La renovació pedagògica

Sota les sancions establertes per les lleis, queden rigorosament prohibides, sense l'autorització per escrit dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment mecànic o electrònic, actual o futur –incloent-hi les fotocòpies i la difusió a través d'Internet– i la distribució d'exemplars d'aquesta edició mitjançant lloguer o préstec públics.

Edita: CCG Edicions

Novembre 2003

Fotocomposició: Curbet CG
Maquetació: Laura Ensesa Moliner
ISBN: 84-95483-67-X
© *del text:* XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans
© *d' aquesta edició:* Curbet Comunicació Gràfica SL
Fotografies de portada: Arxiu Municipal de Figueres i David Pujol i Fabrelles (Col·legi Públic de Siurana)

CCG EDICIONS
Carrer Sèquia, 5, ent. 1a · Apartat 962 · 17080 Girona
Tel. 972 200 084 / Fax 972 200 570
www.curbetcg.com
curbetcg@terra.es

Imprès a Publicaciones Digitales, S. A.
www.publidisa.com - (+34) 95 458 34 25
Dipòsit legal:

La renovació pedagògica

Comunicacions de les XVI Jornades
d'Història de l'Educació
dels Països Catalans

Organització

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
Societat filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Ajuntament de Figueres

Universitat de Girona
Àrea de Teoria i Història de l'Educació

Agraïments institucionals

Arxiu Municipal de Figueres
Arxiu Històric Comarcal de Figueres
Biblioteca Fages de Climent de Figueres.
Consell Comarcal de l'Alt Empordà
Diputació de Girona
Ajuntament de Peralada
Edicions CCG
Fundació Gala - Salvador Dalí
Fundació Museu del Joguet de Catalunya
Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació
Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya. Departament d'Universitats,
Recerca i Societat de la Informació
Institut d'Estudis Catalans
Institut d'Estudis Empordanesos
Llibreria J. Mallart
Museu Empordà
Universitat de Girona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Universitat de Girona. Departament de Pedagogia
Universitat de Girona. Institut de Ciències de l'Educació
Gestió i Serveis Socioculturals, S.L. – dLleure
Fundació Jaume I

Agraïments personals

Xesca Tió
Jordi Martínez

Comitè organitzador

Jordi Feu
Salomó Marquès
Josep Miquel Palaudàrias
Anna Planas
David Pujol
Pere Soler
Joan Soler

Índex

Presentació 11

Conferència inaugural

El creixement de les escoles catalanes a Catalunya Nord
Joan Pere Le Bihan 15

a) Experiències i mestres renovadors del segle XX: del passat al present

El diari de classe del mestre Ferran Rahola (curs 1935-36)
Rosa M. Medir – Pere Salvatella 29

Aspectes poc coneguts de la renovació pedagògica.
El Dr. Jeroni Estrany i Lacerna (1857-1918)
Jordi Monés 41

La renovació educativa bescantada en període de guerra i
postguerra a l'Escola Normal de Tarragona
Cristina Magriñà 57

Una renovació educativa segrestada. Accions de l'alumnat
a l'Escola Normal de Tarragona en el període 1931-1936
Antoni Gavaldà – Cristina Magriñà 67

De Catalunya a Córdoba (Veracruz, Mèxic): l'obra pedagògica
renovadora dels mestres gironins germans Bargés Barba
Salomó Marquès 79

Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca
a la primeria del segle XX: els passeigs i les colònies escolars
Xavier Motilla 99

Federico Doreste Betancor, un maestro renovador canario
en Cataluña
Olegario Negrín Fajardo 113

Xosé Ramon Fernánez-Oxea, "Ben-Cho-Shey", un luchador por la adaptación de la escuela a la realidad gallega en el primer tercio del siglo XX
Xosé Fernández Fernández 125

Baltasar Champsaur i la didàctica del dibuix a la Institució Mallorquina d'Ensenyança
Cristina Martí Úbeda 143

Freinet a Mallorca. Una revisió
Antoni J. Colom 155

Idees i pràctiques d'un mestre renovador, Fèlix Martí Alpera
Olga Martínez 169

Breus apunts sobre un mestre renovador: Joan de Déu Ribera Villaró
Francesca Comas 185

L'atenció educativa als nens i nenes amb deficiències: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona
Josep M. Garcia i Balda 195

Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica
Conrad Vilanou 211

Els que mantingueren encesa la flama: Antoni Vallet Caudelí i el valencià a l'escola
Mª del Carmen Agulló 223

L'educació republicana a través de Dolors Ferré Magrinyà
Marc Ferré Llauradó 235

Teresina Martorell: una mestra amb pedagogia pròpia
Vanessa Aranda – Cristina Cañellas – Pilar Mur 249

Recuperació de la memòria de les mestres republicanes: Dolors Piera i Llobera (1910-2002)
Rosa Maria Prat i Balaguer 261

b) Renovació pedagògica i educació no formal

La renovació pedagògica en l'Escola del Treball de Barcelona (1913-1923)
Jerónima Ipland – Diego Cañadas 279

El P. Profitós, autor de llibres de lectura
Joan Florensa 287

L'estructura educativa dels grups d'esplai la dècada dels 70. El cas del Grup d'Esplai Garbí
Montserrat Gurrera.....299

La reforma educativa de l'escoltisme mallorquí de finals del seixanta i la formació de caps
Bernat Sureda – Miquel March 331

De la secció unitària a les unitats de ràngers i pioners i la renovació pedagògica de l'escoltisme mallorquí (Significació i antecedents)
Bernat Sureda – Miquel March 345

El Ariete Socialista Internacional: un antecedent de la renovació pedagògica catalana
Albert Esteruelas – Xavier Laudo 357

Educació des del Quart Món. Una aproximació a la figura de Lluís Ventosa (1933-2003)
Olga Martínez – Pilar Hinojosa 369

c) Experiències renovadores de l'època democràtica

René Vuivert i l'Aliança Francesa d'Eivissa (1954-1977)
Neus García Ferrer.....383

L'Escola d'Almoines, 25 anys d'escola en valencià i de compromís social
Joan Baptista Malonda Grau.....401

El col·lectiu de mestres de la Costera, una experiència de renovació pedagògica a terres valencianes
Vicent Torregrosa.....415

Presència actual a les aules de les metodologies de Montessori, Freinet i Decroly
Montserrat Alguacil De Nicolás, i grup estudiants Blanquerna 429

d) Escola i educació a Figueres i a l'Alt Empordà

Fons documentals relacionats amb l'ensenyament dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres
Erika Serna – Joan Serra 441

Per a una història de l'educació de l'Empordà: els fons documentals del departament de Pedagogia de la Universitat de Girona
Jordi Feu, Salomó Marquès, Anna Planas i David Pujol 453

La Residència d'Estudiants de l'Institut de Figueres
M. Luisa Gutiérrez Medina 465

Les primeres colònies escolars de les comarques gironines: Figueres, 1914-1936
David Pujol - Pere Soler.....477

e) Els infants i el joc

Evolució del joc i la joguina a través de tres testimonis
Grup d'alumnes de Blanquerna 495

El joc a l'escola i els mestres valencians de principis del segle XX
Andrés Payà.....507

Joc i respecte pels nens
Marta Graugés 521

La joguina i el joc al retrat infantil holandès del segle XVII
Pilar Hinojosa 533

Conferència de clausura:

Quina Europa? Quina història? Quina «Universitat»?
Jürgen Helmchen 553

Presentació

El 1903, ara fa cent anys, mestres de les escoles públiques d'algunes poblacions empordaneses iniciaren, a Camallera, la pràctica de les Converses Pedagògiques, un exemple esplèndid de formació permanent autogestionada. Ells mateixos, homes i dones, es trobaven periòdicament per tractar temes educatius i escolars que eren del seu interès; un d'ells feia de ponent i, després, tots hi deien la seva. En acabar la trobada tornaven a les seves poblacions i a les seves escoles ben refets, després d'haver-se format i ajudat mútuament. L'experiència fou tan engrescadora que, aquell mateix any varen organitzar la primera escola d'estiu dirigida pel mestre Carles amb un tema monogràfic: els treballs manuals. Eren mestres que tenien una profunda dimensió social de la seva feina i que maldaven per millorar els seus pobles millorant la seva feina a l'escola.

Ho recordàvem en la segona circular-convocatòria amb aquestes paraules: "En la nostra tradició pedagògica, i sempre que ens referim a les beceroles de la renovació educativa, a la segona meitat del segle XIX, parlem del mestre empordanès Antoni Balmanya. Quaranta anys de treball intens a l'escola d'Espolla van fer que Alexandre Galí parlés d'ell com d'un veritable apòstol de l'ensenyament. És potser la figura senyera, però evidentment nou fou l'únic. Hi ha altres noms coneguts que van lligats a la comarca: Cassià Costal, Joaquim Xirau, Gregori Artizà, Joan Bosch, Marià Pujolar, Francesc Ferrusola, Salvador Genís, Josep Mallart, Pere Cantenys, els germans Delclòs, Isidre Paltré, Isidre Macau, Silvestre Santaló, la nissaga dels Batlle i un llarg etcètera."

A nosaltres ens ha agradat sempre, seguint el mestratge de Josep Pallach, recordar aquesta iniciativa de les Converses Pedagògiques per explicar al nostre alumnat i a tothom que ens vol escoltar, que la renovació pedagògica neix a l'Empordà de la mà dels mestres de les escoles rurals. Aquells mestres i escoles que, sovint, han estat oblidats per la historiografia educativa i bescantats en l'imaginari popular.

Evidentment quan, seguint la tradició, en les darreres Jornades d'Història de l'Educació es va haver de decidir el lloc i el tema de les següents, ho teníem molt clar: s'havien de celebrar a Figueres, la capital de l'Alt Empordà, i el tema havia de ser el de la renovació pedagògica. La celebració del centenari de les Converses Pedagògiques era una bona excusa per convocar els estudiosos al voltant d'aquestes qüestions. A més, era un tema que no s'havia tractat de manera expressa en les jornades anteriors.

La intenció d'aquestes XVI Jornades era de continuar aprofundint en l'estudi i el coneixement dels esforços de renovació pedagògica, en un sentit ampli, que s'han anat fent al llarg dels anys. Per això tres dels cinc àmbits de treball hi fan referència. Un primer àmbit aplega les experiències i les biografies renovadores que s'han anant realitzant al llarg del segle XX. Un segon àmbit es dedica especialment a tractar el tema des de l'òptica de l'educació no formal, per conèixer i saber més sobre les aportacions de moviments, associacions, esplais, etc. El tercer, més concret, se centra a tractar el tema durant els anys democràtics. Pensem que vint-i-cinc anys de democràcia són suficients per començar a escriure i recollir experiències viscudes en aquests temps, sobretot tenint present que venim d'una dictadura que, a casa nostra, afectà greument el món de l'escola en general i de la llengua i la cultura catalanes en particular.

Com sempre, hi ha un àmbit d'estudi local i, en aquest cas, ja que a Figueres hi ha el Museu del Joguet i tenint present la relació existent entre el joc i la renovació pedagògica, s'hi ha incorporat un apartat sobre els infants i el joc.

En el volum que ara teniu a les mans, a més de les comunicacions s'hi ha incorporat el text de la conferència inaugural i final. Com podreu llegir tenen a veure amb la història de l'educació i també amb política educativa, amb pensament pedagògic. Pensem que els historiadors de l'educació no hem de quedar tancats en la història i que llegir experiències i opinions pedagògiques ens pot enriquir.

Les comunicacions que teniu a les mans són molt variades i demostren la riquesa i pluralitat de les investigacions que s'estan realitzant. Les han escrit professors de diferents universitats del Principat, de les Illes i del País Valencià; també hi participen professors de la UNED i de la Xunta de Galícia. Han enviat comunicacions professors universitaris, estudiants, arxivers, historiadors locals... Hi ha algunes aportacions d'estudiants universitaris i això ens alegra especialment perquè són els que han d'anar assegurant la continuïtat.

La participació en els cinc blocs és desigual, com era d'esperar. Es poden llegir aportacions sobre biografies, sobre experiències concretes a escoles, sobre la llengua, sobre esplais, etc. Tot plegat fa que es pugui ampliar l'elenc de mestres i experiències renovadores al llarg del segle XX. Pel que fa a les aportacions a l'apartat c) no són nombroses. Pensem que ja és hora que s'escrigui i es publiqui sobre aquest període. Estem segurs de l'existència de força i bones experiències: pot ser que el pes del franquisme hagi capat la capacitat d'escriure del magisteri? Quant a les aportacions a temes locals, les quatre comunicacions ofereixen, per una banda, un aprofundiment en la historiografia educativa de Figueres, la capital de la comarca, i per l'altra, una relació de treballs i de possibilitats d'investigació de futur molt interessant.

La Comissió Organitzadora

El Creixement de les escoles catalanes a Catalunya Nord

Joan Pere Le Bihan
Director de les escoles La Bressola

Quan les comarques del Rosselló, Conflent, Vallespir, Capcir i Alta Cerdanya van ser annexionades al reialme de França el 7 de novembre de 1659, la qüestió de la llengua no es plantejava: el català era la llengua d'ús oficial a tots els àmbits, notarial, religiós, institucional etc.

Semblava fins i tot que no es posaria en causa puix que l'apartat 55 del Tractat dels Pirineus especificava que els catalans podrien mantenir "constitucions i llibertats".

La creació del Consell Sobirà del Rosselló en substitució de les institucions catalanes l'any següent va mostrar clarament que França no respectaria la pròpia signatura. La persecució política va quedar estretament associada amb la repressió lingüística.

1. Primeres mesures

El rei Lluís XIV va programar la substitució lingüística dels catalans mitjançant mesures diverses com ara:

- La fundació d'un col·legi benedictí per a noies dirigit per monges de Besiers per tal "d'ensenyar la llengua i els costums francesos".
- La creació d'escoles reials franceses en substitució de les catalanes (una escola catalana tenia prohibit mantenir-se a l'àmbit geogràfic d'una escola francesa).
- L'obligació per als capellans de predicar en francès.
- L'edicte del 2 d'abril del 1700 que prohibia l'ús de la llengua catalana als jutges, procuradors, advocats, notaris, etc…: "l'ús (del català) repugna i és contrari a la nostra autoritat i a l'honor de la nació francesa".

Val a dir que aquestes decisions varen ser escrupolosament respectades per tots els règims polítics posteriors: repúbliques, imperis, monarquies.

Fent un gran salt en la història només en podem veure la recent confirmació amb l'article dos de la constitució que estipula que "la llengua de la república és el francès" prohibint així l'oficialitat de qualsevol altra llengua.

2. La repressió econòmica

Sovint hom es limita a esmentar les mesures repressives de tipus lingüístic. No obstant no són les úniques, ni de bon tros, que condicionen la vida: els condicionants econòmics tenen moltes conseqüències sobre la vida dels pobles, el manteniment de la seua forma de vida, en particular si l'economia permet de trobar feina a la pròpia terra o si, al contrari, l'organització de l'economia força el jovent a emigrar, com va passar a les comarques del nord de Catalunya.

El rei Lluís XIV va anomenar la Catalunya Nord "la província estrangera del Rosselló".

Això tenia un doble significat:

El primer, evidentment, que es tallava la relació cultural, lingüística i econòmica amb la resta de Catalunya mitjançant l'establiment de la frontera allà on, aproximadament, es troba actualment.

El segon (amb la qualificació d'"estrangera") és que la frontera anterior de Salses amb el reialme de França es mantenia en particular pel que feia als intercanvis econòmics.

Els catalans havien de pagar drets tant per exportar cap al Principat com per exportar cap a França. No cal ser un gran economista per esbrinar les conseqüències d'aquesta mesura sobre l'economia del país.

Aquesta situació va provocar l'emigració de les famílies més emprenedores i més productives de Catalunya Nord que anaven a produir més enllà de les barreres duaneres per no haver-ne de pagar els drets.

Aquestes comarques, que es trobaven entre les més desenvolupades, per emprar una terminologia actual, van veure com la majoria de manufactures es "deslocalitzaven" per anar-se a establir a la Catalunya Sud o més enllà de la frontera de Salses, a Occitània.

Per exemple consultant la guia telefònica de la ciutat de Castres (Occitània) trobareu moltes persones amb els cognoms de Puig, Pujol, Sala, Mallol, Morera etc. Molts són descendents d'aquells emigrats que havien triat aquesta localitat.

La situació de la Catalunya del Nord abans del Tractat dels Pirineus, hauria permès de crear la base econòmica necessària per a la

Revolució industrial que tingué lloc a Anglaterra, França (regió parisenca) i Catalunya Sud. N'hi ha prou, per persuadir-se'n, de veure la importància d'edificis com la Llotja de Mar de Perpinyà, seu d'uns intercanvis comercials considerables amb tota la Mediterrània. Però l'emigració de les famílies que podien dur a terme aquesta revolució va impedir que tingués lloc. La Catalunya del Nord, contràriament a la del Sud es va transformar en una zona amb característiques de zona subdesenvolupada que exporta mà d'obra, matèries primeres i productes agrícoles.

Mai no s'hi desenvoluparen indústries tan importants com les que conegué el Principat: L'agricultura i la mina foren els mitjans principals de subsistència de la població, però les diverses crisis propiciaren que molts catalans durant el segle XX haguessin d'anar a cercar feina a París o a l'administració: eren duaners, policies, gendarmes, mestres d'escola… com a tals, molts d'ells anaren a obligar els bretons, els africans etc. a parlar francès contribuint a l'eradicació de llengües que, com el català, patien la repressió de l'Estat.

Anecdòticament recordem que durant els anys 50 existia el tòpic a França del gendarme català que posava multes amb el seu accent rossellonès pronunciant les "r" i les "l" a la catalana. I en efecte, molts catalans feien de gendarmes puix que no hi havia prou treball a les nostres comarques malgrat que aquell fos un dels períodes de més creixement econòmic a França.

Evidentment, als acudits que proliferaven a França sobre la gendarmeria, sempre hi havia una petita mofa d'aquell accent tan peculiar.

Per acabar-ho d'arrodonir, sapiguem que durant les darreres dècades del segle XX el desenvolupament de la indústria turística no ha fet sinó accentuar la despersonalització de les comarques nord-catalanes, amb allaus de turistes vinguts del nord, implantació d'empreses no catalanes que més aviat fan servir personal "de França endins" que fan seguir durant la temporada turística.

Un dels cantants més representatiu del Rosselló, Joan Pau Giné, en una de les seues cançons, ens diu, amb una ironia amarga: "L'altre dia a Sant Cebrià, n'hi havia un que parlava català" (Sant Cebrià es troba en una de les zones més turístiques de la costa rossellonesa).

Si, a la repressió econòmica, afegim el fet que a Catalunya Nord només hi ha uns 350.000 habitants perduts entre 60 milions de francesos entendrem per què moltes famílies es van deixar desanimar pel que fa a la supervivència de la llengua i de la cultura catalanes.

L'ensenyament obligatori... i obligatòriament en francès

A finals del segle XIX es promularen les lleis de Jules Ferry que proclamaven l'ensenyament obligatori i gratuït.

Evidentment aquesta mesura que permetia a tots els infants de la República Francesa d'accedir al saber va aparèixer, amb raó, com a progressista. Va ser una gran passa endavant cap a la igualtat dels ciutadans.

Hom se pot demanar, però, si aquesta igualtat era la mateixa per a tothom:

L'alumne de París que parlava francès a casa aprenia lògicament a llegir en la seua llengua: el francès. La seua cultura oral, les seues tradicions quedaven enfortides per l'ensenyament i glorificades pel prestigi de la lletra escrita que, aleshores, era considerable.

L'alumne de Perpinyà que parlava català a casa comprovava, al contrari, que la seua llengua era totalment absent de les escoles i fins i tot perseguida, ja que s'hi proclamava:

Soyez propres, parlez français (Sigueu nets, parleu francès).

El mateix passava per als alumnes bretons, occitans, etc.

Aquesta llei progressista va donar més mitjans a la persecució del català, que fins aleshores només havia afectat una part de la població. De fet era una llei progressista només per als francòfons. Per als altres va donar peu al desprestigi de la llengua pròpia, va propiciar la pèrdua de respecte de cara als pares o avis que no sabien parlar la llengua del "saber". En lloc d'enfortir l'autoestima i la personalitat pròpia, va impulsar l'auto odi preparant els catalans a abandonar la llengua, la cultura i finalment sovint la terra pròpies completant així la feina de repressió econòmica suara esmentada.

3. Estat de la llengua a mitjan segle XX

La prohibició de la llengua catalana a l'administració, a l'ensenyament, a tota la vida pública va ser total des de Lluís XIV fins a la quarta República.

Les dues guerres mundials, durant les quals els catalans van pagar una enorme quota de morts i ferits, va estendre el sentiment de pertinença a França puix que havien tingut un enemic comú: els alemanys.

Malgrat tot això i la situació econòmica suara esmentada, la llengua majoritària, excepte a Perpinyà, era el català. Coneixem l'exemple de soldats alemanys, presoners a Bompàs (Rosselló) al final de la II Guerra Mun-

dial que es van integrar al poble aprenent el català: la llengua d'integració popular era la catalana.

Les famílies havien iniciat el canvi de llengua passant-se a parlar francès amb la mainada per "no perjudicar els estudis" ja que els mestres d'escola passaven per les cases per convèncer els pares que si parlaven català a casa llurs fills tindrien més dificultats per anar al Liceu o a la Universitat.

Ens trobàvem a la frontissa: en qualsevol moment el català, que havia resistit durant tres segles, podia desaparèixer com a llengua d'ús majoritari entre la població.

Just en aquell moment (1951) es va votar l'anomenada llei Deixonne, que permetia l'ensenyament optatiu de la "llengua regional" durant una hora setmanal.

Aquesta llei, però, va ser aplicada de manera tan tardana i amb dosis tan homeopàtiques que gairebé no va tenir efectes positius:

Les famílies van accelerar la substitució lingüística tot i recordant que "ara se pot fer català a l'escola".

Curiosament, just al moment en què el català retrobava una existència legal en l'ambit de l'ensenyament, s'estava produint el canvi de llengua: els catalans del nord passaven a parlar majoritàriament en francès de manera habitual.

Aquest procés de substitució va fer més palesa la repressió que s'havia patit i precisament la paraula repressió va ser la que va aixecar més polseguera durant el famós mes de maig de 1968.

La crisi de la societat francesa va permetre a molts dels estudiants de descobrir que eren bretons, bascos, occitans o catalans…

Aquests esdeveniments van propiciar una presa de consciència que va obrir pas al que podríem anomenar la revifalla:

4. La revifalla

El Grup Rossellonès d'Estudis Catalans (GREC) ja s'havia fundat en 1960 i havia començat a publicar l'any següent. Però després del 68 es va crear el Grup Cultural de Joventut Catalana, L'Esquerra Catalana dels Treballadors, amb el Grup Guillem de Cabestany la Nova Cançó passava la frontera i arribava al nord despertant vocacions… Al sud el franquisme vivia els seus darrers anys i això traspuava: La Universitat Catalana d'Estiu, fundada en particular gràcies a Miquel Mayol i Pere Verdaguer,

obria la porta a una reflexió pancatalana que feia sortir les comarques del nord del gueto en què es trobaven.

Jordi Barre, Pere Figueres, Joan Pau Giné etc… multiplicaven recitals en els pobles i feien compartir emocions a tota una població que s'adonava que estava perdent l'ànima amb les arrels.

Apareixien revistes: *Sant Joan i Barres, La Falç, Terra Nostra.*

Durant l'edició de 1975 de la Universitat Catalana d'Estiu va tenir lloc una presentació de les escoles basques Seaska que ja feia anys que funcionaven a Euskadi Nord. En Miquel Mayol, l'Úrsula Ferrer, en Jordi Planes van tenir la idea de reproduir a Perpinyà el que s'havia fet a Baiona: Així va néixer la idea de fundar la primera escola catalana dels temps moderns a la Catalunya del Nord: La Bressola.

Al cap d'un any (setembre de 1976) va obrir les portes al garatge de la clínica veterinària de la Carretera d'Elna a Perpinyà amb l'Úrsula Ferrer com a mestra fundadora i set alumnes entre els quals les seues dues filles.

Semblava increïble que després de tres segles de prohibició es fes una escola tota en català. El món polític local, les institucions d'aleshores, varen trobar la iniciativa completament fora de lloc. Fins i tot part del moviment català la va trobar inoportuna. Veiem aquí com la feina duta a terme per l'escola obligatòria i obligatòriament en francès havia donat uns resultats inesperats: fins i tot els defensors de la llengua catalana s'oposaven a l'escola en català!

L'argument esgrimit era el que havia fet servir els mestres de les escoles franceses: si l'alumne parla català, no sabrà el francès i no podrà estudiar i seguir una carrera.

Sortosament la realitat es va encarregar ràpidament de desfer aquest argument i aviat es va comprovar que la mainada no sortia perjudicada, al contrari, de l'escola catalana.

Malgrat les dificultats, l'escola, les escoles, anaven creixent.

L'associació Arrels, l'any 1981, va crear una altra escola i també un ràdio catalana que ha arribat a cobrir tot el territori de Catalunya Nord: els catalans del nord ara poden sentir informatius en català que tant parlen del país com de l'actualitat internacional, l'existència d'una ràdio permet a cadascú de sentir la llengua catalana a la llar, a la intimitat. Per altra banda obre pas a l'emergència de locutors en llengua catalana. Els catalans, joves o no, tenen una antena per expressar-se.

Durant l'any 1984, una sèrie de gestions varen permetre l'arribada al Rosselló de la televisió catalana TV3 i posteriorment de Canal 33. La ràdio es completava amb la imatge, i el prestigi, de la televisió. La ins-

tal·lació de repetidors, legals segons la reglamentació europea, il·legals segons la francesa, va permetre de fer arribar la TV catalana a la quasi totalitat de la població: En John Wayne es posava a parlar en català!

Completem aquesta revifalla amb el naixement de la Llibreria Catalana, de les Edicions del Trabucaire, amb la multiplicació de les classes de català a molts pobles gràcies a Òmnium Cultural, amb el desenvolupament del Departament de Català de la Universitat de Perpinyà, amb el Cedacc (Centre de documentació i d'animació de la Cultura Catalana de l'Ajuntament de Perpinyà), amb els Foments de la Sardana, les cobles, amb les diverses temptatives de premsa en català (*El Punt Catalunya Nord*, *El Fiçó*) etc… Esmentem també la presència de partits catalans com Unitat Catalana, que té representació a diversos ajuntaments, entre els quals Perpinyà, ERC (amb un eurodiputat perpinyanès elegit al Principat: Miquel Mayol o el Partit per Catalunya, representat també en algun municipi.

La repressió passiva

Les escoles catalanes però, havien de competir amb les franceses. Tant les públiques com les privades tenien els mestres pagats per l'Estat. La Bressola havia de pagar els mestres sense poder demanar veritables compensacions econòmiques a les famílies en una societat acostumada a l'escola gratuïta.

De fet, la manca de participació econòmica de l'Estat i de les institucions constituïa de fet una repressió.

No era una repressió oberta en el sentit que deixaven fer i no tancaven les escoles catalanes, sinó una repressió econòmica: els ciutadans que escolatitzaven llurs fills en català, encara que paguessin els mateixos impostos que els altres, veien com l'Estat es negava a contribuir al funcionament de l'escola que havien triat.

La Bressola dels inicis pagava els mestres gràcies a les aportacions militants, als recitals de cançó, a la venda de llibres o de begudes als aplecs sardanistes etc.

L'Estat no prohibia obertament les escoles, simplement no els donava els mitjans de llur supervivència.

La primera escletxa

Durant la seua campanya electoral de 1981, el futur president Mitterrand havia declarat que "calia obrir les portes de les escoles a les llengües regionals".

Després de la seua victòria electoral es va obrir una escletxa, puix que el ministre de Cultura Jack Lang va concedir subvencions a la Bressola, que aleshores gestionava dues escoles.

La situació era curiosa: l'ajut arribava a través del Ministeri de Cultura i no del d'ensenyament.

Posteriorment però, s'obriren negociacions amb el Ministeri d'Ensenyament que de fet encara duren.

Aquestes negociacions han posat de manifest que a la darreria del segle XX França vol i dol.

De fet vol reconèixer les llengües minoritzades perquè s'ha adonat que una actitud de repressió és totalment impresentable.

Dol perquè aquest reconeixement és absolutament contrari a la seua tradició, als seus valors fundacionals.

Això s'ha traduït en un vaivé de mesures contradictòries i de xantatges.

Després d'haver avançat cap a un reconeixement, el govern de París va suprimir les subvencions entre 1986 i 1988. Prèviament havia procedit a un xantatge:

"Si accepteu de fer l'ensenyament 50% en francès donarem a les escoles catalanes un estatut d'escola privada que permetrà a l'Estat de pagar-ne els mestres". Evidentment no s'havia fet La Bressola per renunciar a l'escola catalana i el xantatge va ser fermament rebutjat. La conseqüència va ser la supressió de les subvencions.

L'episodi que segueix és ben significatiu de l'actitud de l'Estat francès davant de la qüestió de les llengües:

Després de la supressió de les subvencions La Bressola se va veure abocada, al febrer de 1987, a acomiadar els seus mestres. Aquells, però, van decidir de continuar treballant tot i cobrant de l'atur. Aquesta decisió era completament il·legal ja que no se pot treballar i cobrar les indemnitats d'atur. La Bressola no obstant, va anunciar la decisió al Mministre un mes abans que se dugués a terme. Sense amagar-se, li indicava que tant ella com els seus mestres es preparaven per cometre una il·legalitat.

Així com s'havia anunciat els mestres van cobrar l'atur i van continuar treballant. Però ni els mestres ni la Bressola van ser perseguits ni denunciats.

L'Estat doncs, volia impedir el funcionament d'escoles catalanes però no gosava enfrontar un judici durant el qual hauria tingut raó des del punt de vista jurídic sense tenir-la moralment, en particular en el marc

de la nova Europa que es dibuixava i al costat d'una Catalunya autònoma que havia aconseguit la cooficialitat de la llengua.

En 1988, amb un nou canvi de govern se van restablir les subvencions i van continuar les negociacions que se duien a terme conjuntament amb les escoles basques, bretones, corses i occitanes.

Van desembocar en l'estatut actual que equipara les escoles de La Bressola amb les escoles privades de França en el marc de la llei de 1959. En el marc d'aquest estatut La Bressola que en 20 anys només havia creat tres escoles (Sant Galdric a Perpinyà, Nyils i Prada), n'ha pogut crear quatre en cinc anys: El Vernet (Perpinyà), Sant Esteve, El Soler, i Càldegues a la Cerdanya.

Durant el curs 2001/2002 La Bressola gestiona set escoles catalanes amb un total de més de 400 alumnes. Aquesta xifra va creixent cada any.

La llei de 1959 que preveu "el respecte del caràcter propi de les escoles" permet de reconèixer un ensenyament totalment en català malgrat l'article 2 de la constitució francesa que estipula que "la llengua de la república (sic) és el francès".

5. Llengües regionals i estat jacobí

L'estat jacobí fa molts anys, des de 1951, que intenta de tractar el tema del que anomena "llengües regionals": La llei Deixonne de 1951 va obrir una petita escletxa a la presó jurídica en què estava tancada la llengua catalana i les altres llengües de l'Estat.

L'estat però, va arrossegar els peus al moment d'aplicar-la així com ho hem pogut veure. Posteriorment, els ministres de Cultura o d'Educació com ara, Jack Lang, François Bayrou, han intentat fer avançar el tema de l'ensenyament de les llengües "regionals", sovint de manera sincera. No obstant, sempre s'han trobat limitats per la legislació, o la manca de legislació sobre aquest tema. Aquesta situació és deguda a l'adopció de l'article 2 de la Constitució que ja hem esmentat.

França no va poder ratificar *la Carta Europea de les llengües regionals o minoritàries* perquè és contrària a aquell article. La seva esmena sembla impossible perquè la majoria necessària per adoptar-la en el Congrés (assemblea dels diputats i senadors) és, de moment, impensable.

Aleshores França continua nedant i guardant la roba pel que fa a aquests temes: pren alguna mesura perquè la prohibició de fet no sigui tan vistosa: ensenyament de la llengua, fins i tot obertura d'alguna esco-

la bilingüe català / francès, però no fa res que pugui canviar realment la situació jurídica global.

Hom se pot demanar si la proposta (formulada l'any 2000) d'integrar a la xarxa pública les escoles catalanes (o basques) no forma part d'un pla més o menys conscient de controlar-les, impedir llur creixement i, a mitjà termini treure'n la catalanitat. Sobretot perquè aquesta proposta ve acompanyada d'una ofensiva per tal d'assimilar les escoles catalanes (o basques) a l'ensenyament privat catòlic tancant així l'esfera de la catalanitat a l'àmbit privat, personal de la religió com si es poguessin assimilar la llengua i la cultura amb una convicció personal religiosa.

L'argument que fan servir habitualment els que ataquen les escoles catalanes, és de dir que estan a favor del desenvolupament de la llengua catalana, però que van en contra de l'ensenyament privat: com que les escoles catalanes, per créixer, necessiten, en el marc jurídic present, un estatut d'escola privada, el peix es mossega la cua i llur suport a les escoles esdevé "ideològicament impossible".

D'aquesta manera poden guardar bona consciència i intentar enganyar la població (que, recordem-ho vol, en un 40%, ensenyament del català o fet en aquesta llengua).

Així, poden negar a les escoles la igualtat, la llibertat i la fraternitat (*liberté, égalité, fraternité*). De fet, per l'escola catalana, en el marc de l'article 2 de la Constitució, no hi pot haver igualtat, els pares que volen escolaritzar els fills en català no en tenen tots la llibertat (puix que les escoles actuals estan plenes i no n'hi ha a tot el territori nord-català).

Quant a la fraternitat només s'hi té dret si es parla francès ja que el català resta prohibit a l'administració i si algú d'adreça a una persona en català, sent com sovint se li constesta *Tu peux pas parler français comme tout le monde!* (No pots parlar francès com tothom!).

Aquesta darrera frase resumeix bé l'estat d'esperit en què han viscut els francesos durant el segle vint: França és la Nació universal, tothom parla i/o hauria de parlar francès. França és "el país de les llibertats", doncs si vols ser lliure has de parlar francès. França és la República per antonomàsia, la República és França: en conseqüència, si no parles francès no ets ni republicà ni demòcrata! (Uns quants polítics actuals afirmen que "les llengües regionals posen la República en perill").

6. Què podem preveure?

França està patint més que qualsevol altre estat la integració europea (recordem els ajustadíssims resultats del referèndum sobre el Tractat de Maastricht), l'autor de l'actual Constitució francesa, Michel Debr?, escrivia que França havia estat contruïda de *bric et de broc* (és a dir amb tota mena de materials que es trobaven a mà). La construcció de l'Estat es va confondre amb la construcció de França. La transferència de competències cap a Brussel·les treu evidentment cada vegada més pes a aquest Estat que tantes vides va costar construir. Per altra banda el pes de les "regions" augmenta i aquestes també tindran més competències transferides, el cas de Còrsega no s'acaba de resoldre, els catalans i els bascos creuen cada vegada més la frontera i la TV alemanya es veu a totes les llars alsacianes.

Els estats que envolten França tenen una estructura més o menys descentralitzada (República Federal Alemanya, Estat espanyol de les "autonomies", recent creació de parlaments gal·lesos o escocesos, descentralització italiana etc.). França no podrà mantenir la seua estructura jacobina molts anys però aquest fet li crea una profunda crisi d'identitat perquè França només ha pogut existir gràcies al jacobinisme. Les forces centrífugues es multipliquen però aquesta mateixa multiplicació provocarà una reacció de les forces centrípetes representades per Charles Pasqua (a dreta) o Jean Pierre Chevenement (esquerra).

Amb el dilema *la descentralització és indispensable per integrar-se a Europa, però és impossible sense posar en perill les bases ideològiques de França,* aquest Estat es veurà abocat a un enorme replantejament que no es podrà fer sense crisis. Potser arran d'aquestes crisis, si la societat construeix les eines necessàries per mantenir la seua identitat, Catalunya Nord trobarà les escletxes per respirar i sobreviure amb la solidaritat dels catalans dels altres territoris.

La Bressola avui

Gestiona set escoles maternals i primàries amb un total de 450 alumnes. Acaba d'obrir un centre de secundària que ofereix importants perspectives de creixement. La inestabilitat política però, crea situacions d'incerteses que dificulten l'acolliment de tots els alumnes que es voldrien matricular. Les llistes d'espera s'allarguen.

Les reaccions corporatistes i jacobines davant de la situació que hem esmentat provoquen agressivitat per part de sectors de la població que depenen de l'Estat jacobí professionalment o ideològica.

La Bressola i el català, a causa del seu creixement estan travessant una zona de turbulències i necessitaran que la resta dels Països Catalans concreti el seu suport.

Experiències i mestres renovadors del segle XX: del passat al present

El diari de classe del mestre Ferran Rahola (Curs 1935-36)

Rosa M. Medir i Huerta - Pere Salvatella i Armengol
Departament de Didàctiques Específiques/Universitat de Girona

Estudiant de mestre

Ferran Rahola i Auguet va néixer a Girona el 14 de maig de 1914, fill primogènit de l'escriptor Carles Rahola i Llorens i de Rosa Auguet i Farró. Va viure i estudiar a la ciutat durant la seva infantesa i joventut, i després de cursar el batxillerat a l'Institut va ingressar a estudiar Magisteri a l'Escola Normal de Girona.

Va iniciar el seus estudis el curs 1932-33 amb l'anomenat Pla Professional de 1931. El Pla 1931 ha estat, en opinió dels estudiosos, el millor Pla que han tingut les Escoles Normals d'Espanya[1]. Aquest pla responia al projecte global educatiu republicà, un dels pilars bàsics del qual havia de ser la formació inicial de mestres. Es tractava d'uns estudis de Magisteri professionals, amb un entroncament directe amb les escoles. Per accedir a aquest pla, els alumnes havien de tenir el batxillerat, i per tant una cultura general ja assimilada. L'ingrés era restringit, i per tant calia superar un concurs-oposició. Després, i aprovats els cursos del currículum escolar, l'alumne s'incorporava directament al Magisteri públic. Per tant, les places que la Normal oferia estaven en relació directa amb les necessitats previsibles de la demanda.

El Pla d'estudis era de quatre anys: tres anys de preparació professional acadèmica i un quart curs complet de pràctiques, ja remunerat. Una de les grans novetats del Pla era que establia la coeducació, i per tant la fusió de les dues Normals (la masculina i la femenina) en una sola Escola.

Així doncs, Ferran Rahola, un cop acabat el batxillerat, va efectuar l'examen d'ingrés a l'Escola Normal de Mestres de Girona. Això va succeir el setembre de 1932. L'examen va constar de tres exercicis escrits:

1 Segons PUIGBERT, Joan: *La Normal de Girona i el Magisteri públic (1914-1936),* Universitat de Girona, 1994.

un sobre *el pronombre: sus clases*; el segon, una composició escrita sobre el tema *el Maestro ante la sociedad*; el tercer, tractà de dos problemes de matemàtiques.

Ferran Rahola tenia 18 anys, acabava de sortir de l'Institut, i malgrat que els seus primers interessos eren estudiar Dret a la Universitat de Barcelona, –impedit per la precarietat econòmica de la família– es va dedicar amb plenitud als estudis de Magisteri. A l'examen d'ingrés manifestava les seves preconcepcions del que ha d'ésser la tasca del mestre: "El Maestro esculpe el alma de los niños; porque el Maestro no debe ser más que un escultor de almas, un verdadero artista en este sentido (...) Ese medio impropicio para la recta formación moral de un individuo, es pués, duramente atacado y combatido por el Maestro quien perfeccionando la cultura de las generaciones hará que, siendo mayor el grado de cultura, el ambiente estará mayormente depurado y por tanto mucho más propicio a buenos ejemplos". Es reflecteix en el seu escrit la importància donada a la professió dins el projecte pedagògic republicà: "España aumenta considerablemente el número de Maestros, los enaltece y los aprecia, porqué nuestros hombres de la República saben el enorme e indispensable influjo que ejercen en el grado de cultura de un pueblo"[2].

El Pla Professional estructurava la formació del mestre en tres grans àmbits: un primer àmbit es fixava en els coneixements filosòfics, psicopedagògics i socials; el segon, tractava de les diverses disciplines amb la corresponent metodologia i didàctica; i el tercer, englobava les matèries artístiques i pràctiques. La religió deixava de ser una assignatura del currículum.

En el seu currículum escolar dels tres anys d'estudis teòrics queda palès el que serà una de les seves aficions durant tota la vida: la seva traça pel dibuix i els treballs artístics, en general. En efecte, a primer curs, el professor de *Dibujo*, Jaime Pastor, li dóna un 10; a segon curs aconsegueix també un 10 de dibuix i un 8 de *Trabajos Manuales*; a tercer curs, un altre 10 de *Trabajos de especialización*. Al llarg de la vida, les seves aptituds pel dibuix han quedat reflectides en les caricatures dels catalans a l'exili que va conèixer[3].

Precisament, a l'examen de revalida final –després dels tres anys d'estudis– li va tocar desenvolupar el tema número 22 "El dibujo, sus valo-

2 Document conservat a l'Arxiu de la Universitat de Girona.

3 Vegeu l'article de Narcís - Jordi ARAGÓ (2001) "Ferran Rahola Auguet, retratista d'excepció dels catalans de l'exili", *Revista de Girona* núm. 205, p. 36-45.

res educativos". La prova consistia en una composició escrita d'un tema sorgit a l'atzar i un exercici pràctic realitzat a la *Escuela Graduada Aneja*. El tribunal del juny de 1935 va ser format per: Pedro Font, catedràtic de la Universitat de Barcelona que actuava de president; els professors Manuel Xiberta, Joaquín Font i José Junquera, com a vocals; i la que havia estat fins feia poc directora de l'Escola Normal, la professora Teresa Recas, que actuava com a secretària. La puntuació total tenia també en compte les notes al llarg dels tres anys i la posició final era important perquè determinava l'elecció d'escola durant el quart any. Ferran Rahola va aconseguir el número 10 de 18 estudiants.

En aquest exercici final, Rahola escriu: "El dibujo hace observar y tiende a hacer reproducir. Es un poderoso elemento para ejercicio de la memoria y de la imaginación (...) El niño tiene que observar, retener y se esfuerza en reproducir. Además, el dibujo ejecuta la principal función de adiestramiento y acomodación de los movimientos de la mano para la escritura (...) En los dibujos libremente escogidos por el niño el maestro encontrará una fuente inagotable que le ayudará a descubrir los intereses; sus preferencias que descubrirá en los detalles que frecuentemente figurarán en sus obras. Yo creo que el dibujo en la escuela es indispensable; de gran valor educativo ayudará al maestro a descubrir la personalidad del niño y proporcionará a este un gran medio propicio al desarrollo de algunas de sus facultades de la manera más agradablemente posible"[4].

Mestre titular

L'adjudicació del primer destí com a mestre –encara en pràctiques– li va arribar a Ferran Rahola el 25 de setembre de 1935. Així, l'1 d'octubre de 1935 pren possessió de la plaça de *Maestro Nacional de la Escuela Unitaria núm 2 de niños de Campdevànol*, amb un sou de 3.000 pessetes. Precisament, aquest havia estat un dels motius de queixa i de vagues durant el curs escolar anterior, quan els alumnes del Pla Professional reclamaven el sou de 4.000 pessetes que la llei de 29 de setembre de 1931 havia establert.[5] La realitat del full de serveis de Ferran Rahola ens diu que no havien aconseguit les seves reivindicacions. I amb el curs va iniciar el

4 Document conservat a l'Arxiu de la Universitat de Girona.
5 Segons la investigació de Joan PUIGBERT, esmentada anteriorment.

seu modèlic *Diario de Clase*, on anava anotant el dia a dia de les seves activitats, els seus èxits i els seus fracassos.

La seva estada a Campdevànol es va allargar fins al 24 de gener de 1936, data del seu cessament; el seu primer període de pràctiques havia durat, per tant, 3 mesos i 24 dies. A continuació, no ens consten les activitats del mes de febrer de 1936 (potser calia tornar per un temps a l'Escola Normal?). El seu segon nomenament –i segon període de pràctiques– es va produir el 2 de març de 1936, el va portar a l'escola de Santa Eugènia de Ter, on va acabar el curs, fins al 30 de juny de 1936.

A continuació, consta al full de serveis de Ferran Rahola el seu nou nomenament a la mateixa escola, però ja com a mestre titular i amb sou de 4.000 pessetes[6]. És nomenat el 3 d'agost de 1936, amb la data de presa de possessió anterior (1 de juliol del 1936). I a partir d'aquest moment, les dades són incertes quant a la seva feina com a mestre. Al full de serveis consta la seva permanència a l'escola fins al 26 d'octubre de 1940, moment en el qual va ser separat oficialment de la professió. Però això no va succeir així ja que va ser mobilitzat i es va incorporar a l'exèrcit republicà al setembre de 1937; per tant, suposem l'exercici efectiu de la seva professió encara durant el curs 36-37, com a mínim. I en la data oficial del seu cessament, Ferran Rahola ja feia temps que havia fugit a França amb la retirada de l'exèrcit republicà.

Molts anys més tard, el 1977, són anul·lades d'ofici les sancions als mestres republicans i justament es resol "Reconocer a D. Fernando Rahola Auguet como servicios computables para trienios el período de tiempo comprendido desde el dia en que fue separado de la enseñanza a consecuencia del expediente de depuración resuelto por Orden Ministerial de 13 de Noviembre de 1940 con la sanción de *Separación definitiva* hasta la fecha en que tome posesión de la Escuela que con carácter provisional le ha de ser adjudicada por la Delegación Provincial del Departamento de Gerona"[7].

El Diari de classe 1935-36

Efectivament, el primer d'octubre de 1935 pren possessió de la seva plaça de mestre a Campdevànol i dies més tard comença a escriure el seu Diari. Els primers paràgrafs són reveladors tant de la seva formació com

6 Full de serveis conservat a l'Arxiu Històric de Girona.

7 Document conservat a l'Arxiu Històric de Girona

del seu estat d'ànim en trobar-se sol davant la classe: "Por primera vez me encuentro solo dirigiendo la marcha de una clase. La Escuela es unitaria y la matrícula crecidísima; 51 alumnos eran los que el irónico destino me había reservado. Después de haber conocido métodos y planes para llevar eficazmente a la práctica el noble ideal pedagógico; después de haber estudiado teóricamente Pedagogía, Paidología, Organización Escolar, etc.: me encuentro, al fin, ante la realidad. Qué hacer? Cómo empezar la aplicación práctica de mis conocimientos pedagógicos?. Un gran pesimismo se apoderó de mí; me veía incapaz de trabajar provechosamente".

Al llarg de l'escrit trobem constància de tres tipus de diari, que es converteixen en les eines fonamentals de la programació de la tasca docent del mestre. En primer lloc, Ferran Rahola escriu aquest seu propi Diari, document reflexiu, que ens transporta, sens dubte, al que els seus professors de l'Escola Normal li havien recomanat. Ens diu: "Escribir el diario de clase es para el maestro uno de los temas más sugestivos de su actuación". I afegeix: "Algunos días, desierta ya la clase, me quedo solitario, reflexionando sobre nuestra actuación durante el día que acaba de dejarnos. Unos ratos de meditación pedagógica que resultan un buen ejercicio espiritual para el maestro".

I ens cita, a més, dos documents més: un, el diari de preparació, l'altre el diari de rotació. El diari de preparació era la llibreta on ell escrivia les activitats, problemes, exercicis que pensava fer amb el seu alumnat, directament, el qual a vegades és citat en el seu Diari: "por la mañana han resuelto estos problemas que vemos en la libreta de preparación del día 19". El diari o quadern de rotació era una única llibreta que omplia l'alumnat com una mostra del seu treball, i que anava "en rotació" entre els alumnes. Al final del Diari, així ens ho explica: "Considero de gran importancia el diario de preparación y el cuaderno de rotación. No sé si, en este caso, serán un fiel reflejo de lo que ha sido mi actuación al frente de estas dos escuelas. Tengo un solo cuaderno de rotación en el cual figuran los trabajos realizados por los niños de la 1ª sección."

Campdevànol

L'escola on li tocà exercir en el primer any de fer de mestre estava creixent. El curs 1935 – 36 hi ha tres mestres i Rahola reflexiona sobre les dificultats de les escoles unitàries: "Voy viendo, también, cada vez más claramente, cuán difícil es la organización de una unitaria o la formación

de una graduada que hasta ahora ha sido unitaria: el maestro que ahora tiene la escuela número 3 tenía, poco antes de venir nosotros a hacer nuestras prácticas, unos 110 alumnos."

Rahola comença el Diari descrivint el poble de Campdevànol a mitjans de la dècada dels trenta i ens explica les primeres tasques fetes a l'escola abans de rebre els alumnes: condicionar els locals i repartir els alumnes en dos graus que tindrien ell i l'altre mestre de l'escola –també en període de pràctiques– per tal de facilitar la tasca educativa. En el Diari s'esmenta que l'altre mestre no va poder començar les classes el dia assenyalat perquè hi havia una manca absoluta de material.

Curiosament el Diari està escrit en castellà, llevat de les referències que fa l'autor a les explicacions o diàlegs mantinguts amb els alumnes, que són en català, fet que permet deduir que les classes s'impartien en llengua catalana i amb llibres de text en català.

Rahola explica com té organitzada la classe: en dues seccions depenent no de l'edat dels alumnes, sinó dels coneixements que tenen. Segons ell, hauria de tenir més seccions, però era impossible perquè la matrícula era molt nombrosa: "Buscar la máxima homogeneidad en cada grupo de la clasificación para tener la máxima facilidad en el trabajo y obtener, al mismo tiempo, un máximo rendimiento."

La jornada escolar

Un dia normal de classe començava amb un comentari per introduir el tema de la lliçó: "Procuro primero atraer la atención de los niños mediante una conversación y unos comentarios." Llavors feien la lectura de la lliçó, seguida d'uns comentaris on procurava que intervinguessin els alumnes. Després feien problemes. En tornar del pati, dibuix o càlcul mental. A la tarda escriptura –sobre allò tractat a la lliçó del matí– o dictat.

El mestre Rahola organitzava freqüentment sortides a l'entorn de l'escola per veure *in situ* la realitat i poder-la analitzar. Un dia van fer una sortida al cim d'una muntanya propera a Campdevànol. Allà van tractar el tema de l'orientació a partir d'un diàleg entre els alumnes i el mestre que Ferran va reproduir al seu diari: "–Què és perdre's? –Perdre's (me han contestado) és no saber trobar el camí. –Qui és que alguna vegada s'ha trobat en tal situació? (Explican anécdotas y casos que les han ocurrido per esos alrededores) –Una vegada (dice uno) veia els llums del poble i no sabia com anar-hi; vaig arribar-hi molt tard. –Vas trobar el camí

per anar-hi? Contesta que no y dice que siguió la dirección hacia las luces (...) Hemos entrado de lleno en la lección; van siguiendo con mucho interés (...) Lo más intuitivamente posible les hago ver el porqué, cómo y de qué manera les serviría ir en línea recta. Comentando más les señalo exactamente hacia donde está Barcelona y en qué montaña se esconde Ribes. El sol surt per aquí i es pon cap allà (los puntos cardinales). El sol surt per l'est; a l'oest es pon. Colocados de esta manera tendremos: el nord davant, el sud darrere, l'est a la mà dreta i l'oest a mà esquerra. En posiciones diferentes otros niños han buscado los cuatro puntos cardinales; lo han comprendido perfectamente."

Veiem, doncs, que Ferran Rahola utilitzava un mètode constructivista: partir del que saben els nois i noies d'un tema per anar-los conduint cap a allò que volem ensenyar-los; sempre a partir de la realitat i amb un grau de motivació molt alt. Així ho reflecteix en el seu Diari quan comenta la lliçó d'orientació pels volts de Campdevànol: "Estoy muy contento de esta lección; ha resultado y no creo, de ningún modo, que este diario pueda ser el reflejo de lo que ha sido la verdadera realización. Han trabajado con entusiasmo y lo han entendido perfectamente."

Rahola intenta motivar els alumnes en totes les àrees, procurant que l'aprenentatge sigui significatiu pels nens i nenes i globalitzant sempre que sigui possible; de manera que els continguts s'integrin bé en la ment dels infants. Així es fa palès en aquest altre fragment: "Hemos terminado la clase de esta mañana con la lectura comentada de *El meu natalici*. Nos hemos detenido mucho en esta lectura. Con los más pequeños, he aprovechado la lectura para que hicieran un poco de cálculo: –Quants anys tens? –D'aquí a dos anys quants en tindràs? –Quants anys tenies el 1933? A quin any vares néixer?"

O bé també: "Hemos leido "Els rètols" y con motivo de la frase "No toqueu. Perill de mort" he hecho una lección ocasional sobre electricidad (Efectos de la corriente eléctrica; fuerza: El tren del Nord; cables). Les ha interesado; todos han intervenido en la explicación".

També fa experiments de l'àrea de Ciències amb el mitjans que tenia al seu abast, tot per desenvolupar l'observació. En paraules del mateix Ferran: "El niño cuando observa pone en actividad todos sus sentidos; está muy atento."

El mestre utilitza al màxim la realitat per educar els seus alumnes, com el dia que es va posar a nevar i van tractar el tema de la neu: "Hace un frío horrible; nevó durante la noche. No pueden salir al recreo; continuamos la clase sentados alrededor de la estufa. (...) Han ido a buscar

nieve y la hemos puesto dentro de un recipiente. –A quin temps acostuma a nevar? –Els borrallons de neu que van caient són, doncs, aigua congelada que sembla que crema quan toquem la neu llarga estona– Han observado con atención todos estos fenómenos; les he hablado nuevamente de los estados: sólido, líquido y gaseoso. Una bonita lección ocasional de la que no estoy del todo descontento."

La importància de la llengua

Rahola creu que el llenguatge està integrat en totes les àrees, lligat als coneixements treballats: "En todas las materias hacemos lenguaje. Explicamos las palabras dudosas que encontramos durante el transcurso de la lección; procuro, después, hacer uso de estas nuevas palabras: hago que ellos también las apliquen."

Ferran Rahola escriu reflexions que encara avui en dia tenen molta vigència entre els mestres, com ara que el dia a dia no permet copsar l'evolució dels nois i noies que en canvi sí es fa palesa en intervals més grans: "Hoy me doy cuenta del adelanto de la manera de leer. Esta adquisición progresiva de los conocimientos expuestos en las lecciones dadas de las diferentes materias es difícil de apreciar; sólo de tiempo en tiempo el maestro se da cuenta del adelanto de sus pequeños."

La lectura comprensiva ja estava present en els interrogants del mestre Ferran Rahola, igual com ho està avui en dia en gairebé tots els educadors: "Les cuesta entender lo que leen. Así que esa es una de mis mayores preocupaciones: saber qué quiere decir lo que leen (y digo esto porque muchos han leído bastante, sin saber lo que leen)".

Fer de mestre

El Diari recull anècdotes del dia a dia que tingueren especial significat per a l'autor, com la vegada que des de la classe va veure un seu alumne tirar pedres a un mas i quan, a l'hora del pati i davant la resta d'alumnes, va acompanyar aquest noi al mas perquè els demanés perdó. Rahola escriu: "Me parece que este sistema produjo sus efectos."

Es mostra partidari d'utilitzar recursos propers als nois i noies per educar-los significativament: "Yo creo que para conseguir la escasa educabilidad de los sentidos no es preciso introducir un mecanismo aburri-

do y seco, ajeno a la vida, antiestético y de aparatos de laboratorio. En la vida misma se educan los sentidos."

També reconeix que per treballar bé cal un coneixement entre mestre i alumnes: "Reconozco (me ha costado mucho reconocerlo) el dinamismo disciplinado que va adquiriendo mi clase. Ponen atención; les interesa; lo aprenden. Todo sin aquella rigidez de los primeros días y que era debida a la novedad."

Hi ha moments en què les coses no li van tan bé amb els alumnes, llavors reflexiona que tenen –ell i alumnes– un mal dia: "Al entrar, ocasionalmente, hablamos de animales y vegetales. Muchos de los niños contestan a las preguntas sin pensar bien las respuestas. Tenemos, todos, muy mal día. Están nerviosos, su atención no se estaciona fácilmente sobre la materia que queremos tratar."

Rahola mostra una gran comprensió pels seus alumnes i també demostra una gran tendresa quan els explica contes: "Hace viento y llueve. Reuno a mi lado la escasa asistencia dispuesto a explicarles el cuento titulado "En Patufet". Los niños, muy juntitos, se disponena escuchar con gran atención. Voy explicando. Los niños van impresionándose dominados por la narración. Procuro dar a mi voz una entonación adecuada, sentimental... Llegan a emocionarse. Al terminar oía perfectamente el rítmico tic-tac del reloj y el enigmático silbido del viento..."

Com sempre, amb l'arribada del Nadal, el ritme escolar s'altera, però això no impedeix que el mestre anoti en el seu Diari: "No hay mucho silencio. Hay, no obstante, disciplina, luz, alegría, vida..."

Santa Eugènia de Ter

La segona escola on impartí classes Ferran Rahola va ser a l'escola de Santa Eugènia de Ter. Una escola de nova creació i unitària. Aquí Rahola es troba per primera vegada amb alumnes molt petits –de 5 i 6 anys – i diu: "Nunca había tenido ocasión de tratar con niños de esta edad; muchos de ellos deberían ir a una clase de párvulos. Es muy difícil hacer que resistan impasibles las horas correspondientes de clase, teniendo en cuenta el que yo no puedo estar siempre a su disposición. Tengo que dedicarles muchos ratos, ya que solos no pueden hacer nada."

Comenta el material de què disposa: "quince mesas iguales, estáticas y enormemente desproporcionadas a sus ocupantes, son las que forman parte del material. Las piernecitas de buena parte de mis alumnos

se balancean constantemente, faltas del punto de apoyo necesario para su descanso."

Segueix amb la seva predisposició d'utilitzar els recursos a l'abast. En aquest cas explica com treballa el càlcul: "Aproveché, como material, los numerosos y variados objetos que están a nuestro alcance y dentro de la misma clase. Hicimos prácticas de contar hasta 10: niños, mesas, etc. Hicieron montones de garbanzos de un número determinado de ellos y que era propuesto por otro niño."

Continua organitzant sortides a l'aire lliure de les quals deriven treballs d'experimentació sobre diferents temes: "La lección ha resultado. Tengo mucha confianza en estas clases desarrolladas al aire libre y en las cuales podemos valernos de la observación. Como trabajo me harán: Planteu un bastó de 4 o 5 pams; ben dret (Com ho fareu perquè sigui ben dret?). Cada quart fareu un senyal allà on arribi l'ombra que el sol fa fer al bastó; començarem a fer això a les onze tan punt arribem a l'escola. L'ombra va escurçant-se fins que arriba un moment que torna a allargar-se. Em direu a quina hora heu trobat que l'ombra era més curta."

Ferran Rahola encara torna a fer unes reflexions –ja gairebé al final del Diari– sobre la dificultat de les escoles unitàries: "Los niños de la sección segunda toman parte activa en casi todas las lecciones que he preparado para el primer grado pero teniendo en cuenta que tenía que acomodarlo para que abarcase un número mayor de alumnos. También hacen copia; ¡No hay más remedio! Porqué... mientras yo dicto, qué hacen los otros?... y los otros? –Sr. Mestre ja estic. –Sr. Ja he acabat. –Què he de fer ara? –Puc fer un dibuix, senyor? –Em deixa anar a l'excusat? –Senyor aquest m'ha pres un paper..."

També parla dels diferents ritmes de treball dels alumnes, fet que també succeeix en l'actualitat: "Me encuentro, aún, con esta gran irregularidad en la marcha de los trabajos escritos. Cuando unos han terminado, otros están a la mitad. Es imposible atenderlos a todos."

Ja al final del Diari, Rahola reflexiona sobre l'educació en uns termes que també continuen plens d'actualitat: "Siempre he reconocido la enorme importancia del problema de la educación; capital problema al cual el pueblo debería dirigir todas sus actividades para pronta y noble resolución."

A la reflexió final i amb una gran modèstia diu: "Nunca he creido tener aptitudes para llegar a ser un buen maestro; muchas veces así lo confesé a mis profesores. ¡Qué difícil es ser un buen maestro! Sin embargo, he tenido y tengo una visión clara de la enorme responsabilidad y tra-

bajo activamente en bien de mis pequeños alumnos y a favor de mi perfección personal. Estoy satisfecho de mis primeras actividades al frente de estas escuelas; la práctica y la experiencia han de ser los principales factores que contribuyen a la formación del maestro."

Pel que hem pogut llegir en el Diari de classe de Ferran Rahola creiem que si les circumstàncies que li van tocar viure no l'haguessin apartat del magisteri, hauria esdevingut un gran professional de l'ensenyament.

Resum

Presentem un testimoni excepcional de la tasca diària d'un jove mestre format a l'Escola Normal de Girona amb el Pla Professional de 1931 durant els anys de la Segona República espanyola. Es tracta del Diari manuscrit de Ferran Rahola i Auguet (Girona, 1914 – Reims, 1994) en els seus primers temps d'exercici del magisteri. A través de la recerca en els arxius, hem reconstituït d'una banda la seva etapa de formació inicial –els seus estudis, les seves notes, els seus escrits en alguns exàmens, i de l'altra, les seves etapes d'exercici professional: les primeres destinacions, el sancionament i separació definitiva del magisteri i la seva rehabilitació. El manuscrit és un diari meticulós dels dies passats a les escoles de Campdevànol i Santa Eugènia de Ter durant el curs 1935-36. El Diari de Ferran Rahola és alhora una descripció de la dinàmica de les seves classes i una reflexió sobre el seu estat d'ànim i sobre la tasca del mestre, en general. És un document espontani i revelador de les seves angoixes i satisfaccions quotidianes al trobar-se per primer cop davant d'un nombrós grup d'alumnes, grans i petits, amb més preparació i amb menys. Tot un repte per a qualsevol jove mestre acabat de sortir de l'Escola Normal.

A través del Diari ens assabentem de les eines de preparació del mestre utilitzades a l'època ("el diari de preparació" i "el diari o quadern de rotació", a més d'aquest manuscrit personal), coneixem l'estructura típica d'una jornada escolar, ens adonem de la importància que el mestre dóna a l'experimentació i al contacte directe amb el medi a través de les sortides escolars. El Diari ens revela també la preocupació del mestre per aconseguir un bon nivell de lectura per als seus alumnes, la importància del llenguatge, l'ús de la llengua catalana en les seves classes i en canvi, l'ús del castellà per la redacció del propi Diari.

El Diari constitueix un exemple únic de la tasca d'un mestre i la concepció de la professió en els anys de la Segona República espanyola, i ens demostra la seva modernitat a partir d'una pedagogia activa, renovadora en definitiva.

Abstract

This is an evidence of the diary task of a young teacher formed at the Normal School of Teachers in Girona by the 1931 Professional Study Programm during the 2nd. Spanish Republic. It belongs to Ferran Rahola i Auguet (1914 – 1984) in his fist year of being a teacher at Campdevànol and Santa Eugènia Schools. We've looked for documents of his students period and his evolution as a teacher, and specially We've analysed his diary of the 1935 – 1936 course. In this document we can feel his sensibility and responsability with the task of being a teacher. He explains his distresses and satisfactions when he was at the head of a class with many pupils of different ages. We confirm the importance that Rahola gives to the experimentation and to the direct contact with the environment: he did many outings near the villages. Surprising We can see that he uses the catalan language in his classes but his diary is in spanish language. The diary constitutes an unique example of a teacher's task at 2nd. Spanish Republic and his conception of the profession, in which we can note modernity in a active pedagogy.

Aspectes poc coneguts de la renovació pedagògica. El Dr. Jeroni Estrany i Lacerna (1857-1918)[1]

Jordi Monés i Pujol-Busquets

Presentació

He escollit el Dr. Jeroni Estrany, perquè es tracta d'un individu que podem situar en allò que podríem considerar humanisme global; el nostre personatge, però, partia d'una formació més científica que no pas la de l'humanisme clàssic. El meu interès envers el Dr. Estrany ve de lluny. Estudiant qüestions relacionades amb la Història de l'Educació de la Barcelona de principi de segle XX, m'he trobat, més d'una vegada, amb la seva figura; fins i tot, en alguna ocasió, m'he referit a la necessitat d'estudiar la seva trajectòria amb una certa profunditat[2],en aquest cas, primordialment per les seves aportacions en el món de la pedagogia en general i de l'higienisme i la medicina escolar en particular.

De la seva vida, m'interessen tres aspectes: la personalitat humana; l'actitud política i la seva trajectòria professional, primer en el camp de la medicina, però d'una manera especial en tot allò que es relaciona amb la Història de l'Educació, és a dir els seus vincles amb la renovació pedagògica.

La figura humana

En aquest apartat, al marge d'oferir-vos quatre dades biogràfiques, m'ocuparé prioritàriament de la seva actitud moral i cívica i de la seva personalitat intel·lectual. Jeroni Estrany i Lacerna va néixer incidental-

1 En presentar aquesta comunicació, a la vegada que preparo un article paral·lel per la revista badalonina *Carrer dels Arbres*, però ressaltant sobretot els aspectes que tracten de la relació de Jeroni Estrany amb la meva ciutat, vull manifestar que, en ambdós casos, només es tracta d'una primera aproximació a la personalitat d'aquest metge.

2 MONÉS, Jordi. BOSOM, Núria. "La gimnàstica i el Congreso de Primera Enseñanza 1909-10". *3er Congrés d' Història de Barcelona*, Volum II 1993, nota 33, p. 589.

ment a Cartagena, el 1857; la seva família es reintegrà al nostre país, quan Jeroni tenia dos anys instal·lant-se a Badalona.

A la meva ciutat fou deixeble del Sr. Feliu a l'escola primària i possiblement, també, en els seus estudis de batxillerat[3]. D'acord amb aquesta percepció després de fer dos cursos d'Exactes, el 1881 es va llicenciar en Medicina, i va fixar, a partir d'aleshores, la seva residència a la capital catalana, i va mantenir, en tot moment, contacte amb els companys de la seva infantesa i adolescència badalonina[4]. Va morir a la Ciutat Comtal, al febrer del 1918[5].

Quant a la seva actitud moral ens queda clarament reflectida en la glosa que de la seva persona va fer en Pere Vergés, alumne i després professor de les escoles del Districte VI.

> "... el doctor Jeroni Estrany, que a més de metge eminent i un gran anestesiador fou un bon matemàtic a qui Prat de la Riba encarregà la fundació del primer gabinet psicotècnic de la Diputació de Barcelona, es confessava ateu i la seva muller formava part de totes les Juntes de Dames de la ciutat. El Dr. Estrany ens semblava, en aquell temps, una mica extravagant perquè seguia honestament el camí que li assenyalava la seva consciència, sense que li importés gens ni mica l'opinió de la gent. Era d'aquells que si quan feia una visita professional es trobava encarat amb un espectacle de misèria, en comptes de cobrar el servei hi deixava un bitllet. Un cop mort es va comprovar que la seva herència eren vint-i-cinc pessetes que guardava entaforades al calaix de la tauleta de nit. Quin gran home el Dr. Estrany..."[6].

3 Tot i que no en tinc una certesa absoluta, és molt possible que el Sr. Feliu, a més de ser el mestre d'ensenyament primari de Jeroni Estrany, li hagués fet classes de matemàtiques a l'escola de segon ensenyament, agregada a l'Institut Provincial, que el sacerdot Francesc d'Assís Mestres i Llonga tenia establerta al carrer de la Quintana Alta, on el Sr. Feliu havia fet de professor en els primers anys de la seva arribada a Badalona. Estrany, Jeroni. "Biografia". *Gent Nova*, Badalona 4 d'octubre de 1913, núm. 618. ". ROTGER ROSQUELLAS, Mateu. *Badalona L'Escola d'ahir (1717-1939).* Museu de Badalona, novembre 2001, p. 21-22.

4 Va mantenir contínuament contactes amb els seus condeixebles i sobretot amb el seu mestre que visità, segons sembla, quotidianament sobretot en els últims temps, en què el Sr. Feliu s'havia tornat cec.

5 La semblança que fa del Dr. Estrany Pere Vergés, vegeu la nota següent, i l'afirmació d'Alexandre Galí que es tractava d'un home solitari, potser explica que la seva mort passés un xic desapercebuda, sobretot si tenim en compte que els darrers anys de la seva vida estava molt delicat de salut. Vegeu, però: "Els que se'n van. En Jeroni Estrany i Lacerna". *Gent Nova.* 23-II-1918, any XX, núm. 845, p. 5.

6 SALADRIGAS, Robert. *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya. Converses amb Pere Vergés.* Barcelona. Edicions 62. 1973, pàgs 57-58.

És molt possible que el que ens explica Pere Vergés no acabi de definir el nostre personatge pel que fa referència a l'ateisme manifestat pel mateix Dr. Estrany, ja que sembla que ens trobem, més aviat, davant d'un agnòstic, com es desprèn dels seus escrits [7]. Altrament la seva actitud cívica i el seu esperit crític venien determinats, en bona part, per la influència que havia exercit sobre els seus alumnes el Sr. Feliu [8].

On s'evidencia millor el seu pensament, barrejat de tolerància i escepticisme religiós és en les seves intervencions públiques a la nostra ciutat, arran del decés del seu mestre, i sobretot en un discurs que pronuncià en un homenatge celebrat dos anys després de la mort del Sr. Feliu[9].

3.La seva actitud política

Podríem definir-lo com un catalanista vinculat al liberalisme, probablement un xic en la línia de l'evolució política de la Unió Catalanista, a la qual trobem molt vinculat, ja que formà part diverses vegades de la seva Junta Permanent. Arran de la seva mort, es publicaren aquestes línies que reflecteixen, en bona part, la seva actitud política.

> "El Dr. Estrany militià sempre en les rengleres del catalanisme, siguent un dels primers homes que actuant en ell se declarà demòcrata i republicà, presidint la primera entitat catalanista que es digué republicana, "El Somatent". Fou un incansable propagador del catalanisme col·laborant amb assiduïtat en la Renaixença i en diverses publicacions..."[10].

7 En la Biografia citada a la nota 3, el Dr. Estrany fa la impressió que fa una simbiosi entre el Sr. Feliu i els seus deixebles que constitueixen, en certa manera, una continuació de la trajectòria del mestre. Al meu entendre, hi ha, doncs, aspectes biogràfics del mestre i autobiogràfics de l'autor. Vegeu també: MONÉS, Jordi. "Un badaloní pràcticament desconegut". *El Carrer dels Arbres*, 3a època. núm. 14, (en premsa). J. Estrany va escriure una biografia del Sr. Feliu que l'Ajuntament es va comprometre a editar però que no he pogut consultar, potser allà trobaríem quelcom per afermar la meva creença.

8 MONÉS, J. "Un badaloní pràcticament desconegut". *El Carrer dels Arbres...* op. cit., notes 8 i 9.

9 *Gent Nova*, Badalona 4 d'octubre de 1913, núm. 618; ESTRANY, Jeroni. *Discursos en elogi de Francisco Feliu i Vegués en l' acte d' homenatge celebrat el dia 28 de novembre de 1915 per l' Excm. Ajuntament Constitucional de Badalona.* Badalona, 1916, p. 3-16.

10 "Els que s'en van. Jeroni Estrany i Lacerna "*Gent Nova...* op. cit., 23-II-1918.

No era un gran polemista, ni un personatge cabdal de la Unió Catalanista, però prou important per ser tingut en compte. Recordaré la seva participació a les assemblees de la Unió Catalanista els primers anys del segle XX i d'una manera especial a l'homenatge particular que la Junta Permanent de la Unió Catalanista va retre a Àngel Guimerà el 27 de juny de 1909, acte que va tenir lloc quasi dos mesos després de l'homenatge nacional que va dedicar Catalunya a l'eximi dramaturg.

Jeroni Estrany el trobem a la presidència de l'acte esmentat, juntament amb grans figures del nacionalisme català, en què al final del dinar van parlar, entre altres: Domènec Martí i Julià, Joaquim Botet i Sisó, Jaume Carner i Romeu, Manuel Folguera i Duran, Trinitat Monegal, Àngel Guimerà, Jeroni Estrany, etc.[11]

D'altra banda, val la pena assenyalar la seva íntima col·laboració amb el Dr. Miquel Àngel Fargas, com veurem més endavant[12]; al marge d'aquestes vinculacions, el trobem participant directament o indirectament en les diferents manifestacions del catalanisme polític del seu temps, des d'algunes associacions[13], va ser, a més, un defensor del català com a idioma de comunicació científica formant part de les comissions que treballaven en el lèxic científic català en el terreny de la medicina[14] participant, també, en congressos vinculats al catalanisme i aprofitant qualsevol avinentesa per utilitzar el català com a idioma científic, etc.[15]

11 Vegeu: Gent Nova. Any XI, 3 de juliol de 1909, núm. 398, p. 6.

12 Cal recordar que el Dr. Fargas, catedràtic de Ginecologia des del 1893, va ser un prohom del catalanisme, un dels fundadors de la Lliga Regionalista, que ben segur va tenir una certa ascendència sobre el Dr. Estrany.

13 El seu catalanisme s'evidencia en tota la seva trajectòria, com ja he indicat als articles que va publicar a la *Renaixença* i altres publicacions i d'una manera especial al periòdic badaloní *Gent Nova*. Vegeu: MONÉS, Jordi. "Un badaloní pràcticament desconegut. El Dr. Jeroni Estrany i Lacerna 1857-1918 "... op. cit., (en premsa). Altrament, com veurem més endavant va ser president o directiu de diverses associacions catalanistes, així com d'altres del món de la medicina, de l'higienisme i de l'escola.

14 El 1903 es va crear a l'Acadèmia de Ciències Mèdiques, una Comissió per contribuir a les tasques del Diccionari Alcover, recollint i depurant els mots que feien referència a la Medicina. La Comissió presidida per Lluís Suñer i Molist, de la qual era secretari Joseph Tarruella, era completada amb els següents vocals: Domènec Martí i Julià, Antoni Bartomeus, Jeroni Estrany, Lluís Llagostera, Josep M. Roca, als quals es van afegir més endavant Joan Puig i Sais i Joan Freixas i Freixas. Tots aquests noms figuren al *Bolletí* del Diccionari. Vegeu: *Butlletí Acadèmia*. Gener-febrer 2002. Vegeu, també, nota 15.

15 A aquest respecte, convé recordar que va col·laborar al Butlletí *Universitat Catalana*, promotor indirecte del 1er Congrés Universitari Català, del qual en fou congressista d'honor.

>>

Pel que fa a la seva relació política amb Badalona, Estrany juntament amb el Dr. Martí Julià, exerciren una gran influència sobre el catalanisme polític badaloní, aleshores minoritari; la seva personalitat s'expressà d'una manera particular en la decisiva participació d'ell i dels seus companys en els homenatges que es van dedicar al seu mestre[16].

A més del que ja he indicat, cal destacar els diversos articles que va publicar al setmanari badaloní *Gent Nova*, generalment en el número de la Festa Major badalonina, la Mare de Déu d'agost, en què varen participar destacades personalitats de la cultura catalana de l'època, en els quals postulava un catalanisme obert a totes les tendències, partint de la idea de la inoperància del Govern central i de la manca de comprensió del fenomen del catalanisme[17].

4. La seva trajectòria professional

4.1. En el camp de la medicina

En el camp de la medicina, igual que en tota la seva trajectòria, els interessos del Dr. Jeroni Estrany foren múltiples, tot i que, segons sembla, on va excel·lir d'una manera especial fou en el camp de l'anestèsia, atès que fou un dels primers a aplicar-la al nostre país al costat del Dr. Miquel Fargas[18].

Els esmentats interessos el portaren a treballar en camps, al marge de la seva activitat diària, com és ara la Crenoteràpia o Hidrologia mèdi-

Va participar en diferents congressos, en alguns dels quals fou l'únic congressista que utilitzà el català com a llengua científica.

16 És evident que en els homenatges que es van fer al Sr. Feliu el 1905 i el 1913 amb motiu de la seva jubilació i la seva mort, van participar personalitats civils i acadèmiques dels diferents grups i partits d'esquerres de Badalona i Barcelona, però la gent de *Gent Nova* vinculada a la Unió Catalanista, hi va tenir el paper més destacat.

17 MONÉS, Jordi. "Un badaloní pràcticament desconegut..." op. cit., notes 18, 19 i 20.

18 L'any 1882 va administrar l'anestèsia a un pacient del doctor Miquel A. Fargas, i, des d'aquell moment, es va integrar per sempre més al seu equip. El va seguir en totes les operacions, tant les que es van practicar en un humil pis del carrer de l'Hospital com a la clínica que Fargas va obrir al número 307 del carrer Consell de Cent de Barcelona, una de les més prestigioses de Barcelona. Sobre aquestes dades, vegeu: MARTÍNEZ, Lluís. "L'era de la salut. 1. La batalla del dolor" p. 8. *AVUI*, 2002-2003.

ca[19], o a publicar alguns treballs destinats a facilitar una determinada cultura mèdica al públic en general, així com d'altres qüestions, com és ara el record de l'obra de Narcís Monturiol[20]. Altrament, en la seva activitat professional féu servir els seus coneixements, en el terreny de la Física i les Matemàtiques, per fabricar diversos tipus d'aparells.

Per les seves pròpies declaracions i el retrat que en féu Pere Vergés, se sap que tenia un gran tirada cap a les matemàtiques, però és que a més com que

> "... era un home amb grans interessos científics en els camps de la física i de les matemàtiques, es va ocupar de l'àrea elèctrica –al Col·legi de Metges constava amb l'especialitat d'electroterapeuta– i de l'estadística de la clínica. També va dissenyar màscares per a anestèsia, aparells, lliteres i muntacàrregues per facilitar la pràctica quirúrgica.
>
> Estrany va introduir la llum elèctrica al quiròfan després d'observar que la combinació de cloroform i llum de gas donava lloc a una forma especial d'asfíxia..."[21]

4.2. La seva activitat en el món educatiu

Al marge del que he expressat fins ara, hi ha un altre tret característic de la seva trajectòria humana i professional, el seu interès per l'educació, del qual en recordaré molt succintament dos aspectes: el seu pensament pedagògic, on la seva relació amb l'evolució de la ciència hi juga un paper cabdal, i la seva activitat concreta en el món educatiu.

---

19 ESTRANY, Jeroni. *Crenoterapia española, alemana, austriaca, inglesa, americana, etc.* Pròleg del Dr. Carulla. Barcelona. Biblioteca de Terapeútica. A. GILBERT. P. CARNOT, 1915, 780 p. La Crenoteràpia o Hidrologia mèdica és el mètode de tractament de les malalties basat en la utilització de les aigües mineromedicinals. És tracta d'un llibre sobre les possibilitats curatives de les aigües dels diversos balnearis que existien als diferents estats que anuncia el text. És, per tant, una mostra més d'aquesta varietat d'interessos. Potser ens trobem davant d'un treball d'encàrrec, però sorprèn la seva extensió i la seva variadíssima documentació.

20 Una nova mostra d'aquesta varietat d'interessos és el text: ESTRANY, Jeroni. *Arte de cuidar a los enfermos. Manual teórico-práctico para uso familiar en general y de enfermeras en particular...* Corregido y notablemente aumentado por... El llibre original és de V. Grénet. Estrany també va publicar un recull dels judicis crítics sobre Narcís Monturiol i la navegació submarina, recollits de *La Vanguardia* i de *La Tomasa*, text que ha tornat a interessar, avui, els historiadors de la ciència.

21 Vegeu: MARTÍNEZ, Lluís. "La era de la salut. 1. La batalla del dolor". *AVUI*, op. cit. Altrament al llibre de text citat a la nota 33 signava com a metge electricista.

4.2.1. El pensament pedagògic

Al marge d'algunes qüestions que podem intuir en el paràgraf que reprodueixo, voldria fixar-me en un punt concret; la consideració, d'acord amb alguns educadors de la seva època, que la funció social de l'escola és essencialment ètica.

> "... Ara es tracta d'un intens treball de cultiu d'intel·ligència més que d'adquisició de coneixements: de medis i d'aptituds de discorre, de games de sentiment; de fortitud i disciplina de la voluntat... el camp d'acció del mestre s'eixampla indefinidament i assoleix un altíssim valor moral...
>
> Al concepte, doncs, de la **instrucció** en la qual erradament se vinculava abans el benestar i l'avenç dels pobles, ha vingut a substituir-lo no el concepte de l'**educació**... un hàbit extern, un formulisme social moltes vegades buit... sinó el concepte més just de cultura, tal com ressurt del pensament de Kant, de Goethe i de Nietzche, això és del desenrotllo harmònic de totes les facultats anímiques, endreçades envers una alta finalitat moral. Així resulta, segons aqueix modern concepte, que la funció social de l'escola és fonamentalment ètica"[22].

L'altre aspecte que m'interessa remarcar és el fet de vincular el fet educatiu amb l'evolució científica. Alexandre Galí es refereix més d'una vegada a aquesta qüestió, ara us recordaré el que afirmava tot parlant del mecenatge de Ramon Monegal i Nogués a les escoles catalanes dels Districte II i VI.

> "Tot això amb un punt d'excentricitat; alguna cosa més americana que d'aquest país, i per això va coincidir amb un home solitari com el Dr. Jeroni Estrany, un dels pocs homes, potser l'únic a la nostra terra, que seguia de prop els avenços de la psicologia – aleshores en el fort de les tendències experimentals – i de les seves aplicacions a l'ensenyament"[23].

---

22 Vegeu: ESTRANY, Jeroni. "Elogi de Don Francisco Feliu i Vegués. Llegit en el Saló de les Cases Consistorials" a *Discursos en elogi de Francisco Feliu i Vegués en l' acte d' homenatge celebrat el dia 28 de novembre de 1915 per l' Excm. Ajuntament Constitucional de Badalona...* op. cit., p. 7.

23 Vegeu: GALÍ, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya* Libre II. *Ensenyament primari, 1a part,* 1978, p. 35. D'aquest llibre, podeu veure, a més, p. 64.

Seguint la tradició de les crítiques que feien els homes de ciència catalans, ja des de finals del segle XVIII, Estrany es lamentava de la posició que adoptava el nostre país enfront de la ciència.

> "... Col·lectivament, la Ciència no és res per a nosaltres, no se li guarda cap atenció, no se li dedica cap esforç, no s'hi esmerça el més insignificant cabal. L'art té temples, té escoles, té museus, té festes, té concursos, té aplecs i exposicions, troba les portes obertes i troba gent despresa i gent d'empresa. Però no busqueu Laboratoris, Tallers d'investigació, Centres d'afanyós i pacient treball científic: per a aquest culte li manca el nostre poble devoció: per a la Ciència no té afectes ni diners"[24].

4.2.2. La seva relació amb l'escola

El primer que cal tenir en compte per comprendre la seva presència en el món escolar, és el seu interès envers l'educació dels obrers. Heus aquí, doncs, la seva preocupació fonamental, impulsar una escola catalana de qualitat per a obrers.

Jeroni Estrany com a president de l'Associació Democràtica Catalanista local, Somatent, la primera que es considerà republicana, presentà ja el 26 d'octubre de 1901 un projecte per instal·lar una veritable Universitat Popular, on a més del president, varen prendre la paraula el catedràtic Gil Saltor, Trinitat Monegal de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, i els estudiants Algarra, Banús, Moragas, Planells i Trias[25] d'acord amb el que s'havia exposat en dos articles del butlletí *Universitat Catalana* [26].

Atès que es tractava simplement d'un primer pas per assolir més endavant l'anhelada Universitat Popular, s'aprovà que, de moment, es facilitessin a les societats obreres vinculades al projecte, els ensenya-

24 ESTRANY, J. "La ciència i l'art ". *Universitat Catalana. Revista catalana d' educació. Orgue [sic] de les entitats escolars i docents catalanistes*, núm. 1, 2a època, gener 1904, pàg 4. En relació amb aquesta qüestió, vegeu també: *Universitat Catalana. Revista catalana d' educació. Orgue [sic] de les entitats escolars i docents catalanistes...* op. cit., desembre 1904, p. 188.

25 *Universitat Catalana. Butlletí mensual. Portaveu dels centres escolars catalanistes. Ciencia. Patria. Art.* Núm. 13, any II, novembre 1901, p. 208.

26 LEÓN Y LUQUE, F. "Les Universitats Populars. I. Catalunya. II. França". *Universitat Catalana. Revista catalana d' educació...* op. cit., agost 1901, núm. 10, pàgs 150-155, setembre 1901, núm. 12, pàgs 161-164.

ments de caràcter més pràctic, com és ara les del ram fisicomatemàtic i químic. Alguns dels assistents es varen inscriure per impartir els cursos que es preveien breus, –quatre o cinc mesos–, que tindrien lloc al Centre Escolar Catalanista, de les sis del vespre en amunt[27]. Uns mesos més tard es van preparar conferències per als diumenges a càrrec dels mateixos professors, activitat en què sempre consta, com a gran impulsor, el Dr. Estrany[28].

Uns anys més tard, el 1904, el trobem al front d'una altra iniciativa més treballada, em refereixo a la fundació d'una escola per a obrers regentada per l'Institut Obrer Català i el Patronat d'Escoles de la Cooperativa Obrera Catalana, domiciliada a la Riera Alta 21 i 35, de les quals també era president el Dr. Estrany, que portava a la pràctica una iniciativa que per a molts no passava del camp teòric.

> "Feia temps que en el camp del catalanisme s'ha sentit la necessitat punyenta de dirigir-nos a les generacions que pugen, d'il·lustrar ses intel·ligències i fer-les aptes per a la vida, d'encarrilar sos sentiments, relligant-los amb dolços llaços que facin possible la justa i harmònica ordinació dels actes socials de tots els estaments, allunyant de les societats esdevenidores la negra calitja d'esfereïdors conflictes; fa temps que els ardits apòstols d'una nova creuada s'afanyen en assenyalar noves ratlles de conducta per el plantejament d'aquesta gran obra instructiva i educativa; fa temps que es parla de mètodes de cultura popular, d'encarrilament d'esforços, d'aprofitament de medis docents, d'assoliment d'ideals poc menys que inabordables. Més amb esbategar no ens movem d'arran de terra"[29].

Aquest centre s'havia establert per educar i instruir els fills dels obrers de l'esmentada Cooperativa, on a més d'instrucció elemental a càrrec del senyor Balot, alguns obrers socis de la Cooperativa havien d'impartir setmanalment o quinzenalment classes de llurs oficis L'ensenyament era de franc per als fills dels socis cooperadors, títol que s'adquiria prenent una

27 *Universitat Catalana. Portaveu dels centres escolars catalanistes...* op. cit., any II, novembre 1901, núm. 13, p. 208.

28 *Universitat Catalana. Portaveu dels centres escolars catalanistes...* op. cit., any II, gener 1902, núm. 15, any III, gener 1902, p. 240.

29 ESTRANY, Jeroni. "La nostra escola". *Universitat Catalana. Revista catalana d'educació... op. cit.,* 2ª època, 1904, p. 116-117.

llibreta de la Cooperativa per tal de comprar-hi els articles de primera necessitat. A les classes, a més del convenient material d'ensenyança, calia que hi hagués, tot i que quan es va fundar encara no hi era[30]:

> "... un gran banc de treball amb tots els utensilis, eines i aparells per als treballs de fusteria, llauneria, lampisteria i manyeria, entenent que amb aquests elements s'adquireixen els més elementals principis de canvis de forma de la matèria, sobre els quals es fonamenten la major part de les branques de la indústria"[31].

Estrany, després de lamentar les dificultats que trobaven per tirar aquesta obra endavant, enfront de la indiferència dels que teòricament havien de contribuir-hi, afirmava

> "No es necessiten grans cabals per fer una obra ben feta, quan se fuig, com ne fugim nosaltres, de les falòrnies i moixigangues i es va de dret a l'objecte proposat. No cal altre sacrifici que el d'un perfecte equilibri i correspondència entre els ideals i les accions, procurant que el nom de catalanista no sigui, com les bandes i les cocardes, un símbol de vanitat que la nostra petitesa ofereixi, en actes de besamans i en festes cortesanes al poble català"[32].

Un altre aspecte que no podem oblidar és que el Dr. Estrany va escriure algun llibre de text per als alumnes d'aquestes escoles, dels quals he pogut consultar *Geometria objectiva*, ignoro si en va escriure algun altre. Arran d'aquesta publicació, en el seu pròleg, ens mostrava, com ja he apuntat, el seu interès perquè les ciències ocupessin un lloc preeminent en l'escola.

> "De les nostra ensenyança científica fins a aquella ensenyança científica que arriba a familiaritzar els nois i noies d'Anglaterra amb l'ús de les ratlles trigonomètriques hi ha tanta distància com n'hi ha

30 *Universitat Catalana. Revista catalana d'educació...* op. cit., 2na època, juny 1904, núm. 6, p. 119

31 ESTRANY, Jeroni. "La nostra escola". *Universitat Catalana. Revista catalana d'educació... op. cit.,* 2ª època, 1904, p. 117.

32 ESTRANY, Jeroni. "La nostra escola". *Universitat Catalana. Revista catalana d'educació... op. cit.,* 2ª època, 1904, p. 118.

entre els nostres arcaics mètodes i procediments pedagògics i aquells altres, més racionals, que dintre mateix d'Espanya permeten als nois de les escoles gaditanes efectuar tota mena d'operacions aritmètiques, empleant sistemes de numeració diferents del decimal..."

"Traguem les ciències del racó fosc i encongit que ocupen en nostres escoles; posem-les en lloc preeminent com els pertoca, i fem que amb senzillesa, amb la *major simplicitat de medis*, llueixen vivament los seus *més importants principis*"[33].

Jeroni Estrany volia anar més enllà, per la qual cosa juntament amb Artur Mas van anar a veure Ramon Monegal i Nogués, que ja havia finançat les Escoles catalanes del Districte II perquè els donés un cop de mà. D'aquí naixerien el 1906 les Escoles Catalanes del Districte que acabarien absorbint les de l'Ateneu Obrer Català[34]. Les escoles del districte VI estaven situades en un barri barceloní tradicionalment obrer, al carrer del Carme, 107 tocant a la plaça del Pedró[35] i es proposaven com una de les seves principals fites, la millora física dels seus alumnes.

L'educació física, i concretament la gimnàstica sueca que hom preferia a la gimnàstica d'aparells, es realitzava de manera molt acurada i entesa com la teràpia més adequada per prevenir, i en determinats casos, curar, les malalties dels nois d'aquesta Escola. Es tractava d'enfortir gradualment i harmònicament el cos dels nois, sense arribar, en cap moment, a la fatiga muscular. En relació amb aquesta qüestió, cal remarcar que les escoles del Districte VI conjuntament amb les del II, van organitzar un curs de gimnàstica somacètica a la platja, el primer curs de semicolònia marítima organitzat a l'Estat espanyol, dirigit per Mr. Langlois du Feu[36].

Aquest programa estava integrat dins d'un projecte més ampli, la qual cosa requeria l'existència d'un cos mèdic, institució molt poc fre-

33 ESTRANY, Jeroni. Metge electricista. President de l'Institut Obrer Català. *Geometria objectiva*. Barcelona. Gustau Gili, editor. 1908, p. 2. A l'edició que figura a la Biblioteca de Rosa Sensat, hi ha una dedicatòria que diu "A ma distingida amiga M. Rosa Sensat de Ferrer, la mestra més científica que he conegut".

34 El Dr. Estrany fa referència a aquesta absorció a: ESTRANY, Jerónimo. "Fatiga psíquica Procedimiento para determinarla y medirla.– Ficha psíquica escolar". *Primer Congreso Español de Higiene Escolar*. 8-13 d'abril de 1912. Barcelona, 1913, p. 148.

35 En aquest carrer encara avui es pot llegir Escoles Catalanes del Districte VI.

36 Escoles del Districte VI. *Historia. Organisació. Mètodes pedagògics*. Barcelona. Gustau Gili editor, 1912, pròleg i p. 25.

qüent en aquell temps. En aquest sentit, voldria fer palesa la seva importància, ja que a més d'una inspecció mèdica general que comptava amb tres metges, presidits pel Dr. Estrany, hi havia quatre especialistes, el dermatòleg Joan Soteras, l'oftalmòleg Hermenegildo Arruga, l'otòleg Josep M. Gay de Montellà i l'odontòleg Joan Carol[37].

> "... periòdicament, cada un dels metges especialistes fa una visita general a les "Escoles" i inspecciona un per un els alumnes de les mateixes, sotmetent a tractament mèdic als que ho han de menester. Si durant el curs hi ha algun noi que, a judici del mestre, qui exerceix una vigilància rigorosa, deu haver d'ésser visitat per algun facultatiu, el Director de les escoles li proporciona un volant per a que el metge el visiti i digui si pot o no assistir a les classes. Aquests serveis de visita i inspecció són fets gratuïtament.
>
> No hi ha que dir que el rigorisme és més extremat quan se pot sospitar que el noi ha faltat a l'escola a causa d'una malaltia infectiva"[38].

D'altra banda, l'Escola havia establert un gabinet d'antropometria que comptava amb aparells per mesurar la talla, el pes, la capacitat toràcica, la força, l'agudesa auditiva, tàctil i visual. Les mesures antropomètriques completades per les mesures psíquiques, obtingudes pels procediments aritmètic i criptogràfic s'obtenien amb aparells ideats pel Dr. Estrany, mesures que juntament amb les observacions pedagògiques dels mestres, permetien fer-se una idea força completa de les condicions físiques i anímiques dels alumnes [39].

La col·laboració del nostre personatge a les escoles del Districte VI, no restava limitada a la tasca que realitzava com a coordinador del servei mèdic i en el camp de la psicometria, recordem que Prat de la Riba li va encarregar la creació del primer gabinet psicomètric de la Diputació de Barcelona, sinó que també el trobem treballant en l'elaboració de material pedagògic.

37 D'aquest competent cos mèdic, cal destacar el Dr. Hermenegildo Arruga, nomenat el 1917 director del servei de deficients oculars de l'Escola Vil·lajoana de l'Ajuntament de Barcelona i que amb el temps va esdevenir una de les grans figures mundials de l'oftalmologia.

38 Escoles del Districte VI. *Historia. Organisació. Mètodes pedagògics.* Barcelona. Gustau Gili editor, 1912, p. 13.

39 Al control dels alumnes, a més de les gràfiques, fulls i cèdules antropomètriques i les gràfiques psicomètriques, figurava un full escolar i pedagògic.

> "Per a l'explicació de les matèries compreses en el pla d'estudis, compta amb material pedagògic, que si no és notable per la seva riquesa, és recomanable per a la seva utilitat; essent importantíssims els bonics jocs per a l'educació dels sentits que s'empleen a pàrvuls, deguts a la manya i ciència del Dr. Estrany, quin valor altament educatiu-instructiu, enguany, en el exàmens de fi de curs, hem pogut comprovar"[40].

Voldria incidir, a més, en una altra de les seves preocupacions, em refereixo al fet que l'alumne pogués treballar amb les millors condicions possibles per obtenir un bon rendiment, per la qual cosa calia potenciar l'atenció i evitar la fatiga, aspectes que quedaran reflectits en els treballs que va enviar al 1er Congrés Espanyol d'Higiene Escolar del 1912.

Una ponència que feia una valoració dels diferents mètodes per mesurar la fatiga, que Claparède anomenava phonomètrics, de *phonos* –referència a la fatiga escolar– i una comunicació que presentava les experiències que havia fet a l'Institut Obrer Català i continuades a les escoles del Districte VI centrades en la situació dels alumnes a l'aula, per tal que poguessin tenir la màxima atenció davant de les explicacions del mestre[41].

Tenint en compte que als congressistes se'ls permetia presentar treballs a l'exposició de Material[42] esmentaré finalment que el Dr. Estrany va presentar en aquest Congrés d'Higiene Escolar, un conjunt de treballs que s'havien fet a les Escoles catalanes del Districte II i del Districte VI, als quals els fou concedit una Medalla d'Or[43].

---

40 Escoles del Districte VI. *Historia. Organisació. Mètodes pedagògics.* Barcelona. Gustau Gili editor, 1912, p. 6.

41 Vegeu: ESTRANY, Jerónimo. "Fatiga psíquica.– Procedimiento para determinarla y medirla.– Ficha psíquica escolar". *Primer Congreso Español de Higiene Escolar.* 8-13 d'abril de 1912. Barcelona, 1913, pàgs 147-164; Principi fisio-pedagògich" .*Primer Congreso Español de Higiene Escolar.* 8-13 d'abril de 1912. Barcelona, 1913, p. 197.202. Aquestes experiències les va començar a realitzar a partir del 1904 amb alumnes de l'Institut Obrer que al cap d'uns anys van passar a les escoles del Districte VI.

42 *Vegeu:* Primer Congreso Español de Higiene Escolar. *Reglamento de la Exposición Internacional de Higiene Escolar y Nacional de Trabajos para Escolares.* Barcelona 1912.

43 Vegeu: Escoles del Districte VI. *Historia. Organisació. Mètodes pedagògics.* Barcelona. Gustau Gili editor, 1912, pròleg; Estrany, Jerónimo. "Fatiga psíquica.– Procedimiento para determinarla y medirla.– Ficha psíquica escolar". *Primer Congreso Español de Higiene Escolar...* op. cit., p. 148.

5. Reflexions finals

Com ja he indicat, m'he limitat a oferir algunes notícies esparses sobre la trajectòria humana i professional d'un personatge amb interessos diversos, però entre els quals trobem una relació estreta amb les preocupacions de la societat catalana de principi del segle XX per reformar l'ensenyament des de diferents vessants, més enllà del que s'entén estrictament per renovació pedagògica.

No es tracta d'un extracte d'una semblança biogràfica de caràcter professional, ni molt menys, atès que encara resten molts punts foscos de la seva vida; de fet, he pogut trobar moltes dades de les seves activitats a Badalona i Barcelona durant els primers quinze anys del segle XX i algunes qüestions relacionades amb les seves activitats en el camp de la medicina els darrers del segle XIX i poca cosa més.

En realitat, amb aquesta comunicació no he pretès altra cosa que indicar la necessitat d'estudiar un aspecte que compta amb escassa bibliografia, em refereixo al pas de l'higienisme aplicat al món educatiu, a les aplicacions dels avenços de la medicina en aquest terreny, en el període del gran salt, és a dir del 1900 al 1920 i constatar que el Dr. Estrany va estar al capdavant d'un moviment a favor d'una escola popular catalana, malgrat que es tracta, segons sembla, d'un personatge molt reservat, lluny del que podríem considerar com un líder.

Resum

Malgrat que la renovació pedagògica ha estat percentualment minoritària ha interessat moltes persones i grups i ha abraçat diferents corrents. No és estrany, doncs, que hi hagi moltes qüestions importants que ens hagin passat desaparcebudes o simplement que amb el pas del temps s'hagin oblidat.

A partir d'aquesta premissa he volgut recuperar un dels grans personatges de la primera època de la dita renovació, que tot i les referències a la seva personalitat que han fet figures reconegudes com Alexandre Galí i Pere Vergès, ha quedat pràcticament fora del record històric. És molt possible que en aquest oblit juguin un determinades qüestions:

– El fet de no ser mestre ni polític de l'educació, fins ara un dels sectors més estudiats, sinó simplement un metge que s'interessava per la formació dels obrers en català, és a dir dins d'una fórmula diferent a l'estudiada pels nostres especialistes en educació obrera.

– El fet que no sigui un individu amb un interès específicament educatiu, en el sentit tradicional del concepte, sinó un home preocupat per aspectes diversos de la vida social i política: la cirurgia que començava a evolucionar, l'electroteràpia, l'higienisme, la medicina escolar, la psicologia, el lligam de l'escola i la ciència i, com ja he indicat, la formació dels obrers en la nostra llengua i d'una manera particular la seva vinculació al catalanisme progressista.

Altrament, voldria precisar que malgrat que és un personatge que sempre m'ha interessat, em vaig decidir a estudiar la seva trajectòria humana i professional quan fa qüestió d'un any i mig em vaig assabentar que es pot considerar un badaloní perquè hi va viure la seva infantesa i la seva adolescència i va mantenir, a més, contactes continus amb els seus condeixebles i amb el seu mestre, l'inoblidable Sr. Francesc Feliu i Vegués.

Malgrat que la seva activitat pràctica com a impulsor de centres escolars, com a dirigent d'associacions científiques, d'entitats educatives i culturals, tot plegat sense afany de lucre, constitueixen bona part de la seva activitat humana i professional, cal puntualizar que també podem considerar-lo, en alguns aspectes, un teòric, tot i que la seva bibliografia està, almenys fins avui, poc estudiada.

Abstract

He was a doctor with several interests, in line with the traditional encyclopaedism of his time, with the peculiarity that in all his professional and human activities he showed a special interest for the new technological developments, not only in his professional field but also with everything that connected hygienism, medicine, psychology, science, etc. with the school.

Also concerned about the political and social life of his time, he was interested in the political situation of our country and, in particular, the cultural shortcomings of the Catalan working class. Although he can be considered a theoretical person, in line with his time, he was convinced that action was of utmost importance. We find him as an activist or as a leader of political, social, cultural and scientific organisations. His legacy and the study of his personality are of great interest in order to learn about the Catalan urban world, particularly in its education dimension, at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries.

La renovació educativa bescantada en període de guerra i postguerra a l'escola Normal de Tarragona

Cristina Magriñà
Universitat Rovira i Virgili

1. Canvis a cops de decrets

La sacsejada que representà els esdeveniments succeïts a partir de la sublevació militar del juliol de 1936 portà canvis polítics immediats. A Catalunya, la influència del govern central seria escassa fins als fets de maig de 1937. En aquest context, el 27 de juliol de 1936, es creava, per decret de la Generalitat, el Comitè d'Escola Nova Unificada (CENU), que la concentren en els primers mesos totes les responsabilitats organitzatives en matèria d'educació[1]. No obstant això, pel que fa a la legislació sobre escoles normals en aquest període, el CENU no exercí directament la gestió d'aquests centres. La mobilització d'un bon nombre de mestres i d'estudiants, i d'altra banda, la depuració exercida sobre el magisteri –mestres destituïts i traslladats-, portà que calgués formar mestres de manera accelerada. Les escoles normals organitzaren cursets intensius –Ordre del 10-03-1937 i adaptaren la legislació a les necessitats que esprioritzaven. Un decret anterior, publicat al DOG –1-10-1936–, havia restablert la coeducació a les escoles, tot i que a la Normal de Tarragona no havia deixat de practicar-se.

2. L'Escola Normal de Tarragona, fracturada per la guerra

La guerra impedí que l'activitat docent es desenvolupés amb normalitat a l'Escola Normal de Tarragona[2]. Tant la gestió acadèmica com la tasca pedagògica no es restabliren fins al març de 1937, ja que prèviament s'havia efectuat una profunda depuració del professorat i l'alumnat del

1 Sobre el CENU cal citar el llibre, clàssic, de Fontquerni, E.; Ribalta, M: *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil: El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982.

2 La documentació de l'Escola Normal de Tarragona és extreta de l'Arxiu Universitat Rovira i Virgili (AURV). Quan convindrà s'indicarà específicament.

centre. Un decret estatal de 19-09-1936, ordenava la necessitat de revisar la matrícula dels estudiants de mestre de tots els centres docents, "para evitar que los organismos de enseñanza sean focos de hostilidad y conspiración contra la República". Per arbitrar aquesta comesa quedaven en suspens tots els drets acadèmics aconseguits pels alumnes, oficials i lliures, i la formalització de la matrícula hauria de ser prèviament estudiada per un comitè seleccionador que donaria accés a poder-se examinar. Aquesta comissió va estar formada pel director, un representant de l'Associació dels estudiants del centre, un representant del Front Popular i un delegat provincial o local del sindicat socialista de la Federació Espanyola de Treballadors de l'Ensenyança (FETE).

La depuració va ser present i patent. Dels alumnes de la primera promoció del Pla Professional de l'escola Normal de Tarragona que havien acabat la carrera el curs 1934-35, a l'espera d'assignació de plaça –12 mestres, homes, i 6 mestres dones–, segons el que mostren els informes interns de l'escola, només va ser depurat Antoni Vicens i Montserrat, per ser "elemento desafecto al Régimen y de marcado reaccionarismo: se le encontró ficha de afiliado en la Organización CEDA". D'altra banda, també foren depurats els alumnes de la segona promoció, en període de pràctiques el curs 1935-36. Concretament van passar per aquest tràngol Francesc Manel Martorell Vilarrubla i Salvador Ninot Nolla. Ambdós foren acusats de reaccionaris, de tenir tendències dretanes, religioses i antirepublicanes. En el cas de Salvador Ninot, també de ser el president i propagador de les Joventuts Catòliques; tot i que en l'acta de 10 de juliol de 1937 se li adjudicava plaça vacant per exercir el magisteri juntament amb la resta de companys de curs que havien finalitzat el curs de pràctiques, sense que per la informació actual disponible sabem si exercí o no de mestre.

La documentació consultada de l'Escola Normal ens detalla quin era el perfil politicoideològic de l'alumnat de l'escola que pogué oficialitzar la matrícula i recuperar els seus drets. D'un total de 36 alumnes, es constata que 14 pertanyien a la FETE i 6 a la CNT. Pel que fa a l'afiliació política, el POUM, el PSUC, ERC i el Partit Federal, tenien 1 alumne afiliat cadascúun, i constaven dos alumnes que podien ser o bé de l'ERC o d'Izquierda Republicana. En aquest sentit, cal remarcar la influència d'alguns alumnes de la primera promoció en l'òrbita del CENU. Fou el cas de Josep M. Torrellas Rossell, Joan Montardit Cartañà, Antoni Orozco Rovira i Joaquim Tarrida Pinyol; aquest darrer s'integrà al Comitè de Confiscacions i Edificis que havien de destinar-se a escoles de nova creació a la ciutat de Tarragona.

Practicada la depuració dels estudiants es procedí a depurar el professorat adscrit al centre[3]. La comissió depuradora va ser presidida per Manel Ferré Gasch, director en funcions. També hi participà Antoni Orozco en qualitat de representant del Sindicat Únic de Professions Liberals de la CNT i Josep Pous Carceller, per la FETE. L'OM de l'1-01-1937 decretava una decisió cantada: a una professora numerària i quatre auxiliars se'ls sancionava amb la pèrdua dels drets de carrera; tres professors eren jubilats forçosament; quatre eren traslladats fora de Catalunya –una era el cas de la professora Luisa Alonso destinada a la Normal de Ciudad Real–; a un se li aplicava expedient governatiu –Miquel Sancho Barreda havia estat director del centre en el període del 1931-36; i finalment també era cessat en el càrrec, el director –anomenat regent– de l'escola annexa Vicente Santos Valdoví.

El daltabaix i desconcert d'aquests primers mesos, es mitigà parcialment quan s'inicià el curs, en data tan reculada com el març de 1937. En aquest mateix mes, també els alumnes de segon i de tercer començarien les classes, amb un curset intensiu que es dugué a terme de l'1 de març al 30 de juny. Curiosament, les actes de les proves d'ingrés-oposició al pla Professional del mes de maig del 1937 denoten un augment considerable d'alumnes respecte d'altres anys. Es cursaren 89 sol·licituds per presentar-se a les proves, i només 48 alumnes les realitzaren. D'aquests, 41 foren avaluats com a aptes. Tant els alumnes de nou ingrés com els alumnes-mestres de quart acceleraren els seus estudis en el transcurs del curs intensiu del 15 de juliol fins al 31 de desembre de 1937. L'anormalitat temporal era evident, però la renovació i empenta generada pels governs republicans de centreesquerra i esquerra, com havia quedat?

3. Una renovació segrestada

En l'aspecte educatiu, l'activitat desenvolupada per l'alumnat, tot i la feblesa de la documentació, sincerament pensem que restà en un segon terme. Les necessitats al front, i la progressiva crida a files de les lleves més joves van fer forat en l'alumnat.

Una acció significativa ens il·lustra al respecte. Té a veure en concret, amb les actes de notes que fan referència als alumnes que havien de

3 Sobre la repressió dels mestres en exercici hi ha un treball referit al partit judicial de Valls, publicat per Gavaldà, A: "Els inicis de l'escola en temps de guerra al partit judicial de Valls". *Butlletí de la Societat Catalana d'Estudis Històrics* [Barcelona], núm. XII (2001), p. 53-84.

verificar les pràctiques de quart curs. Amb data de 17 de juliol de 1937, 40 alumnes escolliren les places de les escoles en les quals volien realitzar les pràctiques com a alumnes-mestres. D'aquests, tan sols 20 –18 noies i 2 nois– acabaren la carrera del tot, mentre que 14 van ser mobilitzats, bé per ésser cridats a files quan els tocava la lleva, bé com a voluntaris o bé per prestar serveis de guerra, indeterminats.

Referent a aquest fet d'enrolar-se a les files de l'exèrcit, fins se celebrà un comiat en un acte molt emotiu a la Residència d'Estudiants[4], en la qual l'alumne Francesc Ardèvol llegí una poesia seva. Entre d'altres coses, l'alumne intentà animar els companys que marxaven al front amb expressions del tipus maragallià com: "Així també vosaltres, estol que s'allunya, amics que partiu ara per endolcir altres camps, us veig, tot en girar-vos a la Catalunya, els ulls llagrimejants"[5]. La veritat és que la retòrica dels que perdrien la guerra els feia ser emotius però alhora inconscients. A aquest panorama tràgic de guerra calia sumar la mort dels alumnes Francesc Audí Audí i Josep Estupiñà Estupiñà, no aclarides.

El nou context bèl·lic i l'incessant bombardeig que l'aviació italiana exercí sobre la ciutat de Tarragona a partir del setembre de 1937, complicà i molt la normalitat de la vida escolar. L'escola es trobava situada prop de l'estació de ferrocarril i del port, llocs estratègics on els atacs de l'aviació van ser freqüents[6]. Per aquest motiu la direcció del centre es va veure obligada a informar el Ministeri del negre panorama per poder impartir classes amb el que en podríem dir una mica de normalitat. La nota era prou eloqüent:

"… que siendo estos días Tarragona objeto de constantes bombardeos de la aviación facciosa, y estando esta Escuela Normal medio en ruína, como podría usted ver en diferentes expedientes que hay en ese Ministerio y estando además esta Escuela situada en la zona de mayor peligro, junto al puerto, estación, campos,… y rodeada de fábricas, los alumnos y sus familias ofrecen resistencia a venir a clase por inseguridad y peligro que ofrecen los actuales momentos".

A la manca de seguretat s'hi afegia que algunes càtedres no van ser ocupades quan van quedar vacants i la manca de material didàctic per a

4 Veure *La Residència d'Estudiants de Tarragona. Què és i què representa aquesta nova Institució.* Llibertat, 24/1/37. La reunió de la Delegació Comarcal del CENU, a 23 de setembre de 1936, acordà entre d'altres coses organitzar una Residència d'Estudiants a l'edifici de l'exseminari i nomenar-ne director Josep Nogués March, professor de l'Escola Normal.

5 A *Llibertat,* 8/5/37.

6 GONZÁLEZ HUIX, F.J. : *El asedio aéreo de Tarragona 1937-1939.* Diputació de Tarragona, Tarragona. 1995.

poder desenvolupar una tasca docent de qualitat. Tan sols hi ha constància de l'organització de dues sortides en el transcurs de la guerra. L'abril de 1937, els alumnes de tercer visitaven l'Institut de Puericultura i una granja avícola de Reus acompanyats per la professora de Labors, Maria Castellanos. El juny del mateix any, un altre grup realitzaria una sortida que els portaria a visitar fàbriques de la ciutat: l'Exportadora Tarraconense, la Chartreusse, la fàbrica de gel, el molí de farina i la fàbrica d'alcohol. I res més.

Al mateix temps, l'edifici de nova construcció vora la platja del Miracle s'havia vist afectat per nombrosos desperfectes. Segons una relació dels danys causats en data propera a l'acabament de la guerra, tan sols en material didàctic s'havien perdut 26.551 pessetes, a més de 15.523 llibres. En total els desperfectes ocasionats van equivaler a 190.000 pessetes de l'època, xifra realment important. I tot i que el dia 1 de novembre de 1937 s'efectuava el trasllat a l'antic local que ocupava l'Escola de Mestres d'abans de la fusió del 1931, existeixen motius raonables per pensar que poques classes s'hi dugueren a terme, ja que l'última sessió de claustre celebrada a l'Escola Normal tarragonina data de l'1 de gener de 1938.

Tot i les dificultats del moment, l'actitud dels estudiants en els claustres en el trancurs del conflicte va ser encara prou reeixida. En el claustre del 13-03-1937, presidit pel director-delegat Manel Ferré, els alumnes veieren restablert el dret de representació en aquell òrgan tal com establia l'ordre del 4 de març d'aquell mateix any. Dos alumnes de segon del pla Professional, Manel Brunet Samprà i Josep M. Prats Llagostera, i dos més de tercer, Josep Güell Guivernau i Aureli Bru Sans, van ser escollits per la resta de companys per participar-hi. Entre les aportacions dels alumnes hi ha una reivindicació de l'alumne Güell, referida a la proposta de realitzar un curs intensiu de català, basant-se en la necessitat d'estar en possessió del certificat per poder exercir com a mestres a les escoles, tal com havia establert un decret de la Generalitat, publicat al DOG de l'11 d'octubre de 1936.

El 27-03-1937 va ser nomenat Vicente Pertusa nou director de l'escola, professor evacuat de la Normal de Màlaga, a proposta de la FETE, quasi al mateix temps que David Jiménez, el secretari, cessava per haver d'incorporar-se a l'Escola Popular de Guerra. La mobilitat del professorat durant aquest període fou força important, aspecte que perjudicà la tasca docent. Algunes de les places quedaren vacants, fet que es va convertir en una qüestió debatuda constantment a les reunions de claustre. Tot i els canvis en la direcció de l'escola el paper dels estudiants continuà fent-se sentir, encara que les disputes entre el professorat i l'alumnat no van ser tan corrents com en l'etapa anterior, la de la República en pau.

La guerra, indiscutiblement passava factura, i per aquest fet la relació entre ambdós col·lectius va ser força cordial. Amb tot, una notícia publicada al *Diari de Tarragona* del 4 de juliol de 1937, evidenciava un incident que volem qualificar d'esporàdic pel que representà, entre el professor de francès, Alonso Matheu, i els alumnes. A la informació s'assenyalava que "el aludido profesor, procediendo de la manera más parcial e injusta, ha dado, al final de curso, calificaciones muy bajas a la mayoría de los alumnos que protestaron contra él ante esta Dirección". De ben segur hi havia estudiants potents que ara eren hivernats.

En referència a la tasca desenvolupada per l'escola en relació amb les necessitats que des de la rereguarda s'estaven demandant a la ciutat, l'alumnat de la Normal, tot i les dificultats que travessava, mostrà les seves bones intencions en pro de la causa republicana i en contra de la feixista. Tenim referències diverses que ho avalen. Una va ser la confecció de peces de roba per als infants evacuats i per al front, a la classe de labors, en una de les iniciatives més engrescadores que semblen que es donà. També organitzaren un festival benèfic per recaptar fons, amb música, teatre i dansa, activitats executades pels mateixos estudiants. I en un altre ordre de coses no defalliren en cap moment en la reivindicació per la millora de les necessitats escolars, donant suport a la tasca del CENU en aquest àmbit, així com a les iniciatives organitzades per aquest. En aquesta línia l'alumne Josep Juncà publicava un article al periòdic *Llibertat* en el qual insistia en els avantatges pedagògics que oferia la creació d'un cançoner escolar[7].

4. La repressió de postguerra. Un atac a la renovació

Com ja és sabut, l'1 d'abril de 1939 s'acabà la guerra de les armes. La maquinària repressiva del règim del general Franco ja havia estat posada en marxa de temps de guerra. La repressió exercida per la dictadura franquista a partir de l'abril de 1939, centrant-nos en la depuració dels alumnes de l'Escola Normal de Tarragona, va exercir-se de forma metòdica i implacable. Tenia antecedents. Una Ordre del 10-11-1936 del govern de Burgos havia creat les comissions depuradores del personal dels cossos docents oficials de l'Estat. En total, les comissions eren quatre, i la "C" era la destinada, entre altres qüestions, a depurar el professorat de les escoles Normals. El ball de bastons havia començat.

7 Veure *Llibertat,* 20/5/37 i 27/5/37.

Una Ordre de 4 de desembre de 1939 separaria definitivament de la docència Manuel Galès Martínez, Elisa Uriz Pi, Montserrat Bertran Vallès i Joan Rovirosa Blanch. Josep Nogués March, antic habilitat de l'escola en el període de 1931 a 1936 i director de la Residència d'Estudiants durant la guerra, també fou destituït. Part del professorat auxiliar també va ser purgat i traslladat a altres normals fora de Catalunya, tal com també passà l'any 1936, encara que en menor mesura. La sort de cada cas va ser diversa. En el cas de Manuel Galès i Elisa Uriz, l'única sortida fou la via de l'exili. Montserrat Bertran, en canvi, després d'haver passat per un consell de guerra va ser traslladada a la Normal de La Laguna (Tenerife), i fins a l'any 1955 no va tornar a Tarragona.

La comissió que s'encarregaria de la depuració del mestres i dels alumnes de la Normal s'anomenà "D". Pel que fa a l'Escola Normal de Tarragona la comissió fou integrada per Pablo de Ena en qualitat de president, el qual va ser substituït poc temps després pel que havia estat professor de Religió, Ignasi Piera. Pel càrrec de secretari passaren respectivament Anselmo Rodríguez, Teresa Busutil i Andrés Castillón. I com a vocal, Ramon Ibarz Palau, que havia estat regent de l'escola annexa Saavedra a l'etapa anterior[8].

D'altra banda, l'Ordre del 29-04-1937 havia establert la tipologia de sancions que havien de ser aplicades en els expedients de depuració dels estudiants. El procés de depuració es basà en la recollida de diversos informes concretat en la confirmació de drets i l'autorització de poder continuar els estudis, i de l'altra, a valorar la pèrdua del drets adquirits. Hem comprovat que en aquells casos en què el criteri a seguir no era prou clar, a criteri dels repressors, l'opció va ser la d'obrir expedient de disciplina a l'alumne en qüestió. L'entrada en vigència de les resolucions establertes es feien efectives una vegada publicades al Butlletí Oficial de la Província.

Un llistat aparegut entre les actes de notes dels alumnes del pla Professional, ens mostra que la informació recopilada per la comissió estava basada en els següents documents: una instància de reingrés i una declaració jurada de l'alumne, l'informe de les forces vives de la població d'origen –l'alcalde, el capellà i la Guàrdia Civil–, i finalment, els informes respectius dels professors de l'escola, en què consten Josefa Pérez, Miguel Sancho, Joan Ribera, Luisa Alonso, Laura Miret, Dionís Molas i Montserrat Bertran, aquesta darrera destituïda posteriorment.

8 VALERO MORENTE, F: *La Escuela y el Estado Nuevo. La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943).* Ámbito, Barcelona, 1997, p.228.

L'alumnat va ser depurat, excepte la primera promoció del pla Professional, ja que alguns exercien com a mestres. El total que passaren pel filtre van ser 71 alumnes. D'aquests, 12 no lliuraren la documentació pertinent, per la qual cosa pressuposem que marxaren a l'exili o bé que no els interessà entrar en un joc macabre en què tenien les de perdre. Conseqüentment van ser 59 els alumnes que realment passaren per la depuradora. D'aquests, de 20, sabem la pena que els sortí, englobats en diferents dates compreses entre el 2 de setembre i el 26 de desembre de 1939. Les sancions més dures foren per als alumnes Josep M. Mestres Gibert i Raimunda Lloberas Carreras –ambdós de la promoció de 1934-35-, als quals se'ls va inhabilitar per poder continuar els estudis[9].

Els escarments seguiren contra d'altres, un dels quals era Josep Güell Guivernau. L'informe emès per la Comissió Depuradora del Magisteri de Tarragona –Secció número 39–, en què se li formulà el plec de càrrecs era el següent: formar part de l'exèrcit de les escoles de la Generalitat; acceptació del càrrec de secretari de la secció de mestres de la CNT; simpatitzant d'esquerres abans del 18 de juliol de 1936 "con tendencia separatista"; haver realitzat conferències en públic sobre "La escuela unificada"; ser conseller particular del delegat de Cultura; i haver estat dirigent del CENU. D'altra banda, i segurament per altres càrrecs aquest mateix estudiant, des del 15 de juliol de 1940 fins a l'1 de maig de 1941 prestà els seus serveis "en concepto de soldado trabajador en unidades dependientes de la inspección de Campos de Concentración". El mal era fet. El curiós del cas és que, tal com consta en el seu expedient, fins al 1979 no se li va verificar el títol de mestre del pla Professional, tot i constar que el 22-11-1943 "se le califica de Aprobado en el curso de práctica, ya que estaba depurado sin cargo". Com podeu veure les sancions i els entrebancs foren diversos.

Pel que fa als alumnes de la primera promoció del pla Professional que ja exercien de mestres, les dades consultades al BOP de 1939 a 1943 ens apunten que foren separats definitivament de l'escalafó els següents mestres: Antoni Orozco, Joan Montardit[10], Josep M. Sanz Burata i Jaume Navarra Tort. Aquest últim, tot i presentar informes favorables per part del

9 Vegeu *Boletín Oficial de la Provincia de Tarragona*, núm. 286, p.3, 5/12/1940 i núm. 140, p.2, 17/6/1941. pel que fa a la confirmació per continuar estudis, la inhabilitació d'ocupar càrrecs directius i de responsabilitat, la incoació dels expedients de disciplina i la inhabilitació per continuar estudis. També la separació definitiva dels mestres que ja hem anomenat.

10 AURV: Sortides de correspondència (1936-39) L'informe tramès per l'escola al Jutjat Militar núm. 9 sobre el mestre Joan Montardit Cartañà es basava en la formulació dels següents càrrecs: de pertànyer al Partit Federal i mantenir amistat amb Marcel·lí Domingo; de ser

>>

professorat de l'escola i de pertànyer a una família qualificada de dretes no va poder-se'n sortir del greuge, aspecte que demostra que la depuració en cas de dubte per a l'interessat es girà en contra d'aquest. D'altra banda sabem que a Amparo Savé Tortajada i a Josefa Rovira Miret se les sancionava amb el trasllat forçós fora de Catalunya, i amb la prohibició de sol·licitar càrrecs vacants i la inhabilitació en l'exercici de càrrecs directius i de confiança. Alguns alumnes fins i tot optaren pel camí de l'exili. Fou el cas de Joan Boronat Serra, Lluís Cadiach Passalaigua i Antoni Orozco Rovira. Aquest últim s'exilià a l'antiga Unió Soviètica i hi passà la resta de la seva vida[11].

A partir de 1939, l'opinió dels alumnes i la seva veu al claustre serà restringida quan no anul·lada per una disciplina escolar quasi castrense, basada en uns nous criteris pedagògics i educatius que res tenien a veure en la participació, el debat i la controvèrsia. La religió catòlica i el botxí de torn que assumiria la Formación del Espíritu Nacional s'encarregarien de fer que els postulats del nou ordre s'afermessin com una llosa amb el pacte no escrit, de la por. Tot el que s'havia aconseguit en el període anterior restava mal vist i la paraula i el pensament adormits per un pensament únic que s'imposava i que tantes conseqüències tindria en el futur dels mestres i de la infància i en la societat en anys posteriors. A alguns els calgué esperar 34 anys perquè els estudis de Magisteri a la zona republicana fossin convalidats. Així, una nota al diari *Tele/Exprés* el dia 3 de setembre de 1973 publicava la disposició per la qual aquells que hagueren obtingut el títol professional a partir del 18 de juliol de 1936 i abans de l'1 d'abril de 1939, "en zona no alliberada", podien sol·licitar l'expedició d'un nou títol. En el període 1975-79, els alumnes de l'Escola Normal de Tarragona Josep Pelegrí Ramon, Lluís Cadiach Passalaigua i M. Teresa Crumols Álvarez reiniciaren uns estudis truncats per diversos avatars per a l'obtenció de la titulació de Magisteri. Era la culminació i per què no, la normalització d'una transició dissenyada des del poder i acatada pel pacte del silenci.

---

l'encarregat de destituir els directius de l'Escola durant la guerra; de mantenir estreta amistat amb Antoni Orozco Rovira "e incluso se cree tenían unas oficinas de Milicias de Cultura en la Comandancia de Tarragona bajo la protección del Pérez Fassas; de pertànyer juntament amb Orozco al CENU; d'haver pogut influir en l'assassinat de l'inspector Rosset i d'altres mestres de la província, com a responsable d'ensenyament; d'haver requisat llibres de l'església de Sant Francesc; i finalment, de parlar sempre en català, afegint que quan no se l'entenia la seva contesta era "Váyase a su tierra que aquí no hace falta". Signava l'informe el director Miguel Sancho Barreda.

11 MARQUÈS SUREDA, S: *L'exili dels mestres (1939-1975)*. Universitat de Girona, 1995, p. 136.

Resum

L'excepcionalitat del conflicte bèl·lic ocasionà importants problemes en l'estructura educativa catalana. Les escoles normals de l'Estat no foren gestionades directament pel Comité d'Escola Nova Unificada. Davant les necessitats inherents que portava en si la guerra, urgia formar mestres de forma accelerada. En aquest sentit, la convocatòria de cursets intensius fou la resposta a la immediatesa dels esdeveniments.

La depuració del professorat i l'alumnat del centre no afecte a la República, la mobilització d'un percentantge important dels estudiants –cridat a files o voluntaris al front–, el professorat de nova procedència, majoritàriament evacuats d'altres normals en territori ocupat pels militars sublevats el juliol de 1936 i una progressiva ideologització dels agents socials que entraven en joc, s'afegiren a la controvèrsia d'un període marcat pel joc macabre de les armes. Amb tot, la tasca participativa de l'alumnat no en restà al marge. Tot i la manca de documentació parcial al respecte, opinem que la tasca docent i acadèmica i l'activitat dels estudiants restà en un segon terme en relació amb el període del 1931-1936.

A partir de 1939, l'opinió dels alumnes i la seva veu serà restringida, quan no anul·lada per una disciplina escolar quasi castrense, bassada en uns nous criteris pedagògics i educatius que res tenien a veure amb la participació, el debat i la controvèrsia, sinó més aviat amb el càstig i la por. Sense obviar la profunda transformació de la mateixa institució normalista, prèviament depurada sense miraments.

Abstract

The depuration of teachers and students in the centre does not affect the Republic, the mobilization of an important percentage of the students –asked to join the army–, the teachers from new origin, mainly evacuee from different territories occupied by the army in July of 1936 and, a progressive ideologization of social factors that came on the scene, added to all the controversy of a period by the armed conflict. Nevertheless the participation of students was not left aside.

From 1939, the opinion of students and their voice was restricted and almost annulled for the hard discipline of school, settled in new pedagogic and educative criterion which had nothing to do with participation, debate and controversy, but with punishment and fear.

Una renovació educativa segrestada. Accions de l'alumnat a l'Escola Normal de Tarragona en el període 1931-1936

Cristina Magriñà - Antoni Gavaldà
Universitat Rovira i Virgili

1. Introducció

L'adveniment de la II República aportà una nova concepció de l'educació basada en la democratització de l'ensenyament i la cultura, als quals es volia que tingués accés el conjunt de la societat[1]. La reforma de les normals, mitjançant un Decret de setembre del 1931 preveia que el primer deure de tota democràcia era resoldre el problema de la instrucció pública: "La República no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro con el fin de que sea el alma de la Escuela"[2].

El decret sobre bilingüisme[3], i més endavant l'Estatut, ratificaren l'ensenyament de la llengua catalana. D'altra banda, el text constitucional (article 24, recolzat pels articles 3 i 48) i, més endavant, la promulgació de la Llei de Congregacions i Associacions religioses, aprovada a les Corts el 17–05-1933, assignaren un paper secundari a l'ensenyament de la religió. S'especificava que l'ensenyament seria laic, amb la qual cosa l'església veié retallades les assignacions de les que fins llavors havia gaudit en el terreny de l'educació.

---

1 Com a obres generals n'hi ha diverses. Pel cas concret de Tarragona citaré Noguera Arrom, J.: *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931), Cien años de la vida de una Escuela Normal*. Edicions Universitat de Barcelona, 1984.

2 Biblioteca del Maestro: *Los Estudios del Magisterio en las Normales*. Editorial El Magisterio Español, Madrid, 1935.

3 El preàmbul del Decret sobre bilingüisme del 29-05-1931 restablia l'ensenyament de la llengua catalana a les escoles d'ensenyament primari. El Decret com a tal va ser aprovat el 9 de juny. L'article 2 especificava respecte a les normals que "de estas cátedras se encargaran voluntariamente aquellos professores que sean designados por el claustro". La sessió d'11-10-1933 proposà Montserrat Bertran, pel que sembla amb cert retard respecte d'altres escoles normals catalanes.

2. L'alumnat i el professorat de la Normal, factors de canvi?

L'alumnat agafà protagonisme amb l'entrada als òrgans de govern de l'escola Normal, amb la participació activa a la premsa especialitzada i a la local i també amb la possibilitat d'associar-se en defensa dels seus interessos.

La tasca desenvolupada per l'alumnat es basà en tres eixos diferenciats: un primer, des de l'inici del curs 1931-32 fins a l'abril de 1933, en el qual fou aprovat el reglament d'escoles normals, i en què els representants dels alumnes entraren a formar part del claustre de l'escola; el segon, l'etapa que coincidí amb el govern de la CEDA, que propugnà una profunda reformulació del model educatiu i que es correspondria amb el curs 1934-35, bàsicament. I finalment, un tercer moment que s'iniciaria amb el nomenament de Montserrat Bertran com a directora de l'escola, conseqüència dels canvis produïts arran de la victòria dels partits d'esquerra a les eleccions de febrer del 1936.

L'Escola Normal efectuà la fusió dels claustres d'ambdues normals, la femenina i la masculina, el 3-11-1931. La primera sessió de claustre la presidí el director interí Miquel Sancho. En aquest claustre es deixà entreveure que l'aplicació de la reforma no seria una tasca fàcil, tenint en compte la reestructuració del professorat numerari d'ambdues normals[4], la convivència de tres plans d'estudi diferents –el pla de 1914 conegut com a pla Antic, el Cultural o Preparatori i el pla Professional-, i les divergències de caire político-professional entre el professorat, que sembla que ja s'arrossegaven de l'etapa anterior.

El nou pla d'estudis, el Professional, portà un seguit de transformacions. Cal comptar que la projecció de la carrera de Magisteri es revalorà amb la millora dels sous dels mestres, la preparació cultural amb la qual els alumnes del nou pla ingressaven a la normal i l'examen-oposició pel qual havien d'ésser seleccionats. La coeducació també tingué un paper fonamental en la diversificació de l'alumnat de l'escola, ja que nois i noies

4 MOLERO PINTADO, A: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio.* Educación Abierta/Santillana, Aula XXI, Madrid, 1977, p.213. Un decret de 2-09-1932 establí que les escoles normals només havien de comptar amb 10 professors numeraris, per tant efectuada la fusió sobrava professorat. Els docents jubilats forçosament en el conjunt de l'Estat foren 33. S'hi trobà Pedro Loperena, professor a Tarragona des del 1913. Un decret del 25-01-1935 rectificava l'ordre anterior, i el professor en qüestió reingressava a l'escola. Aquesta darrera informació la trobareu a l'Arxiu Universitat Rovira i Virgili (AURV). Tarragona. *Llibre d'Actes del Claustre 1931-1936*, sessió 3-03-1932, i *Sortides de correspondència*, 27-02-1935.

compartirien aules, i d'aquesta manera s'equiparava el funcionament intern de les escoles normals a la resta de centres universitaris.

Un dels problemes a resoldre seria la coexistència amb els altres plans d'estudi. En el curs 1931-32, els alumnes matriculats a l'escola eren 822. Els del pla del 1914 eren el grup més nombrós, molts d'ensenyament no oficial, i cursaven els últims cursos de la carrera. A més a més, hi havia els del pla Cultural en el qual es matricularen 32 alumnes[5]. Respecte als del pla Professional, el primer curs van ser 20 els aptes per començar la carrera. El curs 1932-33, 11. Al següent curs ja foren 24 alumnes i els cursos 1934-35 i 1935-36, van entrar-hi 40 i 21 alumnes, respectivament.

La posada en funcionament del pla Professional va estar marcada per la pèrdua d'alguns professors emblemàtics, com Pedro Loperena –reincorporat més endavant el curs 1934-35-, Àngela Castellà per jubilació, i la professora Margarida Comas, que l'any 1933 quedava adscrita al professorat de la nova Escola Normal de la Generalitat a Barcelona. Excepte alguns petits vaivens el quadre de professors no es veié modificat fins a l'adveniment del cop militar de juliol de 1936, a conseqüència de la depuració republicana sobre el professorat de les normals[6].

Un dels aspectes innovadors del Pla va ser l'entrada dels representants dels alumnes al claustre. L'Ordre del 30-10-1931 establia que el claustre l'havien d'integrar els professors numeraris i especials, un representant dels professors auxiliars per secció (lletres, ciències i pedagogia) i un representant dels alumnes per curs. Per altra part, es notà certa reticència d'un sector del professorat a l'entrada dels alumnes al claustre, circumstància que comportà que aquests no hi estiguessin representats fins

5 Un 34% dels matriculats decidí canviar de pla i passar-se al pla Professional.

6 El professorat de l'Escola Normal del Magisteri Primari de Tarragona el novembre de 1931 era com segueix per categories:

a) Numeraris.- Miguel Sancho Barreda (Gramàtica i Llengua Castellana), Pedro Loperena Romà (Pedagogia), Laura Miret Bernard (Geografia), José Salazar Chapela (Història), Josefa Pèrez Solsona (Matemàtiques), Ana Biader del Castillo (Gramàtica i Literatura Castellana), Joan Ribera i Vilaró (Agricultura), Luísa Alonso Martínez (Labors i Economia), Manel Galès i Martínez (Geografia. Diputat d'ERC al Parlament Català), Francisco Manuel Nogueras (Ciències), Montserrat Bertran i Vallès (Pedagogia).

b) Especials.- Ramiro de Sas Murrias (Francès), Antonio Ramos Mas (Dibuix. Substituït a la seva mort per Dionís Molas Sabaté), Josep Gols i Veciana (Música), Elisa Uriz Pi (Música).

c) Auxiliars.- Josep Nogués March (Ciències, després nomenat habilitat), Magdalena Anglada Serra (Labors), Teresa Pascual Pellicer (Ciències), Teresa Manuel Roca (Lletres), Josep Rovirosa Blanch (Lletres). Fins al juliol de 1936, només les auxiliaries patirien noves incorporacions amb Pau Ricomà Tutusaus, Marcelina Soria Ruiz de Luna, Victorina Rodríguez Padilla, Maria Rebull Cabré i Estrella Pérez Solsona.

al cap d'un any d'haver-se promulgat l'Ordre[7]. Més endavant una OM del 2-02-1932 reconeixia el dret dels alumnes a crear associacions professionals. Aquestes, podrien participar amb un representant al claustre, tot i que l'associació topà amb entrebancs. El seu representant, el curs 1932-33, va ser Antoni Orozco alumne que en el curs dels anys donaria un joc important a la qüestió organitzativa.

És evident que la participació dels estudiants en la gestió acadèmica de la Normal guanyà terreny. Sabem que els alumnes van integrar-se a diferents comissions: la construcció del nou edifici, la promoció i organització de les excursions, els temes relacionats amb cultura, les subvencions i finalment una cinquena que s'encarregaria de l'organització del museu escolar. En definitiva, era un aprenentatge real, encarat a una democràcia que es volia fer arribar a un òrgan on escassejava.

3. Renovació a la Normal, amb massa problemes

A la primera reunió del Claustre celebrada el 1933 entraren els alumnes. El professor de Francès, Ramiro de Sas els recordà que "es necesario que vuestra entrada en el claustro sea para algo útil y provechoso, que marque una era de paz y tranquilidad. Ninguno de vosotros debe de consentir que se os emplee como instrumento de lucha ni dentro de la Escuela, que ha de ser, según decía el Sr. Director General de 1ª Enseñanza, el lugar de paz en donde las luchas políticas, religiosas y particulares deben de desaparecer, si no también fuera de la Escuela, donde otros elementos se esforzarán en que la tranquilidad deje de existir en la misma, aprovechándose de vuestra bondad y de vuestra falta de experiencia. Para todo cuanto sea obra de cultura, me tendréis a vuestro lado"¿Era, potser una premonició, del que arribaria? ¿Però quines foren les preocupacions i reivindicacions de l'alumnat al llarg d'aquest primer període, dins del claustre i fora d'aquest?

En l'aspecte pedagògic, les demandes dels estudiants se centraren bàsicament en una qüestió: la millora de les infraestructures. El *Diari de Tarragona* del 3-03-1932 publicava una nota signada per un grup d'alumnes en la qual s'exigia seguretat per poder assistir a classe a un edifici ruïnós i es proposaven altres edificis alternatius. Aprofitaren l'ocasió per criticar el paper de la premsa conservadora respecte a aquesta qües-

7 Els professors més reticents a acceptar l'alumnat van ser Miguel Sancho Barreda, Francisco Manuel Nogueras, Luísa Alonso i Joan Ribera.

tió[8]. Amb tot, les reivindicacions dels alumnes eren diferents de les de la direcció i no encaixaren en les seves decisions basades a preferir suspendre les classes per portar a terme les remodelacions. L'alumnat no callà.

Tot i l'evident malestar pel tema del local, la reivindicació estudiantil es focalitzà també cap a d'altres àmbits. Així instaren el claustre a poder realitzar diverses sortides i amb motiu de la visita de Rodolfo Llopis a Tarragona, com a director general de Primer Ensenyament, els alumnes li adreçaren la instància d'una subvenció per realitzar una excursió a Madrid. Altres preocupacions se centraren en l'escassetat dels coneixements de part del professorat auxiliar, que sembla que no era l'idoni. Un altre tema roent va ser l'adequació de la biblioteca. Així, en la seva primera intervenció al claustre l'alumne Antoni Orozco[9] sol·licità el permís preceptiu per poder habilitar una sala de lectura en format de biblioteca prop de l'Ajuntament, remarcant que aquesta sala estaria gestionada per una comissió d'alumnes. Més endavant, aquest alumne també s'integraria a una comissió que s'encarregaria de la catalogació i préstec dels llibres. Com veiem les demandes eren per un millorament professional, que intuïm que fluixejava.

Altrament, la pluralitat política es faria avinent des dels primers moments, i tal com passà entre el professorat, els alumnes no en restarien al marge. Un punt d'inflexiblitat a partir de la nova reestructuració de l'escola, esclatà amb motiu de la no-assistència a les aules el dia de la festa de Sant Tomàs. Aquest fet provocà un debat al claustre en què es manifestaren clarament dues postures sobre com calia exercir la disciplina respecte a l'alumnat. Una d'autoritària i una altra de dialogant. El tema de la religió també es convertí en una qüestió de confrontació, traspassada en alguns casos als òrgans de premsa. D'una banda, des del *Diari de Tarragona* es criticava "la maniobra iniciada entre els estudiants de la Normal afectes als col·legis religiosos, per alguns elements extremistes que els inciten a presentar al claustre de professors un escrit per demanar que siguin declarats festius els dies de la Setmana Santa". D'altra, *La Cruz*, posicionaria alguns docents, com la professora de Pedagogia Mont-

8 FERNÁNDEZ SORIA, J.M.: *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970).* Tirant Lo Blanc, València, 1998, p. 37 assenyala, en general, que l'acció dels estudiants fou semblant arreu ja que s'aliaren amb les noves autoritats buscant una millora educativa que esperaven.

9 L'alumne Antoni Orozco ja exercia en una escola municipal, al costat del mestre tarragoní Pau Delclòs. La relació es reafirmà encara més en casar-se l'Orozco amb una filla de Delclòs. Veure SOLER ÀLVAREZ, E.A: *Recull Pau Delclòs i Dols (1865-1942).* Estació de Recerca Bibliogràfica i Documental «Margalló del Balcó», Tarragona, 1998.

serrat Bertran, acusant-la de manipular intencionadament l'actitud de l'alumnat respecte a aquesta qüestió. Aquesta acusació motivà que un grup d'alumnes del pla Antic, entre els quals es trobava Rosa Torrens, en l'article "En defensa de la veritat", remarquessin la professionalitat d'aquesta docent, acusant *La Cruz* de calúmnies[10]. La sortida d'algunes qüestions internes de l'escola a la premsa es convertí en una pràctica usual.

La confrontació ideològica entre alumnat i professorat s'intensificà a mesura que s'anava assimilant la reforma iniciada el 1931. El Reglament d'Escoles Normals entrà en vigència l'abril de 1933. El primer punt d'inflexió discutit al claustre, en la reunió de 5-05-1933, va ser l'article 57; sobre la nova constitució. El director invità els alumnes a què es retiressin per tal d'elegir un sol representant, tal com suggeria la seva interpretació de l'article en qüestió. L'alumne Orozco assenyalà que ell no ho entenia així ja "que la palabra representante se refiere a los elegidos por todos los compañeros normalistas, o sea, uno por curso […] En cuanto a lo segundo que dice representante, se debe referir a las peticiones de curso que debe hacerlas el representante de curso antes mencionado". Els alumnes vista la postura de part del professorat de no acceptar les seves tesis abandonaren la reunió, cosa que motivà una violenta discussió al claustre, entre els professors que es mostraven disposats a reconèixer aquest dret i els que no. Les professores Josefa Pèrez, Ana Biader, Montserrat Bertran i Elisa Uriz, cregueren que s'havia usurpat un dret fonamental dels estudiants.

Pel que fa a l'elecció de la junta de govern, Bertran i Uriz tornaren a reivindicar el fet que no s'havia tingut en compte el vot dels representants dels alumnes. Per la seva banda, la direcció intentà donar per closa aquesta qüestió, fins que no s'elegís un alumne per tal de representar-los col·lectivament. De nou, l'alumne escollit va ser Orozco. El claustre de 17-06-1933 desestimà una instància formulada pels alumnes Teresa Forasté, Josep Juncà, Santiago Jover i Rosa Torrens en què demanaven poder entrar de nou al claustre.

Un altre tema de disputa va ser la representació de les associacions. El reglament d'abril de 1933, reconeixia el dret dels alumnes de les Escoles Normals a constituir-ne. El que no especificava era si aquestes podien estar representades als òrgans de gestió. A petició de l'alumne Orozco, i davant la necessitat d'oficialitzar l'Associació com a tal, el claustre de gener de 1934 es va haver de definir amb l'informe que havia generat la comissió pertinent. El director, la secretària i un professor s'oposaren a l'informe. Al claustre de

10 Al respecte vegeu *Diari de Tarragona*, 17-3-32 i 14-4-32.

juny de 1935, es donava lectura al reglament i al llistat de socis de la Federació Nacional d'Alumnes del Pla Professional: en total, eren 61 alumnes.

4. Una renovació qüestionada

Si amb l'aplicació del reglament d'escoles normals els estudiants havien vist retallat el seu dret a poder participar en la gestió acadèmica del centre, la victòria de la CEDA el novembre de 1933 ratificà el retrocés. Un dels efectes va ser l'atac al pla Professional estructurat en tres direccions. Una primera perseguia la supressió del batxillerat com a requisit per poder ingressar; una segona plantejà l'eficàcia o no del decret del bilingüisme; i un tercer front d'actuació es basà en la supressió de la coeducació. D'altra banda, el control de les associacions i la disciplina sobre l'alumnat adquirien una nova perspectiva.

Els canvis polítics coincidiren amb noves reivindicacions dels estudiants. Els alumnes del pla Professional realitzaren dues vagues. La primera, el novembre de 1933, en la qual expressaven la seva disconformitat amb el punt que establia que en acabar havien d'ingressar a l'escalafó del magisteri, passant a ocupar els últims llocs ja que no volien veure perjudicats els seus interessos davant dels mestres del pla Antic que hi havien accedit per l'antic sistema d'oposicions. El claustre del 8 de novembre es feu ressò d'un escrit dels alumnes del pla Professional pel qual se solidaritzaven amb la resta de companys de l'Estat i es declaraven en vaga de 48 hores. El març de 1934, els alumnes de tercer, en referència a la mateixa qüestió, recorrerien de nou a la protesta.

La rèplica per part dels alumnes del pla de 1914 no es va fer esperar. També van declarar-se en vaga. Demanaven que els mestres que ingressessin a l'escalafó del magisteri oficial, ho fessin en igualtat de condicions, que es convoquessin cursets d'ingrés al magisteri anualment fins a la total extinció del pla Antic, destinant un 30% de les places vacants als que ho fessin per aquest sistema, i una reivindicació econòmica amb un sou mínim de 4.000 pessetes anuals.

A partir del curs 1934-35 les dissensions existents al claustre, entre el professorat i amb un sector important de l'alumnat es van fer evidents. A la premsa, sota titulars tan expressius com "Les anormalitats de la Normal" o "La persecució del catalanisme a l'Escola Normal de Tarragona" s'iniciava una campanya, tant per part d'alumnes i exalumnes com del professorat. Totalment oposats a la política interna amb la qual es gover-

nava l'escola i el país, alguns alumnes denunciaren l'anorreament de les llibertats amb les quals s'havia originat la reforma de les normals, i concretament les dificultats amb les quals s'havien trobat a l'hora de poder aprendre el català. Manel Comes, un exalumne, assenyalava que l'ensenyament del català en el curs 1931-32, es traduí "en un tímid assaig, un curset de gramàtica catalana, de la qual ha tingut cura la intel·ligent i activa professora Montserrat Bertran"[11]. Tenint en compte les versions d'altres alumnes i el fet que l'oficialització de la càtedra de català i el nomenament per exercir-la, no es debatés fins a mitjans del curs 1933-34, cal imaginar-nos que aquesta dinàmica continuà en els cursos posteriors.

El paper de l'alumnat davant la defensa aferrissada de les llibertats de Catalunya, i sobretot la denúncia contra certs elements de l'escola que els havien prohibit exercir-les amb anterioritat, saltaren també a la palestra l'estiu de 1934. S'acusava la direcció de l'escola, i concretament la secretària Luisa Alonso de sentir "franca antipatia per tot el que sigui reconèixer les llibertats catalanes". Les paraules d'un alumne anònim publicades al *Diari de Tarragona* en són una mostra evident: "Relataré uns fets que passaren a la història de la vida normalista tarragonina. Comencem pel senyor Sancho: Gran amant de l'idioma de Cervantes, tracta d'imposar-lo a la força a tots els pobles ibèrics. Abans de l'adveniment de la República, no tolerava que els estudiants parlessin en català ni pels passadissos de la Normal, i els que desobeïen aquesta "llei" en pagaven les conseqüències a final de curs (…)

Continuem per la senyoreta Alonso: monàrquica arrelada i centralista reconeguda és, avui dia, el blanc de tots els estudiants. La seva frase "no lo entiendo", s'ha fet cèlebre.

Fa dos mesos aproximadament que un company nostre anà a Secretaria per tal que li posessin el segell de la Normal en un certificat de català expedit per la senyora professora de dita assignatura; la senyoreta Alonso li contestà "que el sello únicamente se ponía en las papeletas de las asignaturas oficiales y, como que el catalán es voluntario y que además tiene la particularidad de ser un dialecto, no estaba obligada…"[12].

La Lluïsa Alonso coneguda despectivament com la senyoreta "Roya Vilanova" en clara al·lusió al polític integrista espanyol, esdevingué el centre de les crítiques. Se l'acusava de moltes qüestions: de posar entrebancs per a què els músics no toquessin l'himne dels Segadors a la festa del llibre; de no permetre que la bandera de l'escola fos hissada a mig pal el

11 A *Diari de Tarragona*, 25-5-32.
12 Veure *Diari de Tarragona,* 15 -8-34

dia de la mort del conseller de Governació de la Generalitat, declarat dol oficial; d'inhabilitar com a membre del tribunal de les proves d'ingrés de Magisteri una alumne, pel sol fet "d'estimar Catalunya", i un llarg etcètera.

Les conseqüències no es feren esperar. El claustre d'octubre de 1934, amb motiu d'un recurs interposat per l'alumne Antoni Orozco, en desacord a la qualificació del seu treball de seminari, exposava sense embuts la persecució que patia dient que "sin pretender a mi trabajo méritos excesivos, entiendo que merecía alguna puntuación y que el Sr. Sancho se ha dejado llevar por el recuerdo de varias veces que en el Claustro de Profesores, en el cual formé parte en representación de los alumnos, me he negado a propósitos del Director…". El claustre desestimà la demanda i acordà "…ordenar se instruya expediente gubernativo para depurar las responsabilidades en que hayan podido incurrir la Sra. Bertran por su actuación en el Claustro, en la Escuela y en la Prensa; el Sr. Orozco por las falsedades consignadas en su escrito elevado a la Superioridad y por su actuación en la Prensa, en la Escuela y en calidad de maestro; y el ex alumno y maestro interino, D. Manuel Comes Segura, por sus escritos ofensivos y calumniosos contra el Profesorado y esta Escuela Normal".

Amb tot, no podem obviar les diverses activitats promogudes per l'alumnat en aquesta segona etapa. La programació de sortides i visites relacionades amb el seu àmbit d'estudi foren nombroses sobretot en el període 1931-33; la participació d'estudiants el 1933 en sessions del curset que la Dra. Montessori impartia a Barcelona; les visites a escoles de la Ciutat Comtal; la recordança dels actes commemoratius del tercer aniversari de la proclamació de la República; la Diada de Sant Jordi o la Festa del llibre. També l'oci i el lleure tingueren cabuda en les activitats realitzades pels estudiants, com l'organització d'un festival de cultura física al camp del Nàstic durant el curs 1932-33, o el partit de futbol que realitzaven cada any els alumnes de la Normal amb els de l'institut.

Una de les iniciatives més engrescadores en la qual participà un bon nombre d'alumnes normalistes va ser la publicació de la revista *Cossetània*, sorgida el novembre de 1933. El director, Joan Boronat Serra, indicava que era la continuació de *Batxiller*, i es caracteritzà per ser una publicació científica, literària i artística. Estava concebuda com l'òrgan dels estudiants de les comarques tarragonines, i s'escrivia en català. La revista, normalment d'aparició mensual, comptà amb col·laboracions de prestigi. En el número 30, de desembre de 1935, el professor de Català de la Generalitat Lluís d'Icart, a l'article "Per la Llengua Catalana", es lamentava que els lectors encara no s'haguessin incorporat del tot a la lectura del català, i invitava els

estudiants a lluitar sense defallences per establir càtedres obligatòries de català als instituts i a les escoles normals. Alguns dels alumnes que comptaren amb una secció pròpia foren Josep Vicens Montserrat i Josep Cusidó Piñol. El primer amb "Glosses literàries" descrivia poèticament racons significatius de la ciutat de Tarragona. D'altra part, Cusidó tractà quasi sempre temes relacionats amb la literatura i la poesia.

En el pla acadèmic, la postura d'alguns alumnes fou durament crítica amb les mancances que patia la seva formació. Manca de material científic i bibliogràfic, però també crítics amb les infraestructures escolars amb què es trobaven quan realitzaven les pràctiques. Els alumnes-mestres Francesc Puvill i Antoni Orozco, respecte a l'escola graduada de nens de la plaça Prim de Tarragona, informaven que les condicions del local eren molt deficients, aules d'àrea molt limitada, regularment dotades de material, amb un mobiliari del tot rònec.

L'aparent normalitat a la vida de l'escola a inici del curs 1935-36, constatada a partir de les poques reunions de claustre efectuades i el poc protagonisme dels assumptes de l'escola a la premsa local des de finals de l'any 1934, topava novament amb un canvi inesperat. Montserrat Bertran era nomenada nova directora del centre. La decisió presa a partir de les eleccions polítiques del febrer de 1936, no va ser acceptada unànimement al claustre. La indisciplina de certs alumnes tornava a sortir a la palestra, i amb ells l'enfrontament del professorat en postures irreconciliables. Al claustre de 6 de maig, davant les crítiques fetes pels professors conservadors de sempre, la directora justificava el comportament d'alguns estudiants davant algunes reivindicacions legítimes. Aquest fou el cas de l'arrencament de la bústia de l'escola; el propòsit de l'alumnat era canviar el nom de *buzón* pel de *bústia*. El tema del català i la intransigència d'alguns professors conservadors a tot canvi marcaren el nou rumb de l'escola. Malauradament, al cap d'un temps, l'estructurà educativa s'enfonsà, ja que uns militars ajudats per una trama civil decidiren capgirar un període actiu, amb incerteses, per un de passiu, abúlic i gris. Aquesta part, però, ja seria una altra qüestió.

Resum

Aquest treball no pretén qüestionar la millora qualitativa de la reforma de l'ensenyament de mestres a partir de 1931, però sí exposar alguns factors de canvi que marcaren la vida de l'Escola Normal de Tarragona

en els anys 1931-1936. D'una banda, analitzant les dificultats i entrebancs per a una vertadera renovació pedagògica de la formació del magisteri, en la qual el protagonisme del professorat i l'alumnat del centre adquiriren una rellevància sense precedents. De l'altra aproximant-nos a la gestió dels òrgans de govern, a les activitats formatives proposades, a la tasca docent desenvolupada i als interessos de classe reivindicats, buscant en definitiva la dignificació de l'exercici del magisteri.

En un altre referent, l'estudi proporciona algunes variabilitats que ens ajuden a entendre, a petita escala, un context polític i ideològic canviant i ple de contradiccions en el qual encara pervivien molts dels valors predominants anteriors a l'esclat de la República. L'exercici de la política educativa del dia a dia no en va ésser una excepció. En aquest sentit, l'autonomia de Catalunya i l'aprenentatge de la llengua catalana, la coeducació i la laïcicitat, el dret d'associació dels alumnes, i d'altres qüestions es convertiren en motiu de confrontació en el si de l'escola, en la qual els alumnes no restaren al marge.

La participació de l'alumnat en l'experiència de l'escola Normal republicana adquirí rellevància respecte als períodes anteriors. Fins aleshores, als estudiants se'ls havia manllevat el dret a poder discernir sobre algunes qüestions pertinents a la seva formació. Per primera vegada a la història de les escoles normals de l'Estat, els alumnes entraven a formar part dels òrgans de gestió d'aquests centres. Una mesura més en la intenció de la classe política de democratitzar tots els àmbits de la vida quotidiana del país. Tot i així, aquesta "democratització" a l'Escola Normal de Tarragona observem que va ser minsa. La guerra del 1936 ho trasbalsà tot.

Abstract

The aim of this work is not to discuss the significant improvement of the educative reform of teacher's teaching from 1931, but exposing some of the factors of the change which marked the life at school between 1931 and 1936. On one hand, analyse the difficulties and obstacles for a real pedagogical renovation for the creation of teaching career, in which the importance of teachers and students within the educational centre would acquire unprecedented relevance.

On the other hand, give some information, which could help us to understand, on a small dimension, give a changeable and contradictory political and ideological context.

De Catalunya a Córdoba (Veracruz, Mèxic): l'obra pedagògica renovadora dels mestres gironins germans Bargés Barba

SALOMÓ MARQUÈS
Universitat de Girona. Membre del GRES[1]

1. Introducció

Aquesta comunicació vol oferir una primera aproximació al coneixement de la personalitat pedagògica i del treball renovador que varen fer tres mestres gironins, els germans Bargés Barba, en el món de l'escola a Catalunya i a Mèxic. Es tracta de Lluïsa, Antoni i Josep Bargés, fills d'un oficial militar català destinat a Girona. Tots tres estudien Magisteri a l'Escola Normal de Girona amb excel·lents qualificacions i exerceixen de mestre en diferents poblacions catalanes els darrers anys de la monarquia i durant la II República, en pau i en guerra.

Amb l'ocupació del país per l'exèrcit franquista marxaran a l'exili, primer a França i posteriorment cap a Mèxic. Establerts a la ciutat de Córdoba (estat de Veracruz) treballaran en el Colegio Cervantes creat gràcies a l'ajuda econòmica del govern republicà espanyol a l'exili. Hi treballaran fins a la seva jubilació a la dècada dels vuitanta. Tots tres moriran a l'exili mexicà, la seva segona pàtria.

En l'estudi sobre l'exili del magisteri català[2] destacava el fet que entre tots els mestres que marxen n'hi ha una mica més del 10% que són germans, en la majoria de casos es tracta de parelles, tot i que també hi ha alguns trios. Un d'aquests era el dels germans Bargés Barba[3]. Antoni i Josep Bargés es casaran amb dues mestres. La muller d'Antoni es quedarà a Catalunya i no l'acompanyarà a l'exili; Carme Mestras Capdevila, la muller de Josep, marxarà des de terres tarragonines cap a Mèxic durant

1 GRES (Grup de recerca en polítiques, programes i serveis educatius i socioculturals)

2 MARQUÈS SUREDA. S. *L'exili dels mestres (1939-1975)*. Girona: Universitat de Girona - Llibres del Segle, 1995, p. 43; acaba de publicar-se la versió castellana, *Maestros catalanes del exilio*, Zapopan (Jalisco, México), El Colegio de Jalisco, 2003, p. 23.

3 Altres trios de mestres gironins exiliats eren els Delhom Brugués (Rosa, Josep M. i Gaietà) i els Moreno Pallí (Josep, Ramon i Lluís).

els primers anys del règim franquista, després de la mort de la seva filla. A Córdoba es retrobarà amb el seu marit el 1941.

Els germans Bargés Barba són tres mestres catalans que no sobresurten per haver estat líders polítics o sindicals o per haver ocupat càrrecs de responsabilitat pública amb el govern català o el republicà, fet que ajudaria a entendre el seu exili posterior. Només són mestres. Bons professionals que s'esforcen per fer un ensenyament actiu i renovador; que estimen el país i se senten identificats amb els ideals republicans i nacionalistes. Considero que són un exemple clar del model de mestre republicà que es dedica amb cos i ànima a l'ensenyament per fer ciutadans cultes i ben educats. Al mateix temps, són un clar exponent del profund trauma que es va viure amb la implantació del règim franquista i de les conseqüències que aquest tingué a casa nostra i que, parlant de l'exili del magisteri català a Mèxic, he resumit en aquest títol: *Pobreza para unos, riqueza para otros*.[4] És innegable que l'exili de tots aquests homes i dones va representar un enorme empobriment cultural i pedagògic per al nostre país; en canvi, en els països d'acollida d'aquests exiliats, en general, hi feren una positiva aportació educativa ja que hi varen continuar aplicant els mètodes renovadors que feien servir a les escoles de Catalunya. A l'exili continuaran ensenyant amb la professionalització que tenia el magisteri republicà, i amb el convenciment de la possibilitat de transformar la societat a través de l'educació i la cultura.

En aquesta comunicació em centraré a exposar de manera breu i per separat l'itinerari professional dels tres germans a Catalunya i el treball que fan plegats a l'exili. Finalment esbossaré unes primeres conclusions, en espera de poder ampliar en profunditat tot el tema en un proper llibre.

2. Fonts documentals i metodologia

El material documental que he utilitzat en aquesta recerca procedeix bàsicament dels fons documentals escrits que Juan Antonio Bargés Mestras[5], fill i nebot dels germans Bargés, guarda a la casa familiar, a Córdoba (Veracruz). Entre la documentació consultada hi ha la correspondència, notes de conferències, apunts de classe, esborranys d'informes, etc. Tam-

4 MARQUÈS SUREDA. S. "Riqueza para unos, pobreza para otros", *Estudios Jaliscienses*, 46, noviembre 2001, p. 24-37.

5 Agraeixo profundament totes les atencions que em va dispensar Juan Antonio Bargés durant la meva estada mexicana; especialment l'accés a la documentació familiar.

bé he consultat les entrevistes que la historiadora Dolors Pla va fer, l'any 1992, a Carme Mestres Capdevila, esposa de Josep Bargés, dins del programa d'Historia Oral de los Refugiados Españoles[6]. A part d'aquesta documentació escrita m'han estat de molta utilitat les entrevistes que jo mateix vaig fer l'estiu del 2002 a Juan Antonio Bargés Mestras i a alguns antics alumnes del Colegio Cervantes de Córdoba; així com les entrevistes fetes l'hivern del 2002 i la primavera del 2003 als antics alumnes de Josep Bargés.

3. Esbós biogràfic

Poques dades coneixem dels pares dels mestres biografiats. El pare, Josep Bargés i Espígol, era natural del veïnat del Sallent, a Santa Pau, a la comarca de la Garrotxa. Va ser militar de carrera, va estar a l'Àfrica, a Larache i Arsiba. Quan va deixar la carrera militar es va establir a Girona[7], a l'actual carrer de l'Escola Pia, núm. 2, prop de les casernes militars, al barri vell. La mare era natural de Reus i es deia Emília Barba Martínez[8].

3.1. Lluïsa Bargés (1897-1985)

És la gran dels germans i és de qui tenim menys informació documental[9]. Nascuda a Barcelona el 30 de març de 1897 fa els estudis de Magisteri a l'Escola Normal de Girona, durant els cursos 1914-15, 15-16 i 16-17, i obté qualificacions de "Sobresaliente". L'Escola Normal Femenina s'acaba de crear i, a més, estrenaven un nou Pla d'estudis. Entre les professores que tindrà destaquen Pepita Uriz i Pi, professora de ciències i, posteriorment, de pedagogia, una excel·lent mestra per la seva formació i pel tracte amb l'alumnat. Havia estudiat a Madrid, a l'Escola Superior del Magisteri, on aconseguí el premi extraordinari. A Girona va

6 Subdirección de Información y Biblioteca Manuel Orozco y Berra / Dirección de estudios Históricos / Instituto Nacional de Antropología e Historia de México - Centro de Información Documental de Archivos / Dirección de Archivos Estatales / Ministerio de Cultura de España. PHO-10-102

7 Estem a l'espera de resposta a la consulta feta al Archivo Histórico Militar de Segovia sobre la trajectòria militar de Josep Bargés.

8 L'arxiu de la parròquia prioral Sant Pere Apòstol de Reus ens informa que "des de l'any 1936 no disposem del tom 26 que correspon a l'any 1851 i següents".

9 Bona part de les dades de Lluïsa me les va proporcionar el seu nebot en l'entrevista que li vaig fer el mes de juliol del 2002 a Córdoba (Veracruz, Mèxic).

promoure l'associació d'alumnes i d'antigues alumnes. D'idees renovadores tingué alguns enfrontaments amb el professorat conservador. Militant comunista, marxarà a l'exili i morirà a Berlín. Una altra professora destacada fou Dolors Pastor Martínez, que havia estat becada el 1912 per part de l'Ajuntament de Barcelona per fer un viatge pedagògic a França, Itàlia i Suïssa. Era afí a la Lliga Regionalista. La majoria de professores numeràries, recorda l'historiador Joan Puigbert, procedien de l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri, de Madrid, amb una formació influïda molt directament per la Institución Libre de Enseñanza[10].

Lluïsa exercirà de mestra a l'escola de Sant Jaume de Llierca (Garrotxa), una població que no arribava al miler d'habitants, des del 8 de setembre del 1919 fins el 30 d'abril del 1920; després es traslladarà a Sant Antoni de Vilamajor, a la comarca del Vallès Oriental, a la província de Barcelona.

Des d'un punta de vista polític no se sap de la seva pertinença a cap partit; sí que era catalanista. Consta afiliada a la UGT el 1933. Casada amb Josep Sala, que tenia un càrrec important en la policia de Barcelona, marxarà a l'exili. A França no passarà pels camps de concentració com ho faran els seus germans, sinó que anirà de dret a Montpeller on el seu marit tenia familiars. D'allà amb el vaixell *Sinaia* marxarà, el 1939, juntament amb els altres germans cap a Mèxic. També hi va el seu marit. Es divorciaran a Mèxic i no es tornarà a casar.

Arribats a la capital de la república li ofereixen de treballar a ella i al seu germà Antoni en una assessoria tècnica pedagògica, a l'escola rural agrària de Champuzo, prop de Puebla. D'allà, el 1940, els dos germans marxaran cap a Córdoba (Veracruz) a fer de mestres al Colegio Cervantes. Tenia molt bon currículum professional la qual cosa la feia ser una seriosa aspirant a treballar a El Colegio de Madrid a la capital federal, una de les escoles emblemàtiques creades pel govern republicà espanyol a l'exili, però va preferir anar a Córdoba i treballar juntament amb els altres germans, més que quedar-se sola a Mèxic DF. El seu nebot Joan Antonio em confessava que era la més trempada dels tres germans.

3.2. Antoni Bargés (1901-1997)

Nascut a Barcelona el 18 de desembre de 1901 ben aviat vindrà amb la família a Girona. Estudiarà el magisteri a la Normal de Girona els cur-

10 CLARA, J.; CORNELLÀ, P.; PUIGBERT, J. *La Normal de Girona 150 anys d'història (1844-1994)*, Girona, Universitat de Girona, Facultat de Ciències de l'Educació, 1995, p. 75ss.

sos 1917-18, 18-19 i 19-20. Entre el professorat que tindrà destaquem les figures de Cassià Costal i de Miquel Santaló, aquest darrer serà ministre d'Instrucció Pública del govern republicà a l'exili, a Mèxic. També val la pena destacar mn. Ignasi-Enric Jordà i Manuel Xiberta. Noms de bons professionals encara que políticament distants.

Acabats els estudis farà el servei militar, el 1921, i serà destinat a Melilla, on romandrà fins al 1923. Com a mestre exercirà a: Lloret de Mar (gener-juny 1925); Vinyoles d'Orís (al municipi de les Masies de Voltregà, a la comarca d'Osona (juny 1925 - juliol 1927); Esponellà al Pla de l'Estany (juliol 1927-agost 1933); Cassà de la Selva al Gironès (agost 1933 - octubre 1940).[11]

Com els altres germans l'itinerari d'exili és: primer França i d'allà a Mèxic. Els dos germans passaran pel camp de concentració d'Argelers. El seu treball a Amèrica se centrarà primordialment en la docència en el Colegio Cervantes i en els estudis preparatoris a la universitat. En l'actualitat estem aprofundint en la seva biografia.

3.3. Josep Bargés (1907-1997)

Nascut a Girona el 12 de novembre de 1907 és el germà petit. Després de fer els estudis elementals al Grup Escolar de Girona, una escola emblemàtica a la ciutat amb molt bons professors[12], estudiarà el magisteri a l'Escola Normal durant els cursos 1922-23 al 1924-25. Els tres cursos obté Matrícula d'Honor. Alguns dels antics alumnes de la Normal recorden que era un estudiant excel·lent. Pràcticament tindrà el mateix professorat que el seu germà, amb alguns canvis produïts per imposició del dictador Primo de Rivera.

Acabats els estudis comença a treballar de mestre a l'escola Prat de la Riba, a l'Hospitalet de Llobregat, una escola que estava a l'empara de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i que, per tant, podem qualificar de catalanista i renovadora. El 1927 ingressa voluntari a l'exèrcit i així podrà fer el servei militar a Girona. Treballa a l'oficina militar i és ascendit a caporal.

11 Antoni marxarà el juny de 1939 cap a l'exili mexicà, després d'haver passat cap a França a la darreria del gener del 1939. La data d'octubre de 1940 és la data d'aplicació de la sanció de la Comissió Depuradora del Magisteri.

12 Vegeu MARQUÈS, S.; PUIGBERT, J. *75 anys del Grup Escolar de Girona. 1911-1986*, Girona: Escola Pública Joan Bruguera, 1986.

Acabat el servei militar fa oposicions i obté el número 1 de Girona; demana la plaça de Mieres, una petita població d'un miler escàs d'habitants a la Garrotxa. Hi passarà tres anys (21 febrer de 1931 al 26 d'agost de 1934). La seva estada en aquesta escola rural coincideix amb la proclamació de la II República, recorda que "Tuve algunas dificultades... En el año 1931 pues prohibieron que en las escuelas se diese clase de religión y se mandó que se quitasen todos los símbolos religiosos. Esto chocaba a la gente del pueblo".[13] De fet proposarà que els símbols religiosos es traslladin a l'església, decisió que no va ser ben acceptada per una part de la població. A Mieres organitzarà excursions amb els nens de l'escola, aniran a Núria, Barcelona, Perpinyà, és a dir als Pirineus, a la capital del Principat i a França! Un fet ben extraordinari i que ja demostra les seves condicions de mestre renovador. També crearà una petita biblioteca escolar, etc. Aquí es casarà amb la mestra de Ridaura, la tarragonina Carme Mestras. Tots dos aniran posteriorment a Calafell.

A Calafell[14] hi arribarà per començar el curs 1934-35 i hi romandrà fins al 1937. La població té dos barris: el de dalt i el de la platja. Ell tindrà cura de l'escola del barri de dalt. Des de l'exili mexicà escriu als antics alumnes de Calafell i els recorda algunes de les seves actuacions: "Com inquibir totes aquelles dotzenes d'infants en espai tant reduït? Des de bon principi vaig resoldre donar prioritat, i dintre de tota prudència, al grup dels més grans, ja que no podia deixar-los als 14 anys reglamentaris. Els altres, els de les altres seccions, encara els quedaven anys per madurar i no diguem dels que gaudien de la gràcia de la *parvularitat*. Per altra part, procuràrem adequar-nos als manats del Ministeri, entre ells, el del bilingüisme. Ja des del 31 diverses editorials ens posaren a les mans els bells textos abans adormits per la dictadura. Mestres i alumnes, llegirem i coneguérem llocs uns geogràfics, altres històrics i literaris els altres que se'ns havien vedat conèixer"[15].

Les seves qualitats pedagògiques es traspuen en aquestes ratlles d'una de les seves cartes: "A fi de calibrar el grau d'elaboració dels alumnes, els vaig sotmetre a resoldre un Test de 100 qüestions recomanat pels millors pedagogs d'aquell temps. No en vaig sortir defraudat, però, sí ben sorprès: la "meva escola" es quedava al mateix nivell de l'oficial de Bèlgica. Per a

13 Entrevista feta per Dolores Pla a Córdoba el 27 de març del 1992.

14 El 1930 tenia 1818 habitants.

15 Papers mecanografiats escrits a Córdoba, setembre de 1995, titulats "Mirant endarrera: Calafell".

mi fou un èxit que mai no hauria ni sospitat. I segueix: Entenent que el camp és un arxiu digne de conèixer i d'interpretar, sortírem manta vegades del poble per eixamplar l'horitzó ja prou conegut de cada dia. Adquiríem un mapa de la comarca, aixecat amb l'exactitud de les corbes de nivell que, sabent-lo manejar, ens havia d'ajudar a comprendre altres fets i no pròpiament turístics. Poc abans de l'aixecament del 36, encara ens fou possible aprofitar una anada d'aprenentatge a Barcelona i amb la col·laboració dels companys de la Platja, mestres Benet i Palau"[16] .

Les excursions i sortides seran un tret característic del magisteri renovador català, que veurà en aquesta activitat un instrument idoni per desvetllar l'interès dels infants, una de les preocupacions central del magisteri[17]. Ell ja les havia iniciat a Mieres i les continua a Calafell. Van a la Muga, a la cova foradada, a la Talaia dins del terme municipal, però també surten fora i, així, van al pantà de Foix, a Sant Vicens de Calders i a Barcelona on visiten el Palau de la Generalitat, el Poble Espanyol i el camp d'aviació. Normalment després de fer una sortida l'alumnat ha de fer una redacció anotant les seves impressions. A l'escola també tenien un hort del qual tenien cura els mateixos alumnes. Les classes són molt experimentals i tenen un nivell molt didàctic

Un fet sobresortint de la seva actuació com a mestre és la seva catalanitat. Tots els alumnes entrevistats recorden que des del primer dia del curs 1934-35, les classes les varen fer en català i que els ensenyava diferents tècniques per escriure'l bé. Entre els llibres que feien servir recorden *Terra i ànima* i *Pàgines viscudes*.

L'any 1937, en plena Guerra Civil, és nomenat director del Grup Escolar Canigó de Barcelona. Aquesta escola depenia del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU), de la Generalitat de Catalunya i estava ubicada al carrer Duran i Bas 7. Hi romandrà un any i tornarà a Calafell.

Tots els antics alumnes entrevistats[18] el recorden com una persona bona i un mestre excel·lent; una persona que es dedicava en cos i ànima a la feina i que no es posava mai en política. Un mestre que feia una pedagogia activa, que engrescava els alumnes mitjançant l'observació i

16 Idem.

17 Vegeu CLARA, J. i altres, *Els mestres gironins i l'estudi del medi. 1900-1936*, Girona: Serveis Territorials d'Ensenyament - Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya, 1983.

18 El 19 i 20 de febrer del 2002 vaig entrevistar-me amb un grups d'antics alumnes de Josep Bargés. Hi eren presents: Aleix Pedro Miravet, Lluís Farreny, Joan Palau, Cristòfol Montserrat, Joan Pons, Joan Miracle i Josep Rovirosa.

l'experimentació i, sobretot, un mestre català. El col·lega Manuel Benet, mestre de l'escola de la Platja en temps de Bargés recorda que "anaven junts amb bicicleta i col·leccionaven fulles i insectes; estudiaven la naturalesa i ho portàvem a la pràctica"[19] Va deixar una petja inesborrable entre els nois i noies que va tenir a les aules; un record que ara, després de més de 50 anys, encara és ben viu entre bona part dels seus antics alumnes, alguns dels quals mantindran correspondència amb ell durant l'exili.

El 1938, a l'edat de 30 anys serà cridat a files. Anirà al front de Lleida i, com tants d'altres mestres, serà nomenat milicià de la cultura del 4t. Batalló de la 30 Divisió, 131 Brigada Mixta. Sobre la tasca que feien els milicians de cultura recorda des de Mèxic que "se consiguió que el Ministerio de Instrucción Pública creara en los frentes de combate, las Milicias de Instrucción Pública base de maestros nacionales, los cuales en muchas ocasiones, exponían sus vidas sólo para atender los dictados de la formación educativa de los combatientes que, desde sus trincheras y sacos terreros, defendían el mantenimiento de las instituciones democráticas gubernamentales. El Miliciano de la Cultura de batallón, por ejemplo, ejercía su misión en un frente que abarcaba hasta cinco kilómetros, que cinco compañías de soldados (unos quinientos) combatían el analfabetismo, distribuyendo libros de una pequeña biblioteca que debía cargar en los frecuentes cambios de su unidad, repartir la correspondencia, la prensa diaria y comentarla, integrar periódicos murales y conferenciar con la tropa. Los Milicianos de la Cultura de batallón recibían instrucciones de los de Brigada, de la División y del cuerpo del Ejército. El emblema de los mismos consistía en un libro abierto sobre el fondo de una estrella y con las iniciales distintivas de M.C.2"[20].

Posteriorment treballarà a l'Estat Major a Barcelona. El 23 de gener de 1939 sortirà amb l'exèrcit de Barcelona cap a Vic, d'allà a Olot, Agullana i el 6 de febrer passarà la frontera francesa. Comença l'exili. Com tants d'altres republicans primerament serà internat al camp de concentració d'Argelers. El 23 de maig de 1939 gràcies a les gestions fetes per la seva germana també exiliada a França però que no està reclosa en un camp de concentració, aconseguirà marxar cap a Mèxic, juntament amb els dos germans, amb l'ajuda del Comitè Britànic d'Ajuda a Espanya. El dimarts 13 de juny de 1939 desembarcarà al port de Veracruz (Mèxic).

19 Entrevistat a Calafell el 19 de febrer del 2003. Fill de les comarques lleidatanes arribà a Calafell el juliol del 1935.

20 Papers mecanografiats, sense data.

Primer viurà a Puebla on treballarà a l'escola agrícola de Champuzco i després anirà a la capital, Mèxic DF[21] Quan s'instal·li a Córdoba s'incorporarà al Colegio Cervantes el mes d'abril del 1941[22], a més treballarà durant 13 anys ensenyant francès a l'escola preparatòria per a la Universitat. Ho farà a petició de les autoritats acadèmiques mexicanes. Aquestes seran les dues feines de la seva vida a Mèxic.[23]

Josep retornarà a Catalunya el 1976, després de la mort de Franco. Vindrà perquè se li apliqui el Reial decret d'Amnistia. Anirà a Tarragona; se li reconeixeran els anys treballats al magisteri i encara haurà de fer uns pocs mesos d'escola per així poder-se jubilar dignament des del punt de vista econòmic. No es quedarà a Catalunya sinó que retornarà a casa seva, a Córdoba amb els seus germans.

3.4. Carme Mestras Capdevila (1907-1998)

És la muller de Josep Bargés. Nada a Tarragona el 1907 és filla d'una família d'ordre; a casa seva s'hi respira un ambient catalanista i religiós. Un seu germà, Lluís, serà comissari, conseller i director general de la Generalitat[24], tot i que la família és més propera a la Lliga segons confessa ella mateixa. Després d'estudiar a les monges franceses, farà la carrera de magisteri a l'Escola Normal de Tarragona i exercirà el magisteri a Ridaura, molt a prop d'Olot, a la Garrotxa, des del mes de febrer del

21 Aquí treballarà a La Josefina, "fábrica de dulces y chocolates".

22 Ho recorda en carta de 9 de juny del 1941 al seu antic alumne Lluís Farreny amb aquestes paraules: "Desde primeros de abril, dejé la gran capital para venirme definitivamente a esta bonita ciudad de Córdoba (…) Con motivo de haberse producido una vacante en este Grupo Escolar, solicité al Patronato de Enseñanza mi colocación en él, complaciéndoseme en atención a que el año anterior habían solicitado la excedencia y gracias a las gestiones de su Presidente que es compañero de mi provincia. De esta forma al reingresar en mi profesión ha solucionado la cuestión familiar y la económica".

23 "Me llamaron de la secundaria oficial para que dieses clases de francés. Y tengo los nombramientos del gobernador y del rector de la Universidad de Jalapa, nombrándome profesor de francés de la secundaria de aquí, para dar clases de francés de cuarto y quinto año de bachillerato. Trece años estuve". Papers mecanografiats sense data.

24 També anirà a l'exili i morirà a Mèxic el 1968. L'historiador Bonamusa diu d'ell que és nascut en el si d'una família popular (mariners, pagesos i menestrals tarragonins). Membre del directori d'Esquerra Republicana de Catalunya jugarà un paper polític important a les comarques tarragonines durant els anys de la Guerra Civil per això serà perseguit per l'administració franquista fins a la seva mort. Vegeu BONAMUSA, F. *Política i finances republicanes (1931-1939). Lluís Mestres i Capdevila.* Tarragona: El Mèdol, 1997. p.15-17.

1932 fins a l'agost del 1934, una població que no arribava al miler d'habitants[25] Amb Josep Bargés, mestre aleshores a Mieres es coneixeran durant l'Escola d'Estiu de 1932 celebrada a Barcelona. Es casaran el mes de juliol del 1933 i els primers mesos viuran separats, treballant a Ridaura i Mieres respectivament; veient-se els caps de setmana. Posteriorment, en acabar el curs 1933-34 es traslladaran plegats a Calafell, on treballaran a l'escola del poble.

A Calafell serà la mestra de l'escola de les nenes, mentre l'ensenyament es fa separadament. Durant els anys de la guerra l'escola serà coeducativa; nens i nenes s'ajuntaran; aleshores ella tindrà cura dels petits i el seu marit es dedicarà als més grans.

Les antigues alumnes[26] la recorden com una mestra amb temperament. Algunes d'elles varen tenir primer la Carme i, després en Josep Bargés i comparen. Hi ha unanimitat en reconèixer que el millor mestre que han tingut és Josep Bargés, dotat de moltes qualitats pedagògiques; d'ella afirmen que feia la feina, que a la seva classe es treballava però que no hi havia l'esperit que sabia inculcar el seu marit a l'alumnat.

El 1934 naixerà Lluïsa, el primer fruit del matrimoni, que morirà de tifus a Calafell, el 14 d'agost del 1941, als 7 anys d'edat. El seu marit, Josep, ja havia marxat el 1939 a l'exili mexicà. Després d'aquesta mort i una mica després de la del seu pare que vivia amb ella, Carme decideix anar a Mèxic a reunir-se amb el seu marit, tot i que és una decisió que no l'acaba de convèncer, segons confessa ella mateixa. Viurà a Córdoba amb el seu marit i els seus cunyats que treballen al Colegio Cervantes. Allà naixerà el segon fill: Juan Antonio Bargés. Carme a Mèxic no es dedicarà a l'ensenyament, no farà de mestra com el seu marit i cunyats.

4. Les escoles normals de Girona i de Tarragona

Els germans Bargés es formaran a les escoles Nnormals gironines i Carme Mestras a la femenina de Tarragona. La història d'aquestes escoles nor-

25 La senyora Conxita Pujolar Puigcercós, de Ridaura recorda que "Sí que hi havia una mestra que es deia Carme, era de Tarragona i era molt bona mestra" (entrevistada el 16 de febrer del 2003).

26 Entrevistades a Calafell el dia 20 de febrer del 2003: Carme Pons, Antònia Grifols, M. Dolors Figuerola, Maria Torres i Maria Rovirosa.

mals ja ha estat estudiada[27] i no és aquí el lloc per repetir el que ja s'ha dit i escrit. Només recordar, pel que fa a Girona, que el 1914 quan comença els estudis Lluïsa Bargés s'acaba d'inaugurar l'escola Normal de Mestresses [sic] i es reobre la de Mestres ja que darrerament els estudis de Magisteri masculins havien estat incorporats a l'Institut de batxillerat. Es viu, doncs, un moment intens d'il·lusió per l'obertura d'aquests estudis. En aquests centres l'alumnat fou influït per la personalitat pedagògica i humana d'alguns professors concrets, per exemple, Cassià Costal i, en menor grau Santaló, Xiberta i Jordà i, pel que fa a les noies, per la personalitat de Pepita Uriz.

Un professorat que en bona part havia estat format a Madrid a l'Escola Superior de Magisteri i que havia rebut la influència pedagògica i espiritual de la Institución Libre de Enseñanza. El pensament de la ILE, més el sentiment catalanista de molts professors, afegit a la voluntat de defensa del magisteri públic i el testimoni d'alguns professors compromesos políticament[28], segur que afaiçonarà la personalitat dels futurs mestres, entre els quals hi havia els germans Bargés.

Pel que fa a l'escola normal masculina Puigbert afirma que "es conformà avantatjosament, a causa precisament de la seva reobertura, amb un professorat relativament jove i homogeni, de procedència catalana i majoritàriament de Girona mateix, que coneixia l'escola pública tant per raons familiars com per pròpia experiència professional, i format en els paràmetres de la Institución Libre de Enseñanza"[29]

Pel que fa a l'escola Normal de Tarragona, on va estudiar Carme Mestras, em permeto recordar una cita de Noguera en l'epíleg del seu estudi. Després d'afirmar que les Escoles Normals, malgrat la desigual atenció politicosocial rebuda, varen viure amb entusiasme els diferents moviments renovadors pedagògics, afegeix: "Los hitos que confirmen este aserto en la E.N. de Tarragona están en los Profesores que en cada momento histórico se nos revelan no sólo como transmisores sino como impulsores de la renovación y entre los cuales sobresalen, entre muchos otros destacados, D. Carlos Yeves,

27 Pel que fa a la Normal de Girona vegeu CLARA, J.; CORNELLÀ, P.; PUIGBERT, J. *La Normal de Girona...* ob. cit.; quant a la Normal de Tarragona NOGUERA ARROM, J. *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931).* Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 1984.

28 Cassià Costal militarà a la Unió Socialista de Catalunya i serà el primer president de la diputació republicana gironina; Miquel Santaló d'Esquerra Republicana de Catalunya serà el primer alcalde republicà de la ciutat de Girona; Pepita Uriz serà militant activa del PSUC, etc.

29 CLARA, J.; CORNELLÀ, P.; PUIGBERT, J. *La Normal de Girona...* ob. cit. p. 73.

D. Alejandro de Tudela y Dª Margarita Comas Camps".[30] Margarida Comas, posteriorment professora a l'Escola Normal de la Generalitat i també exiliada en acabar la Guerra Civil, fou professora de Carme Mestras.

5. Els Colegio Cervantes de Mèxic[31]

El govern espanyol republicà a l'exili crearà diferents centres educatius que permeten donar feina a força professors exiliats i, també, faciliten que els fills i filles de molts d'aquests exiliats rebin una educació que continuava impartint els valors de l'escola republicana. Els noms de l'Instituto Luis Vives, Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, Academia Hispano-mexicana i el Colegio Madrid són alguns dels centres més importants i coneguts. Uns centres que estaven establerts a la capital federal. Fora de Mèxic DF també es crearen centres escolars dirigits per professorat exiliat. Va ser una iniciativa del SERE (Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles), entitat que políticament estava sota l'òrbita de Negrín. El SERE va crear el Patronato Cervantes per promoure la creació de col·legis fora de la capital i donar feina a mestres exiliats. Presidia el Patronato Cervantes el pedagog gironí Joan Roura Parella, que havia estat professor de l'Escola Normal de la Generalitat i que, ara, a Mèxic treballava a la Universitat de Mèxic i al Colegio Madrid.

El Patronato Cervantes creà centres en diferents poblacions: Tampico, Veracruz, Torreón, Jalapa, Tapachula i Córdoba. Alguns d'aquests col·legis tingueren una vida molt breu, d'altres encara funcionen avui dia.

6. El Colegio Cervantes de Córdoba

Cruz Orozco, parlant del Colegio Cervantes de Córdoba[32], afirma que el "el 3 de febrero de 1940, el Patronato Cervantes firmó un contrato con el maestro exiliado Faustino Benito Portugal para poner en marcha el nuevo colegio. En sus inicios el centro contó con los siguientes profesores exiliados: Faustino Benito Portugal, como director, Francisco Parrilla, Anto-

30 NOGUERA, J. *La Escuela Normal deTarragona...* ob. cit. p. 224.

31 Vegeu CRUZ OROZCO, J. I. "El Patronato Cervantes de México y los colegios de provincias del exilio pedagógico de 1939", *Historia de la Educación*, 14-15, 1995-96, p. 453-465.

32 La ciutat en aquells moments devia tenir uns 20.000 habitants.

nio Bargés, José Bargés, Eugenio Yuste, Benita Rivas, Sergio Rivas, Ananda Velasco, Atiliano Luis Navarrete, Concepción Escutia y María Luisa Escutia".[33] Ben aviat, però, aquest grup de mestres es reduí bastant.

Pel que fa als germans Lluïsa i Antoni Bargés hi treballaren des del primer moment. Josep no, s'hi incorporarà més tard, el 1941. Anys més tard quan està escrivint els records de la seva vida afirmarà que "El Grupo Escolar Cervantes no se fundó con espíritu de lucro y funcionó en régimen de cooperativa de profesorado, nunca perdió de vista como asilados políticos la deuda contraida con el país ni el espíritu de servicio debido al pueblo mexicano "[34].

A través de la correspondència de Josep Bargés amb els seus antics alumnes de Calafell podem conèixer com era el Colegio Cervantes els primers anys: "Nuestro Grupo Escolar consta de seis grados, otro de párvulos y cuatro profesores especiales tienen a su cargo las clases de Taquigrafía, Mecanografía, Inglés y Contabilidad. Desde primeros de curso hemos montado un Internado que cuenta ya con más de veinte alumnos de fuera de la ciudad. A mi me han encargado del sexto año, o sea que tengo que *batallar* con los mayores, con los de más trabajo y responsabilidad. Como no dedico mis actividades más que a los asuntos escolares (esa fue siempre mi norma, como muy bien sabes) espero desarrollar una buena tarea que se pondrá de manifiesto después de unos meses"[35]

D'aquests primers anys coneixem com era i funcionava la classe dels petits. Graciela Zamudio, antiga alumna dels primers anys, comença a anar-hi el 1945, ho explica amb aquestes paraules: "Entrábamos a las nueve de la mañana, empezábamos por cantar el himno nacional, la niña mejor portada cargaba la bandera, y los niños mejor portados llevaban la puntita de la bandera. Cantaban el himno nacional con la bandera enfrente de la dirección.

Después entrábamos a clase, tocaban la campana, y empezaban las clases (...) con Luisita a veces eran lecturas, siempre había cantos mezclados y cantos preciosos... que hasta la fecha yo recuerdo con tanta alegría, porqué nunca los habíamos oído aquí, porqué eran cantos españoles y traducidos al castellano porqué ellos hablaban catalán... montones de canciones distintas y bonitas. Luego teníamos un recreo que salíamos juntos niños y niñas

33 Idem. p. 458, citat de REYES, J.J. "Escuelas, maestros y pedagogos" en *El exilio español en México 1939-1982*, México, Fondo de Cultura Económica-Salvat, 1982, p. 197.

34 Papers manuscrits sense data.

35 Carta de l'any 1941 a Lluís Farreny.

a correr y a jugar. Volvían a tocar la campana volvíamos a entrar, y a las doce del día salíamos. Pero entrábamos otra vez a las tres de la tarde y saliamos a las cinco. Y luego salíamos con tareas, siempre había una tarea que hacer para llevar al otro día, que sumas, que restas, o leer una hojita y hacer algún comentario sobre lo que se leyó, o encontrar en el diccionario algunas palabras, o en el mapa algunos lugares de algún país... situarse bien sobre la República, sobre los estados, capitales, ríos principales o montañas..."

Els Bargés ensenyen a Mèxic amb el mateix estil que ho feien abans d'anar a l'exili. Des del primer moment incorporen a l'escola algunes de les activitats que feien a Catalunya, per exemple, fan exposicions dels treballs escolars que tenen molt d'èxit... És un estil nou de fer classe, més actiu, més fresc, més participatiu. I els pares ho noten i ho valoren. El prestigi de l'escola es consolida des de bon començament, tant és així que "al comenzar el nuevo curso (1942-43) el mes pasado, ha sido tanta la demanda de plaza que en algunos grados hemos tenido que cerrar las inscripciones por no poder atender a más de cuarenta alumnos en cada clase "[36].

Juntament amb les exposicions escolars es fan altres activitats que també són una novetat, per exemple, editen el diari *El Escolar* i hi escriuen professors i alumnes. Fan excursions. Activitats d'un marcat tarannà renovador. Antoni que era un expert en geografia i cartografia construirà maquetes de la regió i del país per ensenyar de manera més clara i engrescadora la geografia, "Por ello construyó sobre una gran mesa la topografía en yeso de nuestra región, que le servía para la enseñanza objetiva de nuestro entorno geográfico. También usaba una maqueta similar bastante grande con la orografia principal de todo el país, estas dos las conocíamos en cuarto año, y otra maqueta, con la orografía de Europa, la llegamos a usar hasta cursar el sexto de primaria "[37]. El seu afany per la cartografia traspassarà l'estricte àmbit escolar[38].

Aquesta voluntat d'engrescar l'alumnat per la geografia i la història i fer-ho de manera viva tal com ja practicava a l'escola d'Esponellà la va continuar exercint sempre. Francisco Javier Chaín, que va ser alumne del Cer-

36 Carta a Lluís Farreny, 7 de febrer de 1942.

37 Recorda Chaín, un antic alumnes del Colegio Cervantes, en la carta esmentada.

38 L'any 1947 editava un mapa de Catalunya per encàrrec de la Confederació d'Organitzacions Catalanes d'Amèrica. adreçat "als compatriotes absents de la pàtria. (...) Intenta, també, servir de guiatge als fills de catalans que, a través dels llavis paterns, sovint no gaire precisos, només d'oïdes coneixen Catalunya. Per això la faç de la Terra Catalana hi és representada amb minuciositat, amb claredat, amb amor. Resseguint-ne el relleu i la hidrografia hom pot aclarir la raó de molts fets geològics, econòmics i humans de la història de la nostra pàtria".

vantes a la dècada dels 50, recorda de la classe d'Antoni Bargés: "los viernes por la tarde, los alumnos de cuarto año, teníamos lo que llamábamos "Proyección". El profesor había construido unos marcos de madera, plegables, forrados de tela negra y que ajustaban a las ventanas del salón, con lo cual daba la oscuridad necesaria para pasarnos sus transparencias de todas las ruinas y culturas del México Antiguo. Con ello, sin necesidad de viajar, pudimos sus alumnos conocer ese panorama mexicano que nos iba explicando con todo detalle y sabiduria. Años después, cuando uno iba a esos lugares verdaderamente, pues ya tenía un conocimiento previo y detallado, gracias a esta labor de nuestro querido y recordado profesor"[39].

Un record del treball dels tres germans d'aquesta dècada dels cinquanta ens el proporciona Juan Antoni Bargés, fill i nebot dels Bargés i alumne del Colegio. Afirma: "per la seva formació la tieta era molt de llengua nacional, de gramàtica; el tiet era excel·lent en matemàtiques, història i geografia, ciències naturals; el pare era molt de geografia, matemàtiques, sobretot la geometria se li donava molt bé, i després la història universal; o sigui, el tiet no era molt bo en la història de Mèxic i el pare donava història universal, això era lo que els interessava i ho feien molt bé"[40].

El mateix Juan Antonio Bargés dóna una visió de l'orientació pedagògica general del Colegio en aquests termes: "A l'Escola Cervantes es va educar molt en la formació, era una escola de moltíssima formació tècnica, on t'obligaven a pensar, a raonar, a avaluar (...) Moltes vegades et deien. "tens que fer un treball sobre botànica" i afegien: "no copiïs lo que hi ha al llibre, ves al jardí, agafa un tros de planta i enganxa-m'ho en el paper, i quan tinguis enganxada la fulla, escriu lo que tu vegis a la fulla". Després, per exemple, et deien: "diga'm què és un plàtan" i anaves al diccionari: un plàtan és un arbre... no, "un plàtan és un arbre que l'he vist verd, que té un tronc gruixut... O sigui t'obligaven a tenir contacte amb la naturalesa, t'obligaven a anar a buscar la informació..."

Un dels alumnes que va anar a l'escola la segona meitat de la dècada dels seixanta manifesta que al Cervantes els desvetllaven la imaginació; reconeix que no va ser gaire bon alumne (va haver de repetir curs) i afirma que "yo comparo con muchas cosas del sistema actual y en las clases en la mañana y en la tarde aprendíamos por muchas cuestiones de hacer volar la imaginación, de tocar, de sentir... siento que salí bien preparado de ahí"[41].

39 Carta a Salomó Marquès, 8 abril 2003.
40 Entrevista a Córdoba el 5 de juliol del 2002.
41 Entrevista amb Ernesto Ribera, 7 de juliol del 2002.

El seu tarannà pedagògic el manifesten, al cap de molts anys, en una de les moltes cartes que escriuen als seus antics alumnes de Catalunya. Després de l'homenatge que els varen fer a Córdoba, el 1989, Antoni Bargés escriu a Joan Sabater, de Girona, i li diu: "Del 21 al 24 d'agost han estat quatre dies d'agitació. És clar, han estat l'ocasió de reveure a molts dels exalumnes, alguns vinguts de fora i que recorden el nostre ensenyament. I és curiós que tots en parlen amb elogi de la nostra insistència en haver-los fet sentir la història i la geografia com cosa viva, de coneixement i sorprenentment tu remarques en la teva carta, tan sentidament que m'ha emocionat trobar a Mèxic la continuació de la nostra escola d'Esponellà. És que sempre he cregut important en educació fer ensenyança objectiva, interessant a l'alumne, inclinant-lo cap el coneixement del medi natural; això era fàcil de fer en qualsevol poble, tant com ara es fa difícil en les ciutats electròniques, complicades, atapeïdes d'autos, problemes i complicacions"[42].

Llegint aquest breus textos ben segur ja hem anat descobrint la personalitat pedagògica dels Bargés. El seu fill i nebot ens en fa un breu retrat amb aquestes paraules: "La tieta era una dona amb un caràcter molt dolç, era com un ocellet, mai la vaig veure enfadada, mai. Era molt del caràcter del meu pare; el meu pare era dificilíssim que s'enfadés; el violent era el meu oncle, jo li tenia més por a l'oncle que al pare. La tieta era una dona que jo crec que era la més intel·ligent de tots sense cap dubte. Tots els que vam passar a primer any vam sortir amb ella llegint i escrivint, és molt important, en un any sortíem llegint i escrivint, a 6 anys. Era molt ordenada, a la seva classe no sentia, en aquella edat ningú que fes un crit o res; com els controlava? no ho sé, només que ella no cridava."

Aquesta visió de Llüisa ens la confirma una de les primeres alumnes que va tenir, el 1945, "era una mujer enérgica, tierna, premiadora del bien portado... inspirava tantas cosas! (...) Fue siempre la maestra de primero. Pero enseñar las primeras letras a los niños que pasan de kinder es una de las tareas más difíciles, empezar a enseñar a unir letras y frases y leer... y daba premiecitos, que cuentos... "[43].

Un dels aspectes més destacats de la feina que es fa al Colegio Cervantes segons l'historiador Cruz Orozco és el del mestissatge cultural[44].

42 Carta a Joan Sabater, de Girona, 7 setembre 1989.

43 Enrevista amb Graciela Zamudio, 7 de juliol del 2002.

44 CRUZ OROZCO, José Ignacio, "Mestizaje cultural y educación. El caso del grupo escolar Cervantes de Córdoba (Ver.) México", DD.AA. *L'exili cultural de 1939 - II*, València, Universitat de València, 1999, p. 539-558.

A diferència dels col·legis espanyols de l'exili que hi ha establerts a la capital federal en els quals hi havia força fills d'exiliats espanyols, en els centres escolars establerts en altres indrets de Mèxic, una de les feines més importants va ser la de l'adaptació cultural i pedagògica ja que l'alumnat no procedia del col·lectiu d'exiliats sinó que eren mexicans. Això va comportar un notable esforç d'adaptació pedagògica, ja que no es tractava de mestres espanyols que ensenyaven a fills d'espanyols sinó de mestres espanyols que ensenyaven en un medi totalment diferent, que era mexicà pels quatre costats. Això els va comportar una adaptació profunda dels seus coneixements i de la seva metodologia. Es tractava de conservar el model d'ensenyament republicà espanyol i aplicar-lo als nous continguts mexicans. Es tractava de fer la classe com si fos en una escola de Catalunya però amb continguts mexicans. "El modelo formativo procedía de España –afirma Cruz Orozco[45] de la República española, republicanos y españoles fueron los maestros que lo implantaron. Pero como los destinatarios fueron alumnos mexicanos, los contenidos se adaptaron por completo a lo que era el universo cultural y social de ese país".

A aquest mestissatge cultural hi varen contribuir activament els germans Bargés fent un ensenyament arrelat al medi. És molt possible que Miquel Santaló, geògraf i professor a la Normal de Girona, els inculqués l'entusiasme per la geografia i per un ensenyament vivencial.

Els germans Bargés varen traspassar el col·legi l'any 1988. Els molts anys de treball, l'edat i els canvis que es produeixen en la política educativa mexicana seran arguments suficients per deixar el Colegio, després de tants anys de dedicació. En l'actualitat encara funciona amb una nova direcció. Durant aquests anys rebran més d'una proposta per marxar a treballar a d'altres centres; sempre ho refusaran. Una de les persones que més els insistirà i els convidarà serà el mestre català Esteve Garriga Pla, exiliat que dirigeix el Colegio Cervantes de Tampico.

L'any següent, 1989, se'ls va fer un homenatge públic a la ciutat, amb presència d'autoritats i antics alumnes que els volien agrair públicament la dedicació i la formació rebudes. Un dels oradors va expressar el sentit del seu treball de molts anys amb aquestes paraules que resumeixen prou bé la tasca d'aquests germans mestres: "Queridos Maestros: Queremos reconocer en ustedes a los verdaderos hombres, aquellos que saben dar y no saben pedir. (...) Cuando llegan a nuestra ciudad con unos cuantos

45 Idem. p. 555.

centavos en la bolsa y una gran desgracia a cuestas, saben que es el momento de continuar en el trabajo y de rehacer, con el dolor del exilio, su vida.

(...) Estos queridos maestros nos dieron los mejores ejemplos ciudadanos participando en nuestros desfiles y actos cívicos, ellos nos enseñaron a carta cabal el programa de la Secretaría de Educación Pública, ellos se esforzaron por aprender de nuestros grandes compatriotas de la enseñanza, ellos nos enseñaron a querer la bandera y el himno nacional, ellos nos enseñaron el amor a la patria, ellos moldearon con bendito yeso y amorosas manos la topografía de nuestra tierra, ellos nos enseñaron el corazón de la libertad y el respeto al derecho ajeno, nos enseñaron que los despreciados indios poseen mejores valores que nosotros mismos, ellos, señoras y señores, nunca fueron maestros refugiados, ellos son Maestros mexicanos"[46].

7. Cloenda

Amb aquest escrit he volgut presentar a grans trets la biografia personal i professional de tres germans gironins mestres, els Bargés Barba, que començaren a fer de mestres en terres catalanes i que, exiliats, acabaren la seva vida professional a Córdoba (Estat de Veracruz, Mèxic) en un col·legi creat el 1940 gràcies a l'ajuda del govern republicà espanyol a l'exili.

Es tracta d'uns professionals que són un bon exemple d'aquells mestres públics renovadors que sortiren de l'Escola Normal de Girona durant les primeres dècades del segle XX i que treballaren en escoles unitàries deixant-hi un excel·lent record per la seva bona manera de fer escola. Mestres que estimaven els infants i que els ensenyaven de manera activa desvetllant el seu interès. Un ensenyament que els ha marcat per a tota la vida.

Uns professionals que continuaren demostrant la seva vàlua pedagògica a l'exili, adaptant l'ensenyament i la metodologia que aplicaven a les escoles catalanes a la nova realitat, mexicana i que es caracteritza per desvetllar l'interès de l'alumnat mitjançant un ensenyament actiu i participatiu.

Per altra part el seu ensenyament és un model de mestissatge pedagògic. La seva tasca docent no es realitzarà a la capital federal com ho feren bona part dels mestres exiliats, sinó en una població allunyada de les vicissituds sociopolítiques dels exiliats republicans. Formaren pedagògica-

46 Paraules de José Francisco Chaín Revuelta.

ment moltes generacions d'alumnes de totes les condicions socials. La seva maduresa pedagògica va granar en terres mexicanes, que ells sempre consideraren la seva segona pàtria.

Resum

En aquesta comunicació es presenta una primera aproximació a la persona i l'obra de tres mestres públics gironins: els germans Bargés Barba. Podríem definir-los com a mestres renovadors, catalans i republicans. La seva vida professional té dues parts ben diferenciades: la primera passa a Catalunya durant els anys republicans (1931-39); treballaran en diferents escoles, la majoria en poblacions rurals. La segona etapa, després de la guerra civil, s'inicia amb l'exili a França i posterior anada a Mèxic (1939...). Allà també exerciran el magisteri. No a Mèxic D.F., sinó a la ciutat de Córdoba (Veracruz) on, juntament amb altres mestres exiliats espanyols, fundaran el Centro Escolar Cervantes.

Allà exerciran el seu magisteri fins a la jubilació. Al llarg de tots els anys aplicaran metodologies renovadores, centrades en desvetllar l'interès de l'alumnat i consolidar la seva pròpia personalitat. Deixaran una petja inesborrable entre l'alumnat, que els recorda amb molt d'agraïment.

La biografia d'aquests tres germans mestres és un clar exemple de les repercussions negatives (per a Espanya i Catalunya) que va comportar l'exili d'una bona part del magisteri, i l'enriquiment cultural que va representar per als països que els varen acollir. En la mesura del possible he donat la paraula als mateixos protagonistes perquè el lector pugui tenir accés directe al seu testimoni. Aquesta comunicació és una primera aportació en espera d'escriure un llibre on es presenti amb més profunditat tota la seva vida i acció pedagògica.

Abstract

A first approach to the person and work of three popular teachers from Girona: the brothers Bargés Barba, is presented in this report. One could define them as renewer Republican Catalan teachers. Their careers have two very different parts: the first one take place in Catalonia during the Republican Years (1931-1939); They will work in different schools, most of them in rural areas. The second one, after the civil war, starts

with their exile to France and later on to Mexico (1939...). There, they will also develop the teaching profession. Not in Mexico D.F., but in the city of Cordoba (Veracruz), where they will set up "el Centro Escolar Cervantes" together with other Spanish teachers.

They will teach there until their retirement. Throughout all these years they will apply renewing methodologies in which they focus on getting the pupils interest and developing their own personalities. They will not be forgotten as students still remember them with gratitude.

The biography of these three brothers is a clear example of the negative effects (for Spain and Catalonia) that the exile brought to a great part of the teaching profession, and also the cultural enrichment of the welcoming countries. When possible, I have tried to reflect the direct testimony of these characters. This report is the first stage previous to the writing of a book where their lives and pedagogic deeds are presented.

Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle xx: els passeigs i les colònies escolars

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears

Hom sap que les excursions i els passeigs escolars són l'aportació més important dels corrents renovadors de la pedagogia i probablement fou la Institució Lliure d'Ensenyança la que recollí al darrer quart del segle XIX amb més encert i empenta les velles propostes de Jean-Jacques Rosseau (1712-1778) i Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), en la mesura que feien proper l'entorn als sentits dels nens. Fou, en primer lloc, el pedagog institucionista Rafael Torres Campos qui traslladà l'experiència a la Institució Lliure d'Ensenyança des de la coneixença que en tingué a París i, després, també ho féu Manuel Bartolomé Cossío. Tan sols a tall d'exemple direm que l'any 1888 es realitzaren segons la memòria anual de la Institució unes dues-centes excursions, fet que ens pot donar una idea de la importància que se'ls donà que fins i tot dugué els institucionistes a afirmar que s'hi aconseguia l'ambient que caracteritzava la Institució Lliure d'Ensenyança.[1] De fet, aquestes pràctiques educatives foren introduïdes a les Illes per primer cop a través de l'Escola Mercantil a Mallorca, amb una clara influència institucionista, que, conseqüentment, les inclogué en el reglament i els atorgà una gran importància i que, en opinió d'Antoni J. Colom, representen el primer plantejament sistemàtic d'escola activa a Mallorca.[2] Així doncs, sabem que l'Escola Mercantil dugué a terme excursions d'índole diversa, l'interès principal de les quals era la formació del caràcter moral dels participants més que no pas la coneixença dels llocs que es visitaven. Fou Miquel Porcel qui, a la dècada dels anys noranta del segle XIX, continuà amb la tradició dels passeigs escolars i les excursions iniciada pels homes de l'Escola Mercantil.

1 Vegeu: RAYÓ I FERRER, Miquel: *Aproximació històrica a l'ús educatiu dels espais naturals a Mallorca (segles XIX i XX).* Palma: Universitat de les Illes Balears, Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, Col·lecció Pedagogia Ambiental, 6, 1994, p. 41-42.

2 COLOM CAÑELLAS, Antoni Joan: *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània.* Palma: Universitat de les Illes Balears, 1991, p. 161.

Per a ell eren una oportunitat per treballar l'educació física, l'educació higiènica, l'ensenyament actiu, la recerca de la naturalesa, l'educació dels sentits, els jocs cooperatius, el dibuix del natural i l'educació de la moral i de la personalitat. La pràctica de les excursions o els passeigs escolars es generalitzà a Mallorca, fet prou constatable si tenim en compte que l'any 1897 es realitzà una concentració al castell i al bosc de Bellver en què participaren al voltant d'uns mil cinc-cents nens.[3] A Menorca, com veurem tot seguit, aquestes pràctiques educatives de l'escola activa arribaren a la darreria del segle XIX i al principi del segle XX de la mà del mestre mallorquí, establert a l'illa menor de l'arxipèlag, Antoni Juan Alemany amb els seus passeigs escolars.

Cal dir que són poques les informacions bibliogràfiques que actualment hi ha sobre el mestre Antoni Juan Alemany.[4] No obstant això, de l'escassa documentació que hi ha ja es pot entreveure el paper rellevant que tingué en la renovació pedagògica a casa nostra. Fou mestre de la segona escola pública de nens de Maó per espai de quaranta anys, a més de ser un punt de referència per als mestres del seu temps. Antoni Juan Alemany introduí els passeigs escolars en llur pràctica educativa i es dedicà de manera especial als ensenyaments marítims en un intent de connectar amb la realitat de l'entorn més proper dels seus alumnes.

En aquest sentit, prou significatius són dos informes que redactà el 20 de juliol de 1905 intitulats "Paseos escolares" i "Enseñanza marítima".[5] En el primer, Antoni Juan justificava la necessitat dels passeigs escolars com a iniciativa educativa que apropés la realitat als nens: "Dar atractivos a la enseñanza; cautivar con ellos al niño. ¡Hermosa misión encargada a los maestros! Por esto se ha generalizado tanto la enseñanza objetiva. En la escuela tenemos láminas y objetos variadísimos, pero siendo imposible llevarle las fábricas, los bosques, las playas, etc., hay que llevar la escuela a estos sitios si queremos que la escuela llene su cometido. He aquí demostrada la necesidad de los paseos escolares".[6] A. Juan Alemany donava comptes de l'èxit dels seus passeigs escolars tot repas-

3 COLOM CAÑELLAS, Antoni Joan: *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984, p. 76-78.

4 Vegeu: MARTÍN JIMÉNEZ, Ignacio: *El sistema educatiu a Menorca (1800-1939). Una visió estructural*. Ciutadella: Ajuntament de Ciutadella, Institut Menorquí d'Estudis, 2000, p. 300-305.

5 JUAN ALEMANY, Antonio: "Paseos escolares". *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1906, p. 172-174 i Juan Alemany, Antonio: "Enseñanza marítima". *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1906, p. 174-175.

6 JUAN ALEMANY, Antonio: "Paseos escolares"... *op. cit.*, p. 172.

Fotografia del mestre Antoni Juan Alemany publicada a la premsa menorquina amb motiu de l'homenatge que se li reté. Font: La Voz de Menorca [Maó], 9 de setembre de 1931.

sant els que realitzà entre els dies 5 de juliol de 1899 i 10 d'octubre de 1901, sempre en hores fora de les classes o a les vacances. Atès l'èxit de la iniciativa, la Junta Local d'Instrucció de la ciutat de Maó, en sessió del dia 7 d'octubre de 1901, acordà recomanar als mestres del districte municipal que fessin passeigs escolars als capvespres dels dijous. Antoni Juan, autoritzat per la Junta Local d'Instrucció, formà dos grups de nens de la seva escola per portar a terme els passeigs que dividí segons l'edat, de manera que els més petits acompanyats d'un auxiliar recorrien com a màxim en les excursions uns sis quilòmetres tot prioritzant-se els jocs i els més grans realitzaven passeigs amb ell d'entre deu i quinze quilòmetres.[7] El mestre Juan Alemany considerava que els passeigs escolars contribuïen eficaçment a l'ensenyament integral dels nens, puix que aquests influïen positivament en la seva educació física i intel·lectual i en la companyonia, a més de possibilitar explicacions l'endemà dels passeigs o excursions sobre les peces recollides per al museu escolar del centre: "La marcha y los juegos influyen en la educación física. Los conocimientos que adquieren y la redacción de las memorias, desarrollan la inteligencia. ¿Y qué lección de fraternidad hay comparable con el jugar amigablemente los niños

de diferentes pueblos, trabando amistades que pueden contribuir a que desaparezcan rencillas y antagonismos ridículos? Además, el museo escolar se enriquece con piedras, vegetales, insectos y conchas que recogemos en los paseos. Al día siguiente, un musgo o un insecto visto al microscopio en la clase, da oportunidades para una lección. De esta manera adquieren los niños hábitos de observación y de clasificación".[8]

Antoni Juan Alemany en els seus passeigs escolars sempre seguia un mateix esquema de treball que consistia a explicar als alumnes, prèviament al passeig, on anirien i quina era la finalitat de la sortida, després els nens feien les memòries de l'excursió a casa seva –constatà el mestre que la majoria les feien per donar-li una satisfacció i poder-les lliurar posteriorment a la Junta d'Instrucció– i finalment a les classes i en comú les comentaven i els feia veure les principals errades, intentant sempre no desmotivar-los per la feina realitzada.[9] En el transcurs de totes les sortides programades no s'hagué de lamentar cap incident desagradable i aquestes ascendiren a un total de setanta-nou, que es distribuïren de la manera següent: setze visites a pobles i predis, onze visites a monuments i sis visites a fàbriques, a més de realitzar-ne nou de relacionades amb l'agricultura, sis amb la botànica, quatre amb la mineralogia, tres amb la meteorologia, dues amb la geologia, cinc amb la hidrologia i disset amb l'ensenyament marítim.[10] Precisament sobre l'ensenyament marítim Alemany féu unes afirmacions prou esclaridores sobre la seva metodologia a l'hora d'ensenyar als nens en les sortides o excursions: "Innecesario considero ponderar la importancia de estos estudios, porque la ve todo español amante de la prosperidad y grandeza de nuestra patria. Que los niños se aficionen a las cosas del mar es el ideal que debe perseguir el maestro, fácil de realizar, sobre todo en las poblaciones

7 Antoni Juan Alemany recordà en el seu informe que també s'havien fet passeigs de majors distàncies com ara els que realitzaren a es Mercadal i Albaida, que distaven uns vint quilòmetres de Maó, tot i que s'hi havien desplaçat en carruatges en part pagats pels nens, les famílies dels quals s'ho poguessin permetre, i en part per l'Ajuntament de Maó. Vegeu: *Ibídem*, p. 172.

8 *Ibídem*, p. 173.

9 A. Juan recordava que els nens escrivien les memòries a llur cases sense necessitat que ell els estimulés per tal de donar satisfacció al mestre que les lliurava posteriorment a la Junta Local d'Instrucció. A les classes Antoni Juan Alemany corregia les principals errades de les memòries, verbalment i en comú, parant especial esment a no desmotivar els nens amb les correccions, i constatà que els infants copiaven del natural els objectes que els cridaven més l'atenció o algun gravat que els havia ensenyat a la lliçó preparatòria prèvia al passeig. Vegeu: *Ibídem*, p. 173.

10 *Ibídem*, p. 172-173.

costeras. ¿Hay por ventura sitio más encantador que la playa? Llevemos a ella a los niños, dejadles jugar, formar montes de arena, abrir pozos, arrojar objetos a las olas, y cuando rendidos por la fatiga corporal, se tiendan en la arena o se reclinen sobre las algas, recread su inteligencia con relatos geográficos que ensanchen el vastísimo horizonte que tienen a su vista, o habladles de los veneros de riqueza que encierra el mar, y de los placeres intelectuales que sienten los hombres que a su estudio se dedican. [...] Si queremos que el niño tome interés en una lección, hay que aprovechar las oportunidades que se presentan, y al efecto he utilizado la llegada a este puerto de las escuadras, del dique flotante, del vapor Roland de la estación biológica de Bañuls, de los botes automóviles, &ª. Al mismo objeto sirve la vista de un grabado, o que el Maestro, y mejor aún el niño que muestre más destreza, dibuje en el tablero el barco que más le ha llamado su atención y los demás niños lo copian".[11] Considerava, doncs, els passeigs escolars com una pràctica educativa especialment indicada per als ensenyaments marítims puix que: "Los paseos escolares facilitan la enseñanza marítima, [...]. De los 79 paseos verificados con los alumnos de mi escuela, 17 han tenido por objeto asuntos relacionados con el mar, que unidos a 3 sobre Meteorología, dan una suma de 20 paseos que guardan conexión con asuntos marítimos. Las excursiones se han dirigido a los siguientes puntos: Fonduco, Villacárlos, Cales fons, El pouet, Faro de la boca del puerto, Cala Mesquida, Fortaleza de Isabel II y Albufera. Algunos se han repetido. A la objeción de que estos paseos dificilmente podrán realizarse en el interior de España, contestaré que por analogía pueden dirigirse a las orillas de lagunas, rios o arroyos, que no faltan en las inmediaciones de los pueblos".[12]

Ultra aquestes pràctiques educatives renovadores a la seva escola, que pretenien connectar l'educació amb la realitat més propera dels nens, Antoni Juan Alemany fou, a més, el principal impulsor i el director de les colònies escolars durant anys i des d'un principi, juntament amb Mateu Fontirroig Jordà, s'adherí a les primeres manifestacions de l'escoltisme a la nostra illa. La seva docència, centrada en l'activitat, es fonamentava en la capacitat d'observació i la creativitat de l'alumnat. Hom sap que a través de les colònies escolars els institucionistes pretenien traslladar l'experiència que desenvoluparen a través de les excursions i els passeigs a l'aire lliure, mantenint la mateixa cura educativa. Iniciades a Suïssa l'any 1876 les colònies escolars ben aviat s'expandiren a Alemanya, Rússia i França.

11 JUAN ALEMANY, Antonio: "Enseñanza marítima"... *op. cit.*, p. 174.
12 *Ibídem*, p. 175.

Arribaren a l'Estat espanyol de mans de la Institució Lliure d'Ensenyança a través del Museu Pedagògic Nacional i, concretament, del seu director Manuel Bartolomé Cossío que dirigí la primera a Sant Vicente de la Barquera, onze anys després de l'experiència a terres suïsses. Les colònies escolars a les Illes Balears sembla que s'organitzaren per primera vegada l'any 1893 a Mallorca sota la direcció de Miquel Porcel i Riera, després d'un intent sense èxit d'un grup de mestres de recaptar fons per organitzar-ne una l'estiu d'un any abans. A Mallorca, des de 1901 aquestes es desenvoluparen amb normalitat fins a l'any 1936, amb l'ajut de diversos organismes i institucions en el seu finançament. L'any 1904 es féu al Port de Sóller la primera colònia escolar per a nenes organitzada per la Diputació provincial i sota la direcció de Paula Cañellas Alba. L'any 1905, ocupant la batllia de Palma el metge Jaume Font i Monteros, l'Ajuntament també organitzà una colònia pròpia. A Menorca, l'any 1909, l'Ajuntament de Maó promogué també les colònies escolars.[13] D'Eivissa i Formentera no es té constància que se n'organitzessin, tot i que des d'aquestes illes s'enviaren nens a Palma perquè participessin a les que s'organitzaven a l'illa major de l'arxipèlag balear.[14] Les colònies s'anaren generalitzant a les Illes amb un objectiu marcadament higienista, igual com succeïa arreu del territori de parla catalana. Es tractava de posar els nens en contacte amb la natura per proporcionar-los l'ambient més adequat per al desenvolupament físic i la millora de la salut. Aquestes activitats d'estiu foren una ocasió òptima per practicar l'exercici físic, el joc i per garantir una bona alimentació i introduir els hàbits de neteja personal, sense deixar de banda la funció socialitzadora i el desenvolupament intel·lectual.[15]

A Menorca, pel que fa a les colònies escolars que durant anys dirigí Antoni Juan Alemany, cal esmentar que es portaren a terme per primer cop l'estiu de 1909, quan un ajuntament de majoria republicana a Maó, presidit per Joan Mercadal Pons, acordà d'establir-ne una per a nens.[16] El mes d'agost de 1909 *La Voz de Menorca* donava comptes de la seva visita a la primera colònia escolar menorquina que es desenvolupà als paratges

13 Vegeu: GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; Marqués, Salomó; Mayordomo, Alejandro; Sureda, Bernat: *Tradició i renovació pedagógica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià.* Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 326-327.

14 Vegeu: OLIVER JAUME, Jaume: *Escola i societat. L'ensenyament a les Illes Balears en el segle XX.* Palma: Editorial Moll, Els treballs i els dies, núm. 18, 1978, p. 199.

15 Vegeu: GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; Marqués, Salomó; Mayordomo, Alejandro; Sureda, Bernat: *Tradició i renovació pedagógica... op. cit.*, p. 326-327.

propers al port d'Addaia i que s'establí al predi de les Fontanelles, a sobre del mateix port i sota la direcció del mestre Antoni Juan Alemany i l'ajudantia del mestre Joan Socías Bennasar, aleshores l'un mestre de la segona escola municipal de Maó i l'altre de l'escola de la població veïna de Sant Climent. De fet, l'objectiu de l'article no era altre que especificar les activitats i l'alimentació que havien rebut durant els primers quinze dies els participants en la colònia escolar d'aquell estiu de 1909 per tal de promocionar-la entre l'opinió pública. Considerem oportú explicitar-les, ni que sigui a tall d'exemple, per tal de fer-nos-en una idea i de veure en què consistien. Així doncs, constatem que a les sortides programades al voltant dels paratges del port d'Addaia com al predi de Fontanelles –on residien els nens de la colònia–, a les Coves Noves, a Binifabini, a Son Tema, a punta de Cala Molí, a ses salines d'Addaia, als brolladors de Son Làdico i a Bellavista, entre d'altres, es realitzaren explicacions de minerologia, agricultura, sericicultura, història, mineria, terrisseria moderna, a més de fer-se excursions marítimes pel port d'Addaia i a na Macaret. D'altra banda, pel que fa als àpats, cal esmentar que se cercà una bona combinació entre llegums, verdures, peix, carn, ous i fruites sempre acompanyats d'arròs i/o patates, amb la intenció clara de contribuir a l'enrobustiment dels nens durant la seva estada a la colònia. La intenció en finalitzar-la no era altra que mesurar i pesar els nens que hi assistiren –que aquell estiu de 1909 estava formada per dotze nens– per tal de comprovar-ne el creixement produït fruit d'una alimentació més adequada i abundosa.[17] No cal que insistim en la importància que en termes generals se li atorgava a les colònies i a la comprovació dels bons resultats que s'hi obtenien amb la mesura de la circumferència toràcica i l'augment del pes dels nens que hi assistien com a constatació empírica de les millores sofertes durant la seva estada.

D'aquesta primera colònia escolar, sota la direcció d'Antoni Juan Alemany, també en tenim constància gràcies al breu informe que adreçà als seus companys de magisteri a través de la revista *El Magisterio Balear* i en el qual es recollien les següents afirmacions del mestre i director de la colònia sobre l'èxit de l'empresa que es portà a terme al port d'Addaia amb l'ajut del l'Ajuntament de Maó i d'algun particular: "Por fin, este año, y gracias al interés con el que el Ayuntamiento de Mahón mira todo lo que sea en bien de los niños, y a la filantropía de don Bartolomé Mercadal, propietario del predio las Fontanillas, ha funcionado la primera

16 Anònim: "Colonia escolar de Mahón". *La Voz de Menorca* [Maó], 17 d'agost de 1909.
17 *Ibídem.*

colonia escolar en la isla de Menorca", on s'habilità un ampli edifici situat en un indret sec i ben ventilat en què romangueren dotze nens i tres mestres durant el mes d'agost de 1909: "Al objeto se habilitó junto al puerto de *Addaya* un amplio edificio situado en paraje seco y ventilado, donde doce niños y tres maestros hemos pasado con bastante comodidad el mes de agosto último".[18] Antoni Juan, en un estil directe, ens narrà la vida quotidiana d'aquell mes d'agost a la colònia, que considerem oportú reproduir quasi íntegrament per tal d'apropar-nos a la vida dels colons al port d'Addaia en aquella primera experiència educativa renovadora a l'aire lliure: "Todos los días nos levantábamos a las cinco, y después del aseo personal y de izar el pabellón nacional, muchos días nos dirigiamos a una pesquera que hay en la entrada del puerto en un sitio llamado el estrecho, y que por distar de la colonia unos 1.500 metros constituye un excelente paseo por las orillas del mar. Allí se pescaba con caña, y los otros días que los niños preferían jugar, se entregaban a juegos higiénicos. Los juegos preferidos fueron el asalto, el marro y los runders. A las ocho nos desayunábamos. A las 9 se redactaba el Diario. Todos los niños sacaban su cuadernillo de las notas que tomaran el día anterior, y con él a la vista escribían el Diario, los maestros corregían con lápiz rojo las equivocaciones de más bulto, y los niños lo copiaban en limpio. Esta copia ha quedado en poder de los niños como recuerdo de la colonia y los borradores han sido entregados al Ayuntamiento de Mahón. A las 10 íbamos al huerto *d'es Lleó* a buscar las provisiones del día, y al regreso tenía lugar un rato de lectura y conversación. Poco antes de las 12 bajábamos al puerto y en una de sus playas nos bañamos todos los días. ¡Con qué alegría se entregaban los niños a la natación! Solamente dos (Bals y Tortosa) sabían nadar. Los diez restantes aprendieron tan útil arte mientras permanecieron en la colonia. A las 13 se comía y después de un rato de siesta, emprendíamos excursiones terrestres y marítimas. En estas últimas todos los niños aprendieron a remar".[19]

El director de la colònia en el seu escrit a *El Magisterio Balear* destacà la idoneïtat del paratge elegit per realitzar excursions i, conseqüentment, per desenvolupar activitats i explicacions sobre el terreny facilitades per una metodologia més atractiva per als nens: "En un radio de 3 a 8 kilómetros, caminando siempre por senderos y las más de las veces por entre

18 *Juan Alemany*, Antonio: "Colonia escolar de Mahón". *El Magisterio Balear* [Palma], 8 de gener de 1910, p. 13.

19 *Ibídem*, p. 13-14.

pinos, encinas o matorrales se han verificado 16 paseos terrestres escalonados y con carácter instructivo, 5 paseos marítimos a diferentes puntos de la costa, y además 6 excursiones en bote; lo que demuestra que la Colonia está emplazada en un excelente centro de excursiones. Aprovechando las oportunidades que sobre el terreno se ofrecían, tratáronse en dichos paseos asuntos referentes a geología, mineralogía, topografía, geografía, història, productos del mar, navegación, máquinas agrícolas, industria alfarera, hidrología, arboricultura, zootecnia y horticultura. Niños y maestros enriquecieron sus museos con piedras, fósiles, minerales metálicos, plantas, moluscos e insectos que recogieron en las excursiones".[20] Constatem, doncs, com no podia ser d'una altra manera atès el tarannà del mestre Antoni Juan Alemany i les seves experiències prèvies en els passeigs escolars, que en les freqüents sortides s'aprofitava l'avinentesa per fer activitats educatives d'índole diversa que els permetia adquirir coneixements de distintes branques del saber, com ara la geografia i la història, la topografia, la geologia i la minerologia, la navegació i l'agricultura, entre d'altres. Ara bé, si alguna activitat destacà Antoni Juan Alemany de les nombroses que es dugueren a terme foren les excursions marítimes, per l'atractiu intrínsec que aquestes comportaven: "Si agradables resultan los paseos terrestres, las excursiones marítimas les superan en atractivos. Con fruición recuerdo la del día 18. La brisa empujaba el bote que siguiendo la sinuosa costa norte de la isla iba en demanda de la encantadora playa del Sibiná de Mongofre. El patrón del bote, hombre muy práctico en aquellos parajes, decía los nombres con que la gente de mar designa los diversos accidentes que a nuestra vista se ofrecían, nombres que los niños apuntaban en sus cuadernos de notas, y al aparecer algún pequeño detalle costero que por lo insignificante no tenía nombre, no se quedaba sin él, puesto que los niños le ponían el que conforme a su configuración mejor le cuadraba. Desembarcamos en el delicioso Sibiné; los colonos buscaron mariscos y después de rodar por las colinas de arena que hay en aquel sitio, regresamos, y unos flotadores con banderolas y campanillas que al paso hallamos, ofrecieron ocasión de dar a los niños una lección sobre artes de pesca".[21]

En qualsevol cas, no serà fins a l'estiu de 1913 que la colònia escolar de l'Ajuntament de Maó veurà acomplert el propòsit de poder augmentar el nombre de nens participants a vint, atès que per aquell any es

20 *Ibídem*, p. 14.
21 *Ibídem*, p. 14.

comptà amb una subvenció de l'Estat. Així doncs, l'estiu de 1913, a més dels vint nens, formaren part de la colònia escolar del port d'Addaia el seu director, Antoni Juan Alemany, tres mestres auxiliars i un cuiner. Un fet prou interessant de la colònia desenvolupada el 1913 és que entre els colons figuraren sis nens que pertanyien als Exploradors maonesos.[22] De fet, aquell estiu, des dels Exploradors maonesos es programà una excursió al port d'Addaia per al dia 19 d'agost amb la finalitat de passar el dia complet pels voltants del port i de visitar la colònia escolar que s'hi havia establert. A l'excursió programada, assistiren un centenar de persones, setanta d'ells exploradors, i, tal com ens relatà Julio Guerra, els nens de la colònia escolar amb Antoni Juan Alemany al capdavant els reberen a les proximitats del port d'Addaia i els guiaren tot visitant una terrisseria situada als voltants de la finca de s'Hort des Lleó, en què se'ls explicà als exploradors com es fabricaven els diversos objectes i productes de la indústria per a més tard arribar a la colònia escolar. Cal ressenyar que els exploradors efectuaren el seu primer servei a un nen de la colònia que es trobava malament i fou conduït fins a Maó.[23]

Hom sap que en l'educació dels joves en el medi natural i en el temps lliure hi jugà un paper fonamental el moviment creat l'any 1907 pel militar anglès Robert Baden-Powell, conegut genèricament com *escoltisme*. Aquest fenomen tingué diferents noms i orientacions en l'àmbit d'influència catalana. A Menorca, l'escoltisme en la seva primera època, compresa entre els anys 1913 i 1920 sota la modalitat dels exploradors, estigué estretament lligada a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó que, amb la voluntat d'incidir educativament en la joventut més enllà de l'àmbit estrictament escolar, es plantejà un programa d'educació en el temps lliure i en l'àmbit natural a través de la introducció de l'escoltisme a l'Illa amb la creació l'any 1913 dels Exploradors maonesos. Ben aviat personalitats lligades a l'Ateneu de Maó i pertanyents als cossos militars a l'Illa feren seu el moviment tot militaritzant-lo ostensiblement; fet més que evident si ens atenem a la modalitat d'escoltisme que s'adoptà des de l'esmentada institució, que no fou altre que la dels Exploradores de España, que com és sabut foren l'opció militarista i espanyolista del moviment escolta arreu de l'Estat espanyol. No obstant això, creiem que la

22 Anònim: "La colonia escolar del puerto de Addaya". *La Voz de Menorca* [Maó], 29 de juliol de 1913.

23 Guerra, Julio: "Exploradores de España. Tropa de Mahón. Excursión al puerto de Addaya". *Revista de Menorca* [Maó], vol. 1913, p. 282-286.

seva introducció a Menorca ha de ser entesa en el marc d'unes idees pedagògicament progressistes, puix que altres personalitats lligades al moviment, i provinents del món de l'educació, com ara el mateix Antoni Juan Alemany i Mateu Fontirroig Jordà, integraren l'escoltisme en els seus centres educatius. De fet, els dos primers grups d'exploradors creats a Maó foren precisament els dels mestres esmentats, en el que caldria considerar com les primeres espurnes, fora de l'àmbit estrictament escolar, de pràctiques educatives del moviment de l'escola nova a casa nostra juntament amb les colònies escolars.[24]

Dels anys que la colònia romangué sota la direcció d'Antoni Juan Alemany i l'ajudantia, en ocasions, de Joan Socías, Gabriel Pons i Josep Pascual, en tenim notícies també a través del record de Deseado Mercadal –fill d'Antoni Mercadal i col·laborador d'Antoni Juan a les colònies a partir de 1911–, que recorda que l'edifici destinat a aquest fi es dividia en cuina, menjador i dormitori, tot de grans dimensions, però sense cap tipus de luxe. Als nens se'ls assignava un nombre que llurs mares brodaven a les diverses peces de vestir, així com també a la bossa que cadascun duia a les excursions per recollir minerals, macs, plantes i altres objectes. Mercadal recorda que cada dia a primera hora s'hissava la bandera nacional i s'abaixava a la posta del sol i en ambdós casos els nens sempre cantaven l'himne a la bandera. Després venien les sessions de gimnàstica i el berenar. En acabar baixaven fins al port d'Addaia on pescaven i es banyaven. En haver dinat i després de fer la migdiada partien d'excursió als voltants de les quatre de la tarda. Quan retornaven de l'excursió i havien abaixat la bandera els nens havien de redactar un diari d'impressions del dia. Després d'haver sopat Antoni Juan Alemany o algun dels seus col·laboradors els contava alguna mena de conte instructiu o relat històric de la nostra illa. A la colònia se'ls abastava de menjar cada dos o tres dies des de Maó, a més de comptar amb peix fresc dels pescadors del port d'Addaia i carn –be, pollastre, etc.–, llet, ous, hortalisses,

24 Sobre la introducció de l'escoltisme a Menorca vegeu la nostra comunicació "L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)" presentada a les XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals de l'Institut d'Estudis Baleàrics desenvolupades el mes de novembre de 2002 sobre *Joves a l'època contemporània*, les actes de les quals –a cura de Sebastià Serra Busquets i Bernat Sureda García– es trobaven en el moment de lliurar aquest treball en premsa. D'altra banda, sobre el mestre Fontirroig hom pot consultar el nostre treball "Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931)". *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], núm. 15, (2002), p. 15-29.

fruites diverses –peres, síndries, etc.– que se'ls duia des dels predis de Binifabini, Fontanelles, s'Hort des Lleó, ses Coves, es Molinet i Son Tema.[25]

Conclusions

Antoni Juan Alemany fou un mestre renovador a casa nostra. Dedicat durant quaranta anys a la seva escola i als seus nens fou un defensor de l'ensenyament integral. Com a principals aportacions del magisteri que exercí ens ha interessat remarcar en aquesta comunicació la introducció que féu a l'Illa d'una de les senyeres del programa educatiu dels institucionistes, que no fou altre que les excursions o els passeigs escolars. El mestre Juan Alemany, a més, lligà els seus passeigs escolars amb els ensenyaments marítims, tot intentant connectar amb la realitat més pròxima dels nens. Fou, també, director de la primera colònia escolar de Menorca, promoguda per l'Ajuntament de Maó, experiència que es perllongà amb gran èxit al port d'Addaia fins a l'any 1923, i en la qual, entroncant amb les seves pràctiques educatives renovadores, no tan sols es parà esment en l'enrobustiment dels nens, sinó que com hem vist s'aprofitaven les possibilitats educatives dels paratges contigus a la colònia per fer-se nombroses excursions educatives. Amb posterioritat, aquestes es traslladaren al Llatzeret del port de Maó sota la direcció educativa del també mestre mallorquí Joan Socías Bennasar i la sanitària del doctor Francesc Aristoy Santo, en el que cal considerar com una segona època de les colònies –de la qual no hem donat comptes en aquesta comunicació– que es perllongà fins a l'inici de la Guerra Civil i en què prevalgueren els aspectes higiènics.

25 Vegeu: MERCADAL BAGUR, Deseado: "La colonia escolar de Addaya". *Menorca. Diario Insular* [Maó], 16 d'octubre de 1969, també compilat a l'obra Mercadal Bagur, Deseado: *Menorca retrospectiva (I).* Maó: Editorial Menorca SA, 1982, p. 147-151.

Resum

Són poques les informacions bibliogràfiques que actualment hi ha sobre el mestre Antoni Juan Alemany. No obstant això, de les escasses informacions que n'hem localitzat ja es pot entreveure el paper rellevant que tingué en la renovació pedagògica a casa nostra. Fou mestre de la segona escola pública de nens de Maó per espai de quaranta anys, a més de ser un punt de referència per als mestres del seu temps. Antoni Juan Alemany introduí els passeigs escolars en la seva pràctica educativa i es dedicà de manera especial als ensenyaments marítims en un intent de connectar amb la realitat de l'entorn més proper dels seus alumnes. Fou, a més, durant anys el director de les colònies escolars que finançades per l'Ajuntament de Maó es desenvoluparen fins a l'any 1923 al port d'Addaia.

Abstract

There is not much bibliographical information we can find regarding the teacher Antoni Juan Alemany. In spite of it, from this small amount of information about him that we already have located we can glimpse his excellent paper concerning the pedagogical renovation in Menorca. He introduces the scholastic strolls in his educative practice and especially in the marine lessons trying to connect with the close environment reality of his students. In addition, he was along the years; the director of the scholastic colonies carried out in Menorca financed by the Mahón City council.

Federico Doreste Betancor, un maestro renovador canario en Cataluña

Olegario Negrín Fajardo
Dpto. Historia de la Educación - UNED. Madrid

Federico Doreste Betancor (1886-1948), maestro canario de Lanzarote, ejerció la mayor parte de su vida profesional en Barcelona, vinculado al movimiento de renovación pedagógica español cercano a la Institución Libre de Enseñanza y utilizando como referencia las experiencias europeas de vanguardia relacionadas con la Escuela Nueva internacional; especialmente destacable fue la relación mantenida con las escuelas orientadas por la metodología de Decroly. Sin embargo, su nombre, su obra educativa y su quehacer pedagógico cayeron en el olvido con el paso del tiempo merced a la depuración franquista del profesorado que, además de inhabilitarle para la enseñanza y darle de baja en el escalafón del magisterio nacional, le llevó a la cárcel y a la muerte. De ahí que el objetivo central de esta aportación sea dar a conocer en el ámbito catalán al maestro renovador que fue Doreste Betancor, para que pueda quedar incorporado con pleno derecho a la historia de la renovación escolar en Cataluña previa al régimen de Franco.

También para mí fue Doreste un desconocido hasta que en los primeros años de la década de los ochenta encontré su libro *Metodología de la lectura y la escritura*[1]. Por sus apellidos parecía claro que se trataba de un autor canario, pero no pude encontrar rastro de él en la bibliografía relativa al tema ni siquiera en las enciclopedias y diccionarios especializados; sólo conseguí localizar en la Biblioteca Nacional de Madrid algunos folletos suyos que trataban temas de divulgación[2]. Con posterioridad,

1 El libro que encontré por casualidad en una librería de viejo de Madrid era de la edición argentina, que aparece dentro de la colección "Cuadernos de Trabajo", con el sello de "Publicaciones de la Revista de Pedagogía", dirigida por Lorenzo Luzuriaga, y publicada por Losada.

2 *Motores de viento.Molinos.* Madrid, ediciones de 1921 y 1932; *El caracol: su explotación.* Madrid, ediciones de 1922 y 1935; *Argonautas (Historia de la Navegación). Lecturas para la Escuela Primaria.* Barcelona, 1935 y, *Cuaderno de prácticas de Aritmética.* Barcelona, s.a.; *Metodología de la lectura y la escritura.* Madrid, ediciones de 1933 y 1935. Existen también ejemplares de sus obras en las bibliotecas universitarias catalanas y en la central de la UNED.

en una publicación acerca de los becarios de la Junta de Ampliación de Estudios[3], pude encontrar que le dedicaban varias páginas a Doreste Betancor. Al poco tiempo, por fortuna para la investigación en torno al personaje, aparecieron en el Archivo de la Administración de Alcalá de Henares dos nutridos expedientes[4] que tratan de su depuración al finalizar la guerra civil y que ofrecen bastante información para la realización de un acercamiento mucho más preciso a Doreste.

Algunos datos biográficos

Federico Doreste nació en Haría, un pueblecito de la isla de Lanzarote, en 1886. Hasta los 17 años vivió en el faro de la isla de Lobo, en realidad un islote entre Lanzarote y Fuerteventura. En torno a 1903 marcha a Las Palmas a estudiar como alumno interno en el Colegio "San Agustín", del que con posterioridad será profesor ayudante bajo la dirección de Diego Mesa de León. Después de los tres años transcurridos en el citado colegio, ingresa Doreste en la Escuela Normal de Las Palmas, en donde realiza los estudios de maestro elemental y superior, con nota de sobresaliente[5]. El cinco de septiembre de 1911 ingresó por oposición en el primer escalafón de Maestros de Escuelas nacionales, siendo destinado a una escuela en Santa Cruz de Tenerife. En 1916 se matriculó en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid, donde realizó estudios en la especialidad de ciencias que finalizó en el curso 1918-1919 con el número cinco de su promoción[6].

Al finalizar sus estudios en Madrid volvió a una escuela en Santa Cruz de Tenerife, la Escuela nacional de niños de Beneficencia, donde permaneció hasta finales de agosto de 1921, fecha en la que le comisio-

3 *Vid.:* MARÍN ECED, Teresa*: Innovadores de la educación en España.* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991, p. 108-112.

4 Archivo General de la Administración (en adelante: A.G.A.), Expediente de Federico Doreste Betancor, legajo 69/ documento 66 y leg. 472/ doc. 3.

5 Al mismo tiempo cursaba los estudios de perito electricista y perito mecánico en la Escuela Superior de Industria de Las Palmas, que culminó en torno a 1906. Fue nombrado "ayudante meritorio" de la citada Escuela, y adscrito a las enseñanzas de Física y Electrotecnia, desde el 17 de octubre de 1907 hasta el 15 de junio de 1908. A.G.A., leg. 472, doc. 3.

6 Según figura en sus propias hojas de méritos y servicios, alcanzó el grado de Maestro Normal en la Sección de Ciencias de la *Escuela Normal Superior del Magisterio* en Madrid, con el nº 5 de la promoción de 1919 Vid. Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas(en adelante Archivo de la J.A.E.), leg. 1836.

nó el ayuntamiento de la capital isleña para que hicieran un proyecto de reorganización de la enseñanza primaria, especialmente en todo lo referente a construcciones escolares modernas, escuelas al aire libre, escuela de bosque, colonias y sanatorios escolares[7]. Pero Doreste abandona Canarias y ya no regresará nunca más a ejercer su profesión en las Islas. Salvo viajes de estudio al extranjero, fijó su residencia permanente en Barcelona. A partir del 1 de septiembre de 1921 se hace cargo de la Escuela nacional de niños del barrio de Les Corts. Con posterioridad pasó un tiempo a cargo de la escuela nacional graduada nº 5 en la Barceloneta, de donde volvió a la anterior escuela hasta que fue nombrado en 1931 director del centro escolar Ramon Llull de Barcelona. Sabemos también que con anterioridad había sido elegido decano de los maestros de Barcelona a los que representa durante los años 1928,1929 y 1930 desarrollando al parecer una importante labor[8].

Fue masón en su juventud, pero como la situación catalana, a partir del Estatuto de Cataluña, le parecía que se agravaba cada vez más, Doreste se afilia la FETE de UGT y pidiendo el reingreso en la masonería: "Era ésta allí españolista y había defendido el criterio de que la enseñanzas continuase a cargo del Estado y no se concediese a la Generalidad, como los catalanistas pretendían. Como no tenía yo en Barcelona medios para defenderme y para defender además mi ideal de español, volví a reingresar"[9].

Finalmente opta por alejarse de Cataluña, y de lo que entendía como radicalidad y extremismo catalanista de la época, y oposita en 1933 a la plaza de director del entonces recién creado colegio Pablo Iglesias, en

7 Vid. leg. cit. Archivo de la J.A.E. Hasta el momento no hemos podido encontrar dicho proyecto, si es que llegó a realizarse.

8 Ibídem, escrito de varios maestros de Barcelona, con fecha 4 de abril de mil novecientos treinta y nueve, en el que se hace constar dicho nombramiento y su valoración muy favorable de las actividades de Doreste. Destacan en especial la fusión que se realizó en una sola de las tres asociaciones de maestros existentes y la fundación de la Casa del Maestro. De la época en la que fue decano de los maestros de Barcelona es la *Carta abierta a los Señores Concejales del Ayuntamiento de Barcelona,* en la que critica la política educativa de la dictadura primoriverista, analiza la realidad escolar de Barcelona y ataca la decisión tomada por entonces de transformar un edificio escolar de la calle Lérida en oficinas para abastos.

9 Según el maestro canario: "Aunque no era de mi agrado como lo demuestra el que llevase ya 17 años fuera de ella, no tenía otro recurso, por el momento, de que valerme ya que el catalanismo separatista estaba tan infiltrado por todas partes y tenía tal poder que nadie se atrevía a hacerle frente, y las Autoridades todas, incluso las de la enseñanza estaban a sus órdenes o dominados por él. No podía ni hablar por teléfono, con el Patronato o la Comisión de Cultura, pues por hacerlo en castellano no me atendían y si me dirigía a ellos por escrito había de buscar quien me hiciera la traducción al catalán". A.G.A., leg. cit.

Valdelatas, Fuencarral, dependiente de la Diputación de Madrid. Problemas burocráticos retrasan su incorporación a la citada institución hasta el 15 de agosto de 1935. Pronto el centro, con la guerra civil, se hace incontrolable y Doreste decide regresar a Cataluña; allí le encuentra el final de la contienda[10]. Aunque intentó poder seguir al frente de alguna institución educativa para desempeñar sus tareas profesionales, los expedientes de depuración que se le habían abierto resultaron positivos y fue separado definitivamente del servicio y condenado a prisión. Doreste no consiguió superar estas penalidades y humillaciones y muere en 1948, a los 62 años de edad.

Las relaciones de Doreste con la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas

Las relaciones de Doreste con la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas son comentadas con admiración por T. Marín: "En resumen: una beca en España, cuatro en el extranjero y una prórroga fue el balance a favor del señor Doreste por parte de la J.A.E. en lo que a becas se refiere. La relación, pues, con este Organismo fue larga(de 1917 a 1936). En este balance ha de tenerse en cuenta que, según se ha dicho a lo largo de este trabajo, la prórroga era difícil de obtener como una nueva beca. ¿Qué méritos concurrían en este maestro nacional para conseguir de la Junta nada menos que cinco becas?)Por qué tanto privilegio?[11].

Estas relaciones mantenidas en el tiempo demuestran sin duda la cercanía de ideas y propósitos que existían entre Doreste y la J.A.E., la institución creada para fomentar la investigación y el estudio de realidades educativas modernas. Doreste conocía de cerca a los principales líderes de la renovación pedagógica en España y de manera voluntaria colaboraba en la aplicación de técnicas y procedimientos didácticos experimentados con éxito en el extranjero. El primer contacto registrado entre Federico Doreste y la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas tuvo lugar en 1917, a través de una instancia que el entonces estudiante en Madrid, en la sección de Ciencias de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, dirige a la Junta solicitando una

10 A.G.A., leg. cit.
11 Vid. Marín, op. cit., p.108.

pensión para ampliar sus estudios de biología en el laboratorio de Biología Marítima de Santander[12]. Aunque su petición fue denegada ese año, fue pensionado por la Junta durante el verano de 1919 en el laboratorio de Hidrobiología de Valencia, a propuesta del Museo Nacional de Ciencias Naturales[13].

Cuando finaliza sus estudios en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, el Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife comisiona a Doreste "para hacer un proyecto de reorganización, especialmente en todo lo referente a: construcciones escolares modernas, escuelas al aire libre, escuela de bosque, colonias y sanatorios escolares"[14]. Como en aquellos momentos la Junta había decidido mandar al extranjero una comisión de inspectores y maestros de primera enseñanza, para que estudiasen el funcionamiento de las escuelas de Francia, Bélgica y Suiza, Doreste sugiere en su escrito que le vendría muy bien ser seleccionado para poder así estudiar dichas escuelas.

La siguiente solicitud que hace a la Junta la dirige ya desde Barcelona[15]. Su propuesta concreta era estudiar en Francia, Bélgica y Suiza "la enseñanza de las Ciencias Físico-naturales en la escuela primaria", o bien que se le designara "para formar parte del primer grupo de Maestros nacionales que vayan pensionados al Extranjero para estudiar la organización y funcionamiento de las Escuelas"[16].

En el curso siguiente[17], vuelve Doreste a solicitar ayuda para viajar, también sin éxito. Esta vez explica en su instancia manuscrita que deseaba "ampliar su cultura pedagógica y científica estudiando el funcionamiento de las escuelas graduadas de Francia, Bélgica y Suiza". En su escrito hace alusión a sus estudios y conocimientos para indicar que centraría sus investigaciones en averiguar la situación de la enseñanza de las ciencias físico-naturales y los métodos empleados en dichas escuelas europeas.

12 La instancia manuscrita fue fechada en Madrid, el 16 de mayo de 1917, y dirigida al Presidente de la J.A.E. En la parte superior de la misma instancia el funcionario correspondiente escribió el 30 de octubre del mismo año: "Denegar y archivar".

13 Lo hace constar así el autor en todos los currículum que elabora a lo largo de su vida; también citado en la obra citada de T. Marín, p. 108 y ss.

14 Instancia dirigida al Presidente de la J.A.E. de 3 de enero de 1921. Archivo J.A.E., leg. 1836.

15 Instancia de 12 marzo de 1922 citada. Señala Doreste que la convocatoria a la que se presenta apareció en la *Gaceta de Madrid*, de 17 febrero de 1922. La escuela que entonces regentaba Doreste estaba situada en la plaza de Comas nº 10, del barrio de Les Corts de Barcelona.

16 Ibídem. Tampoco esta vez se le concede la pensión que solicitaba.

17 Instancia de 26 de mayo de 1923 dirigida al Presidente de la J.A.E. Su escuela estaba situada en la calle Balboa, letra L del barrio de Barceloneta, según hace constar el mismo.

Aunque no está la instancia en la documentación, sabemos que fue pensionado para Bélgica por la Junta, en el mes de junio de 1924, gracias a un escrito suyo dando cuenta de sus actividades: "Formando parte de un grupo de Maestros nacionales bajo la dirección del inspector D. Antonio Ballesteros, pudo el exponente conocer de visu los métodos de enseñanza y escuelas que cita, pero sólo para tener de ellos una idea general..."[18].

A partir de este año se advierte la prioridad que le da al sistema Decroly; así, en febrero de 1925, manifiesta que aspira a una ayuda "deseando completar el conocimiento del método del Dr. Decroly y el funcionamiento práctico de las escuelas de cuarto grado de Bélgica y sus relaciones con la orientación profesional"[19]. No obstante, ya había conocido para entonces personalmente a Decroly, en el viaje de 1924, confirmado por el testimonio del inspector jefe de enseñanza de Barcelona: "Enamorado el Sr. Doreste del método y doctrina de Decroly a quien recientemente ha visto trabajar en sus escuela de Bruselas procura implantarlos aquí en Barcelona. Claro está que lucha contra la falta de compañeros para graduar debidamente su clase pero sabe acomodarse a las circunstancias y es notable el fruto de sus tareas escolares"[20].

La petición, sin éxito, que hace a la Junta en 1927 es prácticamente una repetición de la que ya había hecho dos años antes[21]. En febrero de 1928 vuelve a solicitar una pensión durante tres meses, para alcanzar el objetivo señalado de conocer las clase complementarias de las escuelas de niños y la orientación profesional que se realizaba en las mismas, pero tampoco en esta ocasión se le concedió dicha ayuda de ampliación de estudios. Tuvo también respuesta negativa su solicitud de febrero de 1929. En

18 Instancia dirigida al Presidente de la J.A.E., de 23 de febrero de 1925.

19 Ibídem.

20 El inspector jefe era Manuel Ibars y en su informe de su visita de inspección a la escuela de Doreste, firmado en Barcelona, el 17 de septiembre de 1924, afirmaba: "En local de aceptables condiciones funciona la escuela unitaria que dirige D. Federico Doreste. Este culto Maestro procedente de la Escuela Superior del Magisterio lleva más de un año en la que desempeña actualmente y bien puede afirmarse que la va mejorando de un modo sensible, sobre todo en lo pedagógico...El Sr. Doreste es un Maestro lleno de fe y entusiasmo por los problemas educativos y no dudo que llegará a los mayores avances cuando leve más tiempo al frente de la escuela y disponga de eficaces colaboradores. Tiene celo, inteligencia y pericia pedagógica. El estado de su escuela y la educación y enseñanza de sus discípulos bien lo pone de relieve". Archivo de la J.A.E., legajo citado.

21 La petición dirigida como siempre al presidente de la J.A.E., lleva la fecha de 16 de marzo de 1927; Doreste seguía aún dirigiendo la Escuela nacional de niños nº 68 de Barcelona, situada en la plaza de Comas nº 10, en la barriada de Les Corts. Archivo de la J.A.E., legajo citado.

esta ocasión pedía ser pensionado por un año e insistía en la importancia de estudiar los sistemas europeos para adaptarlos a España "teniendo en cuenta los muchos grupos escolares con numerosas clases que, en los últimos años, se han construido en España y los que están en construcción o próximos a inaugurarse sobre todo en las grandes capitales"[22].

A pesar de no haber conseguido apoyo en los años anteriores, de nuevo lo vuelve a intentar en 1930, con los mismos objetivos que esta vez explicita un poco más al referirse a los grandes centros escolares españoles "recién inaugurados o en vías de inauguración en las principales poblaciones en las que se hace sentir más intensamente la necesidad de una enseñanza complementaria debidamente orientada para poner a los niños en las mejores condiciones para dedicarse a profesiones u oficios, despertando en ellos vocaciones y descubriendo aptitudes, para lo que hace falta una organización adecuada de las enseñanzas complementarias que pudiera lograrse adaptando a la realidad española, con las modificaciones necesarias, las escuelas de cuarto grado que tan excelente resultado han dado en Bélgica"[23].

En febrero de 1931 pedía ser pensionado durante dos meses en Bélgica para estar en condiciones de conocer modelos organizativos que le permitieran sacar la máxima eficacia a sus nuevas dedicaciones. En concreto, Doreste creía que a su centro había que darle "una organización que responda a las actuales exigencias pedagógicas, para lo que se puede tomar como modelo los grupos escolares de Bruselas, tanto en sus metodologías especiales como en sus instituciones anexas, así como en sus clases de 4º grado, de preaprendizaje y otras que debieran estudiarse allí detenidamente para luego ensayarlas aquí y hacer la debida adaptación"[24]. Doreste fue pensionado por seis meses en 1931 para realizar su proyecto de estudio, aunque él en principio había pedi-

22 Ambas peticiones figuran en el archivo de la J.A.E.. La primera lleva fecha de 20 de febrero de 1928 y la segunda de 23 de febrero de 1929. En esta última fecha aún sigue en la escuela de la plaza de Comas, 10.

23 La instancia lleva fecha de 3 de febrero de 1930 y está escrita a máquina, todas las demás hasta la fecha habían sido autógrafas. Archivo de la J.A.E.

24 La instancia es de 22 de febrero de 1931, Archivo de la J.A.E. Debe haber algún error en la documentación porque consta que Doreste estuvo en Bélgica, Francia y, seguramente Suiza, Alemania e Italia durante los seis meses de pensión de que disfrutó en 1931; sin embargo, no menciona este viaje en su instancia de 1932 y sí el viaje de dos meses por Bélgica y Francia de 1924. La instancia lleva fecha de 26 de febrero de 1932 y, como hemos visto, su último viaje al extranjero debió acabar en septiembre de 1931.

do dos solamente[25]. En mayo de 1931 ya reconocía haber "estudiado con detenidamente la organización escolar belga en el aspecto que le interesaba" y, a partir de ese momento, se planteaba prolongar su estancia en París y poder visitar "después Lyon que tiene, según me dicen, bien establecida la preorientación profesional y el preaprendizaje y después pasaré a continuar dicho estudio en Suiza, Alemania y Austria para regresar por la parte Norte de Italia y Sur de Francia". Ambicioso y amplio proyecto, muy propio de Doreste.

Debió de culminar Doreste su misión en torno a septiembre de 1931 y reincorporarse a la dirección del Ramon Llull; sin embargo, en febrero de 1932 repite una vez más su instancia anual de petición de apoyo casi en los mismos términos: "Que juzga necesario ampliar su preparación técnica en las clases complementarias de la escuela primaria, así como en el aprendizaje y la preorientación profesional"[26]. La respuesta fue positiva: "Don Federico Doreste Betancor ha sido pensionado por tres meses para hacer estudios sobre las clases complementarias en Francia, Suiza y Bélgica, con la asignación de 475 pesetas mensuales y 500 para viajes de ida y vuelta".

Prueba de la meticulosidad y la profesionalidad de Doreste es su explicación sobre el número de escuelas visitadas: "Como V. verá no son muchas en número porque no quiero hacer visitas cinematográficas sino al contrario, detalladísimas, viviendo durante varios días la vida de cada escuela, enterándome bien de su organización y haciendo, después, la comprobación de ésta viendo cómo funcionan sus clases. A varias de esas escuelas aún he de volver varias veces en este mes". De igual manera, se observa su afán de rigor en el plan que se propone realizar: "En los primeros días del mes que viene pienso visitar las escuelas de Gante, Amberes y Lieja y hacia mediados de mes marchar a Suiza, pasando por Colonia, Düsseldorf, Franckfurt y Munich para llegar a Zurich hacia el 25"[27].

25 ¿Què había ocurrido entre tanto para que se produjera el apoyo y además para más tiempo que el previsto? Es muy probable que en la decisión de la Junta influyera el amplio currículum que ya tenía Doreste y, sobre todo, su reciente nombramiento para uno de los grupos escolares más importantes de Barcelona, que podía servir de modelo para los otros de la ciudad. Si a ello se le une la experiencia europea del lanzaroteño y su permanente afán de actualización, es posible que todo ello unido moviera a la Junta a concederle la pensión solicitada.

26 "Nota de trabajo realizado durante el presente mes por el pensionado que suscribe". Lleva fecha de 22 de octubre de 1932. Archivo de la JAE, legajo citado.

27 Tarjeta escrita desde Bruselas con fecha 23 de febrero de 1933. Archivo de la JAE, leg. cit.

Antes de que se cumplieran los tres meses de su pensión, Doreste pide que se le amplíen durante seis meses más "para terminar sus estudios en las clases complementarias en los aspectos que menciona en Bélgica, y continuarlos en Francia, Italia, Suiza, Austria, Alemania y Dinamarca". Como no recibió a tiempo la respuesta oficial de la Junta, debió entender que no se aprobó su petición porque se encontraba en Barcelona en febrero de 1933, desde donde vuelve a pedir la ampliación de su pensión europea para cubrir los fines apuntados. En esta ocasión pide una pensión de cuatro meses "para Austria, Suiza, Italia y Francia, de una cuantía igual a la que se le concedió ya y, en caso de no ser esto posible, se le otorgue consideración de pensionado, para poder marchar a dicha misión a realizar los estudios de referencia".

Entretanto, ahora en comisión de servicios por el Patronato Escolar de Barcelona viaja a Bruselas para dar algunas conferencias "y estudiar algunos aspectos de las escuelas de preaprendizaje al mismo tiempo"[28]. Desde allí reclama algunos atrasos que se le debían y da por hecho que no se le ha ampliado la pensión y, sin embargo, en su propio escrito algún funcionario escribió a mano "está concedida". Así que Doreste, cuando recibió la noticia, no debió regresar a España sino que unió la ampliación de su pensión a la misión que desarrollaba comisionado por el Patronato Escolar de Barcelona.

El penúltimo escrito de Doreste, del que se tiene constancia en los archivos de la J.A.E., es una nueva petición de ayuda pero esta vez para desarrollar unas actividades bastante distinta a las que veía proponiendo en sus solicitudes anteriores: "Que desde hace algunos años viene realizando, con los medios que tiene a su alcance, ensayos sobre cinematografía escolar obteniendo algunas películas que, a pesar de su poca técnica, ha podido comprobar han dado excelentes resultados para la enseñanza en su escuela"[29]. Doreste propone extender en España lo que denomina la cinematografía escolar a partir de cinematecas escolares, que se encargaran de la producción y distribución de las películas. No recibió apoyo de la Junta para dicho proyecto porque no existe documentación alguna en tal sentido en los archivos, así que nada sabemos sobre esta nueva dimensión de interés de Doreste.

28 Instancia de uno de enero de 1935, enviada desde Barcelona, siendo aún director del grupo escolar Ramon Llull. Vid. leg. cit, Archivo de la JAE.

29 La instancia está fechada en Valdelatas el 3 de febrero de 1936 y va firmada por Doreste y todos los profesores interesados. Archivo de la JAE, leg. cit.

Tres años después de haber disfrutado de su última pensión, cuando era ya director del colegio "Pablo Iglesias" de Valdelatas, en Fuencarral, solicitaba Doreste pensión por dos meses para él y sus profesores teniendo en cuenta las características especiales del Colegio que dirigía: "Que dada la complejidad de la labor que han de realizar en el referido Colegio, al que asisten niños desde la edad de cinco años hasta la de 21, a cuya atención hay que atender no sólo en el aspecto cultural y educativo, sino en el de orientación y formación profesional y humana, ya que por la índole especial del Colegio los alumnos han de vivir internos en el mismo, lo que trae consigo problemas importantísimos..."[30].

Consta que se aprobó la solicitud, si bien sólo se concedió a Doreste y a tres maestros más, sugiriendo que se pidiese colaboración a la Diputación para que becara a los demás. Se le pedía a Doreste que diese con urgencia el nombre de los tres maestros que le acompañarían, pero no consta qué nombres dio ni tampoco si realmente esta misión se llevó a cabo, teniendo en cuenta que poco después empezaría la sublevación de los militares contra la República.

De las relaciones de Doreste Betancor con la Junta se pueden destacar varios aspectos. Se advierte enseguida que se trató de un largo e intenso período de contacto de más de 19 años, a lo largo del cual presentó proyectos de estudios en la mayoría de las convocatorias. Aunque en varios años presentó el mismo plan de trabajo, se puede afirmar que todos sus proyectos eran de vanguardia y tenían el denominador común de pertenecer al ámbito de la innovación educativa. Además, Doreste demostraba en cada una de sus peticiones un conocimiento real de los lugares e instituciones que pretendía estudiar. Le anima siempre el aprender nuevas técnicas y procedimientos que luego, adaptados a nuestra realidad, se pudieran aplicar en las escuelas de España.

Conclusiones

Según revela su biografía, el lanzaroteño se caracterizó por el trabajo continuo y sistemático en algunas áreas de contenidos que tienen que ver con la didáctica y organización escolar; si bien, su preocupación por el cine al servicio de la enseñaza y otros temas hablan a las cla-

30 La instancia está fechada en Valdelatas el 3 de febrero de 1936 y va firmada por Doreste y todos los profesores interesados. Archivo de la JAE, leg. cit.

ras de sus variados intereses instructivos y educativos. Seguidor y fomentador del movimiento internacional de Escuela Nueva, se inclina por el sistema didáctico del pedagogo belga Ovide Decroly, que introduce de forma experimental en las escuelas de Barcelona que dirige.

Federico Doreste fue un maestro activo, preocupado por conocer y aplicar metodologías nuevas y más eficaces. Su deseo de aprender de otras experiencias externas, nacionales e internacionales, y aplicar nuevas técnicas a su realidad educativa para transformarla lo demuestra el hecho de haber pedido año tras año apoyo económico a la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, para desplazarse en viajes de estudio por Europa, consiguiéndolo en varias ocasiones.

Nuestro paisano es un dramático ejemplo más del sectarismo y destrucción que propició la guerra civil española. Más le hubiera valido salir de España, como hicieron muchos otros educadores de prestigio, porque la represión que estableció el bando ganador fue devastadora y en ella cayó nuestro educador, separado para siempre de la escuela pública, que era su vida, y encarcelado.

Como balance o conclusión final de lo que venimos diciendo de Doreste, se puede afirmar que fue uno de los principales pedagogos canarios de este siglo, que ejerció la mayor parte de su práctica educativa en Cataluña. En su biografía destaca su vinculación directa al movimiento internacional de Escuela Nueva, principalmente en la línea de Ovide Decroly, y su preocupación por la didáctica de la lectura y la escritura, como demuestra con su libro, ya clásico, que lleva ese mismo título.

Resum

Federico Doreste Betancor (1886-1948), mestre canari de Lanzarote, va exercir la major part de la seva vida professional a Barcelona, vinculat al moviment de renovació pedagògica a Espanya, proper a la Institución Libre de Enseñanza i emprant com a referència les experiències europees d'avantguarda relacionades amb l'Escuela Nueva internacional; especialment remarcable va ser la relació que va mantenir amb les escoles orientades per la metodologia Decroly. Malgrat tot, el seu nom, la seva obra educativa i el seu tarannà pedagògic van caure en l'oblit amb el pas del temps, per culpa de la depuració franquista del professorat que, a més d'inhabilitar-lo per a l'ensenyament i donar-lo de baixa en l'escalafó del magisteri nacional, el va conduir a la presó i a la mort. D'aquí

que l'objectiu principal d'aquesta comunicació sigui el de donar a conèixer en l'àmbit català el mestre renovador que fou Doreste Betancor, per tal que se'l pugui incorporar a ple dret a la història de la renovació escolar a Catalunya, prèvia al règim de Franco.

Abstract

Federico Doreste Betancor (1886-1948), Lanzarote's Canary teacher, exercised most of his professional life in Barcelona, linked to the movement of pedagogic renovation Spanish near to the Free Institution of Education and using since it indexes the European experiences of forefront related to the New international School; specially prominent it was the relation supported with the schools orientated by Decroly's methodology. Nevertheless, his name, his educational work and his pedagogic occupation fell down in the oblivion with the passage of time mercy to the pro-Franco purification of the professorship that, beside disqualifying him for the education and him to give of fall in the army register of the national teaching, led to him to jail and to the death. Of there that the central aim of this contribution is to give to knowing in the Catalan area the main innovator who was Doreste Betancor, in order that it can be able only incorporated into straight plenary session to the history of the school renovation in Catalonia before Franco's regime.

Xosé Ramón Fernández-Oxea, "Ben-Cho-Shey": un luchador por la adaptación de la escuela a la realidad gallega en el primer tercio del s. XX

Xosé Fernández Fernández
Xunta de Galicia

1. Breve aproximación biográfica

Xosé Fernández-Oxea (1896-1988), más conocido como Ben-Cho-Shey, nace en la ciudad de las Burgas, el 5 de abril, en un ambiente lleno de comprometidos hombres ilustres (Vicente Risco, Otero Pedrayo, López Cuevillas...) que formarán más tarde la Xeración Nós y se alzarán en los verdaderos artífices de los proyectos galleguistas de preguerra, incluido el educativo. Como amigo y colega de Vicente Risco, a quien tuve la oportunidad de tratar en la realización de mi Tesis de Doctorado, ambos aunarán esfuerzos en la difícil tarea de trabajar por la adaptación de la escuela a la realidad gallega en el primer tercio del siglo XX, que es cuando se podía intentar hacer algo en este sentido.

En su vida, cobra especial relevancia la influencia de su padre, Pío Ramón, maestro ejemplar entre cuyos hechos resultan dignos de mencionar la fundación de la Asociación Provincial del Magisterio de Enseñanza Primaria, la dirección del *Boletín del Magisterio* (1906-1912) y el ser portavoz del Partido Galeguista en la Diputación Provincial de esta provincia entre 1934 y 1936. Con todo, entre sus actos, sería injusto olvidarnos, por lo que de singular se refiere, de que este maestro fue el principal impulsor de una célebre asamblea celebrada en el Instituto de esta capital el 25 de agosto de 1912 y a la que asistieron numerosos profesores y profesoras de Primaria de esta provincia y de toda Galicia. Se trataba de dar un cambio de rumbo en el magisterio gallego según demandaban las transformaciones pedagógicas de aquel entonces corrían. En esa reunión se leyó una carta de Manuel B. Cossío, no presente en el acto por razones imprevisibles. En ella quedaban evidentes los postulados de la ILE, que articulados en varios puntos alentaban la tan necesaria reforma educativa[1]. El

1 Véase la carta dirigida por Manuel B. Cossío a la Asamblea de Maestros de Orense publicada en el artículo "Los maestros gallegos. El mitin celebrado en el Paraninfo del Instituto",

>>

éxito de participación y organización lo valoraba un diario local de esta manera:

> "La celebrada el domingo por los maestros orensanos, fue un acto de mucha más importancia y transcendencia de lo que quizá sus mismos organizadores hayan pensado. Las aspiraciones y los anhelos que allí se esteriorizaron han de tener seguramente eco en otras regiones y, á la vuelta de poco tiempo, han de ser escuchados y atendidos por quien tiene la obligación de pulsar los latidos del alma nacional."[2]

En este ambiente liberal crecía el joven Xosé Ramón, que siguiendo los datos del profesor Xesús Alonso Montero[3], cursaría Bachillerato en el Instituto de su ciudad natal (1906-1912), Reválida de maestro de Enseñanza Primaria (1915), obtiene el título de Maestro Nacional en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid (1923). En la misma cursará estudios cuatro años más tarde (1927-1930), habiendo ingresado previamente por oposición en el Magisterio en el año 1925, con destino en la costa coruñesa de Cariño y en la zona rural ourensana de Santa Marta de Moreiras. *Currículum* que queda engrosado con el viaje de estudios realizado el 17 de junio de 1928 por distintos países europeos y pensionado por las diputaciones gallegas con el fin de orientarse en conocimientos de Pedagogía especial.[4] Para finalmente terminar ingresando por oposición en la inspección de primera enseñanza con

---

Ourense, *Boletín del Magisterio*, nº 254 (5-IX-1912), p. 1 y 2. Entre estas demandas figuraban: que en el nombramiento de los maestros se tuvieran en cuenta la vocación, ciencia, moralidad y aptitud; unidad de título profesional y unidad de categorías, la inspección formaría parte de las Escuelas Normales rotando funciones de enseñanza y de inspección, graduación de las clases por años escolares, necesidad de que los propios maestros aprendiesen a confeccionar y seleccionar el material escolar, dependencia de los maestros y la inspección solamente de las autoridades profesionales y no de otros organismos que fomentan el caciquismo, mejora de locales, los mejores maestros se destinarían a las escuelas rurales, etc.

2 Se publica en una nota de la Redacción bajo el título "El mitin del domingo. Los maestros ourensanos celebran un acto importantísimo. Discursos, mensajes y conclusiones", *La Región*, 27-VIII-1912, p. 1.

3 ALONSO MONTERO, X.: *Ben-Cho-Shey*, Vigo, Ir indo, 1996, p. 59-60. También apunta datos interesantes sobre su vida y bibliografía VALCARCEL, M.: "«Ben-Cho-Shey»: O deber do país", *La Región,* 2-VII-2000, p. 74.

4 "Pensionado al extranjero", *El Maestro Orensano*, nº 128 (22-VI-1928), p. 5.

destinos en Lugo (donde preside el Partido Galeguista en 1936), Cáceres y Toledo, pues el acceso directo a este cuerpo o al profesorado de la Normal a través de la Escuela Superior madrileña fuera suprimido algunos cursos antes.[5]

2. La importancia de la valoración del canto regional en las escuelas

Ben-Cho-Shey creía en los cantos populares como un importante recurso didáctico a emplear en las escuelas, puesto que ellos son un excelente medio de fomentar la educación artística y el mejor antídoto para romper con el modelo memorístico y silencioso de la escuela tradicional. En este sentido, siempre que Vicente Risco –el máximo teorizador del nacionalismo gallego– habla de la escuela galleguista nos remite al trabajo de Ben-Cho-Shey titulado "El Canto Regional en las Escuelas", como complemento de este apartado a su *Plan pedagóxico pr'a galeguización d'as escolas*, publicado en 1921 por encargo de la III Asamblea Nacionalista[6]. Los dos trabajos fueron presentados al Congreso Pedagógico Regional celebrado durante la semana del 6 al 12 de ocutubre de 1926 en la ciudad de La Coruña amparados en el ánimo de dar a conocer un programa mínimo de enseñanza primaria de fácil aplicación práctica[7]. Tanto uno como otro no pudieron ser presentados por sufrir la restricción de la libertad impuesta por el Directorio Militar a los funcionarios docentes que excluían cualquier contenido fuera del orden nacional. A partir del Congreso apenas se supo nada más de ese trabajo, salvo que su autor siguió siempre con la insistencia de la necesidad de valoración de estos cantos, a pesar de que como el

5 A partir de la R. O. de 3 de marzo de 1922 se suprime el acceso directo en los escalafones oficiales, quedando reducido su papel a la expedición de títulos de maestros Normales. JIMÉNEZ EGUIZÁBAL. J.A.: "Evolución institucional de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Objetivos y contenidos a través de los planes de estudio", en MOLERO PINTADO, A. & DEL POZO ANDRÉS, Mª del M. [eds.]: *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932),* Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, 1973, p. 47.

6 Este plan se dio a luz en la "Seición pedagóxica", *Nós*, nº 6 (20-VIII-1921), p. 5-7; y nº 7 (25-X-1921), p. 10-12.

7 El desenvolvimiento de este Congreso fue seguido por todos los periódicos de ámbito gallego, entre los que citamos: *El Noroeste, El Ideal Gallego, La Región, El Pueblo Gallego, La Voz de Galicia, La Zarpa.*

mismo apuntó, aquella "ponencia pareció heterodoxa y quedó inédita. No faltaron espíritus apocados y almas de alabardero que me tacharon de iluso y se rieron de aquello."[8]

Afortunadamente para la pedagogía contemporánea hemos dado esa propuesta, unos apuntes de 23 páginas mecanografiadas y guardadas durante tantos años celosamente en su archivo personal cedido a la Biblioteca de la Diputación ourensana. Como tantos otros profesores innovadores coetáneos, parte de los criterios de la escuela moderna (la escuela activa, la escuela del trabajo...) que en este primer tercio del siglo XX revolucionaban la enseñanza con nuevos procedimientos que redimían a los niños y niñas de la rigidez silenciosa de las antiguas escuelas y abrían las puertas hacia una mayor libertad de acción. En esta renovación, como no, tenían especial cabida en los programas escolares los juegos, el canto popular y la danza. Hecho, que por otro lado no parecía excesivamente complicado llevarlo a cabo de tener en cuenta la ventaja jugada a su favor en cuanto a la facilidad de aclimatación al mundo escolar se refiere, incluso superando a otras actividades ya de por si agradables como podían ser los trabajos manuales.

Con todo, la realidad era otra. El intelectual ourensano era consciente de que en las escuelas gallegas, al igual que en el resto de las nacionales, apenas se cultivaba el canto. Incluso allí donde se cantaba algo se hacía tan desastrosamente que en vez de ayudar dañaban el sentimiento artístico de los niños. Insiste en que en la selección se tenga en cuenta la sencillez, pero evitando caer en la ordinariez o mal gusto y en la recitación mecánica. Es necesario saber escoger, hecho que no resulta difícil en nuestra tierra florida de buenas cosechas de folclore con las que él mismo contactó en sus viajes por Galicia adelante al estilo rousseauniano reflejados en el libro oteriano de *Pelerinaxes* (1929)[9] y en sus expediciones a través del Seminario de Estudos Galegos, de las que quedaron buenas muestras en esa excelente monografía titulada *Santa Marta de*

8 BEN-CHO-SHEY: "Una visita al «Grupo Cervantes»", *El Maestro Orensano*, nº 128 (22-VI-1928), p. 1. Aparte de ser congresista, este autor era el corresponsal de *La Zarpa* en La Coruña para seguir tal acontecimiento educativo.

9 Este viaje fue a San Andrés de Teixido, santuario de peregrinaje popular más antiguo de Galicia. Los participantes eran Ben-Cho-Shey, Otero y Risco. Por el camino recogían notas folclóricas, geográficas, sociológicas, artísticas y de todo cuanto la ciencia podía sacar provecho. OTERO PEDRAYO, R.: *Pelerinaxes*, Sada (A Coruña) Ediciós do Castro, 1993 [edición facsimilar de la de 1929].

Moreiras.[10] En las canciones pone como ejemplo a imitar los *lieders* que los niños y maestros cantaban en las escuelas de Alemania, país de grandes músicos donde se cuidaba mucho el aspecto educativo de la música y que servían para unir la fantasía de los mejores poetas con el genio de los grandes maestros de la música.[11]

Con estas ideas se sitúa en la línea concebida por J. Vicente Viqueira, quien nos indica a que fuentes acudir para encontrar compositores de melodías populares de la música gallega: "Adalid foi un compositor brilante encol de todo o que hoxe adóitase a chamar *lieder*".[12] Entre los actuales tenemos como al mejor creador de estos *lieders* a Baldomir, compositor de fina sensibilidad para la música gallega que musicó casi todas las poesías de Rosalía de Castro, varias de Curros y de Cabanillas.

También cabe considerar que la metodología didáctica y las fuentes utilizadas muestran plena coincidencia risquiana y con los pedagogos innovadores del momento. Lo mismo que Risco proponía como base para la adquisición de los conocimientos geográficos, históricos y demás disciplinas, que el maestro debería partir de los conocimientos previos del alumnado para llegar posteriormente a los desconocidos. Ben-Cho-Shey aplica idénticos principios para las actividades musicales. Pero, ¿dónde está lo conocido en este caso? En la canción popular, que tan abundantemente puebla nuestro folclore y a la que tanto tiempo el dedicará en su recolección. Allí tenemos de todo

> "para conmemorar los más solemnes acontecimientos religiosos y profanos; la clásica canción de los mayos, con la que nuestros rapaces festejan la Primavera, la canción de ani novo, rebosante de

10 El gusto por los viajes a pie por la geografía gallega fue una constante en los miembros del Seminario de Estudos Galegos. Este autor que tratamos participó en la confección del tomo de *Terra de Melide* (1933) y en solitario publicó *Santa Marta de Moreiras* (1968), parroquia en la que vivió y en la que recogió abundantes notas folclóricas (cuentos, juegos, adivinanzas, cantos...) de interesante valor educativo.

11 Según el mismo autor, el "lieder" consistía en una obra musical sencilla y saturada de poesía con un marcado carácter popular. FERNANDEZ OJEA, J.R. [BEN-CHO-SHEI]: "El Canto Regional en las Escuelas", Biblioteca Deputación Provincial de Ourense, Arquivo Ben-Cho-Shei, 1º ingreso, inédito, p. 5 e 6. También realza la delicadeza y la emotividad del canto escolar TIZON, A.: "Valor educativo del canto", *La Región*, 12-IV-1942, p. 3.

12 VIQUEIRA, J.V.: "A canción galgega", *A Nosa Terra*, nº 229 (1-X-1926), p. 4. Viqueira considera al coruñés Marcial Adalid (1826-1886) como el mejor recopilador folclórico y el mejor creador de la música gallega culta.

ingenuidad y tradición; las cantigas de Natal, de un enternecedor primitivismo; el enxebre canto del pandeiro. Estos con los anteriormente citados y otros más que son gala de la poesía de nuestra tierra son los cantos más apropiados y que deben emplearse sin duda alguna en nuestras escuelas."[13]

Entre las referencias se refiere a la selección de cantares populares recogidos por el mismo del abundantísimo folclore de la provincia coruñesa y que clasificados por su contenido abarcan cuestiones tan heterogéneas como heterogéneo era el modo de vivir del pueblo: de tipo meteorológico (referencia a algún astro, a la lluvia o al viento); cantares naturistas (en la que la sabiduría popular habla de animales, plantas y frutas; cantos sentimentales que sirven para aliviar penas), a la emigración (cantos de despedida, de falta de hombres en la tierra porque se van a trabajar a otras partes como a la siega de Castilla), cantares geográficos en los que con una gran sencillez se nos da una visión relativa a montes, ríos, puertos, rías, romerías, etc. La saturación es de tal magnitud que todavía los hay capaces de expresar la indescifrable ternura de una madre que suple la carencia de alimentos con amor y caricias. Ninguna emoción sensorial toca las fibras del alma tan hondamente como estos versos anónimos, simples, pero llenos de sentimiento:

"Miña nai como é tan probe
e non ten pan que me dar
enchem'a cara de bicos
e despois rompe a chorar."[14]

No se precisa decir, que Xosé Ramón, al igual que muchos galleguistas que creían en una escuela gallega (Castelao, Viqueira, Roxerius, Díaz Rozas, hermanos Iglesias Vilarelle, Risco, Otero Pedrayo...) y otros estudiosos a nivel nacional de la importancia del canto escolar, como Benedito, a quien él sigue, entienden la canción regional como un símbolo de patriotismo enraizado en una infinidad de valores de

13 FERNANDEZ OJEA, J.R. [BEN-CHO-SHEY]: "El Canto Regional en las Escuelas", Biblioteca Deputación Provincial de Ourense, Arquivo Ben-Cho-Shei, 1º ingreso, inédito. Relatorio presentado cuando era Maestre Nacional al Congreso Pedagóxico Rexional da Coruña de 1926.

14 *Ibidem*, p. 23.

vida ancestral y de un ambiente rural que se transmiten mediante mágicas armonías. Además, si a ésta la acompañamos de nuestro baile típico, la muiñeira, sería un buen elemento de integración escolar y social para niños con dificultades especiales, puesto que su seguimiento apenas ofrece complicación alguna.[15] Por eso, no resulta extraño cuando se le pregunta a Fenández-Oxea si algún apocado maestro vería con recelo esta posición suya de cantar alalás en nuestras escuelas, no duda en reafirmar:

> "Que espectáculo más consolador el de una escuela gallega en la que se cantase nuestra música popular. Sería el homenaje más enternecedor y más justo debido a nuestra patria a quien hoy nos empeñamos en tener arrinconada como una vergonzosa cenicienta. Las notas saudosas del alalá, la alegría del canto de espadelada, la sonora rudeza del canto de arrieiro, la jovialidad y la alegría del canto de ruada, el acompasado e animoso canto de arada, el retador canto de desafío, la ingeniosa regueifa, la muiñeira enxebre y tantos y tantos otros sonarían en nuestras escuelas como verdaderos cantos litúrgicos de la sagrada religión de la tierra madre."[16]

3. Innovaciones educativas propuestas y la necesidad de crear escuelas graduadas

Si Risco fue un teorizador de proyectos para la enseñanza primaria, Ben-Cho-Shey fue el realizador práctico. Por las coincidencias halladas parece como si los dos trabajasen mano a mano: uno diseñando y el otro actuando. Como ya indicamos, el más joven, Ben-Cho-Shey, ingresa por oposición en el cuerpo de Magisterio en 1925. Obtiene su primer destino en una escuela de la costa coruñesa de Cariño y luego en otra, Santa Marta de Moreiras, situada en este caso en la Galicia rural, muy cerca de su ciudad natal, pero con modo de vida y costumbres totalmente diferentes a la anterior. Con motivo de la oposición a inspector de Enseñanza Primaria y con la experiencia de haber visitado escuelas extranjeras realiza una novedo-

15 BEN-CHO-SHEY: "Los bailes gallegos", *La Noche*, 28-IX-1956.

16 FERNANDEZ OJEA, J.R. [BEN-CHO-SHEY]: "El Canto Regional en las Escuelas", citado, p. 8 y 9.

sa Memoria[17] por el hecho de que huye de florituras pedagógicas y se ajusta a la realidad con una valentía tan inusual que contrasta con la de cualquier otro opositor, máxime teniendo en cuenta el cuerpo al que aspiraba.[18] En ella recoge fielmente las experiencias por él realizadas en las dos escuelas anteriores durante la etapa de maestro y que fundamentalmente nosotros reflejaremos en este apartado por ser un fiel reflejo de cómo se podía trabajar a favor no sólo de una escuela galleguista, sino también desde el empleo de las metodologías en boga. Ejemplo de aplicación práctica de los escasísimos con los que contamos en Galicia.

Antes de introducirse de lleno en el desenvolvimiento del programa, comienza por analizar el contexto socio-ambiental del medio escolar de la realidad gallega estudiando sus principales problemas y tratando de aproximar la escuela a su entorno bajo el estilo educativo de educar para la vida. Ya que es fundamental conocer previamente la vida que hacen los niños de las aldeas gallegas –que componen la casi totalidad de la población de esta tierra en la época– para luego poder deducir las pertinentes consecuencias didácticas.[19]

Pero, en este ajuste del sistema escolar a las características peculiares de Galicia se necesitan superar una serie de escollos con los que él mismo había tropezado en sus anteriores servicios docentes prestados como maestro en las susodichas escuelas y que venían siendo todavía una prolongación de la situación educativa vivida desde finales del siglo XIX. Entre estas dificultades estaban las pésimas condiciones y falta de capacidad física de los locales para contener en muchas ocasiones a la numerosa pobla-

17 Lo que venga de ahora en adelante en este artículo nos referiremos básicamente a lo apuntado en la "Memoria del opositor José Ramón y Fernández", Biblioteca Deputación Provincial de Ourense, Archivo Ben-Cho-Shey, abril de 1932, inédita. También el autor recoge esencialmente lo mismo de esta Memoria en otra más corta (10 páginas) titulada "Memoria que presenta D. José Ramón y Fernández" con motivo de la aspiración a formar parte do profesorado do Asilo do Pardo, archivada en la misma biblioteca anterior, sin datar. Citamos por la primera fuente por ser más detallada.

18 El mismo alega ante el Tribunal que no va a tratar de adornar la situación haciéndole ver una labor excepcional que no existe y que difícilmente se da en la realidad, aunque es consciente de lo que se juega: "Quizá este empeño mio en ser veraz reste mérito a la presente Memoria y en vez de un trabajo científico, aunque falso, resulte una divagación crítica, pero el amor a la verdad puede más en mi y a él sacrificaré en éxito que pudiera obtener enmascarando la realidad". *Ibidem*, p.1.

19 Un estudio detallado sobre esta forma de vida lo apunta RISCO, V.: "Sobre la vida de los niños en la aldea gallega", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populare*", Madrid, CSIC, 1957, cuaderno nº 3, p. 227-253. Reproducida en gallego por *As Roladas-2*, nº 9.

ción escolar, el trabajo infantil desde tempranas edades (pastoreo de ganado en el interior, faenas de pesca en la costa) que hace que los niños lleguen a la escuela con excesivo cansancio, la mala distribución demográfica que obliga a desplazamientos excesivos, la escasa alimentación e higiene y otros factores que perjudican la asistencia escolar convirtiendo el medio en que se desenvuelve la escuela rural en una realidad triste y cruel. Observaciones de precariedad que figuran en la documentación administrativa de la época[20]; también, en parte, suscitadas por Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de Galicia* realizado por estas tierras en 1929,[21] y todas ellas bien tratadas hoy por historiadores de nuestra escuela como Narciso de Gabriel, Antón Costa Rico o Sabela Rivas Barrós[22]. De cualquier manera estamos ante una situación lamentable que en nada se parecía a las experiencias vividas por el propio Ben-Cho-Shey en su gira europea:

> "Muchas veces al regreso de aquella magnífica excursión por tierras europeas, cuando despues de admirar las bien dotadas escuelas belgas nos encontrábamos hundidos en la sordidez de nuestros locales inmundos y faltos de todo auxilio, se nos antojó que más que de estudio aquel viaje había sido una crueldad de quien lo dispuso." [23]

Las soluciones que apunta el maestro e inspector ourensano no deben darse desde fuera, sino desde dentro. La excesiva diseminación de la población en aldeas, lugares y caseríos se debería tener en cuenta para no tomar siempre como base a la entidad parroquial en la formación del distrito escolar. La pobreza económica (causa principal de la ausencia escolar) se subsanaría con la creación de instituciones de apoyo a la escuela como cantinas y roperos. Las sanciones a los padres implantadas rigurosamente durante el Directorio primorriverista, lejos de solucionar el

20 Numerosa información sobre la enseñanza primaria de las cuatro provincias gallegas se guarda en carpetas en el Archivo Histórico Universitario de Santiago. Sobre casos concretos de seguimiento local lo encontramos en Actas Municipales.

21 Esta valiosa obra que informa sobre el abandono de la escuela primaria en Galicia, con prólogo de Gonzalo Anaya, se publicó por la editorial Akal Editor [colección Arealonga], en 1973.

22 Nos referimos a las obras de DE GABRIEL, N.: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada (A Coruña), Edicós do Castro, 1990; COSTA RICO, A.: *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración a Segunda República*, Xunta de Galicia-Consellería da Presidencia e Administración Pública, 1989; RIVAS BARRÓS, S.: *A derradeira lección dos mestres*, Vigo, Xerais, 2001, p. 13-6.

23 Memoria del opositor José Ramón y Fernández", *op. cit.*, p. 21.

problema se acabaron convirtiendo contraproducentes. Resulta imposible luchar contra el absentismo con leyes sino se solucionan los problemas económicos que hacen del trabajo de los niños un medio para ganarse el sustento como una necesidad vital. Situación que mejora, no obstante, para los que habitan en las ciudades.

> "[...] es decir, que los niños se levantan con el sol y cuando es hora de ir a la escuela ya llevan sobre si dos o tres de trabajo rudo, lo que hace que se dé principio a la tarea escolar no con ese descanso y lucidez con que asisten a la escuela los niños de la ciudad, sino con un recargo, con una fatiga que les resta ánimos para el estudio y que muchas veces les hace caer dormidos sobre la mesa, no por falta de interés en su labor, sino por exceso de cansancio."[24]

Ante la escasez de recursos y esa deficiencia de locales en estado muchas veces ruinosos, el autor en cuestión no descarta incluso la inclinación por una enseñanza al aire libre, sobre todo si toca impartir clases como en un caso suyo en que la matrícula ascendía a 80 niños para un local con capacidad no superior a 30. Aunque en Galicia las inclemencias del tiempo y la prolongación de la invierno suponían un gran inconveniente para este tipo de actividades.

Ahora bien, será, además, el propio programa escolar en su conjunto lo que hay que modificar. En este sentido, resulta verdaderamente interesante la manera de cómo este maestro fue practicando la enseñanza activa, gustosa e innovadora en un ambiente tan dificultoso y en el que había que permitir al alumnado participar en la elaboración de sus propias actividades de aprendizaje. Para evitar de inmediato un contraste profundo que pudiera desorientar a los escolares acostumbrados según la metodología tradicional a un aprendizaje memorístico, *ad pedem litterae,* comienza con prudencia y

> "sin desterrar por completo los libros «de memoria», a fin de que los niños no experimentasen un cambio brusco en sus costumbres escolares, se imprimió a éstas un caracter de actividad, haciendo que los alumnos trabajasen por cuenta propia en todo aquello que fuese posible."[25]

24 *Ibidem,* p. 3 y 4.
25 *Ibidem*, p. 9.

Para tal propósito, partía de las lecciones que la Naturaleza le proporcionaba diariamente con sus diversos fenómenos que tomaba como centro de interés del aprendizaje que desarrollaba en cada jornada. Luego se desmenuzaban los conocimientos con preguntas aclaratorias de los chicos, con lecturas atentas de relatos o de algo que os libros contenían sobre eso con la finalidad de recabar información que a continuación escribirían en sus cuadernos de clase ilustrándola con dibujos de su libre discurrir. Para los niños y niñas la familiaridad de la tierra (en el medio rural) y el mar (en la zona costera) les aportaba abundante material, frecuentemente de mejor cualidad que las láminas contenidas en los libros escolares, así como infinidad de motivos que eran aprovechados como centros de interés alrededor de los cuales giraba todo el proceso de la enseñanza-aprendizaje facilitando la adquisición de conocimientos de una forma integral y pluridisciplinar.

Basándose en estos presupuestos realistas donde el sujeto incorpora los conocimientos adquiridos de antemano, paulatinamente fueron construyendo también su propia Geografía. En la escuela marinera, los rapaces, como hijos de pescadores echados a la mar que eran, tenían noticias de países alejados con la correspondiente pasión por ampliar conocimientos sobre ellos: situación, costumbres, vida, etc.

Teniendo en cuenta lo conocido, también en estas escuelas seguían el procedimiento de partir para el estudio local en este orden progresivo: parroquia (entidad que sirve de base para la formación del distrito escolar y centro dinamizador de la convivencia social), ayuntamiento, partido judicial, provincia, región y nación. Sobre cada uno de ellos trabajaban conocimientos tales como los relativos a organización, accidentes geográficos, autoridades, dotación de servicios y otros aspectos interesantes. Estas actividades se reforzaban confeccionando trabajos (acompañados siempre de los correspondientes mapas) distribuidos según el grado de dificultad, capacidad y conocimientos.

Para la enseñanza de la Historia Natural tenían en cuenta los medios utilizados en las faenas pesqueras, estudio de especies marinas (zona da playa), poda, atado de vides, diferentes clases de tierras de cultivo, cuidado y aprovechamiento del ganado, abonos, procedimientos de venda, gastos, enfermedades de animales y plantas... En una escuela acorde con la vida, en la Galicia dependiente del campo, para Xosé Ramón Fernández-Oxea el programa escolar se debía centrar en el tema de la agricultura que es "el verdadero ombligo de la vida rural".[26] Aquí el centro de interés giraba alrededor de las labores agrícolas con salidas al cam-

po en el tiempo de la siembra para recoger datos que serían tratados magistralmente en la escuela. Indica incluso que si esta institución contase con un campo de experimentación agrícola la labor anterior sería máis fácil, debido a que se podría comprobar eficazmente las doctrinas expuestas y con eso se rompería la desconfianza con que los labradores reaccionan a las innovaciones. Igualmente, esta línea de pensamiento tenía seguidores en lo educadores galleguistas: Risco, Viqueira[27] o las mismas Misiones Biológicas, que nacieron con tal fin.

En las clases de Trabajo Manual los niños reproducían en madera las diversas herramientas e instrumentos empleados en el laboreo de la tierra (carro, arado, azadas, etc.). De igual manera, en la disciplina de Física y Mecánica estudiaban los medios utilizados para a pesca y los distintos procedimientos de impulsión de barcos: a remo, a vela, a vapor, con motores, etc. Estos niños marineros conocían con detalle la abundante onomástica relacionada con el mundo del mar. Tampoco se olvidaban de las cuestiones económicas como la compraventa de pescado y tripulaciones, los trabajos de fábrica de salado y otras faenas portuarias. Todo esto daba pie para el planteamiento de problemas aritméticos que interesaban tremendamente al alumnado por aportaren resoluciones de la economía familiar o a otros aspectos de la vida próxima,

La experiencia parece que dio sus frutos, o al menos:

> "Así logramos transformar, en poco más de un curso, aquella escuela rutinaria haciendo de ella un taller de trabajo activo, donde los niños acogían con placer las tareas del día."[28]

26 Estas afirmaciones se anticipan de lleno a otras realizadas años más tarde en "Encol do ensino na Galicia. Marxinales", *A Nosa Terra*, nº 396 (27-XII-1935), p. 3: "Hai que considerar sempre a propia experiencia que o neno vive, para que poidamos darlle o plan de traballo escolar e o contido que o nutra de realidade. Por iso, estimamos que a Escola rural debe dasentarse na práctica activa do campo agrícola que non ha de ser anexo á Escola, sinón que ha de centrar toda actividade escolar. O mesmo poidéramos decir, no seu aspeito, da Escola mariñeira. Pro, pol-o de hoxe, na Galicia, a Escola non ten sustancia, a pesares de que o Maxisterio se esforza no contrario".

27 Viqueira fue más allá en la formación reclamando la necesidad de creación de una enseñanza técnica, desde "O noso ensino técnico", *A Nosa Terra*, nº 42 (10-I-1918), p. 4-5; e "Nosos problemas educativos", *A Nosa Terra*, nº 54 (V-1918), p. 6.

28 "Memoria del opositor José Ramón y Fernández", *op. cit.*, p. 15. En esta cita se refiere a la escuela de la costa.

Con los aspectos indicados, Ben-Cho-Shey trata de romper con la vulgaridad y la rutina de los maestros y maestras que ejercen en el medido rural gallego, que a pesar de su buena voluntad, su labor, por los obstáculos padecidos de toda índole, se convierte a veces en la actuación de "una casa de huérfanos" con sentimiento de impotencia. Es importante que el maestro no se considere un fracasado cuando los procedimientos empleados en sus actividades no den los resultados esperados. La disciplina se debe restablecer con autoridad moral y huyendo siempre de los medios coercitivos y violentos (amonestar al chico, amenazarle con la expulsión o avisar a los padres puede dar buenos resultados). No obstante, sus aportaciones van más allá de lo expuesto hasta ahora. Siguiendo al pedagogo suizo Pestalozzi y a Francisco de Asis, pide para este profesional de la enseñanza dotes de gran amor hacia los niños, ternura; convirtiéndose en amigo, consejero y padre cariñoso del alumnado (el mismo alimentó en su casa a niños hambrientos). Pero también, igual que su padre, requiere que estos estén dotados de la preparación, capacidad, vocación y formación integral propias de su labor.

En cuanto a la organización escolar rechaza la escuela unitaria en la que el había impartido clases y demanda la implantación de la escuela graduada como remedio al esfuerzo continuado que al cabo de los años minará la salud y el esfuerzo del maestro rural. Esta facilita la división del trabajo y el maestro no necesita abarcar por igual extensión que en la unitaria todas las materias de la enseñanza, pero siempre manteniendo una relación interdisciplinar y coordinada entre el profesorado. Solicita prácticas para todas las asignaturas, por cuanto a través de ellas lo alumnos aprenden a superar por si mismos o con la ayuda del profesor las dificultades que encontrará luego en la vida. El Director de esta debe de desempeñar el cargo con la máxima independencia dentro de los preceptos legales, recogiendo siempre la opinión de los maestros para que funcione la armonía como base fundamental para conseguir los objetivos propuestos. Compara al centro educativo en organización y disciplina a una gran orquesta en la que si sus ejecutantes (Director y maestros) se empeñan en desafinar no habrá posibilidad de conseguir una obra perfecta.[29]

29 FERNÁNDEZ, X.R.: "Memoria. Concepto que se tiene de la colaboración escolar, ensayos y prácticas y de la función que en las escuelas graduadas corresponde a Maestros o Directores para el mejor resultado de la obra educadora que estas escuelas deben realizar", Biblioteca Deputación Provincial de Ourense, Arquivo Ben-Cho-Shey, sin datar y paginar.

4. El Catón galego como manual de lectura de la lengua materna

Como no podría ser de otra manera, criado por sus padres en el idioma gallego Ben-Cho-Shey defiende la necesidad de enseñar en la escuela en la lengua materna, tal como aconsejaban los pedagogos de siempre. Fue el Padre Sarmiento el antecedente más claro en el S. XVIII al considerar de bárbara crueldad el enseñar a los niños en una lengua extraña que desconocen, el castellano. Con el Rexurdimento, a partir de mediados del XIX, el gallego recobra valor en la literatura. Pero será con la creación de las Irmandades da Fala (1916) y con el nacimiento del Nacionalismo gallego cuando nuestro idioma se convierte en el alma esencial de nuestro país. Sin embargo, el sistema educativo centralizado nunca facilitó su introducción en el ámbito escolar. Los nacionalistas galleguistas, entre los que estaba el autor en cuestión, lo reclamaron insistentemente:

> "Ser galeguista obriga, por enriba de todo, a pensar, a obrar, a bailar, a producirse e a falar en galego, porque iste é o noso feito difrencial que temos que cultivar con todo agarimo si queremos ser nós e non confundirnos cos alleos."[30]

De ahí el motivo de la elaboración del *Catón galego*. Es el segundo libro dedicado a la lectura que se publica en esa lengua vernácula. Su precedente más claro está en el *Método de lectura* (1932)[31] de la maestra de Mourente (Pontevedra), Josefa Iglesias Vilarelle, hermana del director del Laboratorio de Psicotecnia del Seminario de Estudos Galegos en el que aplicó diversos tests escolares para adaptar a las mentes de los niños gallegos los tests pedagógicos en moda (el colectivo de Ballard, el de dibujo de Goodenough o el de rapidez de cálculo de Claparède).

El *Catón* parece ser que estaba confeccionado en 1936, aunque no se publicaría hasta 1969, cuando las circunstancias adversas del régimen franquista empezaban a apuntar una tibia tolerancia con las lenguas regionales. Según su propio autor, se trataba de una guía para los maes-

30 BEN-CHO-SHEY: *Galicia no corazón*, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 1977, p. 33 [recogido de *Opinión Gallega*, 22-X-1949].

31 Para un comentario a esta obra véase BLANCO, C.: "Xosefa Iglesias Vilarelle e o primeiro catón galego", *A Trabe de Ouro*, Sotelo Blanco, t. I, nº 13 (enero, febrero, marzo, 1993), p. 79-85.

tros sin perjuicio de restringir sus libertades en el manejo de otros procedimientos. El método empleado es fonema-sílaba-palabra-frase. En su desenvolvimiento se tuvo en cuenta las condiciones fonéticas y morfológicas de nuestro idioma, por lo que los diptongos preceden a las consonantes. Con gráficos a color, las palabras, frases o textos están llenos de elocuentes expresiones pertenecientes al habla de nuestra tierra con contenidos subjetivos y apreciativos de signo galleguista. Escrito en gallego y centrado en la realidad cotidiana que rodea al alumnado rural, en él encontramos oraciones, nanas, ríos gallegos, rías, nombres de pueblos, himno gallego, canciones de poetas ilustres, trabalenguas, adivinanzas, flora y fauna del entorno, cantos de ciclos festivos anuales, herramientas y muchos otros elementos pensados para el niño del campo. Un año después de su publicación por Ediciós do Catro, Luis Odón Abad Flores publicó un complemento agrícola al *Catón* donde recoge exclusivamente instrumento de labranza bajo el título *Maquinas e trebellos pra labrar a terra*[32]. Finalmente, nos gustaría resaltar unas frases referidas a "Miña nai", donde observamos como la escuela resulta ser una prolongación de la familia y la sociedad y en ella se reproducen valores de esa institución básica. En este caso con un sacrificio y una sensibilidad tan grande que nos recuerdan los poemas del inmortal poeta indio Rabindranath Tagore y que convierten a la madre-mujer en el *alma mater* del *modus operandi* de la educación de carácter informal en Galicia. Dicen así:

> "Miña nai traballa na casa e coida de nós. É a primeira que se ergue na casa e déitase dispois de todos.
> Cando nos espertamos xa ela munguiu as vacas e tennos o leite preparado nas cuncas pra que almorcemos.
> Logo viste ós cativos, aquela ó gando e porpara o xantar.
> Axuda ó pai nos traballos da terra e cava como íl e leva tamén a rabela do arado.
> Polo tempo do inverno sentámonos a carón do lume i ela cóntanos contos moi belidos namentras fía no liño sen parar.
> Tamén sabe tecer. As sabáns dos nosos leitos e a tea das nosas camisas teceunas ela.
> O días de mercado baixa á vila cos ovos, ou con manteiga, ou con queixos, ou con rianxo e á volta tráenos moitas cousas.

32 ABAD FLORES, L.: *Máquinas e trebellos pra labrar a terra. Suplemento agrícola o Catón galego*, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 1970, sin paginar.

Pra o día do Sant Yago hei de ir á festa con ela e mais co a señora
Rosa a pescantina.
Eu quérolle moito á miña nai i ela dame moitos bicos."[33]

Resum

Xosé Ramón Fernández-Oxea, *Ben-Cho-Shey*, va ser un dels més destacats pedagogs gallecs dins la lluita per la transformació de l'escola (no solament a Galícia, país que sempre ha portat dins el cor) des dels inicis del segle XX, sinó també en els altres destins que va assumir en l'àmbit nacional. El seu pare, l'il·lustre mestre local Pío Ramçom, va saber transmetre al seu fill els valors de la capacitat, preparació, vocació i formació integral amb les quals ha d'estar dotat qualsevol docent. L'any 1912 organitzaria un acte multitudinari a Orense on es demanava un canvi de direccionament del magisteri gallec segons les propostes de Manuel B. Cossío.

Ben-Cho-Shey va predicar amb l'exemple i la pràctica. Primer com a mestre i després com a inspector d'ensenyament primari. Es va formar a l'Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid i va viatjar pensionat per països europeus on va poder contrastar les innovacions que s'havien practicat arreu amb l'obsolet sistema educatiu gallec.

Entenia que l'escola no pot fer ulls clucs a la realitat i defensava que perquè no fos així s'havia de conèixer abans la vida dels nens de l'aldea gallega. Una realitat dura, com dura era la vida de la gent que sobrevivia en aquesta comunitat depenent exclusivament dels productes del camp o del mar, on la misèria es convertia en la principal causa de l'absentisme escolar. Amb una postura clara i atrevida, aporta solucions. Parteix dels centres d'interès com a punt principal sobre el qual giraran els altres continguts interdisciplinars. Insisteix en la necessitat que els exercicis siguin pràctics i útils per a la vida. Defensa l'escola graduada. Proposa els viatges a peu, l'estudi del folklore, dels cants i balls regionals. La disciplina s'ha de guanyar amb autoritat i no amb mitjans coercitius. Creia que l'aprenentatge s'havia de realitzar en llengua materna, per al qual ell mateix va desenvolupar un mètode de lectura anomenat *Catón galle-*

33 BEN-CHO-SHEY: *Catón galego*, Sada (A Coruña), Ediciós do Castro, 1969, sin paginar. [Limiar de X. Alonso Montero].

go. En definitiva, estem davant d'un intel·lectual clau per entendre l'ensenyament galleguista durant el primer terç del S. XX adaptat als corrents innovadors europeus de l'escola moderna del moment.

Abstract

This teacher and inspector of Primary Education, Ben-Cho-Shey, formed at the beginning of the modern Schooling trends of the first of the twentieth century, was one of the outstanding Galician educators in the efforts for a transformation of the Galician school of that time. He was a goog example of it and put it into practice in his schools. Under his point of view, getting to know the children's life and their background to give them solutions is the first to do. He pleads for a main subjects around which the rest of the contents will be taught completely and interdisciplinary. He insists on practical and useful activities for the everyday life. He defends graduate school. He suggests walking trips and studying the regional folklore, songs and dance. Discipline must be acquired with authority, not by coercive means. The native language must be used in the learning process and a good teacher is the well-prepared, talented and vocational one.

Baltasar Champsaur i la didàctica del dibuix a la Institució Mallorquina d'Ensenyança

Cristina Martí Úbeda
Universitat de les Illes Balears

S'han publicat diversos estudis sobre la Institució Mallorquina d'Ensenyança; els més exhaustius han estat els elaborats pels professors Antoni Colom i Francisco Díaz de Castro.[1] Aquests treballs ens han aproximat a la història de la Institució, així com també al seu ideari i a la seva pràctica pedagògica. Inicialment, fou concebuda com un nou plantejament educatiu a la Mallorca del final del segle XIX, que afavoriria la configuració d'una societat moderna a l'Illa. Alexandre Rosselló havia intuït la necessitat de potenciar un desenvolupament comercial i mercantil que facilités el progrés i la modernització a Mallorca, fins aleshores d'economia bàsicament agrària. Això no seria possible sense una nova concepció educativa que afavorís aquesta moderna societat, adaptada a les recents necessitats sorgides. Així doncs, el motor fonamental del progrés, evidentment, seria l'educació, entesa com a instrument de canvi, de dignificació i de regeneració humana. D'altra banda, es fa necessari assenyalar que Alexandre Rosselló i Mateu Obrador iniciaren un primer contacte amb l'ideari krausista, introduït a l'Estat espanyol de la mà de Sanz del Río, gràcies a la seva època d'estudiants universitaris a Barcelona. Aquestes circumstàncies, juntament amb la influència de l'experiència institucionista que Guillem Cifre de Colonya, amic personal

1 D'entre aquests treballs, els més importants són: COLOM CAÑELLAS, Antoni J.; DÍAZ DE CASTRO, Francisco J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea. La experiencia institucionista.* Palma: Caja de Ahorros de Colonya-Pollensa, 1977; COLOM CAÑELLAS, Antoni J.; DÍAZ DE CASTRO, Francisco J.: *El fracaso del krausoinstitucionismo en Mallorca.* Palma: Universitat de les Illes Balears, 1976 i Colom Cañellas, Antoni J. "Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca". Dins: COLOM CAÑELLAS, Antoni J.: *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca contemporània.* Palma: Universitat de les Illes Balears, 1991. Altres estudis que complementen la bibliografia sobre la Institució són: SUREDA, Bernat; COLOM, Antoni J.; DÍAZ, Francisco J.; OLIVER, Jaume; JANER MANILA, Gabriel: *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica.* Palma: Editorial Moll, 1977 i DÍAZ DE CASTRO, Francisco J. "El institucionalismo en Mallorca: 'El Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza' (I)". *Educació i Cultura, Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], núm. 5/6 (1986), p. 99-114.

d'ambdós, inicià a Pollença, promogueren la creació, l'any 1880, de l'Escola Mercantil a Palma, centre educatiu de caire liberal que pretenia aconseguir una renovació social a partir de l'educació.

L'any 1884, després d'uns primers anys de funcionament, l'Escola Mercantil experimentà un considerable augment d'alumnat matriculat, alhora que generà un procés d'evolució que culminà definitivament amb l'adopció del nom definitiu: *Institució Mallorquina d'Ensenyança*. Aquest fet evidencià més encara la influència i la semblança amb la cèlebre Institución Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos.[2] És en aquest procés de creixement que apareix la figura de Baltasar Champsaur Sicilia[3] –autor del document sobre l'ensenyament del dibuix que analitzarem en aquest treball– com a partícip d'aquesta experiència educativa. Home de tarannà culte i interessat en l'educació, romangué a Mallorca durant dues etapes de la seva vida, en les quals participà en nombroses iniciatives de caràcter educatiu. Fou, entre d'altres, catedràtic de llengua francesa a l'Institut Balear,[4] "insensat"[5]) i membre de l'A-

2 D'entre la diversa bibliografia que s'ha publicat sobre la Institución Libre de Enseñanza i la figura del seu creador Francisco Giner de los Ríos cal destacar alguns treballs. Vegeu: CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria 1860-1881*. Madrid: Rialp, 1962; GÓMEZ MOLLEDA, M. D.: *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC, Escuela de Historia Moderna, 1966; MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya, 1985 i finalment l'extensa obra de JIMÉNEZ LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Taurus, 1973.

3 Per a l'estudi de l'ideòleg i pedagog Baltasar Champsaur Sicilia podeu consultar: NEGRÍN FAJARDO, Olegario: "Retablo de educadores canarios contemporáneos: de Viera y Clavijo a Champsaur Sicilia". *Anuario de Estudios Atlánticos* [Madrid-Las Palmas], núm. 28 (1982) i GONZÁLEZ PÉREZ, T. "Un canario defensor de la escuela laica: Baltasar Champsaur Sicilia (1856-1934)". *Anuario de Estudios Atlánticos*, [Madrid-Las Palmas], núm. 42 (1996), així com també MARTÍ ÚBEDA, C. "Baltasar Champsaur Sicilia i la Institució Mallorquina d'Ensenyament". *Educació i cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], núm. 15 (2002), p. 71-86.

4 Vegeu: "Hoja de servicios de Baltasar Champsaur y Sicilia. La Laguna de Tenerife, 12 de septiembre de 1914". *Expediente de Baltasar Champsaur y Sicilia*, Arxiu General de l'Administració (AGA), lligall 5663, exp. núm. 31.

5 Amb el nom d'*insensats* coneixem un grup d'intel·lectuals regeneracionistes que de la mà de Miquel dels Sants Oliver iniciaren l'any 1890 una estratègia de crítica als defectes de la Mallorca del final del segle XIX a través de la publicació continuada d'articles a la premsa mallorquina. Amb aquests articles els "insensats", convertits en un col·lectiu d'opinió crítica, pretenien provocar una regeneració social que consideraven molt necessària. Vegeu: PONS I PONS, D. *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma: Lleonard Muntaner, 1998, p. 71-91.

teneu Balear,[6] així com també del Cercle Mallorquí. Cal destacar també la tasca d'ideòleg i promotor que dugué a terme en la creació del Centre Instructiu Obrer de Palma.[7]

A l'inici del curs 1885-86 Baltasar Champsaur s'incorporà a la Institució Mallorquina d'Ensenyança com a professor de primària[8] i, durant la breu estada a Mallorca en qualitat de docent de llengua francesa, entre la tardor del 1885 i el desembre del 1886, participà en les iniciatives que es feren al centre, així com en la definició de les seves línies pedagògiques. Mostra d'aquest fet són els diversos estudis i articles que publicà al voltant d'aquests anys sobre temàtica pedagògica a la premsa especialitzada de l'època, alguns centrats en la filosofia de la Institució i d'altres en la seva praxi educativa;[9] és el cas del document que analitzarem en aquest estudi, intitulat *Enseñanza del dibujo*,[10] que gira entorn de la metodologia utilitzada per a l'ensenyament del dibuix al centre ideat per Rosselló. Podrem comprovar que Champsaur s'interessà des de l'inici de la seva tasca pedagògica en diverses institucions pels diferents corrents i mètodes educatius, i que accedí fàcilment a la lectura, gràcies als coneixements lingüístics i a una acurada formació, de les obres dels principals pensadors i pedagogs europeus de l'època, alhora que fou coneixedor de l'avantguarda pedagògica pel que fa a la didàctica d'aquesta disciplina. Així mateix –centrant de bell nou l'atenció en la importància del nostre professor en el si de la Institució Mallorquina d'Ensenyança– alguns autors l'han designat com a director del centre durant el darrer curs que

6 Vegeu: MARCH, J.; BUJOSA, F. "L'Ateneu Balear (1877-1892). Una associació poc estudiada". Dins: SERRA BUSQUETS, Sebastià (dir.); COMPANY MATAS, Arnau (coord.): *El moviment associatiu a les Illes Balears. Des de finals del segle XIX fins a l'actualitat*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2001.

7 El Centre Instructiu Obrer de Palma fou constituït l'any 1897 com a escola obrera i espai de conferències, a partir de la iniciativa del professor Champsaur. Vegeu: MARTÍ ÚBEDA, Cristina. "Notes sobre la fundació i els inicis del Centre Instructiu Obrer de Palma: una experiència d'educació de la classe obrera mallorquina". *Educació i cultura. Revista mallorquina de Pedagogia* [Palma] núm. 16 (en premsa).

8 L'octubre del 1885 fou la data de la incorporació de Champsaur com a professor de primària. La notícia del seu nomenament es publicà a la secció de notícies del butlletí. Vegeu: *Boletín de la Institució Mallorquina de Enseñanza* [Palma], núm. 46, 31 d'octubre de 1885, p. 368.

9 Vegeu: "Discurso leído en la inauguración del curso 1886-87 por el profesor de la institución D. Baltasar Champsaur". *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza* [Palma], núm. 60, 30 de desembre de 1886, p. 473-478.

10 Aquest estudi el podeu consultar a Champsaur Sicilia, Baltasar. "Enseñanza del dibujo". *El Ateneo. Revista Científica, literaria y artística*, [Palma] núm. 19/20 (juliol-agost 1891), p. 152-165.

la Institució romangué oberta, finalment inacabat a causa del seu tancament. Fins al moment, tal com hem assenyalat en treballs anteriors,[11] no tenim cap evidència que corrobori aquestes afirmacions.

L'estudi de Champsaur que ens ocupa avui aparegué a la revista *El Ateneo, revista científica, literaria y artística,* òrgan de l'Ateneu Balear. Es tracta d'un escrit de l'any 1891, publicat uns anys més tard del tancament de la Institució, el 1886, en el qual es descriu el mètode que aplicà la Institució per a l'ensenyament del dibuix: "Este es el método que seguimos en nuestra Institución Libre de Enseñanza de Mallorca (antes Institución Mallorquina de Enseñanza) desde hace algunos años y los resultados son bastante satisfactorios".[12] Es fa necessari matisar que, malgrat que Champsaur fou professor de llengua francesa al llarg de la seva trajectòria pedagògica, el preocuparen gairebé tots els àmbits del coneixement. No debades, publicà a Mallorca, i posteriorment a les Illes Canàries, una gran quantitat d'estudis en camps com les ciències naturals, la filosofia, la psicologia, l'art, les ciències físiques i les matemàtiques, la geografia, la poesia, etc. Aquest fet queda corroborat en l'exhaustivitat amb què desenvolupà el seu escrit, estrictament documentat amb obres de l'època, com ara: *De la inteligencia,* d'Hyppolite Taine,[13] del 1870, o *El alma del niño*, de Wilhelm Preyer,[14] publicada entre el 1881 i el 1882.

Fou fonamental també la influència de J. H. Pestalozzi en el nostre autor, com podrem constatar més endavant. En aquest punt hem d'assenyalar que, com han apuntat els professors Colom i Díaz de Castro en diverses ocasions, fou la figura de Mateu Obrador la principal impulsora de la innovació pedagògica i el reformador de la pràctica escolar a les aules de

11 Algunes obres com les de Teresa González o Olegario Negrín, anteriorment citades, es refereixen a la primera època de l'estada de Champsaur a Balears com a "director de l'Escuela Libre", que identifiquem amb la Institució Mallorquina d'Ensenyança, abans denominada Escola Mercantil. Vegeu: MARTÍ ÚBEDA, Cristina: "Baltasar Champsaur Sicilia...", *Op. cit.*, p. 79.

12 CHAMPSAUR SICILIA, Baltasar: "Enseñanza del dibujo". *El Ateneo. Revista Científica, literaria y artística* [Palma], núm. 19/20 (juliol-agost 1891), p. 164-165.

13 Psicòleg d'origen francès (1828-1893), Taine promulgà la importància de l'ambient en la configuració de la personalitat de l'home, en detriment dels factors hereditaris. Assenyalà la rellevància per a la psicologia d'abandonar l'estudi de fenòmens com la voluntat o la memòria per passar a centrar-se en fets observables, és a dir, en el comportament.

14 Fou l'obra de Wilhelm PREYER (1841-1897), *El alma del niño,* la que marcà l'inici de l'estudi científic del nen no com a adult en petit, sinó com a un estadi específic de la vida de l'home, amb característiques pròpies. Preyer ha estat comunament considerat l'iniciador del estudis sobre psicologia infantil.

la Institució, i que la seva tasca influí fortament en la resta de docents del centre. Desconeixem fins a quin punt repercutí la figura de Mateu Obrador en el nostre professor.[15] Passarem doncs, una vegada plantejades algunes de les influències de Champsaur, a assenyalar els trets més característics d'aquest document, tot matisant que la seva rellevància rau en el fet que es tracta del mètode que la Institució Mallorquina d'Ensenyança posà en pràctica en la impartició de la disciplina del dibuix als alumnes del centre.

En primer lloc, un aspecte destacable i en consonància amb altres escrits de l'autor en aquesta època és la seva animadversió i, en general, de tots els institucionistes, envers les formes d'ensenyament tradicional, representades en general per un mètode intransigent, que fomentà l'aprenentatge memorístic, oblidà el paper de l'experiència i utilitzà el càstig com a modificador de la conducta de l'infant. Aquesta crítica en contra de l'ensenyament tradicional i la recerca constant de la renovació pedagògica fou sempre presents en l'obra de Champsaur, tot i que més tard abandonà en part els principis de l'institucionisme pedagògic per nodrir-se d'altres idees.

El moviment institucionista volia aconseguir, amb la renovació dels mètodes educatius, un desenvolupament integral de les facultats de l'home, el grau més alt d'aptitud per a la vida individual i social: "Pero no hay duda que la educación bien dirigida facilita el desenvolvimiento de estos seres originales, indicándoles el camino más corto para llegar a un fin cualquiera y haciéndoles sentir el poderío grande de las facultades humanas en toda clase de trabajos y conocimientos".[16] Aquesta idea d'educació com a desenvolupament integral, contraposada a la idea tradicional de l'aprenentatge com a acumulació sistemàtica de continguts, delata influències de procedència diversa: en primer lloc, el plantejament de Jean J. Rousseau exposat a l'*Emili*, que atorgà importància a les particularitats de la infància i aportà la tendència a una major orientació psicològica, tingué una influència substancial sobre dos ideòlegs que posteriorment revolucionaren les pràctiques educatives contemporànies: Pestalozzi, influència que ja hem mencionat anteriorment, i Fröebel, considerat l'introductor dels principis de la psicologia i de la filosofia en l'educació. No debades la pedagogia institucionista mallorquina, seguint l'exemple de la institució de Madrid, posà en pràctica els principis del mètode fröebelià, influït per Karl F. Krause en els aspectes filosòfics i per

15 COLOM CAÑELLAS, Antoni J.; Díaz De Castro, Francisco J. *Educación y sociedad... Op. cit.*, p. 78-79.

16 CHAMPSAUR SICILIA, B. «Enseñanza..., *Op. cit.*, p. 152-153.

Pestalozzi en els pedagògics.[17] La presència de Fröebel en l'ideari champsaurià i, en segon terme, de les teories psicològiques de Preyer –que, com hem vist anteriorment, tingué una gran repercussió en els moviment de renovació pedagògica de l'època– delaten en l'autor, i en general en els ideòlegs de la institució de Palma, la gran influència de les noves teories de la psicologia que estudien el desenvolupament del nen i es preocupen per cercar mètodes pedagògics renovats adequats a les característiques de cadascun dels estadis del desenvolupament de l'infant, i abandonen la concepció antiga de l'"adult en petit".

Això no obstant, per al nostre autor, per assolir un mètode adequat no és suficient amb el coneixement de la fisiologia i la psicologia infantils, sinó que hem de conèixer la naturalesa i els fins de la societat en la qual se situa el nen, per descobrir-ne les exigències més característiques i permanents, materials i morals, i després canalitzar pel camí més raonable la influència educadora de l'escola. D'una banda, com ja hem vist, trobam les característiques psicològiques i de maduració de l'infant i, d'una altra, hem de tenir en compte el context, la societat en la qual es desenvolupa, on ha de viure i adaptar-se: "Por una parte, está la constitución particular del niño, y, por otra, el mundo, la sociedad, la vida, en donde ha de desplegar sus fuerzas para realizar los fines a que le impulsan su organización, sus tendencias y sus aptitudes personales"[18] Per a Champsaur són aquests els dos aspectes que hem de tenir en compte i conjugar a l'hora de plantejar-nos el fet educatiu.

En la didàctica del dibuix, més concretament, Champsaur denuncià el fet que aquesta matèria no figurava com a exigible en els programes de les escoles elementals de l'Estat en aquells moments, cosa que considerava molt necessària. Una de les principals fites de la renovació pedagògica fou la concepció de l'educació integral, fet que reforçava la inclusió en el currículum escolar de disciplines que configuressin una formació completa, global: "Dibujo educativo [...] Ya sabemos todos que tal cosa no se enseña en nuestro país como material exigible en los programas de las escuelas elementales pagadas por el Estado. Es inútil buscar en ellas alguna idea moderna de provecho; [...] Pero esto no quieta que deba haberlo, vaya que si debe".[19] Una educació de caire integral havia

17 Vegeu: COLOM CAÑELLAS, Antoni. J.; DÍAZ DE CASTRO, Francisco J. *Educación y sociedad... Op. cit.*, p. 67.

18 CHAMPSAUR SICILIA, Baltasar: «Enseñanza..., *Op. cit.*, p. 152-153.

19 *Ibídem*, p.153.

de comprendre tots els àmbits del coneixement per tal de configurar l'home en la seva complexitat, en tots els seus aspectes, coneixedor de la realitat que l'envoltava i no amb una visió parcial. D'aquí l'interès de la renovació pedagògica per disciplines que anteriorment havien estat oblidades, com la gimnàstica, l'expressió plàstica i artística, etc.

Així doncs, fa palesa la greu situació que es vivia aleshores a les acadèmies i als estudis de pintura d'arreu de l'Estat espanyol, que sí que impartien el dibuix i la pintura com a disciplines, caracteritzades per un mètode obsolet i inútil que atrofiava el sentit estètic dels infants: "La equivocación es general, el mal que de ella resulta tiene proporciones desmesuradas"[20] Aquest mètode, bàsicament, es caracteritzava per la repetició, per la còpia sistemàtica i contínua, per part de l'alumne, de dibuixos models que imitaven la realitat com a base per a l'aprenentatge dels principis fonamentals del dibuix: "De modo que el niño que quiere aprender el dibujo ha de pasar los días, los meses y los años copiando narices, ojos, bocas, orejas, caras de perfil, de frente y figuras enteras con escorzos y sin ellos. Es decir, que para poder copiar el natural lo más corto y razonable que han encontrado los maestros es *suprimir el natural*".[21] L'alumne, durant un període que podia abraçar entre dos i tres anys, dedicava els seus esforços a la repetició sistemàtica de models, làmines i dibuixos per, finalment, assolir amb l'experiència la còpia de models naturals i reals. Hom sap que aquesta pràctica fou rebutjada pels institucionistes que, en tots els àmbits del coneixement, defensaren sempre el contacte directe de l'infant amb els objectes d'aprenentatge, per facilitar-li l'apropament a l'entorn. Així també ho proposaren per a l'aprenentatge del dibuix: "Saquémosles de esta función mecánica; vamos, ahí va un arbol vivo, una persona de carne y hueso, un paisaje".[22] Cal recordar la importància que els krausistes atorgaren a la utilització de l'entorn i a l'experiència directa dels sentits en el procés d'aprenentatge. Els laboratoris, les excursions escolars, la confecció d'herbaris, etc., són alguns d'aquests exemples que intentaven apropar l'infant a fet reals, a l'aprenentatge a través de l'experiència directa. S'estableix, en definitiva, un repte per al nen que s'enfronta al dibuix de models vius, reals, pertanyents a la natura: cossos, paisatges, etc., amb característiques molt diferents de les que apareixen a les làmines creades per altres dibuixants i pintors: tonalitats, diferències i matisos variats, la influèn-

20 *Ibídem*, p.152-153.
21 *Ibídem*, p.153.
22 *Ibídem*, p.153.

cia de la climatologia, de la llum, de la perspectiva, del moment en què observem aquesta realitat, etc. En aquest punt és interessant recordar que la majoria d'experiències de la renovació educativa volien fer partícip l'infant del seu aprenentatge de forma que aquest es produís de manera significativa, emfatitzant el paper actiu que havia de tenir el nen en aquest procés de maduració. Aquest aspecte fou aplicat també a la concepció institucionista de la didàctica del dibuix, igual que la resta de disciplines del currículum escolar, de manera que es promovia el fet de partir de l'activitat espontània de l'infant, tot allunyant-lo de la funció mecànica i repetitiva que havia estat fent fins al moment, semblant al procés realitzat en l'aprenentatge memorístic, on els nous coneixements adquirits per l'alumne no s'interrelacionen significativament amb els anteriors.

A partir d'aquí, Champsaur aproxima el lector a l'ideal de l'ensenyament d'aquesta disciplina segons la pedagogia moderna i els postulats de l'institucionisme que aporta en el seu escrit. En primer lloc, intenta comprendre i descriure la naturalesa de l'infant, el qual que no té una idea exacta dels objectes que pot observar a través dels ulls. La imatge que queda al seu cervell és anormal, deformada. Així doncs, tal com sostenien els estudis psicològics de l'època que hem mencionat anteriorment, afirmà que els aspectes dels objectes que més els cridaven l'atenció eren exagerats per la seva ment a l'hora de plasmar-los en una representació pictòrica: "El aspecto que más ha herido su sensibilidad se abulta y se exagera mucho [...] El niño no ve, aunque quiera, muchas cosas importantes. [...] Demuestran estos hechos bien probados que las imágenes que se forman en esta edad, dependen de la primera impresión, en armonía con las pocas ideas que posee la niñez; estas imágenes no coinciden casi nunca con la realidad, porque en ésta son variables para un mismo objeto y el niño no puede apreciar casi nunca esta relatividad".[23] L'alumne tendeix a aïllar les parts d'un objecte, o d'un conjunt d'aquests, regit per l'aspecte que més hagi captat la seva atenció. Una altra característica de la percepció pictòrica infantil que s'assenyala a l'escrit és la manca de sentit de conjunt, de manera que els grups d'objectes són interpretats no com un tot, sinó com a parts disseminades, la qual cosa fa que el resultat representat per l'alumne sigui poc semblant a la realitat: "[...] tendencia marcada a aislar las partes de un objeto o de un conjunto de ellos por medio de un carácter que ha hecho vibrar fuertemente su sensibilidad".[24]

23 *Ibídem*, p.152-153.
24 *Ibídem*, p.152-153.

El mètode proposat doncs per Champsaur als professors de dibuix i pintura és el que l'autor anomena "educar la vista", en el qual el dibuix s'utilitza com un mitjà i es potencien la iniciativa i els gustos personals dels alumnes, sense forçar-los a reproduir motius i formes que no els motiven: "El medio más sencillo y eficaz para conseguir este resultado, es decir, para que el niño empiece a formarse la idea de proporción, es hacerle dibujar como quiera y sepa aquello que más sea de su gusto y agrado".[25] No obstant això, i malgrat que l'infant és en aquest moment el centre del procés, una vegada finalitzat el dibuix pren importància el paper del professor. Aquest ha de potenciar en el nen la visió crítica sobre el treball fet, a través de l'observació del resultat: "Es preciso, después de terminada la obra, alejar al niño para que abarque el conjunto con facilidad. Luego se va preguntando a los demás cuales son los defectos que encuentran [...] El análisis de los defectos que presenten estos dibujos será un medio eficacísimo para que jamás se olviden estas nociones".[26] La resta d'alumnes també han de ser partícips d'aquesta anàlisi col·lectiva, de manera que tots poden expressar la seva opinió. Champsaur proposa aquesta estratègia per incentivar l'aprenentatge a través de l'atenció de l'infant.

A partir d'aquest moment, l'anàlisi de l'obra s'ha d'utilitzar com a pretext per iniciar els alumnes en l'aprenentatge de les regles bàsiques del dibuix, en aquest cas el que ell anomena les "formas tipo", és a dir, les proporcions dels objectes, aspecte que l'infant sovint no té en compte. Per entendre aquest fet, Champsaur proposa l'observació d'allò que l'alumne té al voltant: les portes són més altes que les persones, els braços de les persones són més curts que les cames, etc. Arribats a aquest punt, el nostre autor afirma de bell nou: "Las excursiones ayudan eficazmente a este trabajo educativo".[27]

Una vegada adquirit el sentit de la proporció és necessari abordar l'estudi de la perspectiva i els canvis de dimensió produïts per la distància. Champsaur incideix, una vegada més, en la utilització de l'observació reiterada de la realitat que envolta l'infant. D'aquesta manera, l'alumne va incorporant, als coneixements que ja havia adquirit sobre les proporcions dels objectes, el canvi d'aquestes proporcions en funció de la distancia amb la qual les observem. A partir d'aquest concepte suggereix iniciar el nen també en la utilització del color. El color es converteix en

25 *Ibídem*, p.158.
26 *Ibídem*, p.158.
27 *Ibídem*, p.152-153.

un element fonamental en relació amb l'adquisició del concepte de la perspectiva, ja que aquesta es modifica en funció de la distància amb què observem els objectes, en intensitat, tonalitat, detall, etc. El professor és doncs l'encarregat de seleccionar els exemples més adients per mostrar a l'alumne aquestes característiques, així com de propiciar situacions adequades que li facilitin l'aprenentatge; ha de ser, per tant, un guia, un facilitador en aquest procés, tret característic dels moviments de renovació pedagògica. Una de les errades que no ha de cometre mai aquest professor i que ha de rebutjar és la ridiculització d'un dibuix fet per un alumne, de manera que el seu treball sempre sigui considerat important.

Champsaur sosté que aquestes primeres lliçons de dibuix i pintura han de constituir els mitjans per a l'educació de la vista i per a la correcció de les principals errades que cometen els nens, a la vegada que critica, una vegada més, el sistema tradicional, que titlla d'antipedagògic, pel qual els infants aprenien dibuix a partir de còpies de rostres, d'ulls, de mans, etc., ja que considera que molts d'aquests models eren irreals, no presents en la realitat que el nen observava al seu voltant, per la qual cosa l'aprenentatge quedava totalment descontextualitzat i desconnectat d'altres coneixements adquirits anteriorment.

Finalment, el nostre autor advoca en tot moment perquè sigui el mateix infant qui analitzi la seva obra i trobi les errades que ha comès, activitat que l'ajudarà a no repetir aquests defectes. Cada exercici de dibuix ha d'exigir el contacte del nen amb el seu context i l'observació directa de la natura. Això no obstant, proposa als mestres i professors que animin els infants a dibuixar de manera lliure però constant i que s'observi sempre la progressió de l'alumnat.

Conclusions

Aquesta anàlisi ha volgut ser una aproximació a l'ensenyament del dibuix a la Institució Mallorquina d'Ensenyança, abanderada del krausisme, que aplicà nous mètodes a les diferents disciplines que impartí, alhora que adoptà els postulats filosòfics plantejats per Friedrich Krause i introduïts a l'Estat espanyol de la mà de Sanz del Río. Una experiència renovadora que pretengué un canvi social a la Mallorca d'entre els segles XIX i XX.

El treball que hem analitzat és important en un doble vessant: d'una banda, contribueix al coneixement de la producció bibliogràfica i a la ideologia del pedagog d'origen canari Baltasar Champsaur Sicilia al tom-

bant del segle XIX, implicat en aquells moments en el projecte educatiu dut a terme per Alexandre Rosselló, i, d'una altra, constitueix un document interessant per a la història de l'educació a la Mallorca contemporània ja que evidencia els trets més característics de la didàctica del dibuix a la Institució Mallorquina d'Ensenyança.

De les qüestions que hem anat apuntant al llarg d'aquest estudi, es desprenen algunes idees bàsiques que voldria resumir a tall de conclusió. En primer lloc, hem d'assenyalar que la crítica a l'ensenyament tradicional fou una constant en la pedagogia institucionista a Mallorca, igual que en altres indrets de l'Estat. Aquest fet vingué contraposat pel gran interès d'aquest moviment en el canvi dels postulats pedagògics que s'havien mantingut fins aquesta època, i una renovació dels mètodes educatius que s'havien d'aplicar per aconseguir el canvi ideològic.

En segon lloc, hem de remarcar la importància que adquiriren per a la renovació pedagògica els nous coneixements sobre psicologia i desenvolupament infantil sorgits en els darrers anys del segle XIX, que foren d'importància capital per a l'aplicació i l'elaboració de noves formes d'entendre l'ensenyament. El coneixement dels processos de maduració psicològica de l'infant permeteren adaptar l'ensenyament a l'edat de l'infant, per la qual cosa aquest es constituí com l'eix central de la renovació dels mètodes pedagògics.

Finalment, i amb referència a la didàctica del dibuix en concret, es desenvoluparen noves estratègies educatives per tal d'eliminar la repetició sistemàtica de models ja establerts, sempre cercant que l'aprenentatge de l'infant sorgís de la mateixa activitat creativa, en contacte amb els seu context natural. No obstant això, podem afirmar que l'escrit de Champsaur sobre la impartició de la disciplina del dibuix no aporta cap variació significativa a la seva concepció de l'ensenyament en general, atès que reuneix les mateixes característiques que l'autor havia manifestat en altres documents i escrits entorn de plantejaments de caire pedagògic, en consonància amb les idees institucionistes.

Resum

La Institució Mallorquina d'Ensenyança, iniciada per Alexandre Roselló l'any 1880, fou una de les experiències educatives més innovadores a la Mallorca contemporània. Hereva del krausisme, que havia estat introduït a l'Estat espanyol per Sanz del Río, n'abanderà des del començament els principis pedagògics que Francisco Giner de los Ríos havia posat en

pràctica a la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, i que Guillem Cifre de Colonya ja aplicava pocs any abans a la seva experiència institucionista de Pollença. El centre educatiu, de caire liberal, pretenia aconseguir el progrés i la modernització social de l'Illa a partir de l'educació, considerada l'eina del canvi. Aquest estudi pretén ser una aproximació als mètodes renovadors aplicats al citat centre educatiu en la didàctica del dibuix, partint d'un treball realitzat per l'ideòleg i pedagog d'origen canari Baltasar Champsaur Sicilia, professor de llengua francesa de la Institució Mallorquina d'Ensenyança durant els seus darrers anys de pervivència, i que fou publicat alguns anys després del tancament de la Institució a la revista *El Ateneo*, òrgan d'expressió de l'Ateneu Balear, del qual eren membres Alexandre Rosselló i el mateix professor Champsaur. En aquest document el professor ens dóna a conèixer les influències ideològiques i les pràctiques pedagògiques d'aquest centre quant a la didàctica del dibuix i la pintura, així com el rebuig dels institucionistes als mètodes d'ensenyament tradicionals aplicats a la impartició d'aquesta disciplina.

Summary

The Intitució Mallorquina d'Ensenyança, initiated by Alexandre Rosselló, was one of the most innovative educational experiences in Mallorca. Heir of the krausisme that Sanz del Río had introduced in Spain, he registered since its starts these pedagogical principles. This study intends to be approached the methods applied in this educational center as for the teaching of the drawing, leaving from a work carried out by the ideologist i pedagogo of origin canario Baltasar Champsaur Sicilia, French professor the Institució Mallorquina d'Ensenyança along its last years of survival. In this document the professor will give us to know the ideological influences and the pedagogical practices of this center in the teaching of the drawing, as well as the refusal of the institucionists to the traditional teaching methods.

Freinet a Mallorca. Una revisió

Antoni J. Colom Cañellas
Universitat de les Illes Balears

Fa ja una sèrie d'anys, amb motiu d'un encontre a Saragossa en què es conmemorà el centenari educatiu del 98, vaig presentar una aproximació a la qüestió del freinetisme a Mallorca[1], que vull ara revisar a la llum dels nous materials publicats[2] per tal de donar una visió més acurada i sistemàtica del que fou el mètode Freinet entre nosaltres.

En publicar el nostre treball no vàrem incloure altres mestres que feien revistes a les seves respectives escoles, perquè tanmateix no teníem cap argument per demostrar que eren revistes freinetistes[3]; ara bé, la publicació del llibre de M. Jaume Campaner a partir de l'arxiu d'un mestre freinetista –Miquel Deyà– ens ha donat peu per clarificar part de les nostres sospites malgrat ens mantengui encara en dubtes envers uns altres mestres i revistes escolars. A partir d'ara intentarem donar una breu notícia dels mestres, de ben segur freinetistes, tot deixant pel final els interrogants que encara mantenim sobre la qüestió.

a) Mossèn Joan Baptista Munar i Ramis. En primer lloc cal fer esment del capellà Joan B. Munar i Ramís, (Costix 1902 - Palma 1974). Fou ordenat sacerdot, als vint-i-dos anys, (en 1924). Vicari a Montuiri entre 1925 i 1937 fundà en aquesta vila el col·legi Ramon Llull a on aplicà el mèto-

1 Vegi's: A. J. COLOM: "Precedentes y experiencias Freinet en Mallorca", p. 435 a 445 de J. RUIZ BERRIO; A. BERNNAT; Mª R. DOMÍNGUEZ y V.M. Juan (edits): *La educación en España a examen (1898-1998).* Edició del Ministerio de Educación y Cultura i del Instituto Fernando el Católico, Zaragoza, 1999.

2 Vegi's: M. JAUME CAMPANER: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'Escola de Consell (1930-1940),* Lleonard Muntaner edit. Palma de Mallorca, 2001.

3 A Mallorca hi ha una llarga tradició de revistes escolars. El cas més significatiu potser sia el de la revista *El Educacionista* editada el curs 1912-13 pel mestre Rufino Carpena de Llucmajor i els seus alumnes. De tota manera hi va haver moltes altres que fa temps tenim estudiades. Vegi's en aquest sentit la tesi de llicenciatura de B. Rotger Amengual que vaig dirigir: *Las revistas escolares en Baleares. Algunas estrategias de estudio: registro, contenidos, modelos y criterios evaluativos.* Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, 1985.

de Freinet. El que és important d'aquesta experiència és que el 1931 (amb seguretat l'1 de novembre puix tenim còpia d'aquest primer exemplar) publicava ja una revista "*Juventud*" feta pels alumnes de la seva escola amb una impremta "de un cajón de madera como de dar comida a los pollos; estaba hecho por el carpintero Sampol. El tipo de letras (2 o 2'5 cms) sobrepasaba la altura del cajón. Teníamos un rodillo para entintar a mano. La tapa que apretaba estaba formada por gomas y al aplicarla nos hacía mover el papel y nos salía torcido a veces"[4]. Com es veu el cas no deixa de tenir la seva importància ja que aquest fet implica modificar la geografia del primer freinetisme d'Espanya i afegir a Lleida l'illa de Mallorca com a primer espai d'aplicació del mètode.

El mateix Munar diu que trobà una manera de fer la revista a un llibre francès[5], i sabem també dels seus nombrosos viatges per Europa abans i després de 1931. De *Juventud* sortiren 12 números entre 1931 i 32 i els seus antics alumnes deixen ben palès que el treball de fer la revista estava en relació amb el que es feia a la classe i a l'escola.

De tota manera el que ens pot encara confirmar més el seu freinetisme es la insistència del nostre home amb la impremta, puix el novembre de 1934 i fins al juny de 1936 donà a llum, a la mateixa escola Ramon Llull de Montuiri, una nova revista "*Alborada*" que ja s'editaria amb molta més qualitat; el mateix exalumne ens diu "Más tarde trajo una nueva imprenta, moderna, metálica, con palanca. Creo que era del tipo Minerva. Llevaba un plato con un rodillo que entintaba automáticamente".

---

4 D'una conversa amb un antic alumne Francesc Cerdà Oliver. Vegi's Arxiu d'Història de l'Educació de l'àrea de Teoria i Hª de l'Educació a la Universitat de les Illes Balears (Signatura 5/120). L'entrevista i tot el material referit a les experiències de les dues revistes del Pare Munar estan fetes l'any 1977. A més hi ha noticia bibliogràfica de la seva aplicació de "frenet" (sic) a un llibre de l'any 1973 a on fou entrevistat per l'autor. Vegi's: J. Miralles: *Montuiri, un poble, un temps*. Palma de Mallorca, 1973, p. 257 a 266. Si no ho vaig incloure en el meu treball de 1999, va ser perquè amb aquesta data d'inici de la tasca freinetista de Munar es modificava en part els inicis del freinetisme a Espanya i era aleshores necessari major aparell argumental. Ara bé el fet de ser considerat freinetista per Miquel Deyà ja no deixa dubtes de la seva afiliació. De tota manera M. Jaume Campaner en el seu llibre sols ens dóna notícia de la seva segona revista *"Alborada"* (1934), feta ja amb una impremta "Minerva" i que com s'evidencia en el text tenim també documentada. Vegi's a més: G. MUNAR: *Historia de Lloret de Vista Alegre i del seu convent*. Edit. Moll, Palma 1975.

5 Vegi's: J. MIRALLES: *Montuiri, un poble, un temps*. Opus. cit. Es una llàstima que l'autor d'aquest llibre que inclou una entrevista al Pare Munar no tengués cap tipus de cultura pedagògica per haver aprofundit més en la qüestió. Cal dir que fins i tot transcriu malament Freinet (per frenet) quan el nostre protagonista li narrava la seva experiència pedagògica de 1931.

Així doncs, aquesta creença pedagògica en el desenvolupament d'una revista per part dels alumnes i el fet que *Alborada* fou considerada pels mestres freinetistes mallorquins com a veritablement freinetista[6], amplia encara més la probalititat que *Juventud* fos, si més no, la primera revista freinetista d'Espanya. Per altra banda, no és d'estranyar que amb els elements tan rudimentaris que s'utilitzaven per fer *Juventud* es deixés de publicar aviat i que la seva difusió fos més aviat limitada al poble, i més tenint en compte que aleshores no hi havia més revistes freinetistes per intercanviar.

b) D. Miquel Deyà i Palerm (1908-1993) és el mestre freinetista més conegut i reconegut de Mallorca. Per altra banda, l'estudi minuciós i seriós que sobre la seva experiència freinetista li ha dedicat M. Jaume Campaner, fa que gairebé sapiguem fil per randa com aplicà Freinet amb tota mena de detalls. Cal dir que començà a treballar amb Freinet sent molt jove, ja en el seu primer destí com a mestre, al poble de Consell. Arribà el 1931 amb 23 anys d'edat i ja el 1933 intentà fer una revista escolar –*L'Escola*– de la qual sortiren tres números. Mestre renovador de cap a peus, estret col·laborador de l'inspector Capó i protagonista de moltes de les activitats del Museu Pedagògic.

Arribarà al freinetisme quan estant a Barcelona, a l'escola d'estiu de 1933, s'adonà d'una exposició de revistes i material Freinet que s'havia organitzat, a on, fins i tot, hi havia revistes que el mateix Freinet realitzava a la seva escola de Saint Paul de Vence. Contactes a posteriori d'aquests fets amb Patricio Redondo i José Tapia, mestres fins ara reconeguts com els iniciadors del moviment a Espanya, el motivaren a iniciar el mètode a la seva escola. Mentrestant s'informà de l'obra d'Herminio Almendros i de l'existència de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet.

Aconseguirà l'impremta escolar mitjançant l'aportació voluntària dels pares, i en general, del poble de Consell, que aconseguiren, tots plegats reunir la quantitat necessària de 154,50 pessetes. A la fi, el 17 de gener de 1934, sortia el primer número de la revista *Consell* que fou la de més llarga durada d'entre totes les revistes freinetistes de Mallorca; es publicaren 34 números amb periodicitat mensual i s'intercanviava amb més de 50 revistes de les Illes i de la resta de l'Estat. El més curiós del cas, és que el freinetisme s'a-

6 M. Jaume CAMPANER: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'Escola de Consell (1930-1940),* Opusc. Cit. p. 122. i 128 i 129. Segons l'autor hi hauria una impremta intermèdia entre la que ens conta l'antic alumne i la Minerva. Es tractaria d'una altra imprenta casolana que va fer Antoni Sabater que era aleshores el propietari de l'impremta La Esperanza.

plicava en una situació educativa de caràcter no formal, o extraescolar, els horabaixes, quan ja havien acabat les classes "normals", es a dir, a partir de les quatre. que era quan el mestre Deyà perllongava la jornada escolar mitjançant a activitats: de biblioteca, de jocs, de treballs manuals, de lectura i revisió de diaris i revistes...etc. Doncs bé, una d'aquestes activitats fou la revista *Consell* que es desenvolupà a partir del text lliure i amb nins de totes les edats (de 6 a 14 anys). Primer s'edità sols en negre, però després d'un viatge a París del nostre mestre a on comprà clixés, i els pertinents artefactes per gravar, s'aconseguí que la revista es publicàs en cinc colors.

Els alumnes escrivien tant en català com en castellà hi publicaven contes, poemes, narracions, comentaris sobres les excursions i sortides que feien sovint, passatemps, notícies de l'escola i del poble. Es donava molta importància al dibuix lliure que, en general, se relacionava amb el textos[7]. Cal dir que *Consell* apareix des del primer número de *Colaboración* –òrgan del freinetisme espanyol– com a revista o "cuadernos de trabajo"[8]. Fins i tot en el número 7 es reproduí una poesia d'un nen que originariament havia estat publicada a la revista *Consell*[9].

c) Joan Baptista Crespí i Cànaves. Per les informacions que ens aporta M. Jaume Campaner en el seu llibre, no tenim cap dubte que aquest mestre fou també un mestre freinetista. Sabíem d'ell per les notícies de la seva depuració[10] però ara podem afegir que abans de ser mestre de Consell, estava destinat a Establiments, als afores de Palma, on publicà un diari escolar dit *Aurora* del qual sortiren un mínim de set números. No duien data en concret, així el primer sols posa "curs 1933-34", però com que en el número set es troba un article conmemoratiu de la repú-

7 Per a un seguiment acurat i ampliat de l'experiència Freinet de D. Miquel Deya a Consell cal consultar: fonamentalment M. Jaume CAMPANER: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'Escola de Consell (1930-1940),* opusc. cit. p. 89 fins a 128.

8 La revista *Consell* es rebia a la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, tal com consta en els números de *Colaboración. Boletín de la Cooperativa de la Técnica Freinet* a l'apartat "Cuadernos de trabajo publicados por nuesros colaboradores". Aquesta recepció de la revista mallorquina es constata ja des del primer número de *Colaboración*. Vegi's: F. JIMENEZ MIER TERÁN: *Freinet en España. La revista Colaboración*. EUB, Barcelona, 1996.

9 Efectivament el nen Joan Isern Pol de 11 anys havia publicat un poma a la revista *Consell*, núm. 17 de juliol de 1935, que després fou reproduïda en el núm. 7 de *Colaboración,* d'octubre de 1935. Vegi's p. 143 de F. JIMENEZ MIER TERÁN: *Freinet en España. La revista Colaboración,* opusc. cit.

10 Vegi's: S. MIRÓ: *Maestros depurados en Baleares durante la guerra civil,* LL. Muntaner, Edit. Palma de Mallorca, 1998.

blica podem intuir que amb una periodicitat quinzenal, el primer número va veure la llum el febrer de 1934. També pareix que el curs 1933-34 establí una cooperativa escolar[11], tot participant amb el metge Ignasi Valentí en la secció de psiquiatria infantil del Museu Pedagògic, on coincidiria amb Pere Deyà, que era un membre actiu d'aquesta.

d) D. Francesc de Asís Rosselló i Gil. Va néixer a Lleida en 1896 però per ser fill de militar visqué a Vitòria, Saragossa, Palma i Barcelona; inicià estudis de farmàcia que abandonà per cursar magisteri a Barcelona; era també caixista d'impremta, diplomat per l'Instituto de las Artes del Libro de Barcelona, la qual cosa serà de vital importància en la seva experiència freinetista. En 1919 guanyà les oposicions de mestre exercint a Tarragona si bé es traslladà el 1923 a Mallorca. A Catalunya havia col·laborat en l'organització de les colònies escolars i amb l'anomenada *Escola del Bosc* que dirigia Rosa Sensat. La seva arribada a l'Illa coincidirà amb l'efervescència pedagogicorenovadora de l'inspector Joan Capó.

Fou un mestre prou interessat pel cinema –era redactor de la revista *Mundo Cinematográfico,* i en creà i dirigí una altra sobre la mateixa qüestió: *El cine*– i també un esplèndid dibuixant interessat pel dibuix en el si de l'escola[12]. Influenciat per Decroly, l'ensenyament de la lectoescriptura fou un altre dels seus temes de preocupació des de l'inici de la seva carrera docent[13]. Ocupà el càrrec de secretari de l'inspector Capó en el "Museo Pedagógico Provincial de las Baleares" així com el de director de la revista *El Magisterio Balear,* òrgan de renovació educativa de gran incidència en les Illes des de la seva fundació el 1873. Per tal motiu fou depurat per la comissió pertinent i apartat per dos anys de l'escalafó del magisteri primari; nogensmenys al seu expedient no consta motiu ideològic de cap tipus[14].

El 1933, guanyà per concurs una plaça de mestre a l'Escola Graduada de Llevant de Palma, tot coincidint amb el nomenament com a director d'aquest centre de Josep Iglesias Blasi, home cult, afable i libe-

11 M. Jaume CAMPANER: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'Escola de Consell (1930-1940),* Opusc. Cit. p. 112 y 130.

12 Vegi's la seva obra *El dibujo en la primera enseñanza. Orientaciones sobre su empleo. Utilidad y resultados.* Tipogr. Vda de S. Pizá, Palma de Mallorca, 1933. Il·lustrà molts llibres de text, fins i tot diverses edicions dels Graus Porcel, així com alguna obra de l'inspector Capó dedicada als infants.

13 Efectivament ja en 1920 publicà un llibre: *Analfabetismo. Sus causas y medios para combatirlo,* publicat a la Imprenta Imperio de Valencia.

14 Vegi's: MIRÓ: *Maestros depurados en Baleares durante la guerra civil.* Opusc. cit.

ral, que serà qui aconseguí una impremta per aplicar Freinet, del qual estava informat pels lligams que encara mantenia amb l'escola d'impressors de Barcelona. Freinet representarà, doncs, la conjunció de la pedagogia amb una vella afició.

Inicià la seva experiència freinetista els darrers mesos de 1934 i forçadament l'acabà l'estiu de 1936; els seus alumnes publicaren una revista –*Levante*– molt ben feta –sembla més un producte professional més que el treball d'uns infants. Textos lliures, correspondència amb altres escoles de l'Illa i d'Espanya, així com els intercanvis escolars i el pertinent treball de crítica, comentari i selecció de textos a classe, foren els elements metodològics que més s'aplicaren a la seva aula. La impremta que s'utilitzava era, segons Jaume Campaner, una Boston manual.

Curiosament, després de la guerra del 36, alguns dels seus antics alumnes trobaren feina de linotipistes, com a fruit de la seva experiència escolar freinetista. Per la seva part, el Sr. Rosselló fou depurat i represaliat amb la separació del magisteri; de tota manera els certificats de bona conducta moral signats qualcun d'ells pel bisbe de Mallorca li permeteren de reincorporar-se de bell nou al magisteri, si bé s'hagué de desplaçar a l'escola d'Aspe, a Alacant[15].

e) Teodoro Tarres Lladó. Malgrat els nostres esforços, poques coses sabem de Teodoro Terres Lladó, un altre dels nostres mestres freinetistes. Era alacantí, arribà a Mallorca a la dècada dels anys vint i fou director de l'escola d'Alaró, poble molt mediatitzat pel moviment obrer. També sabem que fou aquí on inicià l'aplicació de les tècniques Freinet adaptades a les possibilitats de la seva escola, que mai no va tenir diners per comprar una impremta, per la qual cosa el nostre mestre utilitzava un ciclostil amb el qual es publicava "Trabajo Infantil" ja en el curs 1933-34. Fou a Ca'n Pastilla, llogaret del terme municipal de Palma a on va ésser destinat el setembre de 1934, on aplicaria, ja de bon de veres, les tècniques Freinet, mitjançant una impremta que li concedí la "Comisión de Cultura" de l'ajuntament de Palma amb la qual es publicaria la revista *Despertar*. No sabem amb exactitud les dates exactes de tal procés però molt probablement s'iniciaria durant el curs 1934-35.

15 Les dades personals i professionals referides a Francesc Rosselló i Gil estan extretres de M. CÁNAVES; J. SERRA & M.A. SERRA: *Francesc Rosselló i Gil i Margarida Bordoy i Sansó. La seva tasca docent*. Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, Col·lecció "Els nostres educadors", núm. 5, Palma de Mallorca, 1997.

També sabem que el juliol de 1935 assistí al "II Congreso de la Imprenta en la Escuela" que se cel·lebrà a Osca i que fou l'ùnic mestre de Mallorca que publicà un article a *Colaboración*. Degut a la seva pertinença a Esquerra Republicana i al "sentido disolvente" de la seva activitat escolar fou expedientat el 1937 per la pertinent Comissio Depuradora[16]. Des d'aleshores no sabem res més, per ara, d'aquest mestre.

f) D. Josep Rosselló i Ordines Rosselló Ordines (1882-1966), és una de les personalitats més interessants del magisteri mallorquí i un dinamitzador i innovador constant de l'educació. Va estudiar magisteri treballant, i va aconseguir a Barcelona, el 1906, el títol de mestre superior; el seu primer destí professional fou el 1910 a Sant Joan (Mallorca). El 1924 es traslladarà a la Graduada de Llevant de Palma, de la qual arribà a ser director i a on coincidí amb el mestre freinetista ja esmentat Frances Rosselló i Gil. Anys més tard, guanyaria per oposició la plaça de regent o director de l'Escola de Pràctiques annexa a la Normal masculina de Palma, tot substituint en el càrrec el mestre Miquel Porcel i Riera.

Fundà el primer club esperantista de Palma i introduí l'escoltisme a Sant Joan; expert coneixedor de l'agricultura va fundà la revista *El Viticultor Balear,* i va publicar a més "La contabilidad del agricultor". Ja en 1912 reconvertí la seva escola de Sant Joan en una escola a l'aire lliure tot seguint els últims dictats de la darrera pedagogia higienista. Fou a més un reconegut geòleg, la qual cosa el va dur a formar part de diverses societats científiques, fins i tot estrangeres; també fou un consumat musicòleg i folklorista, que també incentivà l'educació musical a l'escola, mitjançant la creació de bandes infantils. Col·laborador de l'inspector Capó, participà en múltiples activitats de formació del professorat des del Museu Pedagògic Provincial. Fidel a l'herència institucionista fundà també una Caixa d'Estalvis escolar. També fou un dels primers coneixedors del sistema Braile de lectura per a cecs i va desenvolupar una important tasca educativa en aquest camp.

16 Sobre Teodoro Terrés Lladó vegi's les informacions que apareixen a *Colaboración,* especialment el seu article: "Los primeros ensayos de la técnica en la escuela de C'an Pastilla (sic). Baleares", que es publicà en el número 11 de febrer de 1936. Vid. JIMENEZ MIER TERÁN: *Freinet en España. La revista Colaboración,* Edit. EUB, Barcelona, 1996. Hem trobat noticies seves a l'arxiu municipal d'Alaró. En referència a la Comissió de Depuració: S. MIRÓ: *Maestros depuradosen Baleares durante la guerra civil,* Opusc. cit. p. 179. Per la seva part M. Jaume CAMPANER a la p. 123 del seu llibre citat ens diu que de "Despertar" es feia una tirada de 125 exemplars.

Per altra banda fou un home catòlic practicant, conservador, però defensor de l'escola pública i amb una ideologia regionalista que malgrat tot no li va impedir superar les comissions de depuració, quelcom molt semblant al que també passà amb el mestre Miquel Deyà. La seva experiència freinetista s'inicià tardanament, la qual cosa impedí que tengués la continuïtat desitjada. Dic això perquè fou a partir d'abril de 1936 i a l'Escola Annexa de Pràctiques quan organitzà la seva aula com si d'una impremta es tractàs. Obtenir el material necessari, pensar en la viabilitat del projecte, prepar-lo a consciència per no fracasar, varen ésser les variables que més tengué en compte per no decidir-se de cop a desenvolupar Freinet a la seva classe, malgrat que feia anys que estava informat del mètode per companys, i per treballs publicats.

Malgrat tot, la impremta, més que una eina purament metodològica fou en aquest cas, un cop més, un instrument de dinamització de la classe que culminava en la presentació mensual de la revista *Estels*, de la qual sols sortiren tres números, per culpa de l'inici de la guerra del 36. La revista estava composta tipogràficament pels alumnes, i en referència al seu contingut s'ha de dir que hi participava tota la classe si bé sols es publicaven els millors treballs. Entre ells hi havia composicions literàries dels alumnes, notícies de l'escola –fins i tot hi ha un treball prou curiós que explica com usen els mateixos nens la impremta– notícies relatives als esports, memòries d'excursions realitzades pel grup, passatemps, reglaments de jocs, anuncis diversos, endevinalles…etc. En definitiva, potser sia *Estels* una de les revistes més dinàmiques, variades i interessants de les que es publicaren a Mallorca tot seguint les pautes freinetistes.

La meticulositat del Sr. Ordinas i la preparació exhaustiva que desenvolupà del projecte es denota clarament en el fet que ja des del primer número, la seva revista s'intercanviava amb tretze publicacions escolars de llocs tan diversos com son ara Andorra, Saragossa, Badajoz, Madrid, Sòria, Osca, Barcelona, Castelló, així com de Menorca i Mallorca. Del perfeccionisme del producte ens pot parlar el fet que el segon número d'*Estels* cridà l'atenció dels organitzadors del *Congreso de la Imprenta en la Escuela* ja que en ocasió de celebrar la seva exposició anual (Manresa, 1936), sol·licitaren diversos números de la revista.[17]

17 Sobre el mestre Rosselló Ordines cal consultar el darrer llibre publicat pel col·lectiu Teranyines dedicat a la seva figura. Sant Joan, 2002.

Alguns dubtes

Assenyalarem aquí una sèrie de mestres i revistes que cita el llibre de Jaume Campaner, que –cal recordar– està fet en funció de l'arxiu del mestre Deyà, és a dir, d'un dels protagonistes del freinetisme a Mallorca. Trobar els seus noms en papers relacionats amb el freinetisme, significa això que eren mestres freinetistes?, el fet que uns alumnes fessin una revista es pot considerar pràctica freinetista? És difícil donar resposta i és complex considerar, sens dubte, que aquests mestres fossin vertaders aplicadors del mètode Freinet, si bé, per altra banda, s'ha de tenir en compte que es coneixien entre ells. Intentarem donar aquí la nostra opinió.

a) Hi ha una qüestió que caldrà investigar i és que a la pàgina 8 del llibre de Jaume Campaner se cita l'escola de S'Arenal juntament amb altres que eren freinetistes, si bé no tenim després cap informació més al respecte. Ni tan sols sembla que intercanviés revista amb *Consell*, o al manco no apareix.

b) La revista de Pere Crespi Cànaves, mestre de Sa Murtera Manacor –*Vida Rural*– podem dir que no està integrada dins el freinetisme puix tenim constància de la seva edició el 1930[18], sent aleshores una de les diverses revistes escolars que es publicaven a Mallorca abans del mètode Freinet i com a activitat de classe, tal com eren *El Educacionista* o *Infantivol*, entre altres[19]. De tota manera cal tenir present que aquest mestre era el germà d'un mestre ben segur freinteista i que ja hem citat, Joan B. Crespí Cànaves, que publicava *Aurora* a l'escola d'Establiments. Requerim doncs de més elements de comprovació per veure la metodologia que emprava el mestre de sa Murtera per sortir de dubtes.

c) El cas del mestre Gabriel Coll Mulet de Santa Eugènia, que publicava la revista *Ideas* i que sembla ser que el maig de 1933 aparegué el seu tercer número. No sols coneixia D. Miquel Deyà i la

18 Vegi's: B. ROTGER AMENGUAL: *Las revistas escolares en Baleares. Algunas estrategias de estudio: registro, modelos y criterios de evaluación.* Tesi de llicenciatura, inèdita. Dirigida per A.J. Colom, Universitat de les Illes Balears, 1985.

19 Coneixem, l'època innovadora d'aquest mestre –els seus articles, les tasques escolars que duguè a terme..etc, mitjançant la revista "Voz i Voto" (1931-1936) de Manacor–. Així mateix la seva etapa feixista està prou documentada a S. MIRÓ: *Maestros depurados en Baleares durante la guerra civil,* opusc. cit.

seva escola de Consell sino que fins i tot es va casar amb una mestra d'allà que era parvulista i per tant companya de treball de Miquel Deyà. Realment és fàcil trobar un enllaç entre les tasques d'un i d'altre. De tota manera el més sorprenent és que a la biografia d'aquest mestre no s'esmenta el fet de la revista, (que òbviament va existir), ni l'aplicació de cap tècnica semblant a les proposades per Freinet, i això que la part dedicada a la pedagogia que aplicava el mestre Coll, està feta a partir dels records de 10 exalumnes.[20].

d) A l'arxiu de M. Deyà, estudiat per Jaume Campaner, també surt com a mestre que a la seva escola publicava una revista el nom d'Albert Castell, que regentava l'escola de Portol i on es publicà la revista *Nins* impresa segons el sistema hectogràfic, i sembla ser que el juny de 1933 havien sortit ja tres números[21]. No tenim cap altre tipus d'informació. De tota manera la cosa no està clara del tot perquè, per altra part, sabem de les relacions a tres bandes entre Castell, Deyà i Coll, les escoles dels quals estaven a pobles molt a prop uns dels altres (no més de cinc quilòmetres). A més cal tenir en compte que tot tres editaren revistes més o menys pel mateixos mesos, que Deyà sí fou freinetista, i que tot tres mantenien estretes relacions d'amistat, de coneixença mútua i molt possiblement intercanvis professionals.

e) Jaume Campaner en el seu llibre ens parla d'una revista d'una escola de Palma *Esto vir* que es canviava amb *Consell.* Malgrat no aporti més dades sabem que era la revista de la Institució Nazaret, d'El Terreno de Palma, i que es publicà fins a l'any 1945[22]. Era freinetista? Nazaret era una escola de formació profesional i molt possiblement hi havia una impremta per a l'ensenyament de l'ofici d'impressor. Ara bé, es feia seguint les directrius freinetistes? La veritat és que no tenim resposta.

20 Vegi's l'esplèndida monografia sobre el mestre Gabriel Coll Mulet *Mestre Guillemet* escrita per Miquel Coll Canyelles i publicada per l'Ajuntament de Santa Eugènia l'any 2000. En referència a les perspectives freinetistes d'aquest mestre vegi's: M. Jaume CAMPANER: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'Escola de Consell (1930-1940),* opusc. cit. p. 125.

21 M. Jaume CAMPANER, ibidem, p. 126.

22 Sobre *Esto vir* vegi's: R. BASSA: "Les revistes escolars a les Illes Balears", p. 5 a 20 de *Catàleg de publicacions escolars (2002-2003).* Conselleria d'Educació i Cultura. Govern Balear, 2003, p. 12.

f) S'esmenta *Inquietudes* de l'escola de Calvià, que s'intercanviava amb *Despertar* del mestre Tarrés.
g) També fa referencia a la *Revista Escolar* de l'escola de Valldemossa que ja el 1933 s'intercanviava amb altres revistes escolars, algunes d'elles veritablement freinetistes[23].

Recapitulació

– En total trobam amb seguretat 6 mestres freinetistes a Mallorca, dels quals dubtàvem d'un, el Sr. Munar, i desconeixíem l'activitat de Joan B. Crespí Cànoves, per la qual cosa no varen ésser introduïts en la primera ocasió en què vàrem estudiar aquest tema.
– No sé fins a quin punt es podrien afegir dos mestres mésa la llista –el mestre Coll i el mestre Castell. Crec que necessitam altres confirmacions, però pel grau de relació i proximitat humana i geogràfica amb el mestre Deyà, es podria pensar en un freinetisme possibilista, o sia, plantejar algunes activitats de l'escola inspirades amb aspectes de Freinet, tal com el diari, i fins i tot, la manera d'escollir els treballs a publicar. En aquests dos casos podria ser possible.
– El cas d'*Esto vir*, revista d'una escola d'iniciació al treball, estaria també relacionat en el si dels mateixos dubtes anteriors.
– L'escola de s'Arenal és citada entre les escoles freinetistes, però no hi ha cap altra dada que ho confirmi.
– Sabem de tres revistes intercanviades amb altres de caire freinetista: *Vida Escolar* de Valldemossa, *Inquietudes* de Calvià, i *Esto vir* de Palma.

De tota manera, i malgrat aquests dubtes, la presència de Freinet a Mallorca no es ni molt manco un fet aïllat; fins i tot, relativament, podem considerar que Mallorca va estar ben representada pels seguidors d'aquest mètode. Sis mestres segurs i sis més, més o menys, en la seva òrbita (el de s'Arenal, els de les revistes de Calvià, Valldemossa i d'El Terreno, amb els mestres Castell i Coll) representen un col·lectiu impor-

23 M. Jaume CAMPANER, opusc. Cit. Vegi's p. 124, per la revista de Palma-El Terreno, 134 per la de Calvià i 96 i126 per la de l'escola de Valldemossa.

tant que evidencia una vegada més l'interès dels mestres illencs per les innovacions educatives[24].

A més, ens topam amb un cas, el del capellà Munar, que amb la publicació de la seva primera revista el 1931, *Juventud*, de la que tenim exemplars fotocopiats i records de com es treballava amb aquesta a l'aula, ens fa canviar si no la cronologia del freinetisme a Espanya (Tapia i Redondo ho aplicaren entre finals de 1930 i principis del 32)[25], si al manco la primera geografia freinetista ampliada ara a Mallorca a més de les escoles de Lleida.

De tota manera creiem que la conclusió més important del nostre estudi es troba a evidenciar que el freinetisme a l'Illa no fou mai de caràcter ideològic; ans al contrari, a l'Illa, la pràctica Freinet està, fonamentalment relacionada amb el catolicisme practicant, i fins i tot, amb l'Església, de tal manera que la ideologia més esquerrana que trobam en relació amb els mestres freinetistes mallorquins seria el centrisme d'esquerra republicana del mestre Tarrés.

En aquest sentit cal destacar el fet que un capellà fos l'introductor del freinetisme a l'Illa, i per altra banda, l'aplicació freinetista en una situació d'educació no formal, extraescolar, cas aquest que no havíem vist reflectit fins ara.

Una altra qüestió que cal ressaltar és que els mestres freinetistes mallorquins varen ser, tots ells, professionals de primer ordre, per formació, per les seves publicacions, pel ressò social de la seva obra docent, i pel sentit renovador de la seva tasca escolar. Tots foren membres de reconegut prestigi del magisteri mallorquí del seu temps. Ni cal dir que aquesta recerca continua oberta. Per ara hem intentat actualitzar la qüestió i aportar noves informacions i nous dubtes a l'estudi del freinetisme a casa nostra.

24 La creació del primer centre imitant a la ILE de Madrid a Pollença (1879), la publicació del primer llibre sobre treballs manuals i l'educació (1892), la realització de les colònies escolars a partir de 1893, la recepció de Montessori el 1914, el fet que ja s'explicàs Decroly el 1918 a la Normal de Palma, o l'aplicació del mètode de projectes a Sancelles a partir de 1932, són, creiem, bona mostra de la nostra afirmació.

25 Per tenir notícia de les primeres experiències freinetistes cal cosultar: A: Blat Gimeno: "Herminio Almendros Ibañez. Vida, época y obra" en *Cuaderno de estudios locales*, núm. 13, octubre 1998, així com: F. JIMENEZ MIER TERÁN: *Freinet en España. La revista Colaboración*. EUB, Barcelona, 1996.

Resum

En aquesta comunicació es fa una revisió de la recepció del mètode Freinet a Mallorca, tot utilitzant de base un treball de l'autor publicat el 1999. Les aportacions més significatives constaten l'existència de sis mestres freinetistes així com diverses escoles i altres mestres que també feien revistes escolars, en els quals pot haver motiu d'algun dubte pel que fa a si la seva pràctica escolar era realmente freinetista o no; en tot cas s'arriba a esbrinar, per aquestes escoles i mestres, l'existència d'un freinetisme possibilista més que una aplicació acurada i completa de tal mètode.

Per altra banda cal destacar el fet que el freinetisme a Mallorca no tengué cap tipus de connotació ideològica puix fins i tot és utilitzat per capellans i mestres catòlics de caire conservador, sent Esquerra Republicana el partit en què militava el mestre més esquerrà entre els freinetistes mallorquins. A la vegada es denota que el mestres que practiquen a l'Illa Freinet son mestres innovadors que evidencien una ferma preparació professional i intel·lectual. Per últim, volem destacar un fet important i és que el freinetisme de Mossèn Joan Baptista Munar i Ramis s'evidencia com uns dels primers d'Espanya, la pràctica del qual, si fa no fa, es desenvolupa al mateix temps que els considerats fins ara primers freinetistes d'Espanya.

Abstract

In Mallorca six teachers have been found who applied Freinet between 1931 and 1936. We have also found some others who also edited school magazines though we are not sure whether they applied this method or not. Freinetism in Mallorca was never associated with the socio-communist ideas, since it was practised by conservative Catholic teachers. Finally we would like to point out that Juan Munar Ramis can be considered as pioneer of Freinetism in Spain.

Idees i pràctiques d'un mestre renovador, Fèlix Martí Alpera

Olga Martínez Álvarez
Universitat de Barcelona

Experiències i mestres renovadors del segle XX: del passat al present

Quan parlem de renovació pedagògica és necessari recordar un nom que, afortunadament, ja ha estat rescatat de l'oblit. Em refereixo a la figura de Fèlix Martí Alpera, un mestre valencià que va deixar una forta petjada tant en la seva terra natal com a Catalunya. En aquesta comunicació hem pretès fer una sistematització de les seves idees –les més rellevants i, també, algunes que han passat més desapercebudes– relacionades amb l'educació. En aquest recorregut pel seu ideari, ens hem detingut a desenvolupar la seva concepció del treball manual i l'aplicació del mètode de projectes a l'escola, una temàtica que connecta, com veurem, amb la confecció de joguines, un aspecte interessant per tractar en un escenari com el de Figueres. Abans de tot això, però, es fa necessari un petit recordatori de la trajectòria biogràfica de Martí Alpera i del context social, polític i pedagògic en el qual es va moure.

1. Trajectòria vital i professional de Fèlix Martí Alpera

Fèlix Martí Alpera (Poble Nou de Mar 1875, Barcelona 1946) estudià per a mestre a l'Escola Normal de València, i, posteriorment, en la Normal de Madrid, on obtingué sempre brillants qualificacions. La seva estada a la capital espanyola esdevingué d'importància, ja que entrà en contacte amb la Institución Libre de Enseñanza, assistint a conferències en el Museu Pedagògic i participant en les excursions organitzades per Sardá i Cossío. El renom com a mestre el va obtenir especialment en l'exercici docent a l'Escola Superior de Cartagena, on va començar a exercir el 1898, any paradigmàtic de la pèrdua de les colònies espanyoles d'ultramar.

En la seva tasca com a publicista i conferenciant començà a reclamar amb força la necessitat d'un canvi estructural i material de les escoles del moment. Les escoles de la darreria del s. XIX i principis del XX eren de dimensions molt reduïdes, amb freqüència sense ventilació ni suficient il·luminació, ubicades en els llocs més insòlits, constituint-se així en "vivero de enfermedades y matadero de niños", com ell mateix deia; aquesta situació ja havia estat criticada amb força des d'altres instàncies, especialment des de les veus més crítiques del magisteri. Martí Alpera considerava que s'havien de substituir aquestes escoles unitàries, antipedagògiques i antihigièniques, per escoles graduades, que ja en gran part dels països europeus funcionaven amb èxit, i que a Espanya encara eren gairebé desconegudes.[1] Aquest interès i defensa de l'escola graduada portà l'Ajuntament de Cartagena a becar-lo per visitar les escoles de l'estranger, en una experiència privilegiada en què no se li van marcar restriccions ni de temps ni de despeses. Arran d'aquest recorregut per França, Bèlgica, Alemanya, Suïssa i Itàlia, Martí Alpera va publicar una de les obres més citades de la seva bibliografia, *Por las escuelas de Europa* (1904). Fruit d'aquesta experiència a l'estranger, i gràcies a l'interès de la mateixa municipalitat, fou a Cartagena on es van construir les primeres escoles graduades d'Espanya amb totes les condicions i requisits imprescindibles per aquesta tipologia d'escola.

El mestre valencià tornà a visitar l'estranger per segon cop el 1911, quan la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas li va concedir una beca per visitar escoles rurals, una altra de les seves grans preocupacions. Les impressions que li va causar aquest viatge les va plasmar en el seu altre llibre més divulgat, *Por las escuelas rurales* (1911).

Després de vint-i-dos anys a Cartagena, Martí Alpera es traslladà a València per treballar a l'Escola Regent Annexa a la Normal, i després a la Normal de Barcelona (1920); aquesta darrera, dos anys després, fou traspassada al grup escolar *Baixeras*, que ocupava un edifici nou amb unes instal·lacions extraordinàries, i que estava regit pel recent creat Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona. M. Alpera inicia així una nova etapa de prosperitat professional, que seria continuada en el grup escolar *Pere Vila*, on es traslladà l'any 1931 l'annexa de la Normal. El paper com a director que va exercir en ambdós grups escolars va ser fonamental, com tindrem ocasió de deixar entreveure en aquesta comunicació, i com es pot comprovar en la bibliografia que analitza aquestes temàtiques.[2]

1 Vegeu J. CARBONELL (1993), citat a la bibliografia, especialment p. 55-56.

2 Vegeu CUESTA (1979 i 1994), CARBONELL (1993) i MONÉS (2000), inclosos a la bibliografia.

Tota la tasca de docència i direcció la va complementar amb una labor publicista de gran intensitat, tant de llibres, majoritàriament manuals escolars, com de col·laboracions en revistes, especialment en la *Revista de Pedagogía*.[3] El seu esperit inquiet per la millora educativa també es reflecteix en la seva participació en diversos congressos i jornades sobre educació.[4] La seva vida professional, però, es va veure tràgicament interrompuda quan, el 1939, quan ja comptava amb 63 anys, va ser expulsat del magisteri per la Comisión Depuradora del Magisterio Español.[5]

2. Reivindicacions educatives de F. Martí Alpera

Com ja han indicat alguns autors en referència a la figura de Martí Alpera, aquest no va ser un teòric de l'educació, sinó un mestre que va saber donar vida i posar en pràctica els postulats teòrics de la pedagogia més avançada, recollint idees –i també criticant-les– de Herbart, Montessori, Clapadère, Pestalozzi, Dewey, Spencer, i altres. Aquest apartat no consisteix, però, en una sistematització de les seves idees, sinó en una selecció d'algunes de les seves propostes, incloent-n'hi alguna de no gaire coneguda. Els punts que abordarem no constitueixen, però, una simple declaració d'intencions del biografiat, sinó una fotografia en què es reflexteix el que Martí Alpera realment portà a terme en les escoles que dirigí. Precisament, la concepció que tenia d'escola era la de "un centro de desenvolvimiento humano que haga a los niños sanos y fuertes, inteligentes y buenos, y que cifre sus aspiraciones supremas, más que en proporcionar un saber aparatoso y estéril, en formar el carácter del educando y en iniciar en él hábitos de trabajo y de conducta que sirvan para la vida" (M.

3 Es pot consultar una aproximació bibliogràfica a l'obra de F. Martí Alpera a GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: "Bibliografia de Martí Alpera", dins Cuesta (1979), citat a la bibliografia.

4 F. Martí Alpera va participar en el Congrés de Primera Ensenyança de Barcelona (1909-1910). També va col·laborar en els cursos organitzats per l'Escola d'Estiu en els anys 1921 i el 1922, i va assistir al IV Congrés Internacional d'Educació Nova (1927).

5 Fou de la primera tanda de mestres expulsats del magisteri, entre d'altres motius possiblement com a represàlia perquè el seu fill Fèlix Martí Ibáñez havia estat un dels pares del decret d'interrupció de l'embaràs dictat per la Generalitat republicana, tal com apunta Jordi Monés (Monés, 2000). Els càrrecs que se li van imputar es poden consultar a BENIMELI, Juan: "Notas biógraficas de D. Fèlix Martí Alpera", dins Cuesta (1979:32-33), citat a la bibliografia. Sobre la defensa que va fer d'aquests càrrecs, vegeu informe fotocopiat que conserva la biblioteca Rosa Sensat (dossier sobre F.M. Alpera).

Alpera, 1911:39). Les seves idees aniran encaminades, doncs, a assolir una escola situada en els paràmetres institucionistes i de la Pedagogia Nova.

2.1. Major qualitat dels mestres

"Para ser maestro en España en la situación presente, hay que tener el alma de apóstol, decidirse a seguir la carrera de mártir, (…) o ser un alcornoque".[6] Així s'expressava Costa el 1916 quan parlava de la situació del mestre espanyol, opinió compartida per F. Martí Alpera: el magisteri comptava amb un prestigi i una consideració social molt minsa, que es complementava amb un salari misèrrim percebut generalment amb retard. "Para sentir amor al estudio y a la enseñanza y actividad y entusiasmo… por 500 pesetas anuales, hace falta tener fibra de héroe o de santo" (M. Alpera, 1911:26). En aquest to irònic, el mestre valencià critica el que també Unamuno havia sentenciat en un dels seus escrits: "Cuidar caballos produce más que desasnar niños".[7]

Aquesta situació econòmicament insostenible entrava en contradicció amb la convicció de M. Alpera segons la qual el mestre era la figura principal de l'ensenyament: l'educació val el que el mestre val, idea que havia divulgat Cossío amb insistència. Així doncs, creu que s'han de formar mestres de qualitat, i això només s'aconseguirà mitjançant una bona preparació a la Normal, un bon control per part de la Inspecció, un bon sistema d'estímuls i, per suposat, un increment salarial. En resum, "hay que mejorar al maestro económica, intelectual y moralmente".

En opinió del mestre valencià, la majoria de professors del moment s'inspiraven en una *pedagogia petrificada i anquilosada,* conseqüència lògica del baix nivell de formació rebut a les escoles normals, institucions que titllava despectivament com a "fàbriques de mestres". Efectivament, i tal com recordava A. Tudela en la seva ponència en el Congrés de Primera Ensenyança (1909-1910), l'Escola Normal distava d'ésser una escola "model", una escola que servís de norma i pauta per a les altres.[8] Calia una reforma,

6 COSTA, *Maestro, escuela y patria.* Reproduït a DELGADO, B.: *Unamuno educador.* Madrid: Magisterio Español, 1973, p. 50.

7 Unamuno, "La pirámide nacional", *Vida Nueva.* Reproduït a DELGADO, B., op. cit., p. 173.

8 "Escuela normal significa Escuela modelo, Escuela que sirve de norma, y no responderá á su significación si incurre en deficiencias (…). Si en general flaquea la enseñanza por lo muy verbalista y libresca, reduciéndose á mera instrucción; si suele abusarse de la palabra y del libro, cual si por la memoria entraran y se fijasen los conocimientos, la Normal

>>

no només de les instal·lacions, sinó també dels plans d'estudi i de les pràctiques dels normalistes a les escoles annexes. Sobre la primera qüestió, M. Alpera no hi podia intervenir directament, però la seva crítica unida a la de molts d'altres permeteren que, l'any 1931, s'aprovés un pla d'estudis que incloïa matèries de caràcter pedagògic, metodològic i didàctic. Sobre la reforma de les pràctiques dels aspirants a mestre sí que hi va intervenir directament: exercint com a director d'escola annexa a la Normal de Barcelona, va intentar que els normalistes s'imbuïssin d'una experiència educativa exemplar, inoblidable, no deixant-los al lliure albir, sinó sota una supervisió i un tutelatge modèlic que avui dia seria envejable. Exercia un veritable *mentoring*, en terminologia actual.[9]

2.2. Major ordre i disciplina a l'escola

L'escola havia d'estar sempre neta i en ordre, sense papers al terra, parets guixades, ni llibres bruts; aquesta higiene també s'havia d'estendre a la persona del professor i de l'alumne. A part d'aquests aspectes, Martí Alpera insistirà en la necessitat de la puntualitat i l'assistència regular a l'escola (per part de mestres i nens) i en la importància del bon comportament. A l'escola havien de quedar excloses les baralles, les paraules lletges i els càstigs corporals; l'actitud del mestre s'havia de caracteritzar per l'amabilitat, la correcció i la fermesa. Per M. Alpera, les lliçons de moral havien de tenir com a finalitat crear sentiments i hàbits morals, i no simples adhesions intel·lectualistes vers allò considerat moralment bo.[10] Calia evitar, doncs, lliçons que degeneressin "en consejos aburridos en los que se tratan estas cuestiones en abstracto o en sermones secos y sin vida que dejan indiferente al alumno" (M. Alpera, 1904:98).

M. Alpera aspirava a formar nens i nenes disciplinats i obedients, però no infants temorosos o d'obediència cega, per molt temptadora que

no puede ni debe seguir ese proceder cuya ineficacia el tiempo ha demostrado". TUDELA, Alejandro: "Preparación teórico-práctica del Magisterio primario en sus diferentes grados", dins *Congreso de primera enseñanza de Barcelona* (1911), indicat a la bibliografia (p. 172).

9 En aquest mateix sentit, donava una importància cabdal al paper que els directors d'escoles annexes havien d'exercir. Aquests havien de tenir iniciativa, i una formació pedagògica sòlida; a més, el director havia de ser "el que anime á los [maestros] débiles, el que estimule á los negligentes, el que ilustre á los ignorantes, el que llene todas las lagunas que dejó la escuela Normal". (M. Alpera, 1904:195).

10 Vegeu MARTÍ ALPERA, Fèlix: "Pràctiques d'educació moral i social en l'escola". Dins VV.AA. *Escola d'Estiu* (1922), citat a la bibliografia, p. 41-71.

fos aquesta idea, ja que un "niño fácil de asustar, es un regalo para el maestro como es una bendición para el gobernante un pueblo sumiso y callado. A uno y a otro se les gobierna como se quiere" (M. Alpera, 1926:454).

2.3. Preferència de l'ús del català sobre el castellà en els nivells més baixos

El mestre valencià considerava que la qüestió sobre l'ús i ensenyament de la llengua oficial i les llengües regionals s'havia polititzat quan, en realitat, per a ell era una qüestió purament pedagògica. Si l'escola havia de considerar-se com una prolongació de la família, era necessari, al seu parer, que se li parlés a l'infant en la mateixa llengua en la que li parlava la seva família. D'aquesta manera ho afirmava en la seva ponència presentada en el Congrés de Primera Ensenyança de Barcelona que portava per títol "Ventajas de la simultaneidad de idiomas en las Escuelas de aquellas regiones donde la lengua nativa no sea la oficial":

> "si ese pequeñuelo (...) ha de entender y ser entendido con poco esfuerzo para que el maestro pueda llegar fácilmente á su inteligencia y á su corazón, es necesario que en el primer período escolar no se le obligue a expresarse más que en su propio vocabulario ni se le hable más que en su lengua materna". (...) [Así pues], "en las regiones en que la lengua nativa no sea la oficial debe emplearse aquélla y no ésta en los comienzos de la vida escolar". (M. Alpera, 1922:124)

Pel seu valor polític com a llengua oficial i per l'extensió dels territoris en els quals es parla, M. Alpera considerava que el castellà havia de ser la llengua escolar. Però en les regions que tinguessin llengua pròpia, com el cas de Catalunya, a l'infant se li havia de parlar en la seva llengua materna, introduint-lo, a poc a poc, en l'ús del castellà, però vetllant, al mateix temps, pel bon ús de la llengua regional. En un article titulat "El Estatuto de Cataluña y la enseñanza" (1931), el mestre valencià afirma que tampoc tenia sentit separar nens de parla catalana i nens de parla castellana quan, de fet, l'escola havia d'assegurar l'aprenentatge de les dues llengües. Es tractava d'una reivindicació tímida, però sortosament no aïllada.[11]

11 Per comprendre la problemàtica de la reivindicació i ús de la llengua catalana a les escoles, vegeu MONÉS, Jordi: *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona: Barcanova, 1984.

En la pràctica, almenys mentre va ser director del Pere Vila, Martí Alpera va optar perquè s'impartissin tres dies de classe en català i els altres, en castellà, a part del temps dedicat especialment a l'estudi de les dues llengües.[12]

2.4. Implicació de les famílies a l'escola

Atès que concebia l'escola com una prolongació de la família, per Martí Alpera era imprescindible que aquestes famílies s'impliquessin o col·laboressin amb la institució educativa. És per això rellevant remarcar que, precisament, essent ell el director del Baixeras, es va fundar la primera associació de pares d'Espanya, que va ser imitada pel Pere Vila; ambdues associacions van tenir una forta intervenció en els afers escolars.[13]

Les famílies no eren les úniques que es van beneficiar del contacte amb aquestes escoles, ja que tant en el Baixeras com en el Pere Vila es van impartir classes per a adults (cursos graduats i conferències obertes), complementant així el que altres institucions, sobretot de caràcter obrer, ja estaven fent.[14]

2.5. Aplicació a l'escola de mètodes d'ensenyament basats en la pedagogia activa

M. Alpera va ser un fidel seguidor i aplicador de la *pedagogia activa*. Considerava que s'havia de proposar a l'alumnat activitats variades,

12 Aquesta pràctica coincidia amb la proposta que havia fet Agustí Rius i Borrell en la seva obra *Tratado de educación escolar* publicada el 1888: "(...) a nadie se le ha de hablar en una lengua que no sabe, y que si pedagógicamente se tiene por absurdo dirigirse a los niños en un lenguaje propio de los hombres, más absurdo es emplear un idioma que no han oído nunca, por lo cual se ha de instruir a la niñez en su lengua materna, lo que no excluye que se le enseñe otra, la oficial de la nación; antes al contrario, el estudio comparativo de las dos lenguas es otro poderoso recurso pedagógico" (reproduït a GALÍ, Alexandre: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre I. Obra completa*. Barcelona: Altés, 1979, p. 118).

13 Van ajudar a la publicació de revistes, en la preparació de viatges, excursions, colònies escolars, biblioteques, sessions de cinema, activitats esportives, concerts, etc. i també van finançar part d'aquestes activitats així com alguns serveis i activitats organitzats pròpiament des de l'escola. En la mateixa línia es van constituir associacions d'alumnes i associacions d'exalumnes en el Baixeras i en el Pere Vila. Vegeu CUESTA (1979), citat a la bibliografia, especialment p. 55-59.

14 Vegeu l'article del mestre José Montúa en la revista *Baixeras*, núm. 1, p. 24-27.

intentant fer-les atractives, per tal que despertessin sempre l'interès. A l'escola, el nen havia de pensar i investigar pel seu compte, però sempre amb el suport i l'estímul del mestre. Alguns dels principis concrets en què es basava la seva pràctica eren els següents:

– *Instrucció a partir de les impressions sensibles,* d'observacions i experiències metoditzades. "Los iniciados en estudios de pedagogía –ens explica– saben que no es de lo que dice el libro de donde hay que partir en estas lecciones, sino de los fenómenos familiares al niño, de cuanto ha visto mil veces en el orden de las cosas y los hechos naturales (...), de la observación y de la experimentación organizada y practicada en la escuela y fuera de la escuela". (M. Alpera, 1930:6).
– Derivat de l'anterior**,** *l'ensenyament no ha de ser memorístic***,** encara que no s'ha de prescindir del valor educatiu de la memòria. La instrucció s'ha de basar en la comprensió de fenòmens i l'assimilació de conceptes, i no en l'acumulació de coneixements. S'ha de captar l'interès del nen, perquè "cuando se oye con indiferencia, se aprende penosamente y se olvida con facilidad, sin influir en la vida". M. Alpera afegeix: "La enseñanza que no se acomoda a las aptitudes del niño, que no influye tarde o temprano en la conducta ni se traduce de alguna manera en resultados prácticos, esa enseñanza es estéril" (M. Alpera, 1911:41-42). En aquesta mateixa línia, també era contrari a l'aprenentatge memorístic del catecisme.[15]
– Les lliçons es poden donar en llocs diversos, i no només a l'aula, sinó també al taller, al jardí, en el laboratori, etc. S'han de potenciar els contactes amb el medi urbà i natural a partir de sortides, visites, excursions, etc., idees de ressonàncies institucionistes.

A part de tot això, Martí Alpera considerava que l'ensenyament actiu exigia que gran part de les lliçons ordinàries tinguessin en el *treball manual* la seva culminació, ja que l'ensenyament primari, sense aplicacions pràctiques és, al seu parer, un ensenyament mort.

15 "¡Y aun hay entre nosotros –es queixa M. Alpera– pedagogos de nota que hablan de que el catecismo hay que aprenderlo al pie de la letra! Pero, si no lo entienden los niños, nunca estarán tan lejos de la verdad religiosa como cuando recitan maquinalmente el catecismo" (M. Alpera, 1927:6).

3. El treball manual i el mètode de projectes

El treball manual a les escoles era una reivindicació pròpia de la pedagogia nova, coincident en certa manera amb les reivindicacions que des de les pedagogies marxistes i anarquistes es feina. L'escola tradicional era més favorable a l'ensenyament de tipus instrumental (aprendre a llegir, escriure i comptar), cosa que no deixava de tenir la seva lògica: els nens anaven pocs anys a l'escola, l'assistència era poc regular o fins i tot esporàdica, i era necessari, doncs, prioritzar. La legislació, els mestres i també els pares afavorien llavors una educació de línia intel·lectualista.

Les condicions en què es trobà Martí Alpera a les seves escoles eren, més aviat, les excepcions a la norma, fet que el permeté aplicar i incloure el treball manual dins del currículum escolar; aquest treball manual l'incloïa dins del conjunt dels ensenyaments pràctics, entre els quals també es trobava el dibuix, l'ensenyament domèstic (per a les noies) i l'agricultura (a l'escola rural). S'inspirà en Dewey i Kerschensteiner per defensar aquest ensenyament, rebutjant la concepció froebeliana per considerar que gran part de les ocupacions que proposava Froebel esdevenien inadequades per a l'edat dels nens per als quals estaven destinades.

3.1. Treball manual, educació integral i educació moral

Martí Alpera, recollint les idees dels pedagogs de línia renovadora, considera que treball manual és imprescindible en una escola que pretengui una *educació integral*, ja que és un mitjà idoni "ya que opone al ejercicio excesivo y a veces exclusivo de la inteligencia, el trabajo de los brazos, el desarrollo de los sentidos y sobre todo, la precisión de la vista y la seguridad y destreza de la mano" (M. Alpera, 1911:48). Entenia, a més, que les ocupacions o tasques manuals satisfan l'*afany de construir* que té tot infant, ja que les manualitats desperten molt d'interès per aprendre, plantejant moltes preguntes a la ment infantil. La construcció d'una caseta, per exemple, podia ser la base d'una lliçó sobre la higiene de l'habitatge; la d'un vaixell de paper flotant sobre aigua, de reflexions sobre navegació. Martí Alpera considerava que s'havien de construir coses que fossin útils, però útils especialment per al nen. Això el portà a considerar la construcció de *joguines* com un dels treballs manuals més útils; treballant i jugant és com adquireixen els petits moltes *idees clares* i *concretes*.

El director del Pere Vila considerava que el treball manual no havia d'entendre's sempre com una assignatura a part, sinó que s'havia de plantejar com una derivació activa d'una lliçó que s'acabés de donar, o com un projecte per posar en pràctica la teoria ensenyada, com es pot deduir dels paràgrafs anteriors. Amb el treball manual es podia aconseguir una aplicació constant de la geometria, el dibuix, la geografia, les ciències fisicoquímiques, etc. Es tractava d'un plantejament per a la *interdisciplinarietat* en el currículum.

En aquest conjugar diferents assignatures sota el paraigües del treball manual, també entrava en joc un altre tipus d'educació: l'*educació moral*. En una defensa que connecta d'alguna forma amb plantejaments marxistes i anarquistes, Martí Alpera considera que l'infant que més tard consagrarà la seva vida a una professió intel·lectual, no tindrà prejudicis a l'hora de valorar els altres treballadors manuals si a l'escola ha realitzat treballs manuals i ha après a valorar-los. Així doncs, aquest ensenyament contribuiria que desapareguessin els mutus prejudicis entre les diferents capes socials, propòsit que també volia assolir, per exemple, Ferrer i Guàrdia per la via de l'anomenada "coeducació de classes socials". A més, afegeix el mestre valencià, a l'escola rural té un paper fonamental el treball manual, ja que acostumarà el nen a les ocupacions materials, i així l'infant "toma gusto y siente amor al trabajo que más tarde y en otras condiciones ha de proporcionarle el pan diario" (M. Alpera, 1911:48).

3.2. Propostes de treballs manuals. La confecció de joguines

Com qualsevol altra matèria, el treball manual s'ha d'adequar a l'edat dels nens. Per això, el mestre valencià proposa des de construccions amb escuradents, treballs senzills amb paper, cartró i suro, fins a la construcció d'aparells de física per als alumnes de més edat (bàscules, electroscopis, brúixoles, telègrafs, etc.).

Entre les propostes de treballs manuals, M. Alpera inclou, per a tots els graus, la *confecció de joguines*. Aquestes, un cop elaborades, podien ser utilitzades pels seus nens-constructors, pels seus germans petits o, fins i tot, pels més menuts de l'escola. Entre les propostes de construcció de joguines trobem les següents:

- Nens de 5 a 8 anys: molí de vent, ninot fet amb cigrons, gronxadors amb escuradents, etc.

- Nens de 9 a 11 anys: trencaclosques, saltimbanqui, ninot articulat, globus, etc.
- Nens de 12 a 14 anys: estel, ballesta, ninot equilibrista, "passaboles", aeroplà, etc.

La millor joguina per a un nen, en opinió de M. Alpera i dels seus col·laboradors, és, evidentment, la que el mateix nen construeix.

3.3. Dificultats i limitacions del treball manual

Martí Alpera assenyala les dificultats amb què es trobà per introduir el treball manual a les escoles que dirigí. Les més patents foren la manca de professorat especialitzat i la manca o poca adequació de locals, moblatge o eines per dur a terme aquest tipus de treballs (a tall d'exemple, el pupitre inclinat, d'un ús molt estès, esdevenia inadequat). Tot i això, no deixa d'assenyalar les bonances de la introducció del treball manual en el currículum escolar, advertint, però, que no s'ha de prendre com una panacea, tal com diu que feien molts mestres a Espanya, "que consideran el trabajo manual como un bálsamo de Fierrabrás que ha de curar todos nuestros males pedagógicos" (M. Alpera, 1911:245).

3.4. El mètode de projectes

Martí Alpera va saber recollir i adaptar diferents metodologies i tècniques per introduir-les a les escoles que va dirigir, però una en especial la va experimentar de forma sistemàtica, especialment al Pere Vila, i amb molt d'èxit: el *mètode de projectes*, un sistema d'aprenentatge que permetia la globalització de l'ensenyament i l'estudi *interdisciplinari* i integrat de matèries i continguts diferents.

El mateix mestre valencià, en la seva obra *Ensayos del método de proyectos* (1934), ens informa sobre aquest mètode de treball:

> "Se trata de ligar las tareas escolares a un objetivo claro, concreto, visible y palpable, y que los chicos, seducidos por el propósito o problema, reemplacen la información memorística por la observación, por el razonamiento y por una apasionada acción personal. (...) no sólo aprenderán los niños las cosas por la acción, sino que adquirirán experiencias y reacciones que aplicarán a las presentes y futuras situaciones de su vida" (M. Alpera, 1934:8-9).

Cada projecte obligava a treballar diversos centres d'interès. El mateix Alpera reconeix que el projecte, en el fons, no és més que una cadena de centres d'interès (o un *complex d'interessos,* en paraules de Freinet).

A l'hora d'escollir el projecte, M. Alpera considerava que era millor no predeterminar-lo de forma tancada; en la seva opinió, s'havien d'esbossar les línies generals d'allò que es pretenia fer, i durant el procés és quan s'hauria de delimitar clarament en què consistiria el projecte i com es portaria a terme.

Alguns dels projectes que es van portar a terme en el Pere Vila, durant els cursos 1932-1933 i 1933-1934, foren els següents:

– Grau inferior: Museu Infantil, Casa de Nines, La classe (plànol de la classe)
– Grau mitjà: Construcció d'una granja, Faula de la rateta que escombrava l'escala, Mercat comarcal
– Grau superior: Estudi monogràfic dels insectes, Construcció d'un mapa en relleu, a escala, del port de Barcelona, El bosc i la planura, La roba del nadó, Els ruscs, L'habitació humana a través del temps

Aquests projectes captaren l'interès dels infants, fins al punt que, en determinades ocasions, per pròpia decisió, els alumnes "suprimían los recreos y aquellos espacios de tiempo que se dedican a enseñanzas instrumentales". Val a dir, que aquests projectes no només van interessar els infants, sinó també els professors. "(...) si los niños se sentían animados y aun enardecidos con el proyecto –escriu M. Alpera–, la ilusión del maestro o maestra no fué menos. Sin darse cuenta tal vez, los maestros se vieron contagiados de la emoción y el ímpetu de los chicos. Las tareas educativas, a la larga monótomas y penosas, cobraron para ellos una atracción y en ciertos momentos una fascinación del todo desconocidas, y todo el panorama escolar se ofreció a su vista con luces y colores que no había tenido hasta ahora" (M. Alpera, 1934:109-110). Els mateixos pares es van mostrar també molt interessats, fins a tal punt que en determinades ocasions van sufragar part de les despeses que ocasionaven aquests projectes.

El balanç que feren els professors/es en relació amb l'aplicació del mètode de projectes a l'escola, el sintetitza Martí Alpera al final del llibre citat: els resultats han estat realment satisfactoris i encoratjadors. Els únics punts a revisar serien, per una banda, la necessitat de reduir el nombre d'alumnes que treballen en un mateix projecte i, per altra, controlar que

cap alumne del grup quedi exclòs del treball: "En la elección del proyecto ha de tenerse en cuenta no sólo las posibilidades activas de los niños a quienes vaya destinado, sino que por su naturaleza permita la colaboración de todos los alumnos de una clase". (M. Alpera, 1934:110-111). Així mateix, adverteix d'un perill: que el mestre procuri que les coses surtin el millor possible amb la seva acció, amb el seu treball, quan, de fet, el projecte ha de ser obra essencialment dels nens.

4. Conclusions

Fèlix Martí Alpera no aportà cap idea especialment nova en el panorama educatiu; el que sí va fer fou lluitar, en el paper i sobre la pràctica, per modernitzar l'escola pública, aplicant els preceptes que havia recollit dels moviments de renovació pedagògica. En aquest sentit, se l'ha de recordar com un director i un mestre excel·lent, que és precisament com el recorden, amb gairebé veneració, els seus exalumnes en el llibre homenatge que van publicar el 1979. Martí Alpera no només va influir, però, en els seus alumnes, sinó també en els professionals que dia a dia compartien la tasca docent amb ell, i en els joves normalistes que tenia al seu càrrec. L'èxit en la introducció del treball manual i el mètode de projectes en les escoles que dirigí és un petit exemple dels seus encerts i de la seva qualitat com a propulsor d'idees innovadores.

Resum

Fèlix Martí Alpera (Poble Nou de Mar 1875, Barcelona 1946) va lluitar des de la seva condició de mestre per millorar les escoles del país, primerament posant èmfasi en la necessitat de la graduació de l'ensenyament, després posant en relleu la necessària millora de l'escola rural, i tot això emmarcat en un desig obert d'apropar l'escola pública al nivell de les escoles europees, adoptant les concepcions i pràctiques de la pedagogia nova. Martí Alpera constitueix una referència per constatar que les propostes educatives més innovadores eren viables en un país com el nostre, com ho demostren les escoles on va treballar, especialment en els grups escolars Baixeras i Pere Vila, que funcionaven com a annexos a la Normal de Barcelona. A les seves preocupacions per la millora intel·lectual, salarial i moral dels mestres, la seva defensa de l'ús del català a l'escola, la seva preocupa-

ció per vincular família i institució escolar, s'ha d'afegir una particular preocupació per la renovació curricular i metodològica, que es manifesta especialment en la seva concepció del "treball manual" i en l'aplicació del "mètode de projectes". Sobre els beneficis i limitacions d'aquest tipus de treball i d'aquesta metodologia ens dóna mostra aquesta comunicació.

Abstract

Fèlix Martí Alpera (Poble Nou de Mar 1875, Barcelona 1946) was an extraordinary teacher, who fought for the improvement of the school at the beginning of the XXth Century. Apart from his concern about graded schools and the improvement of rural schools, he tried to increase the training of the school teachers. He defended, too, the use of Catalan at school and tried to approach families to the educational institution. He applied for the new methods preconized by de New Pedagogy, specially the "project method", explained in detail in this communication.

In fact, Martí Alpera did not say or do anything absolutely new; all his ideas were reflections of the proposals by Dewey, Pestalozzi, Montessori, Clapadère... Martí Alpera is important as the teacher who defended and put into practise successfully a new idea of school based on the new and modern Pedagogy.

Bibliografia

Carbonell, Jaume: *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939).* Barcelona: Edicions 62, 1993.

Congreso de primera enseñanza de Barcelona, celebrado en el Palacio de Bellas Artes a últimos de diciembre del año 1909 y principios de enero de 1910. Barcelona: Tip. La Industria de Manuel Tasis, 1911.

Cuesta, Pedro [et al]: *Fèlix Martí Alpera 1875-1946. La seva contribució a l'escola pública.* En motiu al seu homenatge. Barcelona, 1979.

Cuesta, Pedro: *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923).* Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1994.

Delgado, Buenaventura: *Unamuno educador.* Madrid: Magisterio Español, 1973.

Escola d'Estiu. Conferències, Resums de lliçons, Informació. Barcelona: Mancomunitat de Catalunya-Consell de Pedagogia, 1922.

Galí, Alexandre: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Obra completa. Barcelona: Altés, 1979.

Martí Alpera, Fèlix: *Por las escuelas de Europa*. Madrid: Sucesores de Hernando, 1904 (2a edició).

Las escuelas rurales. Girona: Dalmau Carles, 1911.

El trabajo manual en la escuela. Libro del alumno. Madrid: Editorial Hernando, 1914.

"Los niños miedosos". *Revista de Pedagogía,* núm. 58 (octubre, 1926), p. 453-458.

Doctrina cristiana, historia sagrada, urbanidad y derecho. Programas escolares VI. Madrid: Revista de Pedagogía, 1927.

"El trabajo manual en el Grupo Escolar Baixeras", *Baixeras*, núm. 4 (febrer, 1928), p. 5-11.

Aritmética, geometría y trabajo manual. Programas escolares V. Madrid: Revista de Pedagogía, 1931 (2a edició renovada).

Cómo se enseña el idioma. Serie metodológica V. Madrid: Revista de Pedagogía, 1931 (4a edició).

"El Estatuto de Cataluña y la enseñanza", *Revista de Pedagogía,* 1931, p. 362-368.

Ensayos del método de proyectos. La nueva educación XXXV. Madrid: Revista de Pedagogía, 1934.

"Programa de moral y derecho". *Revista de Pedagogía,* núm. 158 (febrer, 1935), p. 63-68.

Monés, Jordi: *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000.

Breus apunts sobre un mestre renovador: Joan de Déu Ribera Villaró

Francesca Comas i Rubí
Universitat de les Illes Balears

L'objectiu d'aquesta comunicació no és més que el de donar a conèixer algunes referències respecte a un mestre i professor d'Escola Normal català fins ara desconegut per a nosaltres, però sobre el qual he trobat indicis d'una tasca renovadora. Sé que la informació que puc aportar és molt parcial i incompleta, però l'objectiu no és, com ja he indicat, fer-ne un estudi exhaustiu, sinó més aviat donar a conèixer alguns aspectes d'aquest personatge amb l'esperança d'encetar una recerca més completa d'aquest, a la qual, tal vegada, algun dels presents podrà aportar, ara o en un futur, més informació.

La curiositat per saber més coses de Joan de Déu Ribera Villaró la vaig sentir quan, arran d'un estudi sobre els becats per la JAE a Balears, vaig assabentar-me que aquest professor de Normal havia treballat a Mallorca i havia arribat a ser director, durant un breu període de temps, de l'Escola Normal masculina de Balears. El seu expedient acadèmic i la informació derivada de l'arxiu de la *Junta para la Ampliación de Estudios* és l'única informació que he pogut aconseguir sobre ell, i és precisament a través d'aquesta documentació que puc aportar algunes notes –parcials i incompletes– sobre aquest personatge. Cal dir que el seu nom apareix, també, a l'Enciclopèdia Catalana, on consta el següent:

"Ribera Villaró, Joan de Déu. Manresa, Bages 1879 – Barcelona 1948. Pedagog. Estudià a l'Escola Normal de Barcelona i a l'Escola Superior del Magisteri. I exercí a les Escoles Normals de Cadis, Balears, Osca i Tarragona. Entre d'altres obres publicà: *La enseñanza de las ciencias físiconaturales en las escuelas primarias* (1910); *Excursión pedagógica al extranjero* (1912), i *Instituciones escolares* (1922)."[1]

Tot i així, m'ha estat impossible trobar alguna altra referència d'aquest professor, exceptuant la que us presentaré a continuació, extreta, com ja he dit, dels seus expedients acadèmics i de la documentació de la JAE.

1 Vegeu: *Gran Enciclopèdia Catalana*. Tom XIX, pàgina 344.

Segons consta al Registre Civil de Manresa, Joan de Déu Lluís Gonzaga Ignasi Ribera Villaró va néixer el 19 de juliol de 1879 a Manresa (Barcelona), concretament al número 4 del carrer Galceran Andreu, domicili dels seus pares Joan Ribera Prat i Dolors Villaró Servitja. El seu pare era mestre d'instrucció primària a Manresa, per la qual cosa podem pensar que el petit Joan de Déu va créixer en contacte amb el món de l'ensenyament.[2]

Als quinze anys ingressà a l'Escola Normal Superior de Mestres de Barcelona, on cursà estudis de Mestre elemental i superior entre els anys 1894 i 1901. El full d'estudis de Joan Ribera a la Normal de Barcelona és testimoni de les seves bones notes durant aquests anys, sobretot en matèries com geografia i història, i de les relacionades amb ciències, com aritmètica, geometria, física, química o història natural. Aprovà la revàlida de Mestre elemental l'any 1899, amb la nota d'aprovat, i la de Mestre superior l'any 1901, amb la qualificació definitiva d'excel·lent i premi extraordinari.[3]

El mateix any que acabà els seus estudis de Mestre superior sol·licità plaça de mestre o auxiliar d'escoles públiques de Barcelona. Després d'aprovar l'oportuna oposició, aconseguí la plaça d'auxiliar en propietat de les Escoles públiques elementals de Barcelona; començà la seva tasca professional, doncs, l'any 1902. Dos anys més tard oposità per ascendir a mestre d'escola pública superior i aconseguí la plaça a Llagostera (Girona), on realitzà una molt lloada tasca pedagògica fins a l'any 1908.

Entre 1894 i 1902 havia assistit a les classes de gimnàstica higiènica que el professor Eduard Tolosa impartia a Barcelona, curs que li va permetre aconseguir el certificat d'estudis corresponent l'any 1904. Fruit dels coneixements adquirits fou el treball que presentà a la Junta local d'instrucció pública de Llagostera, sota el títol de: *Importancia de los juegos corporales y otros ejercicios gimnásticos y necesidad de atender á la educación física de los niños,* amb l'objectiu que li permetessin la instal·lació d'un gimnàs higiènic a l'escola superior on treballava. L'Ajuntament de Llagostera acceptà de bon gust la proposta del mestre Ribera, i el gimnàs començà a funcionar el gener de 1905. Introduí, al mateix centre, l'ensenyança gratuïta de llengua francesa i teniduria de llibres, i va prendre part activa en

2 Vegeu: "Certificado de nacimiento de Juan de Dios Ribera Villaró, Manresa 21 de septiembre de 1894". A: *Expediente de Juan Ribera Villaró*, 2 folis, manuscrits, sense numerar, signat per P. SOLER, capsa 19966 de la secció Educación y Ciencia, Archivo General de la Administración (AGA).

3 Vegeu: "Hoja de estudios de Juan Ribera Villaró en la Escuela Normal de Maestros de Barcelona, Barcelona 21 de noviembre de 1901", 2 folis, manuscrits, sense numerar, signat per SALLERAS (Dtor.). A: *Expediente de Juan Ribera Villaró….* Op. Cit.

l'organització de la Primera Festa Escolar celebrada el mes d'agost de 1908. Així mateix, introduí les exposicions de treballs escolars (resolució de problemes aritmètics, geomètrics, algebraics, de dibuix i de treballs manuals) als exàmens de final de curs, cosa que no es feia des de 15 anys enrere.

Gràcies al seu interès i dedicació, diverses foren les vegades que aquest mestre va rebre oficialment les gràcies per la seva excepcional feina, tal com consta a un dels seus fulls de mèrits i serveis, expedit a Girona l'any 1908.[4]

Aquest mateix any 1908, però, passà a ocupar la plaça de mestre auxiliar en propietat de l'escola pública graduada de nins annexa a la Normal de Barcelona per concurs d'ascens.[5] Treballà a l'escola annexa fins al 1913, any en que passà a dirigir l'escola nacional de nins del carrer Granessera de Barcelona. Durant aquests anys participà en diferents conferències pedagògiques, bé com a cronista, bé com a conferenciant, elaborà diverses memòries tècniques sobre la seva pràctica docent que foren qualificades amb la nota d'excel·lent per les Juntes provincials d'instrucció pública de Girona i Barcelona amb la confirmació de la Junta central del Magisteri primari, i presentà alguns treballs que foren premiats per la seva qualitat. Així, el 29 d'agost de 1910 presentà una conferència a l'Escola Normal de Barcelona titulada *Enseñanza de las ciencias físico-naturales en las escuelas primarias*, demostrant notable erudició. Un any més tard, participà al Certamen Nacional de Pedagogia, celebrat pel Gremi de Professors particulars de Catalunya, amb el treball *Dupanloup y Fenelon considerados como pedagogos*, que li va valer el primer premi. També el 1911 la seva monografia *Balmes, Pedagogo* fou premiada amb menció honorífica per la Societat Barcelonesa d'Amics de la Instrucció.

Mentrestant, havia ingressat a l'Escola Superior d'Arts i Oficis de Barcelona per estudiar Belles Arts en l'especialitat de Pintura. Realitzà els graus de preparació, perfeccionament i especialitat (cinc cursos, aprovats en anys alterns), aprovant totes les matèries amb bones qualificacions. Es matriculà, també, a classes d'escultura antiga, obtenint, igualment, brillants resultats. De fet, l'Escola oficial de Belles Arts de Barcelona li concedí diversos premis i diplomes d'aplicació, així com una medalla del

4 Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de Juan Ribera Villaró, Gerona 9 de abril de 1908». 2 folis, manuscrit, sense numerar, signat (il·legible), a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. Cit.

5 Vegeu: «Nombramiento de Juan Ribera Villaró para maestro auxiliar en propiedad de la escuela pública graduada de niños de Barcelona, Madrid 31 de diciembre de 1908». 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat (il·legible), a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. cit.

mèrit que l'Acadèmia provincial de Belles Arts de Barcelona li atorgà després de guanyar la corresponent oposició durant el curs 1911-12.[6]

La seva polivalència i capacitat de treball, juntament amb els resultats obtinguts durant aquests anys, li valgueren el reconeixement de la Junta para Ampliación de Estudios, que el pensionà per formar part del segon grup de mestres que visità França, Bèlgica i Suïssa l'any 1912. Joan Ribera ja havia intentat aconseguir una pensió per ampliar estudis a l'estranger l'any 1910, quan envià la seva primera sol·licitud a la JAE. De fet, amb data de 15 de març de 1910 trobam la primera sol·licitud de pensió signada per Joan Ribera. No especifica la temàtica que desitja estudiar, ni tampoc a quins països vol viatjar, probablement perquè encara no tenia prou precedents com per conèixer els destins que es farien, amb els anys, habituals per als pensionats. Ribera exposà, en aquesta primera sol·licitud, diversos mèrits aconseguits durant la seva carrera professional i acadèmica, tals com alguns treballs literariopedagògics (l'any 1908 presentà l'informe tècnic amb el títol de *Ciencias físico-naturales*, qualificat amb la nota d'excel·lent per la *Junta Central de primera enseñanza*), el seu brillant expedient acadèmic de la carrera de Mestre, o els estudis de francès aprovats oficialment, i complementats amb alguns viatges instructius a França realitzats pel seu compte. Això no obstant, la JAE li denegà la pensió.[7]

Però no seria fins dos anys després que la Junta el seleccionàs d'entre els nombrosos mestres que enviaren instàncies sol·licitant una pensió, tenia, aleshores, trenta-dos anys (si bé quan realitzà el viatge ja havia complert els trenta-tres). Després de veure la convocatòria publicada a la *Gaceta de Madrid* de 9 de gener de 1912, Ribera envià la seva sol·licitud, acompanyada d'un full de mèrits i serveis, un treball titulat *Monografía pedagógica*, i una conferència de 1910 publicada a *El Clamor del Magisterio* amb el títol de *La enseñanza de las ciencias físico-naturales*, tot demanant una pensió per estudiar ensenyança científica i formació de museus escolars a les escoles graduades d'Alemanya, Bèlgica, Suïssa i França (Ribera sabia francès i alemany, pel que, segons exposà ell mateix, podia residir perfectament a Berlín, Hamburg, Zurich, París o Brussel·les).

6 Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de Juan Ribera Villaró, Barcelona 11 de septiembre de 1912». 2 folis, manuscrit, sense numerar, signat (il·legible), a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. cit.

7 Vegeu: «Instancia de solicitud de pensión de Juan de Dios Ribera Villaró, Barcelona 15 de marzo de 1910». A*: Expedientes de los pensionados por la JAE: Ribera Villaró, Juan de Dios*, 2 folis, manuscrits, sense numerar, signats per J. RIBERA, C-122-152, Archivo de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE).

A diferència de la gran majoria de pensionats, no desitjava ajornar el viatge durant molts de mesos, puix creia necessari tornar a incorporar-se a l'escola graduada annexa a la Normal de Barcelona al més aviat possible per no distorsionar el bon funcionament del centre, i per aportar, com abans millor, les millores observades fora d'Espanya.

La seva pensió no sols havia d'estar al servei del millorament del centre on treballava, sinó, com ell mateix apuntava, a tot l'ensenyament de l'Estat: "Los deseos que abriga el solicitante de poder aportar su grano de arena al engrandecimiento de la escuela española, le impulsan a suplicar el apoyo de V.E. para ampliar sus conocimientos sobre la materia y publicar después una razonada memoria como resultado de sus investigaciones y modestos estudios en los establecimientos extranjeros".[8]

Les característiques de la pensió que volia aconseguir Ribera (temàtica i durada), així com els països que desitjava visitar, el convertien en un bon candidat per a les excursions en grup. Probablement el seu bon expedient, les seves inquietuds pedagògiques, i els treballs i publicacions que presentà, feren que la Junta decidís concedir-li una la possibilitat de formar part del segon grup de mestres masculí que visità França, Bèlgica i Suïssa l'any 1912.

Havent tornat del viatge, l'Ajuntament de Barcelona el nomenà director d'algunes colònies escolars, com les instal·lades a Sant Hilari Sacalm (Girona) l'any 1913, o la de Cardedeu (Barcelona) l'any 1914.[9]

Però les seves aspiracions professionals no s'havien complert encara. Ribera aconseguí el títol de Mestre Normal el 1915, de la secció de Ciències, després de cursar i aprovar oficialment els tres cursos d'estudis pertinents a l'Escola Superior de Magisteri. Aquell mateix any passà a ser professor numerari en propietat de Física, Química, Història Natural i Agricultura de l'Escola Normal de Mestres de Cadis.

Un mesos més tard de la presa de possessió, per concurs de trasllat, fou nomenat professor numerari (de les mateixes assignatures que impartia a la Cadis) de la Normal de Balears. De la seva presa de possessió en donava notícia a la Direcció General de Primera Ensenyança el qui era, aleshores, director accidental de la nostra Normal, Francisco Bello Serrano: "Tengo el honor de comunicar a V.I. que en este día se ha presenta-

8 Vegeu: «Instancia de solicitud de pensión de Juan de Dios Ribera Villaró, Barcelona 3 de febrero de 1912». 2 folis, manuscrits, sense numerar, signats per J. RIBERA, a: *Expedientes de los pensionados por la JAE: Ribera Villaró, Juan de Dios,…* op. cit.

9 Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de Juan Ribera Villaró, Palma 16 de junio de 1917». 2 folis, manuscrit, sense numerar, signat per F. Bello, a: *Expediente de Juan Ribera Villaró…*op. cit.

do D. Juan Ribera Villaró nombrado Profesor numerario de Física, Química, Historia Natural y Agricultura, de esta Escuela Normal de Maestros con el sueldo anual de tres mil pesetas, por R. O. de 22 de Noviembre último aparecida en la Gaceta del 4 de Diciembre y en virtud de concurso de traslado de cuyo cargo temó posesión el dia 1º del mes y año que cursan en la Escuela Normal de Maestros de Cádiz".[10] Com a nota curiosa, podem afegir que Joan Ribera, que tenia 37 anys i era fadrí, s'instal·là a un pis del carrer de Sant Miquel, al núm. 96.

Quan feia pocs mesos que era a l'illa, per R. O. de 17 de febrer de 1916, Joan Ribera fou nomenat director de la Normal de Balears. No hi ha dubte que era un professional molt ben considerat a Mallorca, com es dedueix de la següent notícia publicada al *Magisterio Balear* amb motiu del seu nomenament com a director de la Normal: "El Director de esta Escuela Normal de Maestros D. Juan Ribera, al tomar posesión de su cargo, por el que fue designado por R.O. de 17 de febrero próximo pasado, nos ofrece sus respetos y consideración personal. Nosotros estimamos mucho el ofrecimiento del culto profesor señor Ribera, y al par que nos complacemos en dirigirle nuestro saludo y felicitación por su nombramiento, le deseamos gloria y provecho en el honroso cargo que el Gobierno le ha confiado".[11]

Gairabé no es té cap notícia del temps que estigué a Mallorca. A diferència dels anys anteriors (tot estant a Catalunya), a casa nostra no hi publicà cap dels nombrosos estudis que acostumava a realitzar. Probablement aquí no hi trobà l'ambient cultural que hi havia a Barcelona, i suposam, també, que es plantejà el pas per les Illes com a un quefer provisional, puix no trigà gaire temps a sol·licitar trasllat, com solien fer gairabé tots els professionals peninsulars destinats a Mallorca. Sabem, no obstant això, que mentre estava a Mallorca fou proposat pel Consell Universitari de Barcelona per presidir un tribunal d'oposició. També fou President del tribunal d'oposició per a proveir la plaça de professor de Música de la Normal de Balears.[12]

10 Vegeu: «Oficio del Dtor. de la Escuela Normal de Baleares al Dtor. General de Primera Enseñanza, Palma 7 de enero de 1916». 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per F. BELLO, a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. cit.

11 Vegeu: *El Magisterio Balear*, nº13, Palma de Mallorca, 25 de març de 1916, p. 131. La notícia anterior del seu nomenament es recull a: *El Magisterio Balear*, nº11, Palma de Mallorca, 11 de març de 1916.

12 Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de Juan Ribera Villaró, Palma 15 de abril de 1918». 2 folis, manuscrit, sense numerar, signat J. RIBERA, a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. cit.

Tot just li fou possible, sol·licità concurs de trasllat. Així, doncs, el 17 de desembre de 1918 era nomenat professor numerari de Física, Química, Història Natural i Agricultura de l'Escola Normal d'Osca. Sembla ser que allà la seva tasca fou més activa que a Mallorca, puix així ho destaca a un full de mèrits i serveis expedit al 1920: "Su labor docente trasciende a los talleres, fábricas, etc., y organiza excursiones escolares para que sus alumnos ejerciten la observación personal y amplien y consoliden en la realidad de los fenómenos y de las cosas los conocimientos adquiridos en clase".[13] Probablement la tasca burocràtica que suposava la Direcció de la Normal li va impedir dur a terme aquestes pràctiques durant els anys que treballà a Mallorca.

Però el veritable desig de Joan Ribera era aconseguir una plaça de professor d'Escola Normal a Catalunya, concretament a Barcelona, d'on era mestra nacional la seva esposa, Pilar Faitg (s'havien casat entre 1916 i 1920)[14]. No aconseguí cap plaça a Normal de Barcelona, però sí ho féu a la Normal de Tarragona l'any 1922[15]. Hi entrà com a professor numerari de Matemàtiques, en virtut de permuta amb Gabriel Viñas Morant, qui curiosament fou professor de la Normal de Balears després d'exercir a Catalunya.

Malgrat les Matemàtiques no fossin, en principi, l'especialitat desenvolupada al llarg de la seva carrera, Joan Ribera no trigà a destacar en aquest àmbit. Treballant a Tarragona publicà diversos llibres, entre els quals podem destacar: *Curso metódico de prácticas de Álgebra elemental* (Tarragona, 1925), o *Curso metódico de prácticas de Aritmética* (Tarragona, 1929). Participà en el *XII Congreso de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias*, celebrat a Barcelona l'any 1929, on dissertà sobre el tema: *Las Ciencias exactas en España*, conferència que fou rebuda amb una gran satisfacció pels assistents. Igualment ben rebuda fou la seva obra: *El Libro, su historia e influencias* (Tarragona, 1928), que havia obtingut el primer premi en el concurs públic d'articles periodístics corresponent a 1927, que celebrava la Cambra Oficial del Llibre a Barcelona.

13 Vegeu: «Hoja de méritos y servicios de Juan Ribera Villaró, Huesca 20 de abril de 1920». 2 folis, manuscrit, sense numerar, signat (il·legible), a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. cit.

14 Vegeu: «Instancia de Juan Ribera Villaró al Dtor. General de Primera Enseñanza solicitando plaza en la Escuela Normal de Barcelona, Huesca 1 de mayo de 1920». 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat per J. RIBERA, a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. cit.

15 Vegeu: «Oficio del Dtor. de la Escuela Normal de Huesca al Dtor. Gral. de Primera Enseñanza, Huesca 31 de octubre de 1922». 1 foli, manuscrit, sense numerar, signat pel Dtor. (il·legible), a: *Expediente de Juan Ribera Villaró*…op. cit.

També resten alguns articles seus publicats a la *Revista de Estudios Pedagógicos*, o a la *Revista de Pedagogía*.[16]

Segons afirma Joana Noguera al seu estudi sobre l'Escola Normal de Tarragona, Joan Ribera Villaró encara exercia allà l'any 1931[17]. Hem de destacar que a Tarragona coincidí amb Margarida Comas Camps –de fet ocuparen les seves respectives places el mateix any–, una de les personalitats més destacades del nostre país quant a l'esenyament de les Ciències. Ben segur que Ribera i Comas (Directora de la Normal femenina de Tarragona) intercanviaren nombroses impressions vers els seus respectius temes d'estudi.

Però tret d'aquesta informació, no en tornam a saber res més d'ell. *La Gran Enciclopèdia Catalana* apunta com a lloc i data de la seva mort Barcelona l'any 1948, però res sabem de com va viure la Guerra del 36, de si fou depurat i/o castigat, etc.

No obstant això, creiem que seria prou interessant saber què fou d'aquest brillant professor, així com aprofundir en l'estudi de la seva tasca professional i obra intel·lectual, que fou prou fructífera. És per aquest motiu que, malgrat sigui conscient de les mancances d'aquesta comunicació, he decidit aportar aquestes breus anotacions amb l'esperança que amb l'ajut d'altres investigadors es pugui anar completant la informació de què disposam fins ara sobre Joan de Déu Ribera i Villaró.

Resum

En el marc d'aquestes XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, m'ha semblat oportú donar a conèixer un personatge de la pedagogia catalana poc conegut entre nosaltres. Es tracta de Joan de Déu Ribera i Villaró, nascut a Manresa (Barcelona) l'any 1879, i mort a Barcelona l'any 1948. Ribera exercí com a professor d'Escola Normal a diversos indrets com Cadis, Balears, Osca i Tarragona. L'any 1912 aconseguí una pensió de la JAE per visitar, amb el segon grup de mestres, escoles franceses, belgues i suïsses. Destacà, pel poc que sabem d'ell, com a professional renovador, aportant alguns treballs i publicacions que donen fe

16 Vegeu: RIBERA VILLARÓ, J. «Notas sobre Paidología». A: *Revista de Pedagogía*, nº12, Madrid, diciembre de 1922, p. 455-458.

17 Vegeu: NOGUERA ARRROM, Joana. *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931)*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 1984.

de la seva bona tasca pedagògica, i entre els quepodem destacar: *La enseñanza de las ciencias físiconaturales en las escuelas primarias* (1910), *Excursión pedagógica al extranjero* (1912), o *Instituciones escolares* (1922). No és l'objectiu de la comunicació fer-ne un esbós biogràfic exhaustiu, puix no disposam de la suficient informació per fer-ho, però si d'intentar aportar algunes dades que despertin la curiositat dels investigadors per saber més d'aquest pedagog.

Abstract

Joan de Déu Ribera Villaró was born in Manresa (Barcelona) in 1874, and died in Barcelona in 1948. He was teacher in elemental schools and profesor in teachers training schools such as Cadiz, Baleares, Huesca and Tarragona. He took part of the second group of retired teachers by the JAE that allowed him to visit schools in France, Belgium and Sweden in 1912. He published some books like *La enseñanza de las ciencias físiconaturales en las escuelas primarias* (1910), *Excursión pedagógica al extranjero* (1912), and *Instituciones escolares* (1922).

L'atenció educativa als nens i nenes amb deficències: l'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona [1]

Josep Maria Garcia i Balda

El perquè d'una història de l'educació especial

Conèixer com s'ha anat configurant l'educació especial al llarg de la història ens permetrà comprendre molt millor tots els processos, evolucions i canvis que aquesta ha sofert. Tal com afirma (Giné Giné, 2000:109), "la progressiva transformació soferta en aquest camp il·lustra de forma paradigmàtica la relació que s'estableix entre consciència i canvi; entre la concepció que la societat té de les persones amb discapacitat i els canvis que es produeixen en la seva atenció... En la mesura que la consciència de la societat envers les persones amb discapacitat es transforma, s'introdueixen progressivament canvis importants en la seva atenció". Al llarg de la història, tal com assenyala Ammaniti (1983) han predominat dues actituds socials contraposades respecte a les persones que es diferenciaven de la majoria: una de rebuig en considerar-les amenaçadores i estranyes, i una altra de protecció. (Pallisera Díaz, 1994) afegeix que aquesta segona actitud no segueix linealment la primera, sinó que en algunes èpoques ambdues coexisteixen i s'entrellacen prenent formes diferents segons els períodes històrics.

Avui, mentre respirem aires de transformació educativa, mentre defensem (encertadatament, és clar) postures ideològiques que ens apropen cap a una societat més tolerant i que propugna un vertader canvi cap a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en el marc d'una escola per a tots, l'escola inclusiva passa a ser el vertader motor de transformació educativa arreu: els postulats de l'escola inclusiva defensen una educació eficaç per a tots: "les aules inclusives parteixen de la filosofia que tots els nens pertanyen al grup i tots poden aprendre en la

1 Aquesta comunicació és un breu resum de la meva tesi doctoral que sota el títol provisional : Aproximació històrica a l'educació especial a Catalunya: L'educació institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona (1947-1997), estic duent a terme actualment sota la direcció del Dr. Salomó Marquès i Sureda, en el marc de la Universitat de Girona.

vida normal de l'escola i de la comunitat". (Stainback, Stainback, i Jackson H. James, 1999:26).

L'educació institucionalitzada en centres d'educació especial

A finals del segle XVIII i primers del XIX s'iniciarà el període de la Institucionalització especialitzada de les persones amb deficiències: ja podem començar a parlar d'Educació Especial. L'inici d'un tractament més específic cap a les persones amb deficiències comença amb aquelles que pateixen una deficiència sensorial, concretament amb els sords.

El segle XX amb la institucionalització del "dèbil mental" apareix el concepte del nen "anormal". El terme "anormal" subsisteix al llarg de tot el segle XX adoptant diferents formes i denominacions[2]: la seva classificació ha estat una vertadera obsessió que ha marcat l'educació especial de principis del segle XX. Els termes sota els quals s'ha anomenat les persones amb deficiències, han anat variant al llarg de la història. El cert és que en els darrers anys aquests termes han anat apareixent i desapareixent en funció de la utilitat i significació que se'ls donava. Sovint la seva desaparició anava acompanyada d'una significació pejorativa del terme.

Serà la posada en marxa de l'escola obligatòria i gratuïta, tal com assenyala (Galí, 1979: 244) en la seva *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*, la que va posar en evidència l'enorme quantitat de nens i nenes, nois i noies amb deficiències que hi havia amagats a les cases: "Els idiotes pregons eren hospitalitzats com els raquítics i els escrofulosos; els perversos eren tractats com a criminals i els imbècils i febles eren amagats per les famílies o es perdien en el món dels captaires o en la trinxeria". A la persona amb deficiències se li emetia un judici, se li donava un caràcter definitiu sobre la persona i, sovint, s'oblidava que es tractava d'una situació que podia ser momentània. El diagnòstic a principis del segle XX servirà per decidir quins nens han d'anar a una institució; aquesta serà una de les principals raons d'existència: moltes de les crítiques en un sistema educatiu basat en les pràctiques diagnòstiques –des de les visions mèdiques i psicològiques sota les quals el diagnòstic se sus-

2 Per tal de contextualitzar la terminologia pròpia amb què hom anomena les persones amb deficiències al llarg dels anys i, que serveixin per il·lustrar el moment històric, he utilitzat els termes pròpis cada època sense que això signifiqui que aquesta és la manera en què hom els anomena avui i sense que això signifiqui de cap manera un insult envers aquest col·lectiu.

tentava– ha servit, sovint, únicament per a la categorització i etiquetatge dels deficients. Segons Galí (1979:249), "el desenvolupament de l'educació dels deficients es deu principalment a la psicologia moderna de laboratori i experimentació, que en prendre la patologia psíquica com un dels mètodes més importants per a la descoberta del mecanisme de ls psicologia normal ha permès el destriament i la classificació d'aquests anormals i ha obert el camí a la pedagogia per a llur tractament".

L'atenció institucionalitzada, a Catalunya, s'inicia a les comarques de Barcelona. Cap al 1800, mossen Joan Albert Martí va començar el treball amb sordmuts; Josep Ricart també en la mateixa època, feu un treball vers el tractament dels cecs; el 1906 el doctor Vidal Perera administra una clínica on tracta idotes, imbècils i cretins (segons la terminologia pròpia de l'època); el 1915 el Doctor Córdoba Rodríguez fundà un Institut Mèdico-pedagògic; el 1917 l'Ajuntament de Barcelona crearà l'Institut per a nens deficients. A Vallvidrera, a Vil·lajoana, la institució començà a funcionar com a centre educatiu el curs 1920/1921; i el 1928, el doctor Folch i Torres creà l'institut Torremar. I així aniran sorgint altres propostes.

Però sens cap mena de dubte, el principal canvi que hi ha hagut en aquests darrers anys ha estat l'acceptació de la persona amb deficiències i l'adopció d'un sistema educatiu integrador en el marc d'una escola per a tots. A Dinamarca, l'any 1959, Bank-Mikkelsen –que durant molts anys va ser director del Sevei Danés per a la deficiència mental– un dels pares fundadors de la normalització-integració escolar, aconsegueix incorporar a una llei el concepte de normalització dels deficients mentals, que va ser el punt de partida del debat internacional sobre el concepte de normalització.

Ens trobem davant d'un nou concepte: les necessitats educatives especials. El nou terme apareix per primera vegada a l'informe Warnock. Un informe anglès que va servir per reconceptualitzar i planificar l'educació especial i la persona amb deficiències a arreu del món. Si bé estem parlant d'un treball realitzat a Anglaterra, aquest va traspassar les fronteres que hi havia a l'Europa de finals dels anys 70.

L'atenció educativa cap a les persones amb deficiències: l'atenció institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona

El cert és que la situació a Girona és força diferent que a la resta de Catalunya. El mestre Joan Carreras i Dagas, nascut a Girona l'any 1823, va

guanyar per oposició a l'any 1861 una plaça en qualitat de mestre-director de música de l'Escola de Cecs de Barcelona. El 1872 va retornar a Girona, i un any més tard va fundar juntament amb els seus fills, el Colegio de Ciegos y Sordo-mudos y Academia de Música. Aquest centre es va instal·lar a l'edifici immediat a l'Institut Provincial, al carrer de la Força, 29. En el mateix espai es va establir una acadèmia de música (de fet és més coneguda, del mestre Carreras, la seva faceta com a músic que no la d'educador especialitzat). L'any 1876, el mestre Carreras es traslladaria amb la seva família a Pons (França). L'escola es tancaria. Fou una experiència molt breu.

Al llarg de més de 70 anys no hi ha cap temptativa d'atenció institucionalitzada a les nostres comarques. A mitjans del segle passat es crea el centre Nostra Senyora de Montserrat situat a Caldes de Malavella, regentat per les germanes Hospitalàries del Sagrat Cor de Jesús. Fins cap a finals dels anys 60, a les comarques de Girona –i fora del centre de Caldes de Malavella- no hi haurà cap iniciativa per a l'escolarització dels nens i nenes amb deficiències. N'hi havia encara molts que es quedaven a casa seva sense rebre cap tipus d'atenció, i només de tant en tant, podies trobar algun alumne atès en alguna escola ordinària.

Hi havia un problema: la formació del professorat. Aquesta no tenia en compte l'estudi de les persones amb deficiències (però si que a Espanya hi ha constància que cap al 1909 es crea a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri la primera càtedra d'anormals, tot i que fins al 1915 no funcionà una classe d'anormals annexa a aquesta escola, i que fins al 1921 no es creà l'Escola primària especial per a anormals). El cert és que a Catalunya, definitivament, el problema s'anà resolent a poc a poc amb la lenta incorporació al cos de mestres de diplomats en pedagogia terapèutica que havien aprovat el curs corresponent a la Universitat de Barcelona. Fou a l'any 1965, poc després d'ésser nomenat director de l'Escola Normal de Barcelona, que el catedràtic Manuel de Guzmán, va conseguir portar a Barcelona, juntament amb l'ajuda del Dr. Folch i Camarasa, el Sr. Jesús Raventós, president d'Aspanias i el Sr. Josep Dalmau, director del Centre Arcàngel Sant Gabriel, els cursos especialitzats en Pedagogia Terapèutica que ja s'estaven realitzant a Madrid, Pamplona i Valladolid des de l'any 1963. En els plans d'estudis de les Escoles Normals no hi serà de manera més o menys explícita l'estudi de les persones amb deficiències, molt possiblement fins a partir del curs 1971-72 a l'inici d'un nou pla d'estudis experimental una vegada que la Normal de Girona, integrada a la Universitat pel Decret de 25 de maig de 1972, es converteix en centre depenent de la Universitat Autònoma de Barcelona. D'una mane-

ra o altra però la Psicologia (i si hem d'entendre que des d'aquesta àrea s'introduïen continguts referents a les persones amb deficiències) com a tal s'introdueix al 1898 després d'un llarg període d'abandonament de les Escoles Normals.

Existeixen poques referències a l'atenció educativa dels alumnes amb deficiències atesos a l'escola ordinària en l'àmbit de les comarques de Girona. El mestre Silvestre Santaló i Parvorell, nascut a Albanyà, publicà a *El Defensor del Magisterio* el març de 1904, la situació de confrontació viscuda amb una mare d'un seu alumne ("Se trata de un cretino, un semiidiota con instintos perversos") que el volia treure de l'escola perquè no aprenia. El mestre Santaló, li feu entendre a la mare la importància de tenir-lo a la seva escola; Salvador Genís i Bech, nascut a la Jonquera, considerat l'autor dels primers llibres escolars catalans contemporanis, publica entre els anys 1907-1917 una sèrie d'articles dedicats a l'escolarització dels sordmuts; també, el mestre Llorenç Jou i Olió,nascut a Tortellà, publicà a *El Defensor del Magisterio* el juliol de 1904 sota el títol "¿Problemas educativos?" les vivències d'un noi "anormal". Plantejava la possibilitat de ser escolaritzat en una aula especial o que aquest alumne fos acceptat per ell ja que si no fóra així es quedaria vagabundejant pels carrers. El va acceptar i per tant, es tractava sens cap mena de dubte d'una integració escolar; i és molt probable, per exemple, que la mestra Maria A. Albertí i Vendrell, que arribà a Palafrugell el 1890 amb el títol de mestra, especialitzada en l'atenció als alumnes amb deficiències visuals i auditives, tingués a cura seva algun alumne amb algun tipus de limitació o deficiència. També Mossèn Baldiri Reixac, partidari com fou dels grups reduïts davant les classes massives, fou un promotor del que avui considerem com "atenció a la diversitat". Hi ha, de ben segur, un munt d'experiències que poden ser contades perquè la història de l'educació especial també s'escriu a través de la història dels mestres d'escola.

En qualsevol cas, a la pràctica hi havia les "Juntas Municipales de Educación Primaria" que tenien la facultat d'admetre alumnes a les escoles. Hi havia 3 condicions per fer aquestes admissions efectives

1. L'alumne havia de tenir l'edat assenyalada per les disposicions vigents,
2. L'alumne no havia de patir cap malaltia contagiosa o repulsiva (que s'acreditava mitjançant un certificat que havia de fer el metge del poble)
3. Hi havia d'haver una vacant a l'escola que se sol·licitava.

La Llei de Educación Primaria de 18 de juliol de 1945, plantejava per primera vegada en el seu article 33 la creació d'escoles especials per a nens "anormals".

L'any 1953 la creació del "Patronato Nacional de Enseñanza Especial" no va ser gaire efectiva a les nostres comarques (la primera iniciativa de creació d'un Patronato Nacional de cecs, sordsmuts i deficients data de l'any 1910). A la dècada dels seixanta la situació a Espanya va anar canviant des d'un punt de vista econòmic. L'aperturisme econòmic es deixa notar (els Plans de Desenvolupament econòmic es comencen a sentir). L'Estat espanyol comença a invertir en educació (a l'any 1962 es van arribar a construir i reconstruir un total aproximat de 23.000 aules). Les disposicions relatives a l'educació especial es multipliquen en el Boletín Oficial del Estado (B.O.E.). Un Decret del Ministerio de Trabajo, a l'abril de 1968, que concedia 1.500 pessetes als beneficiaris de la Seguridad Social amb un fill amb deficiències, és considerat com una de les disposicions més importants del franquisme en relació amb aquest col·lectiu. El Decret 2421/1968, de 20 de setembre pel que s'estableix en la Seguretat Social l'assistència a menors "subnormals" va representar el pas més important de la legislació social a Espanya. La creació del P.I.0. (Patronato para la Igualdad de Oportunidades) i com a conseqüència la convocatòria d'ajuts per I'escolarització de nens deficients fou un vertader referent d'ajut a les famílies. Per poder sol·licitar aquesta ajuda s'havia d'adjuntar un diagnòstic emès pel Centro de Diagnóstico i Orientación Terapéutica que depenia de la Delegación Provincial de Sanitat. Això va suposar disposar d'una de les primeres dades sobre la quantitat de nens i nenes, nois i noies amb deficiències que hi havia a casa nostra.

El Decret 2925/1965 de 23 de setembre va permetre que la Inspecció de primària pogués implantar en règim ordinari, la creació a diversos punts de les nostres comarques d'una sèrie d'unitats d'educació especial. Des de la Inspecció d'Ensenyament de Girona es va decidir portar la iniciativa engrescant alguns pares que havien conegut gràcies al seu pas per la inspecció.

A Espanya, cap als anys 60, es comencen a constituir una gran majoria d'Associacions de pares i mares amb fills amb deficiències. Pels volts de l'any 1963 es pot considerar el moment de l'inici de diferents iniciatives "prosubnormals" a escala nacional. Un temps abans d'aquesta data es van constituir les Associacions "Prosubnormals" més veteranes. Entre el 25 al 27 de novembre de 1963 es van celebrar les Primeres Jornades Tècniques d'estudi de problemes dels Subnormals. Immediatament després d'aquestes jornades apareixen un nombre d'associacions que es van agru-

par en l'actual FEAPS. (Federació Espanyola d'Associacions Pro-Subnormals") a l'abril de 1964. El període comprès entre els anys 1967-1970 és, molt possiblement, el moment històric de majors esperances i il·lusions.

A finals de l'any 1968, a través d'un conegut programa televisiu emès per l'única televisió existent a Espanya, Televisión Española, es dóna a conèixer la Sra. Mercè Carbó. La seva participació en el programa *Un millón para el mejor* va fer que es guanyés la simpatia i l'afecte dels teleespectadors que seguien aquest espai televisiu: en el darrer programa va revelar que tenia una filla amb retard mental i que per això s'havia apuntat a aquest programa per tal de poder aconseguir el premi que oferien. Aquest fet mediàtic i de transcendental importància va fer que a moltes llars espanyoles es parlés de la problemàtica de les persones amb deficiències. La Sra. Mercè Carbó va participar en molts actes d'arreu de la geografia espanyola cridada per moltes associacions. La seva participació en aquests actes va fer sortir al carrer, a la societat, la problemàtica de tenir un fill amb disminucions.

La gran aportació feta per les associacions de pares feu que des del primer moment aquestes consideressin que el centres eren seus, però legalment eren centres estatals sostinguts majoritàriament per l'Administració que pagava el mestres i una bona part del seu manteniment a través de les ajudes que donava directament a les famílies.

Arrelats ja els centres i havent aconseguit la majoria d'ells un cert prestigi davant dels pares i de la societat en general, s'imposava la construcció d'escoles adequades. El moment no era del tot propici ja que el Ministeri estava compromès en la gran reforma educativa que va representar la Llei General d'Educació de 1970 amb la implantació de la Educació General Bàsica i la generalització del Batxillerat i la Formació Professional. Malgrat tot, mica en mica s'anaven inaugurant els centres amb les noves edificacions. A l'any 1970 es va donar un tractament particular a l'educació especial a través de la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agost de 1970. Hi preveia dos aspectes molt importants: el principi d'integració (tot i que en una fase molt primerenca ja que fins a l'any 1982 no sorgiria la LISMI –llei d'integració social del minusvàlid–) i el principi d'ajustament personal (sota el qual l'educació especial s'ha d'ajustar en funció dels nivells, aptituds de cada deficient i no en funció de la seva edat). A Catalunya, passant pel Decret 177/84 pel qual es regula l'ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, i el del Decret 299/1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, acabarien dibuixant, des d'un punt de

vista legislatiu unes opcions envers l'atenció a les persones amb deficiències en el marc d'una escola ordinària i especial que fa que avui, la nova reconceptualizatció i ordenació de l'atenció envers aquest col·lectiu s'hagi presentat el maig de 2003 el Pla director de l'educació especial a Catalunya. El futur de l'atenció a les persones amb deficiències ja és aquí, altra vegada.

Un breu resum que segueix a continuació ens permetrà aproximarnos a la història particular dels centres d'educació especial que més activitat han tingut, o encara tenen, a les comarques de Girona.

Centre d'educació especial Nostra senyora de Montserrat de Caldes de Malavella (la Selva)

La institució Psicopedagògica Ntra. Sra de Montserrat pertany a l'ordre hospitalària del Sagrat Cor de Jesús que té com a finalitat la cura i l'atenció de les persones amb deficiències. A l'any 1947 van ser traslladades un petit nombre de nenes "oligofrèniques" des de l'Hospital psiquiàtric de Sant Boi de Llobregat, on estaven internades, a un edifici no gaire gran denominat Torre Lluís. Dos anys més tard tingué lloc la inauguració del centre. Es va obtenir una autorització del Ministeri d'educació Nacional a l'any 1964 i el reconeixement per part de la PANAP. De fet l'autorització definitiva del centre es va obtenir el 13 d'octubre de 1965. A l'agost de 1995 finalitza l'etapa com a centre d'educació especial. Avui funciona només com a residència per a nenes amb deficiències.

Centre públic d'educació especial Font de l'Abella de Girona (Gironès)

Per iniciativa de l'Associació Angelus que neix a l'any 1964, el "Ministerio de Educación" crea com a públic el centre Mater Dei l'any 1966. Inicia, però, les seves activitats en els locals de l'antiga parròquia de Sarrià de Dalt (cedida pel Bisbat) abans de la seva creació com a centre estatal. El curs 1971/72 s'inaugura l'escola en la zona de Montilivi-Palau Sacosta de Girona. Es tracta de la primera escola pública de les comarques de Girona. A l'any 1984 hi ha el tancament de la secció de Sarrià (que s'havia mantingut fins aleshores atenent només els alumnes més afectats) i el traspàs dels alumnes adults als tallers ocupacionals. Dins l'escola Mater Dei es va crear una mena de dependències on en feien aprenentatges laborals. L'As-

sociació Angelus va construir uns tallers (Tallers Ocupacionals de Montilivi) que va posar en funcionament a l'any 1983. Des de 7 d'octubre de 1998 el centre passa a denominar-se "Col·legi Públic d'educació especial Font de l'Abella". La nova denominació respon als canvis que ha experimentat l'educació especial en els darrers anys, defugint del paternalisme, sobreprotecció, etc. a què s'estava "acostumat" (només s'ha de veure els noms de la majoria dels centres). La titularitat del centre és pública.

Centre públic d'educació especial Mare de Déu del Mont de Vilafant (Alt Empordà)

L'educació especial a Figueres i comarca va començar el dia 4 de juny de 1968 en uns locals provisionals. La va crear el "Ministerio de Educacion Nacional" i fou impulsada per l'Associació ALTEM protectora dels "subnormals" de Figueres i comarca. S'inicia l'escolarització especial a la comarca en unes unitats agregades a l'escola Sant Pau de Figueres que era l'única escola pública que hi havia a la ciutat (tot i que inicialment les classes s'havien d'impartir en un local particular facilitat pel pare d'un alumne que estava situat al carrer de Pujades i on assistien 7 alumnes). Promoguda per l'associació ALTEM, la primera pedra de l'actual edifici es va col·locar el 9 de març de 1969. El primer curs va ser el 74/75 i finalment el 14 de juny de 1975 el centre quedava inaugurat de forma oficial. Va seguir agregat al col·legi Sant Pau fins al 1982 quan va adquirir autonomia pròpia i les competències d'escolarització van passar a dependre directament del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. La titularitat del centre és pública.

Centre públic d'educació especial Ramon Suriñach de Ripoll (Ripollès)

A l'any 1968 es va crear una Junta Rectora i s'instal·len els nens als locals de la rectoria de Ripoll. Es va iniciar l'escola de primària per als nens disminuïts psíquics, amb la intenció més tard, d'incorporar-hi un taller per als que ja no estaven en edat escolar. Es va començar amb 4/5 alumnes. L'any 1969 hi ha la constitució, estatuts i Junta Directiva d'ACPAS. S'inaugura el centre d'educació Especial Montserrat a l'edifici de Ca l'Ametller (Ripoll). El 1984 el Departament d'Ensenyament inaugura

el centre d'educació especial on van els alumnes en edat escolar. La titularitat del centre és pública.

Centre d'educació especial Joan XXIII d'Olot (la Garrotxa)

El 15 de desembre de 1968 es va fundar a Olot "El patronat de nens subnormals Juan Sellas Cardelús" i fou aquesta persona –Joan Sellas– qui juntament amb d'altres particulars començaren a fer funcionar l'escola el primer de maig de 1968. Quan es va començar no es disposava de cap edifici i l'Ajuntament els va deixar un espai dintre "La Caritat" (edifici de la ciutat d'Olot). L'escola Joan XXIII depèn d'aquest patronat. Va ser constituïda a l'ampar de la Llei de 24 de desembre de 1964 i del Reglament de 20 de maig de 1956 per a l'atenció dels nens subnormals (la majoria de centres neixen a l'ampar d'aquestes lleis). Actualment el centre es troba a Olot, al paratge de Les Fonts. És un centre privat concertat.

Centre públic d'educació especial Ventijol de Blanes (la Selva)

En una aula del col·legi públic Joaquim Ruyra de Blanes es van començar a atendre nois i noies amb discapacitats psíquiques. Fou el 3 de març de 1969. Va ser gestionada amb recursos materials i humans per part de l'Ajuntament de Blanes i del "Ministerio de Educación", i amb recursos gestionats i aportats per la junta de pares i col·laboradors. Aquesta junta va ser la que a l'any 1973 va esdevenir l' Associació Aspronis. Es van traslladar a l'any 1972 a unes aules habilitades de l'escola pública Carles Faust (que en aquell moment es denominava Col·legi Valldoritg). L'actual centre públic d'educació especial Ventijol es va crear el 22 de juliol de 1982, amb el nom de centre d'educació especial Mare de Déu de l'Esperança. A l'any 1983 es va proposar la modificació del nom i es va canviar pel de Ventijol. La titularitat del centre és pública.

Centre públic d'educació especial Els Àngels de Palamós (Baix Empordà)

Juntament amb l'aparició capdavantera de moviments associatius de pares a Catalunya, cap als anys 60, a la població de Palamós hi havia

ja una certa preocupació per l'atenció que s'havia de donar a aquests nois i noies. Mossèn Gumersind Villagran, rector del la parròquia de Sant Joan de Palamós, i alguns pares afectats comencen a bastir el que serà l'educació especial a Palamós, el que serà l'educació especial a la comarca del Baix Empordà. L'escola especial es va iniciar l'1 d'abril de 1969 amb la mestra Srta. Maria Muntada de Sant Privat de Bas. Seguidament, s'hi va incorporar la mestra Srta. Carmen Cantero de Cuenca, ambdues tenien dormitori a la rectoria de Sant Joan Palamós, i al principi utilitzaven dues aules del col·legi públic Ruiz Giménez de Palamós. Uns anys més tard, s'instal·laren a can Xec de la Rutlla Baixa on estigueren sis o set anys fins que el 1982 varen inaugurar l'escola especial nova, edificada expressament com a col·legi, fruit dels esforços de molta gent que va fer possible que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya se'n fes càrrec. Molts dels mestres i personal tècnic es van integrar en aquesta escola. Del manteniment, en una primera època, se'n va fer càrrec la mancomunitat de municipis del Baix Empordà, i avui dia ho fa l'actual Consell Comarcal del Baix Empordà. La titularitat del centre és pública.

Centre d'educació especial Nostra senyora del Carme – Els Joncs- de Sarrià de Ter (Gironès)

La iniciativa privada el centre Nostra Senyora del Carme va funcionar com una continuació de la tasca iniciada pel Centro Mèdico Psicopedagógico –centre privat– primer en un xalet a Fornells de la Selva, prop de l'hotel Fornells Park. Aquest centre va tancar el juliol de 1977. Al setembre del mateix any i coincidint amb el nou curs escolar, es va ubicar a la rectoria del Carme prop de la Catedral, al carrer Alemanys, amb una dotació estatal de professorat (hi havia una unitat de sords i hipoacúsics que en el període 1978/79 va ser traslladada al centre de sensorials ubicat al Pont Major, l'actual CEIP Carme Huguet) i amb una ajuda econòmica del "Ministerio de Educación" i la col·laboració de l'Associació de Pares d'Alumnes. Actualment funciona en l'edifici de les escoles que tenia la fàbrica de paper Torres de Sarrià de Ter i que havia quedat desocupat per la construcció de l'actual centre d'educació infantil i primària Montserrat. Està considerat un centre de nois i noies amb necessitats educatives especials límits. És un centre privat concertat.

Centre públic d'educació especial Palau de Girona (Gironès)

El començament de l'escola de Palau va ser a l'any 80. Es va crear d'una forma molt curiosa. A Barcelona i a la resta d'Espanya hi ha l'associació Auxilia. Una persona concreta d'aquesta associació coneixia una persona de Girona. Van començar a tirar-ho endavant i per això van contactar amb diferents administracions: amb el servei de rehabilitació del l'actual Hopital Trueta de Girona, amb el Departament d'Ensenyament, amb MIFAS en aquells moments, amb el SEREM i amb l'Ajuntament. D'alguna manera es va crear un compromís per part de tothom per poder dur a terme l'escolarització d'aquelles persones que moltes estaven a casa seva. Cadascú es va comprometre a donar alguna cosa. MIFAS va deixar un local que tenia a la plaça de Sant Pere, Ensenyament es va comprometre a posar els mestres, la Diputació va ajudar amb una furgoneta per traslladar els nois i noies per Girona; el SEREM a tirar endavant ajudes per a aquests nens; l'hospital Trueta a fer un llistat de persones que estaven afectades i sense escolaritzar. Així es va tirar endavant una aula que només funcionava a les tardes i on hi havia una mestra d'Ensenyament, i dues d'Auxilia, i dues més que col·laboraven voluntàriament. La titularitat del centre és pública.

Centre públic d'educació especial La Massana de Salt (Gironès)

El centre de deficients sensorials La Maçana va néixer, amb unes instal·lacions pròpies a Salt, l'any 1980. Inicialment els alumnes estaven escolaritzats a Mater Dei amb la "barreja" que això suposava. Hi havia la urgent necessitat que separessin alumnes amb deficiències psíquiques d'alumnes amb deficiències sensorials. L'escola, inicialment, es trobava enclavada en unes aules de l'escola Carme Auget, de Pont Major, i anteriorment havien ocupat una part del centre Pericot, també de Girona. El centre va acollir alguns alumnes amb deficiències sensorials que provenien del Centro Mèdico Psicopedagògico de Fornells de la Selva. La titularitat del centre és pública.

Centre d'educació especial Joan Riu de Sant Gregori (Gironès)

El centre Joan Riu va començar l'any 1980 per una iniciativa que va prendre la Caixa de Girona juntament amb la família Riu, com a Centre pri-

vat. Una donació de la família Riu que coneixia de manera molt directa la problemàtica d'aquests persones, encoratjà Caixa de Girona a materialitzar aquest projecte. L'any 1988 el Centre passa a convertir-se en Fundació Privada, depenent de l'Obra Social de la Caixa de Girona. Té com a finalitat atendre les necessitats sanitàries, educatives i residencials dels deficients profunds de les comarques de Girona i funciona, també, en règim d'internat de setmana. A finals de l'any 1989 el centre fa un nou plantejament reorganitzant i normalitzant el seu funcionament a fi d'integrar els seus recursos a la xarxa de serveis existents per a les persones disminuïdes. Reconverteix una part de les instal·lacions del centre en escola d'educació especial concertada. Actualment tota le gestió la duu a terme el Consorci Sant Gregori de Girona, mitjançant un acord entre el Departament de Benestar Social i Família i l'Institut Català d'Assistència i Serveis Socials per una banda, i per l'altra, la Fundació privada Centre Joan Riu i Caixa de Girona. La seva finalitat primordial és gestionar de forma compartida i integrada els centres Els Roures i el Joan Riu. És un centre privat concertat.

Referències Bibliogràfiques

Ammaniti, M: *Minusvalidos.* Barcelona: Ediciones del Serbal, 1983.

Galí, A.: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936.* (Vols. Llibre II) Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979.

Giné Giné, C.: "Discapacitat i educació a Catalunya: crònica d'una transformació". Aloma [Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació], vol 6, (2000) p. 109-125.

Pallisera Díaz, M.: *La transició a l'edat adulta i vida activa de persones amb disminució psíquica. Criteris orientadors de la intervenció educativa.* Universitat de Girona, 1994.

Stainback, S. B., Stainback, W., i Jackson H.James: "Hacia las aulas inclusivas". Dins S.B.Stainback i W. Stainback (Eds.), Aulas inclusivas (p. 22-35). Madrid: Narcea editores, 1999.

Resum

Avui existeix una certa tendència a catalogar l'escola d'educació especial com a "l'escola segregada". L'educació especial, al cap i a la fi, és la que es troba contraposada a la que hom anomena ordinària, la que s'a-

dreça a la majoria de la població en edat escolar. Però això no ha estat sempre així. Històricament l'escola ordinària no tenia assumit el paper d'escola inclusiva, d'escola integradora. Es pot entendre que l'escola especial, en els seus inicis va responsabilitzar-se d'un repte prou clar ja que en la seva creació i posada en marxa va iniciar-se vers l'atenció medicoassistencial-educativa d'un alumnat que fins aleshores estava completament marginat i abandonat: sota aquesta perspectiva, se li ha de reconèixer aquest paper innovador. A partir de la creació dels centres d'educació especial, podem afirmar que ha existit una vertadera renovació pedagògica en el camp de l'educació? Certament, sí. I ho ha estat per molts motius.

Aquesta comunicació, en el marc d'una recerca molt més àmplia, planteja com ha estat, al llarg de la història, l'atenció institucionalitzada en centres d'educació especial a les comarques de Girona. L'atenció educativa cap a aquest col·lectiu ha estat complexa i mai no ha seguit un camí ben definit. Ha estat, alhora, un tema que ha preocupat poc els historiadors. El cert és que hi ha molt pocs treballs publicats en comparació amb d'altres àmbits d'estudi en el camp de la història de l'educació. Una gran part, però, dels plantejaments històrics que hi ha en molts manuals, investigacions i recerques entorn l'educació especial serveixen per contribuir, d'una manera o altra, a la comprensió de l'educació especial ahir, avui i demà.

Els centres d'educació especial de les comarques de Girona són un exemple de sectorització d'aquests serveis. Avui solament queden 10 centres: 3 de privats-concertats i 7 de titularitat pública. Existeix, però, una primera experiència de l'any 1873 a Girona, on es crea un centre per a sords i cecs: solament durà 3 anys. El primer centre –que avui ja no funciona com a centre educatiu– per a disminuïts psíquics es va crear a Caldes de Malavella l'any 1947. A mitjans dels anys 60 es creen la majoria d'aquests a partir d'iniciatives de mares i pares afectats. A principis dels anys 80 la resta de centres d'educació especial, a les comarques de Girona, ja estaran constituïts com a tals.

Abstract

This communication, part of a much wider research, presents the state throughout history of the institutionalized attenttion in the special schools in the Girona region. Very few projects have been published in comparision with other fields in the education history. The special schools in the Girona region are an example of sectorialization of these services in

a time when the educational attention to handicapped people was practically unattended. They are 11 centres: 4 partly private and 7 public. The first centre was created in Girona in 1873. This experience lasted 3 years. The second was created in Caldes de Malavella in 1947. In the mid 60s most of these are created following the affected parents' initiatives. In the early 80s the rest of the centres in the Girona region will be constituted as such.

Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica

Conrad Vilanou
Universitat de Barcelona

Comunament s'ha destacat la influència de la tradició pedagògica ginebrina sobre el moviment de renovació pedagògica, la qual cosa ha determinat que altres presències hagin quedat desplaçades a un segon terme. I si bé és cert que la influència nord-americana amb Dewey al capdavant ha estat sovint comentada, no és menys veritat que en altres ocasions s'ha silenciat la incidència del moviment de la *Reformpädagogik* (1890–1933), que va influir en la nostra renovació educativa, cosa especialment significativa en el casos de Cassià Costal i Joan Roura-Parella, que van fixar la seva atenció en la figura de Kerschensteiner.[1]

És sabut que Roura-Parella després de passar per l'Escola Normal de Girona (1913–1917) i per la Escuela Superior de Estudios del Magisterio (1919–1923), va ser nomenat professor de pedagogia de la Normal de Las Palmas l'any 1923 on va viure fins a l'any 1930 en què va ser becat per estudiar dos anys a Berlín. Al seu retorn, s'incorporà a l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya i a la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat de Barcelona, des d'on va difondre l'ideari pedagògic vigent a l'Alemanya de Weimar. Juntament amb Joaquim Xirau i Emili Mira, Roura-Parella estava cridat a fonamentar científicament una pedagogia que –segons el que va aprendre al costat de Spranger– s'havia d'articular com a ciència de l'esperit.

1 Cassià Costal es va referir bastament a la pedagogia de Kerschensteiner en la segona conferència del cicle cultural "Educació integral de la Joventut", impartida el dia 16 de desembre de 1916. Va ser publicada poc després a Girona sota el títol d'*Educación post-escolar* (Girona: Editorial Gerundense, 1917) i a la biblioteca de Joan Roura-Parella hi apareix un exemplar amb l'anotació manuscrita següent: (Gerona-marzo de 1917).

1. Roura-Parella i l'esperit de Ginebra

Tothom coneix el significat pedagògic de Ginebra que, durant el primer terç del segle XX, va representar un tarannà purità, científic i experimental que va influir sobre Catalunya. Al marge de la proximitat geogràfica, el record de la tradició rousseauniana i la tendència vers l'autonomia poden explicar aquesta presència de la pedagogia ginebrina que, a més a més, insisteix en una moral puritana. L'any 1927, Roura-Parella va presentar una sol·licitud a la Junta para Ampliación de Estudios per tal de desplaçar-se cap a alguna destinació (Anglaterra, França o als Estats Units) com a lector d'espanyol. La petició va ser rebutjada perquè fou presentada fora de termini. Aquell mateix estiu de 1927, però, va passar unes setmanes a Londres per millorar el seu anglès. Viatger incansable que aprofitava els seus viatges entre les Canàries i el continent per recalar en algun port europeu, l'any 1928 realitza diverses estades en diferents ciutats europees, que aprofitava per remetre cròniques periodístiques a la premsa canària.[2]

Així, durant l'estiu de 1928, Roura-Parella es va estar algunes setmanes a Ginebra on va assistir a diversos esdeveniments: curs d'estiu de l'Institut J.J. Rousseau–École des Sciences de l'Éducation (del 13 al 24 d'agost), curs del Bureau International d'Éducation (del 20 d'agost a l'1 de setembre sobre Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'Esprit de Coopération internationale) i, per últim, el curs organitzat per la Union Internationale des Associations pour la Société des Nations que es va celebrar del 27 d'agost a l'1 de setembre. En total, tres cursos en tres setmanes que van posar-lo en contacte amb la plana major de la pedagogia de l'època: Bovet, Claparède, Piaget, Dottrens i Descoeudres, sense oblidar el seu amic i company d'estudis –a Girona i a Madrid– Pere Rosselló que, a més de promoure la Asociación Española J.J. Rousseau, acollia a Ginebra tots els visitants catalans.[3] Segons els tòpics del moment, els temes trac-

2 La professora Teresa Marín Eced recull –tot i que amb alguna inexactitud– en la seva obra *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española* les dades relatives a les relacions que Roura-Parella va mantenir amb la Junta (Madrid: Universidad Complutense, 1988, III, p. 1118-1121).

3 Pere Rosselló Blanch va finalitzar els seus estudis a la Normal de Girona l'any 1916 i va formar part de la promoció 1917–1920 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid. Quan va concloure els seus estudis a Girona, l'any 1916, es va traslladar a Ginebra on va ser introduït per Josep Mallart en el cercle de Claparède. Va retornar a Ginebra després de finalitzar els seus estudis a Madrid per bé que es va instal·lar definitivament a Suïssa, on havia anat a participar en un curs de vacances, l'any 1924. Va romandre en el

>>

tats van versar sobre l'orientació professional (mètodes d'examen, anàlisis d'oficis, el paper de la medicina, nocions d'estadística), a banda d'altres aspectes relacionats amb l'escola activa que, d'acord amb la tradició ginebrina, van adquirir una dimensió psicopedagògica que va ser defensada per Piaget en la seva exposició sobre el desenvolupament moral de l'infant.

A la pedagogia totalitària dels règims feixistes sorgits a l'època d'entreguerres (1919–1933), s'hi oposava una educació democràtica i pacifista que responia als postulats internacionalistes ginebrins que van convertir la ciutat suïssa en la capital pedagògica del món occidental. L'ideal universalista que representaven intel·lectuals com el premi Nobel Romain Rolland (1866–1944) feia pensar en el renaixement d'una nova Europa que, des de les acaballes de la Primera Guerra Mundial (1914–1918), era conscient que la civilització occidental es trobava immersa en una profunda crisi de sentit. D'acord amb l'esperit internacionalista de la Societat de Nacions, es va destacar la dimensió pacífica de l'educació, a través del foment d'una cooperació supranacional entre tots els pobles a través de diversos mitjans (correspondència escolar, intercanvis escolars, borses d'estudi, etc.), sense oblidar els esforços realitzats pels diferents organismes (Creu Roja, Oficina Internacional del Treball etc.) a favor de la pau. A fi d'aprofundir en les qüestions internacionals, Roura-Parella va assistir a les sessions del Consell i a l'Assemblea de la Societat de Nacions celebrada el mes de setembre de 1928. Entre les seves anotacions personals podem llegir: "Siempre que estuvimos en Ginebra, a veces a título de observador personal, a veces como miembro de alguna conferencia internacional, a veces como periodista, tuvimos la impresión de que no eran las instituciones internacionales en cuanto tales las que fracasaban sino los hombres encargados de infundirles vida". Així explica el fracàs de la Societat de Nacions que no va poder assegurar la pau quan el món més ho necessitava. En qualsevol cas, Roura-Parella sempre va estar convençut, d'acord amb una vocació internacionalista vivificada per la tradició krausoinstitucionista, del paper cabdal de l'ideal d'humanitat, és a dir, de la importàn-

Bureau International d'Éducation, fundat per Claparède el 1912, fins a la seva jubilació l'any 1968. Entre les seves obres destaquen dues petites publicacions que van divulgar l'ideari pedagogicosocial que es desprèn d'aquest esperit ginebrí representat pel BIE i la Societat de Nacions: *El Instituto J. J. Rousseau. Sus hombres. Su obra. Sugestiones para nuestro país* (Madrid: J. Cosano, 1923) y *La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones* (Madrid: Ediciones La Lectura/Asociación Española J. J. Rousseau, sense data).

cia de l'educació per tal de despertar i configurar una consciència universal que unifiqués de manera orgànica i harmònica tot el gènere humà.[4]

Altrament, aquesta presència ginebrina es singularitza en el nom d'Adolphe Ferrière (1879–1960), fill d'una bona família protestant, que va dinamitzar el moviment de l'Escola Nova després de conèixer en viu els assaigs pedagògics alemanys. En l'horitzó cultural d'aquells anys d'entreguerres, l'escola apareixia com l'anticipació d'una societat democràtica: "Si l'on veut assurer les progrès de la démocratie, il faut introduire progressivement la démocratie à l'école. Si l'on veut que les hommes sachent user de la liberté, il faut qu`à l'école ils aient fait l'apprentissage de la liberté".[5] L'itinerari de Ferrière es troba marcat per una sèrie d'iniciatives que van des de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (1912) fins a la fundació de l'Escola Internacional de Ginebra (1924), sense oblidar la Lliga Internacional per a l'Educació Nova (1921). En conjunt, es tracta d'una obra presidida per una utopia politicopedagògica caracteritzada per les notes següents: europeisme, internacionalisme, liberalisme, pacifisme, neutralitat, confiança en l'educació, cooperació intel·lectual, puritanisme moral i gust per la disciplina individual i social.[6]

Juntament al nom de Ferrière cal afegir-hi el d'Édouard Claparède (1873–1940) i el de Pierre Bovet (1878–1965), veritables motors de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. L'any 1916 Claparède i Bovet –amb la participació de L. Walther– obren en el marc de l'Institut un gabinet d'orientació professional que va ser un punt de referència per a tots aquells que –com el mateix Roura-Parella– confiaven en la reforma social a partir de l'orientació i selecció professional. No hi ha cap mena de dubte que des de Ginebra s'intentava promoure una autèntica croada moral per a la regeneració de la humanitat en uns moments certament difícils després del drama de la Gran Guerra (1914–1918). La idea final era aconseguir una Europa unida que, alhora, fos una alternativa a la naixent Unió Soviètica sorgida de la revolució de 1917: Ginebra –i no Moscou– havia de ser la capital europea.

4 A títol personal va assistir a l'Assemblea de la Societat de Nacions reunida a Ginebra l'any 1937, en plena Guerra Civil. A la primavera d'aquell mateix any (1937) Roura-Parella va ser invitat per l'Institut des Sciences de l'Éducation a fi d'impartir un cicle de conferències sobre Psicologia Evolutiva, estada que devia aprofitar para demanar la intervenció de la Societat de Nacions a fi de promoure la pau a Espanya.

5 DOTTRENS, R.: "L'éducation nouvelle et la paix". *L'école Nouvelle*, 13, 1933, p. 13.

6 VIDAL, F.: "L´éducation nouvelle et l'esperit de Genève". *Equinoxe, Revue de Sciences Humaines*, 17, 1997, p. 81–98.

Així s'entén l'esforç realitzat des de Ginebra –que comptà amb l'ajuda de la família Rockefeller– per desenvolupar aquest ideari que havia de generar iniciatives com l'Escola Internacional que va funcionar entre 1924 i 1950. Amb tot, la gran empresa d'aquest esperit ginebrí fou promoure el rearmament moral d'una humanitat que caminava, enmig d'un ambient bèl·lic, cap a la seva destrucció. Calia transmetre als joves una nova consciència amb l'esperança que, assolida l'edat adulta, les noves generacions poguessin dirimir els conflictes d'una manera pacífica.

És sabut que Piaget va viure intensament la crisi que va afectar la cultura de començament del segle XX, de manera que els seus esforços es van dirigir vers objectius ben clars: l'elaboració d'una epistemologia genètica i l'estudi de la moral dels infants d'acord amb els principis de la pedagogia funcional, segons la qual l'educació moral es troba lligada a tota l'activitat infantil (*Le jugement moral de l'enfant*, 1932). Sembla raonable que l'obra piagetiana s'ha d'entendre en el context del protestantisme liberal, tal com confirma la reacció que va seguir a la difusió de les seves idees en àrees geogràfiques tradicionalment catòliques.[7]

Tanmateix, la vida del jove Piaget es pot incloure en el context de les campanyes a favor de la moralització, promogudes pel luteranisme de l'època. De fet, en l'obra dels autors de l'escola ginebrina (Claparède, Bovet, Piaget) hi ha un rerefons purità que resultava atractiu als ulls dels nostres pedagogs liberals, influïts –directament o indirectament– per l'atmosfera institucionista. Aquests pedagogs com Roura-Parella eren atrets per un imaginari pedagògic que, sota el deixant de l'Escola Nova, proclamava la viabilitat de les repúbliques escolars que, a manera de societats en miniatura, havien de desenvolupar un ideari pedagògic en què l'autonomia moral i l'autogovern fossin les instàncies per construir una nova societat basada en el respecte i la tolerància.

Ben mirat, la vida de Piaget –així com la de Rousseau– traspua una profunda crisi desencadenada per la pugna entre ciència i religió. Fill d'un pare agnòstic i d'una mare creient, Piaget va ingressar l'any 1910 en el club dels Amics de la Naturalesa de Neuchâtel que havia fundat l'any 1893 Pierre Bovet, primer director de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Ginebra. Poc després (1912), Piaget va entrar a formar part de la Societat de Ciències Naturals de Neuchâtel. Enmig d'aquest ambient natura-

7 Tant és així que s'ha presentat la seva novel·la autobiogràfica la *Recherche* (1918) a manera d'un *Bildungsroman*, protestant com fa Fernando VIDAL en el llibre *Piaget antes de ser Piaget* (Madrid: Morata, 1998).

lista i sota la influència de l'evolucionisme, Piaget –amb només deu anys– s'introdueix en l'estudi de la taxonomia dels mol·luscs. Així, el punt de partida de Piaget és el d'un taxonomista, és a dir, d'algú preocupat per la descripció, classificació i denominació de les espècies. El jove Piaget –un precoç adolescent– aborda l'estudi de la naturalesa al marge de qualsevol intent de manipulació experimental: l'observació de la naturalesa es perfila com l'única font originària de coneixement.

Darrere el problema de les taxonomies s'hi amaga el tema de l'adaptació i de la variació de les espècies. L'oposició entre darwinisme i lamarckisme era una qüestió clau en la biologia francesa de l'època que s'inclinava majoritàriament pel segon corrent. Aquesta actitud biologicista va comportar que l'escola ginebrina rebutgés el mecanicisme i, per tant, una actitud fisicomecànica que reduïa l'ésser humà a una simple màquina (Condillac, Helvétius, La Mettrie), posició que en el segle XIX va ser assumida per la psicologia experimental (Wundt) que considerà l'activitat psíquica com un producte de l'activitat neurològica. Ara bé, per fer front a aquesta psicologia freda i mecànica res millor que la filosofia de Dilthey i Bergson. Mentre el primer es refereix a la vida espiritual que es transmet històricament a través de la cultura, el segon sosté que la vida biològica és un procés creador que produeix contínuament alguna cosa nova i imprevisible. En realitat, Piaget va contactar amb Bergson en una edat molt primerenca, quan només comptava amb 16 anys d'edat. Si resulta –com diu Bergson– que les espècies es troben en constant evolució, la idea taxonòmica d'espècie pot ser útil i pràctica encara que artificial i convencional. Si tot canvia, no té sentit una catalogació estàtica de les espècies. Per conseqüent, qualsevol teoria del coneixement s'ha de situar en la perspectiva de l'evolució de manera que, després de la lectura de *L'evolució creadora* (1907), Piaget va transformar el seu inicial nominalisme taxonòmic en un pensament evolutiu d'inspiració bergsoniana, la qual cosa va conferir a la seva psicologia un halo vitalista que va influir –a través dels becats de la Junta para Ampliación de Estudios– sobre la nostra pedagogia. [8]

Si Kant fou el fundador de la moral moderna a partir del deure, no hi ha dubte que Piaget situà les bases d'un constructivisme moral que troba en les lleis evolutives una peça fonamental del seu funcionament. Pia-

8 Roura-Parella va tractar Piaget a Ginebra i amb motiu del curs que va seguir sobre Psicotècnia a Madrid l'any 1928. A més, va visitar la ciutat de Ginebra en diferents ocasions, inclòs l'any 1938, quan la guerra civil fregava la seva fi amb motiu de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública.

get mostra, així com Natorp (que va situar la religió dins dels límits de la humanitat) o Durkheim (que va estudiar les formes elementals de la vida religiosa), que l'educació moral apareix, en els orígens de la pedagogia contemporània, en contacte amb les reflexions religioses. Ara bé, mentre Natorp i Durkheim recorren a l'àmbit social per justificar l'educació, el camí de Piaget destaca –sense oblidar els valors de la cooperació–, la importància de l'àmbit individual en una línia de plantejament que recorda l'autonomia defensada per Ferrière.[9] A la vista del que diem, no ha d'estranyar que l'esperit pedagògic ginebrí (Bovet, Ferrière, Claparède, Piaget) fos combatut per Joan Tusquets en la seva obra *Masones y pacifistas*.[10]

També Roura-Parella es va preocupar de la vida i de la seva evolució, tot i que va partir de la vida biològica per fixar la seva atenció en la vida espiritual. Però ambdós àmbits –la vida biològica i la vida espiritual– no es donen de manera aïllada, sinó que integren una unitat psicofísica que ascendeix vers les altes regions de l'esperit. Es tracta –en paraules de Roura-Parella– d'una ascensió que exigeix disciplina, renúncies i sacrificis, fins al punt de recomanar la continència sexual perquè, des de la seva posició moral, la satisfacció sense més de l'instint sexual expressa un acte d'immoralitat. Aquest fou el camí que va seguir Faust: dels valors vitals, egoistes i sensuals (el jove Werther), a la realització de l'amor en la convivència humana (*Meister*). Però, en el cas de Roura-Parella, les coses superen l'estricte àmbit de la vida social, perquè, per damunt de la vida humana, hi ha una esfera de valors que, finalment, es fan metafísics i religiosos. Des d'aquesta perspectiva, la vida humana no acaba amb la mort, sinó que continua en la vivència intemporal de l'esperit, perquè la vida assoleix el seu màxim sentit en obrir-se als altres a través de l'exercici cristià de l'amor.

2. La Reformpädagogik, un referent per a la renovació educativa de la Catalunya republicana

En aquells anys d'ascens del totalitarisme (la marxa sobre Roma data de 1922), es contraposava l'espiritualitat que sorgia de la República de Weimar (1919-1933) que representava un signe d'esperança. Malgrat les dificultats de tot tipus (atur, inflació, reparacions de guerra, etc.), Berlín es va convertir en una gran metròpoli, millor encara, en la capital del

9 FERRIÈRE, A.: *L'autonomia dels escolars*. Vic: Eumo Editorial, 1997.
10 TUSQUETS, J.: *Masones y pacifistas*. Burgos: Ediciones Antisectarias, 1939.

continent europeu. La inflació va atraure un gran nombre d'estudiants, artistes i visitants que, a més d'aprofitar l'oferta cultural berlinesa, restaven impressionats del poder tècnic i industrial d'una Alemanya que lluitava por ressorgir després de la catàstrofe de la Gran Guerra. Aquells van ser anys d'avantguarda estètica –literària, artística i musical– i, naturalment, educativa, gràcies al moviment de la reforma pedagògica (*Reformpädagogik*) iniciat a les acaballes del segle XIX. Sota aquesta perspectiva, l'educació era plantejada com una qüestió ètica i cultural que s'havia de responsabilitzar de la difusió dels valors espirituals, en un ambient social de pregona crisi material i cultural.

Amb tot, la importància de Berlín no va restar protagonisme a altres indrets de la geografia alemanya com Munic (on treballava Kerschensteiner, a parer d'alguns l'ideòleg de la pedagogia del règim polític de Weimar) o Hamburg amb el seu important moviment de comunitats escolars que funcionaven sota el principi de la llibertat (programes, horaris, agrupació d'alumnes, etc.). Ben mirat, el nou règim republicà combinava, en una complicada arquitectònica pedagogicosocial, l'ideal prussià del deure (en les seves múltiples formulacions idealistes) amb els valors de la tradició republicana sorgida de la Revolució Francesa.[11] En conseqüència, el moviment de reforma pedagògica (*Reformpädagogik*) –versió alemanya del moviment de l'Escola Nova que s'estén entre 1890 i 1930–[12] comparteix aspectes d'un idealisme socialitzant d'inspiració platònica que

11 SPRANGER, E.: "Los tres motivos de la Reforma Escolar". A: *Cultura y Educación (Parte histórica).* Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1948, p. 143-162.

12 A Leipzig es publicava, des de l'any 1925, la revista *Die Erziehung* sota la direcció d'Aloys Fischer, Wilhelm Flitner, Theodor Litt, Hermnann Nohl i Eduard Spranger. De fet, aquesta publicació constituïa una espècie de portaveu de la pedagogia de les ciències de l'esperit durant els anys de la República de Weimar (1919-1933). En realitat, la pedagogia de les ciències de l'esperit va servir de marc teòric i conceptual per al desenvolupament del moviment de l'Escola Nova a Alemanya, que va adquirir tons peculiars en presentar-se a manera d'una autèntica reforma educativa (*Reformpädagogik*), que va influir sobre la Segona República Espanyola (1931-1939), influx que es va deixar sentir més que el republicanisme francès. En els últims temps s'ha fet una revisió històrica del moviment de la reforma pedagògica alemanya: CAUVIN, M.: *Le renoveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933.* París: Armand Colin, 1970; RÖHRS, H. (coord.): *Die Schulen der Reformpädagogik heute.* Düsseldorf: Schulideen und Schulwirklichkeit, 1986; OELKERS, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte.* München-Weinheim: Juventa, 1989; ULRICH, H.: "Die Reformpädagogik. Modernisierung oder Weg aus der Moderne?". A: *Zeitschrift für Pädagogik*, XXXVI, 6, 1990, p. 893-918; PLAKE, K.: *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenweschsels.* Münster-N. York: Waxmann, 1991; BENNER, D.; KEMPER, H.: *Zur Theorie*

>>

aspirava a un sistema escolar basat en l'escola única (*Einheitsschule*) que, a més de la laïcitat, incloïa el valor pedagògic del treball (*Arbeitsschule*).

I tot això enmig d'una atmosfera cívica i democràtica, de manera que autors com Kerschensteiner, Spranger i Litt van defensar l'espiritualització de l'escola i l'educació que es va vincular a la idea de valor. De conformitat amb la tradició pedagògica neohumanista, es buscava una cultura moral (*Sittlichkeit*) que arribés a tots els sectors socials i que sintonitzés amb les exigències d'una societat industrialitzada. Per tant, es va veure en l'educació una concepció axiològica en consonància amb la filosofia dels valors (Scheler, Hartmann). Es tractava de familiaritzar la joventut amb un món espiritual que es considerava digne d'un respecte incondicional per part de tothom. Així doncs, l'alta missió de l'educació havia de despertar el sentit de la responsabilitat individual i col·lectiva de la humanitat, ja que era forassenyat suposar que l'escola unitària pogués fomentar –per si sola– l'esperit de comunitat.

Així s'explica que bona part dels reformadors pedagògics de l'Espanya republicana admiressin el sistema polític i pedagògic de Weimar. Si la generació de 1914 –amb Ortega, Fernando de los Ríos i María de Maeztu– s'havia desplaçat fins a Marburg per conèixer les propostes pedagògiques neokantianes (Natorp, principalment), la generació universitària que havia d'encapçalar el reformisme pedagògic republicà va fixar els seus ulls en la ciutat de Berlín. En la Universitat de Berlín –fundada per Humboldt l'any 1810– explicava filosofia i psicologia Spranger, que sempre havia mantingut unes excel·lents relacions amb Kerschensteiner, fins al punt que tots dos es complementen, ja que la pedagogia del treball del segon troba el seu fonament psicològic en la filosofia del primer. El cert és que a través de Spranger, Roura-Parella va contactar amb la pedagogia de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que, sota

und Geschichte der Reformpädagogik. Hagen: Feruniversität-Gesamthochschule in Hagen, 1993 (2 vols.); SCHEIBE, W.: *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*. Einheim-Basel: Beltz, 1994; RINGER, F. K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995, especialment p. 374-386; OELKERS, J.: "La Reformpädagogik au seuil de l'histoire: distanciation, historisation et différenciation". A: HAMELINE, D. (ed.): *L'éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Berna: Peter Lang, 1995, p. 31-63; MOUCHET, C.: "La Reformpädagogik, controverses autour d'une histoire et d'un concept". A: *Paedagogica Historica*, XXXI, 1995/3, p. 769-785 i GANDOULY, J.: *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.

el deixant de Dilthey, cultivaven diferents autors (Flitner, Frischeisen-Köhler, Litt, Nohl i Spranger), en el context general de la *Reformpädagogik*.

Mercès a les potencialitats de les ciències de l'esperit, es pretenia captar, enmig d'una crisi generalitzada de la cultura (*Kulturkrisis*), l'essència de la vida espiritual al marge de l'objectivisme científic i natural. En realitat, es buscava rehabilitar un món de valors, d'ascendència humanista i històrica, a manera de reacció contra la mecanització i el sistema de la divisió del treball, propis de la societat moderna. Talment feia la impressió que els problemes que van seguir a la Primera Guerra Mundial no es podien resoldre amb un plantejament atomitzat de la realitat. Les hipòtesis i teories resultaven insuficients per abordar les grans qüestions que afectaven l'ésser humà. La problemàtica del món exigia perspectives globals, més enllà de la pura connexió causal de les ciències naturals. Per tant, resulta lògic que la divulgació de les ciències de l'esperit tingués lloc durant els anys de la República de Weimar, tot i que aquestes mateixes ciències no van poder aturar l'avanç del feixisme. Així, la influència de la República de Weimar va ser especialment significativa a Catalunya, ja que la nostra generació universitària republicana (Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella) va trobar en el règim nascut l'any 1919 un inequívoc punt de referència. Desil·lusionats amb la marxa de la revolució russa, que Xirau considerava mancada de valors espirituals –diversos intel·lectuals havien visitat la Unió Soviètica amb motiu del Congrés Internacional de Psicotècnia, reunit a Moscou l'any 1931–, també es distanciaven de les reivindicacions revolucionàries de l'anarcosindicalisme, presents a casa nostra des de l'època de la Primera Internacional (1870).

Ben mirat, la Segona República (1931-1939) necessitava de tot. No només escoles i professorat, sinó també ideals que sintonitzessin amb els valors emanats de la Revolució Francesa (llibertat, igualtat i fraternitat). A més, aquesta vocació idealista havia de respondre a unes exigències polítiques democràtiques i socialitzants, ja que la classe treballadora, fins llavors marginada dels discursos pedagògics oficials, havia d'incorporar-se a la tasca regeneradora de la cultura. La solució, doncs, semblava clara: s'havia de triar un model pedagògic de caràcter culturalista, humanista, democràtic i socialitzant. La política cultural de Weimar, i més concretament el moviment de reforma pedagògica, constituïa un autèntic projecte social de formació (*Bildung*) en defensar uns ideals arrelats en les fonts del neohumanisme pedagògic. Es pretenia, una mica idealment, que el moviment obrer abandonés les seves posicions radicals en favor d'unes actituds reformistes que tinguessin present –encara que sembli una para-

doxa– l'espiritualització del proletariat. Es tractava d'una actitud ideal i platònica, a la qual van donar suport Xirau, Serra Húnter, Campalans i, naturalment, el nostre Joan Roura-Parella. Malauradament, els filòsofs i pedagogs d'aquella generació de la Segona República no van poder consolidar un món de valors que, davant la barbàrie que planava sobre Europa, van haver de traslladar amb el seu exili a terres americanes.

Resum

En aquesta comunicació s'analitzen algunes de les influències exteriors que va rebre el moviment de renovació pedagògica a casa nostra durant el primer terç del segle XX. S'utilitza la vocació europeista de Joan Roura-Parella (1897-1983) per destacar la importància que les ciutats de Ginebra i Berlín van exercir sobre la nostra pedagogia. A grans trets, podem concloure que la renovació pedagògica va girar, en un primer moment, sota la influència de l'esperit democràtic, purità i internacionalista que representava la ciutat de Ginebra. Ara bé, a partir de la consolidació a Alemanya de la República de Weimar (1919-1933), Berlín passà a ser un centre d'atenció per als nostres pedagogs, que van seguir de ben a prop el moviment de la reforma pedagògica alemanya (*Reformpädagogik*), que es va donar enmig d'una atmosfera ideal, procliu a la difusió del món dels valors (Scheler, Hartmann). Malauradament, la història d'Europa va tòrcer les intencions d'uns projectes pedagògics de tarannà humanístic, que van ser malbaratats pels totalitarismes polítics, la qual cosa va comportar la manipulació de l'educació –i de la ciència pedagògica– en restar supeditada al dictat del feixisme.

Abstract

This paper deals with some of the external influences upon the pedagogical renewal movement in our country in the first thirty years of the 20th century. The pro-European vocation of Joan Roura-Parella (1897-1983) is used to emphasise the influence exerted by the cities of Geneva and Berlin on our pedagogy. Broadly speaking, it may be concluded that pedagogical renewal at first responded to the influence of the democratic, puritan and internationalist spirit of the city of Geneva. Nevertheless, upon consolidation in Germany of the Weimar Republic (1919-1933), Berlin beca-

me a centre of attention for our pedagogues, who closely followed the German pedagogical reform movement (*Reformpädagogik*) that took place in an ideal atmosphere, given to the dissemination of the world of values (Scheler, Hartmann). Unfortunately, the history of Europe twisted the intentions of these humanistic pedagogical projects. They were squandered by political totalitarianism, which involved the manipulation of education (and of pedagogical science) through its subjection to the rule of fascism.

Els que mantingueren encesa la flama: Antoni Vallet Caudelí i el valencià a l'escola

Mª del Carmen Agulló Díaz
Universitat de València

1. Quan es va encendre la flama: llengua i escola a la II República

Al País València, dissortadament, mai, fins al 1983, es va fer oficial l'ensenyança del valencià ni com a llengua d'estudi ni com a vehicle d'ensenyança. Només, a les primeres dècades del segle XX, la càtedra de llengües de la Universitat, a càrrec del Pare Fullana, i distintes experiències fora del marc de l'educació formal feren possible l'aprenentatge de la llengua. Malgrat aquest desert, noms com els de Carles Salvador, Enric Soler i Godes, Empar Navarro o Maximilià Thous Llorenç resten al nostre record donant testimoni d'uns mestres compromesos amb la llengua i cultura valencianes, que, en la mesura de les seues possibilitats intentaren una normalització lingüística en l'escola i la societat.

Tampoc la societat valenciana va poder gaudir d'una important producció en valencià destinada a l'ensenyança i aprenentatge de la nostra llengua a les escoles. Contribucions assenyalades serien alguns contes per als xiquets o la cartilla per a l'aprenentatge de la lectura *Primer llibre per a infants d*e Lambert A. Castelló Baylach i Emili Beut Belenguer amb dibuixos de Ramon Temprado.[1] A ells caldria afegir el material realitzat seguint les tècniques Freinet, pels alumnes d'Enric Soler i Godes a Sant Joan de Moró o els d'Antoni Porcar a Canet lo Roig.

Ara bé, el cercle de mestres valencianistes era força reduït i més localitzat a les comarques castellonenques que a les valencianes o alacantines. Els membres de les associacions valencianistes eren, a sovint, els mateixos, malgrat les distintes denominacions que, segons les finalitats concretes, aquestes adoptaven. Tal vegada la que més relleu tindria va ser l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana propulsada, a sem-

1 *Primer llibre per a infants.* LAMBERT A. CASTELLÓ i BAYLACH i Emili BEUT i BELENGUER. Dibuixos de Ramon Temprado. Publicacions del Centre d'Actuació Valencianista. Valencia 1933. Col·lecció escolar.

blança de l'homònima catalana, per Carles Salvador ja als anys vint i que, igual que d'altres experiències, seria truncada per la dictadura primorriverista encara que als anys republicans coneixeria un relatiu èxit a partir de 1934 data de la seua fundació. També defensaven l'ensenyament del i en valencià l'Associació de Mestres Valencians (1933) i el Partit Valencianista d'Esquerra. Els vincles amb els mestres catalans i les associacions protectores de la llengua al Principat, eren evidents, i alguns d'ells assistien a les Escoles d'Estiu a Catalunya per tal de fer realitat els seus desitjos d'actualització pedagògica i lingüística.[2]

A totes aquestes associacions pertanyia el mestre Antonio Vallet Caudelí que seria secretari de l'Associació de Mestres Valencians[3], membre del Partit Valencianista d'Esquerres, i de la FETE. Antonio Vallet aprendria el valencià amb els cursets per correspondència dirigits per Carles Salvador, a l'any 1933 al Centre d'Actuació Valencianista, i l'empraria amb Maximilià Thous, el seu gran mestre, a l'Acadèmia Martí, on acudiria a preparar els cursets de selecció de l'any 1933 que aprovaria siguent, curiosament, el poble de Tous on iniciaria, a novembre de 1934, la seua tasca docent, encara que sense utilitzar el valencià a la seua escola en tractar-se d'una zona de parla castellana.[4]

2. Els que la mantingueren encesa: llengua i escola a la València de la Transició

Finalitzada la contesa civil, el franquisme va reduir l'ús del valencià als àmbits familiars i de l'exaltació folklòrica, apartant-lo de l'administració, dels mitjans de comunicació i de l'escola i fomentant una diglòssia que, malauradament, encara és, en bona mesura, una realitat. Serien entitats particulars com Lo Rat Penat i alguns valencianistes com ara Carles

2 Vegem el testimoni d'Enric Soler i Godes sobre la seua estada, amb Carles Salvador, a l'Escola d'Estiu catalana de l'any 1932.

3 Antonio Vallet Caudelí va néixer a Llaurí el 5 de maig de 1913. Estudia Magisteri a la Normal de València, finalitzant al 1932 i aprova els cursets de 1933, que prepara a l'Acadèmia Martí, on coneix Maximilià Thous Llorenç qui exercia com a mestre. L'11 de novembre de 1934 s'incorpora a l'escola de xiquets de Tous, on també es faria càrrec de l'escola d'adults fins a l'agost de 1936, quan s'incorporaria al front.

4 Per tal d'ampliar informació sobre aquesta etapa, cal consultar GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep, MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro i SUREDA, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica 1898-1939*, IEC-Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona 2002.

Salvador, Enric Valor o Manuel Sanchis Guarner els que es preocuparen per tal de mantenir una llengua digna. I és que malgrat que el valencianisme no va estar considerat pel franquisme com una nota desfavorable a l'expedient dels mestres valencians, en no estar associat amb desitjos separatistes, com va ser el cas de Catalunya,[5] molts d'ells foren sancionats per la seua militància esquerrana o la seua afiliació sindical, estant sotmesos a sancions i una vigilància sobre les seues actuacions que faria molt difícil l'assaig de qualsevol experiència educativa que poguera ser considerada pel Nou Règim com a mínimament crítica i, fins aleshores, innovadora.

Aquest seria el cas d'Antonio Vallet, qui, com a capità de l'exèrcit republicà, seria empresonat a la Model i a Porta-Celi (8 mesos), i es reincorporà, el 1941, a l'escola de Tous. Malgrat estar sancionat amb l'expulsió del Magisteri, la sanció li seria canviada pel trasllat fora de la província, i seria destinat, al 1944, a la població de El Pedernoso, a la província de Conca. A l'any 1954 aconsegueix tornar a les comarques valencianes, amb plaça a les escoles de Corbera, a la Ribera, una zona on el valencià és la llengua del poble, on estarà fins el 1971, i de la qual va estar nomenat director el 1968.

I seria a la població de Corbera on es retrobaria amb un altre mestre compromès durant la república amb el valencianisme: Lambert Castelló Baylach,[6] del qual hem fet esment com coautor de la primera cartilla per a xiquets. Allí, al 1970 publiquen un periòdic escolar al Grup "Primo de Rivera" que duia com a capçalera "Castell" en un desig de recuperar i normalitzar el valencià. Tant Castelló com Vallet eren partidaris de la unitat de la llengua catalana i reconeixien la necessitat d'impulsar la normalització basada en les Normes del 32. Per als dos la llengua era l'anima del poble i els valencians mai no retrobarien la seua consciència com a tals si no recuperaven la seua llengua. Però, per tal d'aconseguir aquesta normalització l'escola esdevenia una eina de treball indispensable. En paraules de Vallet:

5 FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel i AGULLÓ DÍAZ, Mª del Carmen. *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio valenciano.* 1939-1943. Ed. Alfons el Magnànim. València 1999.

6 Lambert A. Castelló havia participat, al 1932 a la IIa Setmana Cultural Valenciana organitzada pel Centre d'Actuació Valencianista, amb la conferencia "Orientacions pedagògiques per a l'ensenyament del llenguatge a base de la llengua materna dels infants". En ella feia afirmacions com ara les següents: "Com el veritable crisol de la raça és l'idioma, i l'ensenyament del llenguatge és el mig per a adquirir-lo, si volem fer pàtria, devem conrear-lo en tot moment i en tot lloc, i en l'escola es farà a cada minut de classe lliçó de llengua". Veure *Memòria de la II Setmana Cultural Valenciana.* Centre d'Actuació Valencianista. València 1933.

>>

> "I en este camí cap al redreçament del poble valencià tropecem amb el problema de la llengua. La llengua és la sang de l'esperit i per ser allò que més entranyablement ens afecta i acelera, per què és el símbol més representatiu d'un poble, la volem correcta, normalitzada, flexiva i apta per a totes les activitats espirituals. (...) El camí del retrobament de l'idioma passa per l'escola. Una escola nostra deslliurada de retoricismes, de velles rutines, amb un senyalament d'objectius fet conjuntament per autoritats, mestres i pares, encaminat a proporcionar uns coneixements verdaderament útils a uns homens que viuen i han de viure en un país determinat: el País Valencià."[7]

A més a més, calia canviar la formació del professorat, per tal que els mestres sàpiguen parlar i escriure correctament en valencià, reivindicació a la que s'afegeix la modificació en el sistema de concursos de trasllat del Magisteri per tal d'afavorir que els mestres valencians treballen al seu propi país:

> "I per això calen mestres autòctons o fortament integrats, mestres coneixedors de la nostra problemàtica, formats en Escoles de Formació del Professorat totalment valencianitzades. A vore si d'una acabem amb el tràfec absurd dels denominats "Concursos de Traslado".[8]
>
> "És inutil parlar de cooficialitat de llengües, ni de l'ensenyament del valencià a l'escola, ni menys encara de l'ensenyament primari en la nostra llengua, mentre no hi haja prou ensenyants amb la deguda preparació. Ja sabem que hi ha institucions benemèrites que treballen i s'esforcen per salvar aquesta mancança. Però això es només una gota d'aigua. Cal que l'ensenyament de la llengua valenciana siga obligatòria a les facultats universitàries del professorat d'EGB. I això des d'ara, immediatament. Sense aquesta obligatorietat son inútils tots els preceptes legals".[9]

Seria als inicis de la dècada dels 70, quan el franquisme semblava entrar en descomposició i començaven a emergir algunes mostres d'un nou valencianisme quan Vallet passà de la població riberenca de Cor-

7 P*oble, escola, mestres*. Article d'Antoni Vallet mecanografiat. Inèdit. Sense dada (entre 1975 i 1980).

8 Ibídem.

9 "Recordant a Thous Llorenç". Carta al Director de "*Las Provincias*" d'Antoni Vallet. 26/1/1978.

bera, a exercir a València capital on arriba a l'any 1971 i seria nomenat director d'una escola, Germana de Foix [10] que rep aquest nom al estar ubicada, als patis del monestir de Sant Miquel dels Reis, en pavellons prefabricats de 54 m². N'eren 16 aules que albergaven 36 unitats d'EGB en un barri, el d'Orriols, que coneixia un creixement desmesurat fruit de la immigració a la capital als anys 60. El nou director proposa al Ministeri que siga l'edifici del Monestir habilitat com a centre docent, ubicant les aules dins del recinte monacal, abandonat i en ruïnes, espai que, degudament condicionat permetria la construcció d'aules, d'un camp d'esports, gimnàs, un pati tancat...[11] La resposta del Ministeri mai no arribaria però voldríem parar esment que seria en aquest marc d'una escola pública, ubicada a un barri que es troba a la perifèria de València, de majoria obrera i immigrant, amb una classe extra per als gitanos (tot un avanç en aquesta època) on Vallet durà endavant una experiència pionera d'ensenyament del valencià.

Va ser aleshores, a començaments del curs escolar 1974-75, el 7 d'octubre de 1974, quan l'Ajuntament de València presidit per Miguel Ramón Izquierdo, adoptà l'acord d'establir l'ensenyament del valencià en els centres d'Educació General Bàsica de la ciutat que ho sol·licitaren, fent les classes amb caràcter voluntari i fora de l'horari lectiu normal, a raó de dues hores setmanals. Un dels centres on es va encetar l'ensenyament del valencià, al novembre de 1974, seria el Reina doña Germana, on, d'una matrícula de 1.500 xiquets i xiquetes que estudiaven a les seues aules, un total de 600 sol·licitaren ser inclosos en aquestes classes, encara que començarien el curs 160, que es repartiren en quatre grups. La gran majoria de l'alumnat no tenia el valencià com a llengua materna, cosa que feia necessària l'adaptació dels textos a la seua situació lingüística:

10 Germana de Foix, (1488-1537), Filla de Joan de Foix i Maria d'Orleans germana de Lluís XII de França. Va estar casada el 1505, amb 17 anys, amb Ferran el Catòlic, vidu d'Isabel de Castella, amb el qual tingué un fill, Joan, que va morir de menut frustrant la possibilitat de separació de Castella i Aragó. Al 1519, vídua de Ferran, es torna a casar amb Joan, marques de Brandemburg, lloctinent general de Catalunya, València i Aragó; exercint com a governadora, el 1523, encapçala la repressió dels agermanats. El 1525 es casa amb Ferran d'Aragó, duc de Calàbria i és virreina de València. Va decidir que la soterraren a l'abadia cisterenca de Sant Bernat, que va reformar, amb la condició que s'encarregaren d'ella els monjos jeronis, els quals s'establirien el 1546, canviant el nom del monestir al de Sant Miquel dels Reis. Promotora de l'esplendor literari i cultural de la Cort, introduiria el castellà com a llengua culta a la seua cort valenciana.

11 El desig d'Antoni Vallet de recuperar per a la cultura un recinte emblemàtic s'ha produït trenta anys després quan s'hi ha ubicat la Biblioteca Valenciana.

> "De entre los 600 que solicitaron ser incluidos en las clases, hicimos un sondeo y no llegaban a diez los hijos de padre y madre valencianos. Había unos 90 que tenían el padre o la madre de la región, y el resto, castellanos, aragoneses, andaluces... Y claro, es natural pensar que para los hijos de padres no valencianos hay que preparar textos que respondan a las especiales exigencias de este tipo de alumnado".[12]

Els textos utilitzats eren catalans, però adaptats a les peculiaritats lingüístiques del valencià, amb la intencionalitat de produir textos propis. Entre ells es troba un recull de 28 faules de Fedre traduïdes i adaptades per a l'aprenentatge del valencià per als xiquets no valencianoparlants, i diferents poesies d'autors valencians i catalans. Remarquem la clara consciència de la unitat de la llengua catalana que es mantenia a l'hora de seleccionar materials didàctics, alhora que s'apuntava la necessitat de textos propis. Aquest debat estaria present a l'escola valenciana al llarg de les dues dècades següents:

> "No hay nada establecido sobre esto. Nosotros hemos elegido un texto catalán, que seleccionamos porque nos pareció el más sencillo, pero al que tenemos que hacer algunas correcciones –sobre todo sintácticas– de giros o palabras que en valenciano son diferentes al catalán para así adaptarlo a un lenguaje familiar en esta zona. Lo que se echa en falta es un texto de carácter normativo que unifique un poco los criterios, en lo que a la enseñanza del valenciano se refiere. (..) tengo el proyecto de redactar, junto a otras varias personas interesadas en el tema, de realizar lo que llama unas "Hojas de trabajo" que tendrán precisamente ese carácter normativo, o de guía, que se echa en falta en los textos que ya existen. Porque el problema es que la mayoría de las gramáticas están pensadas para niños de habla valenciana. Y en este barrio son minoría".

En allò que fa referència a la metodologia, l'alumnat llegia en veu alta el que el mestre escrivia a la pissarra, després de copiar-ho, després responia, en valencià, a les preguntes que li feien sobre el text i, per últim, feien deures a casa amb la intencionalitat d'interessar la família en l'aprenentatge del valencià. Una mostra de la metodologia utilitzada la tro-

12 "El valenciano en la escuela". *Las Provincias.* 1 de abril 1975.

bem a un article de "Las Provincias" on es dóna compte de l'experiència i se'ns relata:

"En un aula acaban de llegar alrededor de treinta chicos en torno a los diez años. Mientras siguen con interés las palabras que el señor Vallet les va diciendo, lentamente, en valenciano, explicando nuestro interés por asistir a una clase, toman nota de un poema que el maestro ha copiado en la pizarra. Son los primeros versos de "El meu poble" de Andrés Estellés. Se levanta una niña, voluntaria a leer. Lo hace con corrección y contesta sin titubeos a las preguntas que le hacemos.

–Yo ya sé valenciano, porque en mi casa siempre lo hablamos. He venido a las clases para aprenderlo bien. No me ayudan a hacer los deberes, pero es porque yo nunca lo pido".[14]

> Els mestres que encetarien l'experiència serien el mateix Vallet i d'altres voluntaris, entre els quals es trobava Francisco Manuel Llorens Ferri. La consciència que la llengua fa al poble està present en tot moment, en especial a l'hora que els pares ajudaren en els deures als seus fills perquè "es algo más que enseñar valenciano lo que nos proponemos; queremos revitalizar una lengua que cada vez va perdiendo más. Queremos que, por lo menos, haya siempre una minoría que pueda comprender a nuestros clásicos y conservar una cultura, que no debe perderse".[15]

Dins d'aquest context el batlle de València Miguel Ramon Izquierdo, encomanaria al mestre Vallet confeccionar uns fulls per a l'ensenyança del valencià, que editaria el mateix Ajuntament, a càrrec de la seua Delegació d'Educació i que estarien a l'abast de la resta de docents que volgueren introduir dita ensenyança a les seues escoles. Vallet, seguint les pautes establertes per Carles Salvador i recordant les ensenyances de Maximilià Thous, redacta uns fulls, on en 17 lliçons i seguint les Normes del 32,[16] tal com

13 Ibídem

14 Ibídem

15 Ibídem

16 Totes les lliçons consten d'un text de geografia, història, literatura o un poema destinat a la lectura, un segon apartat tractava de gramàtica i/o ortografia i era seguit per exercicis relacionats amb ell. Finalitzava amb una secció titulada "Per distraure's a casa" amb suggeriments de vocabulari, completar frases, poesies per a recitar, per a comentar... Com a annex s'afegia la conjugació completa dels verbs parlar (model de la primera), batre (de la segona), sentir (de la tercera) i els irregulars anar, fer i oir.

havia après durant la República i que havia compartit en la seua experiència a Corbera, tracta de facilitar l'aprenentatge del valencià. Una unitat de la llengua que ja havia defensat públicament en articles i cartes al director que havien començat a eixir en la premsa des dels primers 60:

> "Es sin embargo comprensible que gran número de valencianos, ante ciertas diversidades fonéticas o de léxico observadas en el catalán piensen que se hallan ante lengua distinta. Es exactamente la actitud que adoptaría el extremeño analfabeto ante el aragonés de la misma condición. Desgraciadamente muchos valencianos, aún honrándonos en hablar nuestra lengua, podemos considerarnos analfabetos para la misma. La hemos adquirido en su forma más viva y popular más propicia a singularidades, y no en la forma cuidada y depurada en que los libros suelen presentarnos el castellano. Pero cuando se posee una mínima preparación y se ha puesto un poco de ilusión en el estudio de la forma culta del valenciano afortunadamente apenas divorciada del habla popular, se comprueba que las tres lenguas hermanas son en definitiva un mismo vehículo de manifestación de una cultura que produjo y sigue produciendo obras bellísimas para deleite común de catalanes, valencianos y baleares".[17]

Però aquesta claredat en la presa de posició lingüística el durà que, una vegada redactats els fulls, comencen els problemes. Vallet ens va fer esment de les successives reunions que, acompanyat de la inspectora Leonor, van tenir amb l'alcalde de València, qui estava obsessionat en la correcció dels presumptes catalanismes que l'obra contenia. La primera discussió gira al voltant de la paraula que designarà el curs. Mentre el mestre havia utilitzat "Fulls de treball per a l'ensenyament del valencià" l'alcalde, exercint de censor lingüístic, els canvia per "Fulles per a l'ensenyament de la llengua valenciana" malgrat el desacord de l'autor. Després de moltes discussions els fulls editats, que no arribaren a estar impresos sinó multicopiats, coneixerien una escassa difusió perquè no compleixen les expectatives segregacionistes de l'alcalde, i van desaparèixer poc temps després.

Aquesta experiència, en escasses ocasions esmentada quan es parla de la recuperació del valencià a les escoles al estar feta al marge i sense connexió amb els col·lectius de renovació pedagògica que ja treballaven

17 VALLET CAUDELI, Antonio. "¿Catalán o valenciano?" Carta al Director de *Las Provincias. Las Provincias,* 25/06/1961.

per la normalització lingüística a l'escola des dels anys 60 amb pràctiques innovadores com les escoles privades La Tramuntana *(*curs 1968-69*)* i Nostra Escola *(*1973-74) o mitjançant assajos duts a terme de manera espontània en escoles públiques i privades,[18] creguem que cal recuperar-la per a la memòria col·lectiva pel fet d'haver-se donat a una escola pública, a un barri on, des d'una mirada objectiva, les condicions d'immigració i escassa formació cultural del veïnat, entrebancaven més que no ajudaven a la normalització del valencià, i on el treball d'Antoni Vallet mereix el reconeixement d'una tasca docent feta amb dignitat, amb la millor de les intencions, suplint les deficiències de material amb l'elaboració de material propi, amb plena consciència de la unitat de la llengua i de la necessitat de recuperar la identitat perduda, tot allò encetat i desenvolupat sota la direcció d'una persona que, malgrat totes les adversitats, va mantenir encesa la flama del valencianisme.

3. La "Batalla de València" i la fi de l'experiència

Als anys de la transició un grup de persones entre les quals cal recordar el catedràtic de Dret Manuel Broseta, Giner Boira i el mateix Ramón Izquierdo, secundades per entitats com Lo Rat Penat i l'Acadèmia de Cultura Valenciana, i mitjans de difusió com *Las Provincias* dirigit per Mª Consuelo Reyna, fomentaren, des d'àmbits polítics i culturals l'anomenada "batalla de València" que posant en pràctica mitjans tant pacífics (manifestacions més o menys multitudinàries, declaracions als mitjans de comunicació...) com clarament violents (atemptats amb artefactes explosius a figures destacades del, per ells anomenat catalanisme, com Joan Fuster,

18 Ja el 1964 un grup de mestres, entre els quals es trobaven Ferran Zurriaga, Carme Miquel, Adela Costa, Pilar Calatayud, Vicent Moliner, Enric Alcorissa, Teresa Pitxer, Pilar Vela i Presentació Sàez, crearen, dins de Lo Rat Penat, una "Secció de Pedagogia", preocupada per l'escola i el valencià. El 1967 organitzaren el I Estatge sobre Llengua i Cultura, a Sant Pau d'Albocàsser i al 1969 presentaren unes Suggerències al Llibre Blanc de l'Ensenyament. El 1971 crearen el Secretariat per a l'Ensenyament de l'Idioma i el I estatge sobre problemes de l'ensenyament de l'idioma. Als anys 70 sorgirien els cursos de llengua i cultura valenciana dins dels cursos de formació del professorat impartits a l'ICE. Per tal d'ampliar informació sobre aquestes primeres petjades en el llarg camí de la recuperació i normalització del valencià a l'escola cal consultar MOLINER, Vicent, MIQUEL, Carme, PITXER, Teresa, CONCA, Maria, LACUESTA, Marisa. *Escola i llengua al País Valencià.* Tres i Quatre. València. 1976.

Vicent Andrés Estellés o la llibreria Tres i Quatre d'Eliseu Climent) aconseguiren dividir la societat valenciana agitant el fantasma de l'anticatalanisme i malbaratant incipients experiències culturals i educatives de normalització del valencià. "De aquellos polvos, estos lodos": encara avui.

En plena transició, rebentada la possibilitat de continuar amb la normalització del valencià a l'escola tal com l'havia duta a la pràctica i molt reduïda, des de 1974, la seua capacitat física a causa d'una embòlia cerebral, Antoni Vallet estableix relacions amb un nou partit nacionalista el Partit Nacionalista Valencià, fundat per Francesc de Paula Burguera qui, després del seu pas per la UCD i continuant amb un tarannà demòcratacristià i valencianista oferiria una postura política semblant al PNB basc o a la CiU catalana. Col·laborant amb aquest partit i jubilat de l'escola, Vallet continua la seua defensa de la normalització del valencià mitjançant l'escriptura de diferents articles i cartes al director dels diferents diaris. Entre els papers mecanografiats o esborranys manuscrits, que ens permeté consultar, hem trobat algunes mostres d'aquesta preocupació que s'estén a àmbits com la difusió d'un correcte valencià a través dels mitjans de comunicació o la condemna de la traducció al "valencià" que s'havia fet de la Constitució espanyola:

> "I per a acabar. És d'una imperiosa i inajornable necessitat que els mitjans d'informació i comunicació social difundesquen formes cultes de parla valenciana. La nostra llengua deu sonar constantment als medis socials i familiars. Volem una ràdio i televisió pròpies, per a què des del transitor o la petita pantalla no es vegem obligats a tothora a oir una llengua estranya i pertorbadora·".[19]

> "Pretendre que la llengua de l'Horta, que l'apitxat dels autors és la llengua del País Valencià, em sembla una excessiva presumpció. Voler elevar a la categoria de llengua normativa la parla particular de cadascú és un atreviment. Podrà valdre per a anar per casa, però no és un intent afortunat de dignificació de l'idioma. (...) De totes formes pense que més que als traductors es deu fer retret d'aquest nou intent de desvertebrar la llengua i crear confusionisme, no als autors de la traducció sinó als que l'han auspiciat. Ells sabran per què ho han fet".[20]

19 P*oble, escola, mestres.* Article d'Antoni Vallet mecanografiat. Inèdit. Sense data (entre 1975 i 1980).

20 Full manuscrit d'Antonio Vallet, sense títol ni data.

Antoni Vallet moriria al desembre de 1999, el mateix dia que un altre defensor del valencià, Enric Valor. Però mentre aquest va rebre un merescut homenatge per la Universitat valenciana, el traspassament de *Don Antonio* passaria totalment desapercebut. La "batalla de València", a hores d'ara, continua cobrant les seues víctimes. Servisca aquesta comunicació com un record a tots aquells membres del Magisteri que durant la llarga nit del franquisme van mantenir encesa la flama d'una llengua, una cultura i una nació, perquè com deia el mestre Maximilià Thous Llorens:

"En la dissort mor el feble
i el qui és fort més s'enfortix.
L'hivern que marcix les roses
Fa reverdejar els pins".

Resum

Malgrat que al País Valencià la incorporació oficial del català a l'ensenyament no va arribar a fer-se efectiva fins a l'any 1983, ja a la IIa República es feren intents per part de diferents mestres de les comarques valencianes (Carles Salvador, Enric Soler i Godes, Antoni Porcar...), d'introduir-lo dins de l'escola pública. Alguns d'ells patirien les sancions provocades per la depuració franquista i haurien de continuar la seua tasca normalitzadora en àmbits privats i cercles força reduïts. Quan als anys 60 un nucli de mestres joves (Carme Miquel, Ferran Zurriaga...) es proposaren renovar la grisa escola del franquisme, es posaren en contacte amb alguns d'aquests mestres republicans com ara Enric Soler i Godes, que es convertiren en la baga entre una i altra etapa. D'altres mestres, per la seua part, també mantingueren aquesta inquietud per introduir el valencià a l'escola propiciant iniciatives puntuals com l'edició de diaris escolars en aquesta llengua. En aquesta comunicació ens apropem a la figura d'un d'aquestes personatges, el mestre Antoni Vallet i Caudelí qui, després d'haver après l'estima a la seua llengua de mans de Carles Salvador i Maximilià Thous Llorens, als anys republicans, serà un dels pioners en l'experiència de la incorporació de l'aprenentatge del valencià a l'escola pública, en concret dins del marc d'una experiència patrocinada per l'Ajuntament de València en les escoles de la capital, durant el curs 1974-75, i que, en aquest cas, es duu a terme al col·legi públic Reina Doña Germana, del qual era director aleshores. Es tracta d'un centre escolar ubicat al barri d'Orriols

de la capital valenciana, una zona que, als anys 60 i 70 coneixeria un important augment de la seua població, a causa de l'afluència d'immigrants d'altres zones de l'Estat espanyol. Dels esforços d'aquest mestre per defensar la unitat de la llengua i la seua dignificació i normalització social, de la seua cura en l'elaboració de materials adients per a l'ensenyança del valencià, i dels entrebancs que la mateixa alcaldia li va posar, preludi dels intents segregacionistes que conformaran "la batalla de València" de la que encara avui som hereus, tracta aquesta comunicació, que desitja rendir homenatge als homes i dones del Magisteri que mantingueren encesa la flama del valencianisme, establint un pont entre les il·lusions republicanes i els desitjos de renovació dels opositors al franquisme.

Abstract

The "franquismo" supposed a break in the process for the normalization of valencian language and its introduction in the school after the first attempts carried out in the II Republic. In spite of this, some teachers linked up that initial moments and its posterior recovery by means of other younger teachers involved in pedagogical renovation in the '60. In this communication we recovered the work by one of this teachers; Antonio Vallet Caudelí who, after belonged to the associations involved in the valencianitzation of the school during the republican time, were implicated, in the course of 1974-1975, in one of the pioneer campaign in the teaching of valencian language in the schools from Valencia city. He made up a didactic material which will refused by the municipality authorities stuck on the linguistic segregation.

L'educació republicana a través de Dolors Ferré Magrinyà

Marc Ferré Llauradó

És un recull sobre els aspectes més destacats de la vida d'infant i més precisament sobre la vida escolar de Na Dolors Ferré i Magrinyà.

Amb l'aprovació de la Segona República espanyola, es van posar en marxa tota una sèrie de nous mètodes pedagògics, uns mètodes propis de societats força desenvolupades. Aquell tipus d'ensenyament, va veure estroncada la seva evolució per culpa de l'aixecament militar del feixista general Franco i per una terrible postguerra i quaranta anys de dictadura.

El treball està desenvolupat integrament al poble de Masllorenç (Baix Penedès), una zona fins fa no gaire, de les més deprimides de Catalunya.

La història de l'educació de la Dolors (La mossa) és remarcable, perquè es desenvolupa en cinc fases cabdals de la història moderna de l'Estat espanyol: Primera República, dictadura Primo de Rivera, Segona República, guerra civil, dictadura militar.

El personatge d'aquest treball tenia una vocació i una facilitat per a l'estudi. Ja que els seus avantpassats més recents tenien estudis o per les seves formes de vida havien de tenir uns mínims de coneixements. La seva educació és personal però pot ser extensible en molts casos a la vida escolar del poble durant la República.

S'escriu una breu història de Masllorenç així com aspectes destacats del seu context físic: no podem entendre el present si no coneixem el passat.

D'aquesta manera es fa un repàs dels orígens de la família provinents del Montmell i de Bràfim, com s'instal·len i com els antecedents familiars i les seves condicions socials marquen l'educació de la Lola.

Masllorenç: context físic i històric

Masllorenç (Baix Penedès) és a 304m d'alçada i, amb l'agregat Masarbonès, té 6,6 km².

Situat en un turó, calcari i argilós, al sud del Montmell, amb avencs subterranis. A l'oest hi ha una plana sedimentària apta per al conreu. La vegetació és de garriga i alguns boscos de pi blanc

L'agricultura és de secà i s'hi conreen olivers, ametllers i, sobretot, vinya. El clima és mediterrani, dolç i sec, amb pluges a la primavera i la tardor.

Els seus orígens

El nom de Masllorenç vindria d'un pastor que o es deia Llorenç o era de Llorenç del Penedès, i que a l'hivern s'instal·lava al lloc amb el seu ramat. Un petit habitacle, més tard un mas, arribaria a poble. El poblament més antic fou a Masarbonès. De Masllorenç pròpiament dit no hi ha documentació fins al 1313, en què, en una visita del bisbe a Puigtinyós, el rector li diu que els veïns de "Mansi de Lorens" i "Mansi den Narbonés" no anaven a missa a la seva parròquia sinó a Rodonyà. En el fogatge de 1365-1370, Berenguer de Montoliu hi és citat com a senyor. L'edifici més antic que es conserva és el de Can Tusquelles.

Del 1708 al 1881, segons l'arxiu parroquial, va créixer. S'hi va crear producció d'aiguardent que portà riquesa, afavorint la vinya i els oficis, boter, baster... També s'inicià l'explotació de la Pedrera, de la qual es va treure bona roca calcària, fent venir picapedrers, carreters, ferrers (Es conserven renoms familiars referents als oficis dels avantpassats).

El creixement s'estroncà l'any 1911, per la fil·loxera, que va matar molts ceps.

El conflicte civil

L'any 1935 tenia 807 habitants. Entre el 1930 i el 1940 s'hi van notar molta canvis. Fins al 31 van manar les dretes, llavors van guanyar les esquerres fins l'arribada de Franco.

El 7-VIII-36 van cremar l'església i l'endemà van matar el rector, Josep Raventós Puig. Al padrí de la Lola, Carles, li van fer un simulacre d'afusellament, per espantar-lo en ser un dels principals del poble. Es va col·lectivitzar la terra.

A l'Ajuntament hi havia representants d'ERC, CNT, PSUC, POUM, i UR(Unió de Rabassaires).

Es van acollir refugiats de guerra, es van fer aportacions econòmiques i donació de tots els cotxes del municipi i, quan va ser cridada la

Quinta del Biberó, l'Ajuntament va equipar completament tots els nois que marxaren. A finals del 38 es perderen consellers, uns eren al front, d'altres fugiren a França.

El 21-I-39 hi entra l'exèrcit de Franco

Orígens familiars a Masllorenç

La família Ferré (Cal Sabater)

El primer que en sabem es del 16-VII-1730, quan Josep Ferrer Feyner, fill de Montmell, es casa amb Elisabet Badia Robert, de Rodonyà, i s'instal·len a Masllorenç.

El Crispín es va casar el 30-V-1896 amb Maria Colet Pallarès; van tenir 4 fills: el Ramon, la Rosa, la Maria i la Filomena; el Ramon es va casar amb Maria Magrinyà Segú, el 26-IV-1924; van tenir tres fills: la Dolors, objecte d'aquest estudi, el Rafel, i el Josep

La família Magrinyà

Els orígens vénen de la parròquia de Bràfim. En Josep Magrinyà Bov es casa el 3-IV-1809 amb Antònia Papiol Garriga, de Masllorenç on es van quedar a viure.

En Carles Magrinyà Borràs es va casar amb Dolors Segú Vidal de Cal Terset (desembre del 1898) i va tenir nou fills: la Rosa, la Maria, l'Àngela, l'Elòdia, la Francesca, l'Adelaida, el Rafael, el Joan i el Tobies.

El pare de la Maria (en Carles) no va acceptar de bon grat el Ramon com a gendre perquè la seva família era pagesa i sense gaire terra.

La Dolors va néixer el 24-X-1924 a la casa del carrer Major, 2 (Cal Sabater). Era la llar de la família com a mínim des del besavi patern: en Ramon.

Antecedents educatius familiars

Família Ferré

El seu besavi patern és un personatge d'importància al poble. En Ramon va exercir de secretari a Masllorenç i a Alió. Era un home molt culte per a l'època. N'era un exemple que toqués el violí (la Lola encara el conserva).

A més va obrir un taller de sabateria (que va donar el renom a la casa). En Ramon va quedar vidu quan el seu fill Crispí només tenia 11 anys.

En Ramon, fill de Crispín i pare de la Dolors, obre una botiga de queviures a la casa familiar, feina que combina amb la de pagès. Per portar el negoci agafa pràctica de comptabilitat, en el control d'albarans...

Família Magrinyà

Cal destacar-ne la figura del pare, Carles, que va començar com a pagès però va canviar en muntar una empresa d'electricitat (idea revolucionària e l'època), l'experiment va funcionar i va esdevenir una persona acabdalada i de molta posició que generava recels al poble

Va tenir gran coneixement i previsió, però no es va esmerçar perquè els seus fills s'instruïssin gaire, tret de l'hereu, Rafel. La Maria només va anar a escola al poble però, en casar-se i posar-se a la botiga de Cal Sabater, li va fer practicar les aptituds de comerciant que era un dels pocs oficis de l'època en què calia saber de lletres.

Conclusions històriques/socials remarcables en l'educació republicana

Masllorenç és un poble agrícola de secà i d'escassos recursos. La fil·loxera portà un canvi al municipi i creà divisions socials entre els petits camperols i els que tenien més terra

La Dolors és la gran d'una família, no rica, però si benestant, no és una família molt il·lustrada, però gràcies a la feina que exerceixen saben de lletres.

La propietat de terres i d'una botiga fa que els pares siguin de tendència de dretes.

L'avi matern, en Carles, és una de les persones més poderoses del poble.

Té uns bons antecedents educatius, amb en Ramon com a exemple.

L'educació de la Dolors a Masllorenç en temps de la República

Ubicacions de les diferents escoles

De l'any 30 al 36 hi van haver dues escoles, a les golfes de l'Ajuntament, al carrer Major 17, per a nens. L'altra, per a nenes, també al carrer Major, no he pogut saber si era local cedit o l'Ajuntament pagava lloguer. Les escoles tenien dos mestres, els xiquets i dues mestres, les xiquetes. Cadascun vivia damunt la seva classe.

També hi havia una escola per a Masarbonès.

El 29-7-33 l'Ajuntament aprovà el trasllat a un edifici nou del mateix carrer Major.

L'any 1936 va ser col·lectivitzat i s'hi ubicà el departament de guerra a més de l'escola única i mixta, dividida en tres grups, segons edat.

Les juntes escolars

Masllorenç tenia un consell escolar, anomenat junta de primera ensenyança, formada per l'alcalde, fins a dos regidors del consistori, el mestre dels nois, la mestre de les noies, representants de pares i mares dels alumnes, el rector i el metge.

No és clar qui triava els representants dels pares. Però, cas insòlit al municipi, hi ha representació de la dona.

L'únic representant que podia triar el càrrec era el regidor que ho volgués i si no en sortia cap era escollit entre tots els altres. Com ara l'any 37, que és escollit l'Anton Nin Palau com a responsable de l'Ajuntament.

Els plens municipals

L'escola estava sota la tutela del Ministeri d'Ensenyament i d'Indústria. Però, l'Ajuntament assumia algunes despeses (en una Acta trobem que va fer un pagament per un armari per a l'escola, i es fa ressò de les queixes de l'escola de Masarbonès i aprovà assumir-ne les despeses. En una carta del Ministeri, li reclama per pagar una lletra de 171 pessetes).

Els plens d'aquests anys eren simples tràmits burocràtics. I en molts dels casos, només es datava i signava el full assistencial sense tractar cap tema, per manca de diners en època de carestia.

Una cosa que m'ha sobtat és que uns veïns del poble van ser ingressats en sanatoris mentals i l'Ajuntament assumia les seves despeses de manuntenció i dels desplaçaments.

A les primaries del 38, l'Ajuntament engega la campanya d'alfabetització d'adults i en nomena professor.

Els mestres i els seus nomenaments

L'Ajuntament també era encarregat dels nomenaments dels altres mestres. Així, en el Llibre d'Actes trobem:

Pau Mata Mañé (gener del 38) com a mestre auxiliar per a la lluita contra l'analfabetisme.

Vicente Ferreres Mateo com a mestre i natural d'Ulldecona.

Mariano Bonilla Martín (maig del 1938) com a mestre interí.

Cessament de Maria Queralt com a mestra de Masarbonès. i posterior nomenament d'Emilia Giern Agurtende.

A tall d'anècdota, Vicente Ferreres, mestre, era jesuïta i no es va descobrir fins a finals de la guerra però la seva condició de mestre li va salvar la vida.

El currículum escolar

Grup escolar de Masllorenç. Any 1940.

Grup escolar de Masllorenç. Cap a l'any 1932. Segona fila, començant per dalt i la quarta per l'esquerra, Dolors Ferré.

Hi havia una mena de currículum de les matèries que havien de fer els alumnes. I en això he basat l'explicació de la vida escolar. El curs 32-33, en el llibre de matrícula i d'assistència, les assignatures eren:

Llengua Castellana, que comprèn Lectura, escriptura i gramàtica

Cal destacar-ne els llibres de Joaquim Pla Cargol, el tercer manuscrit anomenat "Paises y Mares" llibre de lectura sobre un diari de viatge de l'autor pels 5 continents, editat el 38. En contrapartida, destacar *Espigas*, antologia de literatura espanyola amb biografia dels autors, editat en acabar la guerra. Cal destacar com a fet curiós que s'inicia amb autors contemporanis i va retrocedint fins a l'època medieval. Fa exaltació de valors patriòtics espanyols.

Aritmètica

Per a la Dolors, aquesta assignatura, tot i que és una de les més difícils, li va ser fàcil perquè a la botiga familiar havia agafat pràctica en la comptabilitat i en els problemes.

Geografia i història

S'havien d'estudiar molts temes i era poca la paciència dels pares per mantenir els fills a l'escola i no fer-los anar al camp on la feina urgia. Per això, els llibres de llengües eren relacionats amb els de Geografia i Història. Com *Paises y Mares* o *La Terra Catalana*, que era un mètode complet de lectura catalana, de Joaquim Pla Cargol, revisat per l'Oficina de correccions de l'Institut d'Estudis Catalans, editat el 1932 per Dalmau Carles Pla, editors de Girona, on es repassa tot el que fa referència a Catalunya (Principat).

Rudimients de dret

És en el quadern de la Lola del 37 i hi han molts exercicis de redacció de cartes i una instància per a la constitució d'un sindicat agrícola, cosa insòlita ara, però de valor en l'època. Com a fet d'interès pedagògic cal destacar que és un treball realitzat en grup i per nois i noies.

Nocions de geometria

Al quadern hi ha pocs temes d'aquesta assignatura. Hi ha un problema sobre l'àrea d'un triangle i el dibuix geomètric d'una estrella de vuit puntes. La Lola no fa referència d'aquesta assignatura. Deurien fer més exercicis, però inclosos en d'altres assignatures.

Nocions de ciències físiques, químiques i naturals

En el quadern apareixen dibuixos de vegetals i un estudi diari de la temperatura que recollien de forma gràfica a final de cada mes.

Feien sortides al camp a veure els diferents tipus de plantes que vivien al terme, l'estudi dels estels, les observacions amb microscopi...

A *Mètode complet de lectura catalana Lliçons de coses* hi ha moltes referències a temes naturals.

Nocions d' higiene

Es feia junt amb la de modals i civisme. La Dolors ho recorda, però no me'n va saber donar informació. I és a *Lliçons de coses* on trobem refències a higiene, al capítol de consells i al de l'esport i salut.

Dibuix

No sé si aquesta assignatura tenia pes propi o era inclosa com a exercicis en altres assignatures. Al quadern hi ha dibuixos de flors en temes de ciències naturals, i els dibuixos que aconsellen fer en els àpendixs del llibre *La Terra Catalana*.

Cant

Preparaven Nadales que eren cantades davant dels familiars. També Caramelles per Pasqua i durant l'any es feien representacions teatrals.

Treballs Manuals

Un dia a la setmana, a la tarda feien treballs manuals, sense detallar.

Exercicis corporals

En l'escola dels nois sí que es feien exercicis corporals però no a l'escola femenina.

Altres assignatures no curriculars

La llengua catalana

A la República, el català era la llengua de l'escola. Per tant, publicacions i llibres de text eren catalans. El català parlat no s'havia deixat ni amb Primo de Rivera. Però l'Estatut de Catalunya normalitza la llengua i l'escriptura es fa en català. En el quadern diàriament hi ha la Nota del Dia que era una petita redacció. A més la majoria de problemes eren redactats en català.

La religió

S'en feia una hora a la setmana. Resaven el rosari i el parenostre. També santificaven les festes com ara Tots Sants, Nadal o Setmana Santa.

Excursions i sortides

Els dijous a la tarda, en autobús o a peu, anaven als pobles veïns: Rodonyà, Vilardida, Montferri i el Mas Batet de Salomó. A Roda de Barà, a la platja. Una vegada van anar a la Tabacalera, de Tarragona i a l'ermita de la Mare de Déu de la Roca, a Montroig. Les despeses les pagaven a mitges l'escola i els alumnes.

Conclusions del currículum escolar

Molts pares eren reticents que els fills "perdessin" el temps a l'escola i a l'època de les collites hi havia molt d'absentisme. Per això, els mestres havien d'ensenyar molts temes en poc temps.

La revolució i modernització de l'ensenyament va portar l'edició de llibres molt interessants. Com a exemple explico el més utilitzat per la Lola:

"Lliçons de coses"

De la mateixa col·lecció que "Terra catalana" és una reedició del 35 (1931), de Josep Dalmau i Carles i Joaquim Pla Cargoll. És una adaptació de *Lliçons de coses* i *Altres lliçons de coses.* És per lectura, reflexió i llenguatge.

La temporalització escolar

Les vacances

El curs anava de mig setembre al 20 de desembre, del 8 de gener (el 7 de gener és la Festa Major) a Setmana Santa; el curs acabava a mig juliol.(Oficialment, començava l'1 de setembre però, a Masllorenç hi havia la collita d'ametlla i la verema).

Eren festa el 12 d'octubre, 1 de novembre i 1 de maig.

L'horari escolar

Anava de les 9h a les 12h I de les 14h a les 16h. Al matí tenien esbarjo a la mateixa classe, les noies i al carrer, els nois. Les classes eren de dilluns a dissabte, amb festa els dijous a la tarda, quan feien sortides i activitats.

Les faltes d'assistència

Sobretot el setembre i octubre, per la verema i la collita d'olives, i amb el bon temps.

Tot i que, amb la guerra, l'assistència va minvar, perquè els alumnes havien fugit o tenien por, (de vegades només eren tres a classe), només es va deixar de fer escola el dia que va entrar l'exèrcit de Franco. Un cop, el mestre Mariano Bonilla, sabent la posició del padrí Carles de la Lola, s'hi va confiar, confessant-se de dretes i va demanar que l'amaguessin.

L'edat escolar

Començava als 3 anys als pàrvuls i, dels 6 als 14, escola obligatòria i gratuïta. Es va permetre matricular-se durant el curs per ajudar els qui emigraven a les ciutats.

L' escola d' adults

Nocturna, per a qui no havia pogut completar l'educació primària, Hi havien alumnes a partir dels 12 anys, fins a un màxim de 40 per classe. Es prioritzaven els de 12 a 20 anys i els que ja sabien llegir i escriure. S'hi matriculaven més homes que dones.

Començaven per Tots Sants i acabaven a finals de març. Aquí, l'absentisme era més alt.

Educació no reglada.

Repàs

En treballar la mare, la Lola tenia una noia que en tenia cura. Altres figures educatives foren: Maria Alsina i la Rosa, mestres de repàs. La Rosa cobrava un duro al mes per alumna a ella. Com que ho aprofitava, van aconsellar als pares que continués estudiant però, entre que temien aixecar recels al poble i que la Lola no estava entusiasmada de marxar a Tarragona, ho van deixar córrer, i es va quedar a treballar a la botiga familiar.

Catequesi

Tot i l'esperit anticlerical de la República, hi havia la catequesi, de comunió i confirmació, que era un altre motiu d'educació. A part del fons hi havia unes pautes: horaris, pràctica de lectura, memorització, convivència amb companyes...

Botiga

Durant l'època escolar combina els estudis amb feienes a la botiga, on es familiaritza amb el tracte amb la gent i la comptabilitat (els comptes de la botiga, albarans...)

El material escolar

Moltes famílies no podien amb la despesa del material escolar ni tenien oportunitat de comprar- lo. La Dolors ho va tenir força bé. A casa, el pare que, a més de pagès era subministrador de la botiga, anava als mercats de Valls, el Vendrell i Roda. Allí hi trobava: plomes, quaderns, llibres.

De vegades els venedors els feien regals, com a torna del que comprava per a la botiga.

Hi havia material propietat de l'escola, del qual era responsable el mestre, que l'havia d'anotar al full de registre, fent constar l'estat en què es trobava i tot el que s'anava adquirint de nou, amb el seu preu. Era mobiliari i guarniments: mapes, microscopi... També hi havia la despesa del personal de neteja. (Al curs 32-33 va pujar a 32 pessetes).

El temps fora de l'escola

Les feines de casa, el camp i la botiga

La majoria de temps lliure de la canalla era per treballar. La Lola ajudava en les feines de casa, despatxava a la botiga, donava el menjar a conills i gallines...

Festes del Pa Beneït. Cap al 1940.

Els passatemps i activitats

Els jocs amb què jugava eren poc moguts i d'interior, només amb noies. Es jugaven a dins a les cases. Li agradaven molt els cromos, que sortien a les rajoles de xocolata, i, tenint la botiga, podia fer moltes col·leccions. També li agradava passejar fins a la cruïlla de carreteres, veure passar carros i autos. Recorda haver vist passar el rei Alfons XIII, i, més tard, aragonesos que fugien cap a França, amb les seves minses pertinències

Alguna vegada un circ o una troupe de comediants feien estada al poble un parell de dies i els anava a veure.

Les festes populars

Es feien dues festes majors la d'estiu: el primer cap de setmana d'agost i la d'hivern per Sant Ramon de Penyafort. Activitats característiques eren les sardanes i la processó del "pa beneït".

Bibliografia

Dalmau, Josep *Lliçons de coses* Dalmau Carles, Pla, S.A. Editors. Girona 1935.

Joaquin Pla Cargol, *Paises y Mares* Dalmau Carles, Pla, S.A. Edit. Girona Madrid 38.

Camí, Espigas (llibre de literatura espanyola), 1942.

Joaquim Pla Cargol, *La Terra Catalana*, Dalmau Carles, Pla. S.A. Editors. Girona 1932.

Quadern d'escriptura i lectura de la Dolors Ferré Magriñà (1937).

Registre escolar (Llibre de matrícula, assistència classificació i comptabilitat) dels cursos 1918-19, 1932-33, 1935-36, 1939-40.

Rafael Miquel i Morgades *L'església i el campanar de la parròquia de Sant Ramon de Penyafort de Maslorenç*. Institut d'estudis penedesencs.

Llibre d'actes dels plens municipals de l'Ajuntament de Masllorenç del 1931 al 1940.

Teresina Martorell: una mestra amb pedagogia pròpia

Vanessa Aranda Acosta - Cristina Cañellas Astudillo - Pilar Mur Vázquez

Introducció

Tots recordem els nostres anys d'infantesa a l'escola, aquells companys, les aules, la pissarra... però sobretot recordem aquell/a mestre/a que ens va ensenyar a llegir i a escriure, a ser tolerants, comprensius, solidaris... Aquests i molts altres són els records que tenen molts vendrellencs i vendrellenques, envers una mestra que marcà una època en les seves vides: Teresa Martorell i Fons.

Teresina Martorell, tal com tots la coneixien, fou una mestra com cal, de les que vivia per a l'escola i per als seus infants amb l'objectiu de donar-los el millor d'ella mateixa. Tal com alguns dels seus exalumnes diuen, fou una mestra les vint-i-quatre hores del dia. Es per això i moltes altres coses que al Vendrell se la recorda com una figura memorable per a la vila, ja que era una mestra revolucionària i amb una pedagogia pròpia. Sense ella molts vendrellencs no haurien conegut el veritable sentit de la democràcia i de l'amor per la terra catalana. La mestra Martorell vetllà sempre per conservar i fomentar la humanitat entre els seus alumnes, fent-los sentir orgullosos de pertànyer a la terra catalana.

La vida de Teresina Martorell

Teresina Martorell i Fons, va néixer l'11 de novembre de 1890 al Vendrell, era filla de Pau Martorell Julivert i Carme Fons Marquès, els quals van tenir 5 fills, però només dos nens i Teresina van sobrepassar els primers anys de vida.

La seva mare Carme, havia estat filla única d'una família de boters benestants. El seu pare Pau, també era boter, però en la seva època aquest ofici no era tan bo com en la del sogre, i per aquest motiu, es van veure obligats a viure dels estalvis familiars durant un temps. Aquesta crisi fami-

liar no es veu perjudicada, en la dedicació de temps cap a la Teresina, ja que llegien lectures i feien que aquesta prengués part en els concursos que es convocaven al poble.

El 1911 el seu pare mor, però Teresina continua amb la seva fal·lera de voler ser mestra. L'any 1916 comença els seus estudis de mestra al Vendrell i els finalitza a Tarragona. El 1921 s'inicia com a mestra al Vendrell i continua la seva formació de manera permanent al llarg de tota la seva vida. Teresina sempre estava al corrent dels moviments pedagògics, assistia a les Escoles d'Estiu per a mestres que es realitzaven a Calafell i procurava que les alumnes assistissin a les colònies que es feien a Calafell.

Teresina era una persona molt activa, i sempre intentava imposar els seus models de conducta als altres; també era una persona optimista, que es mostrava positiva davant de les dificultats i sobretot era tenaç, portava les coses amb continuïtat i al màxim de lluny possible. Hem de tenir en compte que durant la seva plenitud va patir la Guerra Civil, i posteriorment un règim dictatorial i franquista, però que a Teresina res d'això no l'espantà, va continuar així al peu del canó durant moltes més dècades.

El 1969 quan Teresina tenia 79 anys va cedir responsabilitats pedagògiques a una altra mestra, la seva neboda Montserrat Martorell, fins que a l'any 1973, als seus 83 anys, deixa l'escola i es retira definitivament, i només un any després (1974) l'escola tanca definitivament.

Deu anys més tard, el 8 d'abril de 1984, morí al Vendrell, a l'edat de 94 anys.

L'entorn pedagògic de la Sra. Teresina

Hem de tenir en compte l'entorn del moment, per comprendre la pràctica pedagògica que introduïa la Sra. Teresina.

A la primeria del segle s.XX, la societat catalana en el seu conjunt vivia una onada molt profunda de creixement, podem fer referència a Pompeu Fabra, Prat de la Riba... O el fet queRomanones, el 1902 decretà que l'ensenyament fos en castellà...

Tot això fa que brotin moviments pedagògics, que a la vegada van ser els precursors de la transformació que va viure Catalunya durant aquest segle.

Podem destacar alguns moviments que van començar a transformar la vida i l'ambient de Catalunya, com:

El gran Pedagog Joan Bardina, que va crear l'escola per a Mestres, el qual ens dóna una visió de l'educació i de la formació contínua nova. Destaca també la importància del desenvolupament de les persones i del país en general.

Anna Canalis, que el 1916 dirigeix l'Institut Feminal, el qual posa en pràctica tots els moviments pedagògics europeus.

I moltes escoles que van obrir les seves portes per transmetre una nova manera de veure i entendre la vida i l'educació. Podem destacar: Col·legi de Sant Jordi, Escola Moderna de Barcelona, l'Escola Catalana Mossèn Cinto, la Fundació Horaciana d'Ensenyança, Col·legi Mont d'Or, i moltes escoles exemplars a Terrassa, Rubí, Igualada i la Sra. Teresina al Vendrell.

Una mestra amb pedagogia pròpia

Les seves alumnes, tant aquelles més grans com les petites, la recorden com una gran persona, humil i humana, dedicada plenament a l'ensenyança sense estalviar-hi res de res.

Era una persona senzilla i discreta ja que quan va començar a impartir classes algunes males llengües deien que exercia sense el títol de mestra, rumors que a ella no li importaven, no volia exhibir-se i per aquest motiu mai no va voler penjar el seu diploma a l'entrada de l'escola, tal com molts amics li havien recomanat de fer.

Teresina va començar a impartir classes amb molt poques alumnes, per aquestes males llengües, només hi assistien les filles dels seus familiars, d'amics i coneguts. Tot i que no va trigar gaire a omplir la seva escola, ja que els seus mètodes d'ensenyament van anar prenent nom, la utilització d'una pedagogia activa, com la utilització d'elements del mètode de Montessori, és diferenciava força d'altres escoles, on les alumnes més grans ajudaven les més petites. Per aquest motiu no només hi assistien alumnes del Vendrell sinó que també en venien d'arreu de la comarca. Un bon exemple d'això era el de Maria Figueres, mare de la cantant Marina Rossell, que vivia a Bellvei, poble situat a uns 5 quilòmetres del Vendrell, i que anava a l'escola de la Sra. Teresina amb la seva bicicleta.

Teresina per tal de poder dur un millor control i seguiment de les seves alumnes les dividia en dos grups: un el matí i l'altre a la tarda, per poder-les atendre totes per igual, ja que tenia més alumnes de les que hauria estat aconsellable. Al grup de les més grans els feia classe al matí, mentre que les més petites en aquelles mateixes hores, destinaven el temps

a cordar i descordar botons fets en un drap amb uns traus, uns altres amb crecs, i uns amb cintes de colors per aprendre a fer llaços. Més endavant començaven a realitzar senzilles labors com el ganxet amb llanes i agulles gruixudes. A les que eren una mica més grans els ensenyava a cosir i altres labors una mica més complicades. I aquestes més petites eren les que a la tarda seien a les taules de les grans i allí Teresina els explicava la lliçó corresponent, els ensenyava a llegir, a escriure i a comptar, mentre que les grans destinaven aquestes hores a realitzar altres labors. En el que coincidí a ensenyar a totes les alumnes per igual, va ser en què formessin un esperit crític i a defensar els seus ideals, tal com feia ella.

Els dissabtes a la tarda, tot i que no hi havia classe, els destinava a ensenyar a apedaçar i a sargir, aquelles que no ho volien fer, no calia que hi anessin. Era una mestra dedicada en cos i ànima als seus alumnes.

Altres de les tasques que els ensenyava Teresina era a tallar i cosir roba de vestir, quan una alumna arribava nova a l'escola, s'havia de confeccionar ella mateixa l'uniforme (una bata blanca). Una de les grans, que ja en sabia, li prenia les mides i li tallava davant d'ella perquè comences a aprendre'n, després Teresina li anava ensenyant de tallar patrons i a muntar-los.

Teresina era una persona que respectava moltíssim les seves alumnes, reservava el tu, per aquelles que ja tractava des de petites o que feia temps que anaven amb ella. I sempre donava consells, recomanant a aquelles que estudiaven batxillerat que no es limitessin tan sols a aquesta activitat, sinó que no deixessin les classes ordinàries i de labors, ja que els servirien per a moltes coses al llarg de la seva vida.

Predicava amb l'exemple la urbanitat, no és limitava tan sols a ensenyar, sinó que el seu interès era la bona educació de les seves alumnes: la solidaritat entre elles, el respecte a la família, el seu comportament tant a l'escola com al carrer...

Les seves alumnes l'admiraven pel seu ordre, ja que per ella tot havia d'estar al seu lloc, ordenava els seus llibres amb una numeració, com a les biblioteques, a totes les caixes on hi guardava els materials necessari per a les seves classes els posava un rètol indicant què contenien.

Pel que fa al tema dels càstigs, també cal remarcar que no podia permetre deixar-ne passar ni una, no eren realment càstigs, comenten les seves alumnes, ja que a la vegada eren un ensenyament i un aprenentatge, perquè consistien a netejar vidres, un, dos, tres, segons la intensitat del càstig, escombrar l'escala i treure la pols a la sala de rebre...

Abans de la Guerra Civil l'ensenyament era totalment en català, ensenyava a llegir en català a través dels llibres d'Àngels Garriga, filla del

Vendrell, on a part d'aprendre a llegir en català també aprenien històries de la seva comarca i de la terra, cosa molt poc comuna a llavors; tot i que la Sra. Teresina destinava un dia a la setmana per ensenyar a les seves alumnes a llegir i escriure en castellà. La Sra. Teresina era molt catalanista i republicana, però mai no va tenir cap problema per aquest motiu, sempre va tenir penjats a la paret de l'aula la fotografia del rei i un Sant Crist, ja que molt sovint passava un inspector per l'escola. Totes les alumnes recorden el nervis que suposava la vinguda, moltes vegades fictícia, de l'inspector a l'escola.

Pel que fa a l'ensenyament de la doctrina, ella no l'impartia a les seves alumnes, creia que les que volien un ensenyament religiós havien d'anar a les monges, però tot i així, quan s'apropava el dia de rebre la primera comunió llavors Teresina dedicava unes hores a la setmana a la religió perquè les seves alumnes aprenguessin la doctrina, era curiós, però el dia de la comunió les seves alumnes eren les que més en sabien. Durant el mes de maig cada tarda, a la capelleta de l'escola il·luminada amb espelmes, una de les alumnes llegia una pregària i oferia un ram de flors a la verge Maria.

Teresina també destinava les seves hores lliures a fer classes de repàs a nens, i fins i tot a adults analfabets, que no havien pogut aprendre a llegir i escriure durant els seus anys d'infantesa o joventut.

A l'escola també s'hi feien concursos de redacció d'imaginació pròpia, els premis eren atorgats segons el judici majoritari de les mateixes alumnes. També es confeccionava un diari, que imprimien a la mateixa escola amb una copiadora rudimentària mitjançant un clixé fet amb paper de carbó posat damunt de gelatina. En el diari incloïen redaccions, dibuixos, acudits, endevinalles... ja que cada alumne hi contribuïa amb l'habilitat en què més destacava. La confecció d'aquest periòdic era assumida cada vegada per unes alumnes diferents.

Una altra de les anècdotes que les seves alumnes recorden és "la botiga", Teresina els va ensenyar a regentar una botiga per comprar a l'engròs, on és proveïen de tot allò necessari per a l'escola (llapis, quaderns, gomes, fils, agulles, llanes...), així tenien una petita botiga dins l'escola on compraven el material escolar al mateix preu de venda que al comerç local.

De l'administració d'entrades i sortides i de la compra i venda del gènere sen'encarregava cada mes una alumna diferent. Els beneficis que se'n treien eren per pagar les excursions que realitzaven per la província de Tarragona, o per anar a berenar a la vinya que tenia la Sra. Teresina a Tomoví, i a Sant Salvador, barri marítim del Vendrell, o a Sitges a veure el Cau Ferrat i Maricel...

Durant el mes d'agost, mentre tothom feia vacances, la Sra. Teresina es dedicava als seus estudiants, a aquells que havien suspès alguna assignatura pel setembre o bé per voler avançar curs.

A l'escola de Teresina Martorell les festes assenyalades com Nadal, la Festa Major, la Fira... es vivien amb gran intensitat ja que es cantaven cançons, s'aprenien les dècimes...

Pel que fa a l'ensenyament de batxillerat que impartia, comprenia totes les assignatures, inclòs el francès. L'únic que no podia ensenyar Teresina era el llatí, que el venia a aplicar algun dels capellans de la parròquia. Un cop arribada la guerra i amb els tràgics assassinats dels capellans, Teresina també se'n va ensortir, ja que va fer que aquelles alumnes més grans que ja sabien el llatí, l'ensenyessin a les més petites.

Teresina era l'única professora de tot el Vendrell titulada i capaç de poder impartir ensenyaments de batxillerat, de mestre, de comerç; i així facilitava que les seves alumnes poguessin seguir estudiant una carrera sense haver d'anar-se'n cap a la capital, Tarragona, on només anaven per examinar-se. Hi varen haver alumnes que estudiaren comerç, i d'altres que preferien fer els dos primers anys de Magisteri amb ella.

Durant el període de 1937 i 1938 la Generalitat va formar l'Escola Nova Unificada, que no permetia l'existència de mestres particulars, tots havien d'estar reunits en un sol edifici, que va ser al col·legi dels "Hermanos", que llavors havia quedat buit. S'obligà a fer desaparèixer les escoles privades, ja foren laiques o confessionals. Però un cop acabada la Guerra, mitjançant els tràmits necessaris la Sra. Teresina va poder obrir un altre cop la seva escola, tot i que va haver de ser en un altre edifici, per continuar amb la seva tasca de mestra, dins la normativa i legislació d'aquell temps. Alguna cosa havia canviat al país però no dins del seu pensament. Teresina havia aconsellat a les seves alumnes des de petites que defensessin els seus ideals i la terra catalana, ara els aconsellava que ho fessin tenint cura, ja que el tarannà de la gent que manava aleshores no era el mateix. A partir d'aquest moment a l'escola de Teresina Martorell l'ensenyament no només fou per a nenes, sinó que començà a ser mixt, i s'impartia en castellà, tot i que entre ells seguien parlant en català i mantenint la seva ideologia catalanista i crítica. Els seus exalumnes solen definir Teresina en tres paraules: catalanista, liberal i demòcrata. Aquesta descripció de la seva personalitat quedà força patent durant el període de la Guerra Civil.

La postguerra fou molt dura per a tots, però a l'escola Teresina intentà que els infants ho notessin al mínim possible i per això intentà

sempre oferir uns preus assequibles per a tots per tal de facilitar l'assistència de tots els nens i nenes del Vendrell.

D'aquesta manera la Sra. Teresina va continuar amb la seva labor fins a una edat molt avançada, fins als 83 anys, educant fins i tot les filles de les seves antigues alumnes i d'altres de noves, atretes pels seus mètodes d'ensenyança. Tot i que l'any 1969, als seus 79 anys, cedeix l'escola a la seva neboda Montserrat Martorell i a la Srta. Montserrat Caralt, extraescolarment va continuar fent classes de català fins als 83 anys. L'escola tancà les seves portes l'any 1974, però en el cor de molts vendrellencs romandrà oberta i activa per sempre més.

En definitiva totes les seves alumnes, tant les primeres, que la van conèixer de jove com les que la van conèixer quan ja era gran, avui dia encara en tenen un bon record d'ella, cap l'oblida ni l'oblidarà mai, ja que per moltes va ser com una segona mare.

L'herència que Teresina Martorell deixà al Vendrell

Després d'haver repassat la vida de Teresa Martorell, la seva pedagogia, la seva manera d'educar i de fer a l'escola... veurem com encara avui dia el seu record segueix viu en el cor de molts vendrellencs i vendrellenques.

L'any 1996 l'Ajuntament del Vendrell i un grup format per exalumnes de Teresina Martorell, decideixen crear un premi anual que portarà el nom de la mestra vendrellenca. La ideologia que gira envers el premi és la mateixa que fomentava la mestra Martorell: sentit de solidaritat, respecte, amor i dedicació envers els altres... i sobretot ressaltar la figura de la dona en la nostra societat. Per aquest mateix motiu, l'entrega del premi se sol celebrar als voltants del dia Internacional de la Dona Treballadora.

El premi s'atorga a alguna dona, nascuda al Vendrell, que hagi destacat en algun àmbit i que treballi o hagi treballat a la vila. Al voltant de l'afortunada i de la seva obra, a la vila s'organitzen tot un seguit d'actes com ara una exposició i una conferència. Ja són set els premis que s'han atorgat i la flama segueix viva com el primer any, i cada any l'organització fa la seva tasca amb més il·lusió ja que és la manera de retre homenatge a una dona que dedicà tota la seva vida a l'educació, als nens, i a la seva terra (Catalunya), i moltes altres coses en les quals creia profundament. Era una dona amb coratge que creia en el poder del canvi i mai no abandonà la seva ideologia, tot i que com s'ha vist això li comportà alguns problemes.

El premi consisteix en una escultura amb forma d'escala, en què cada graó te un símbol. El fet que sigui una escala és per simbolitzar la tasca lenta, quotidiana i constant de Teresina Martorell i la seva pedagogia, de la mateixa manera que representa la tasca de la guanyadora. Els símbols que s'hi poden trobar van des de l'essència d'un mateix fins a l'eternitat que ve representada pel Pare totpoderós, passant per la natura, la dona, el saber... Es tracta de representar mitjançant una escultura la persona de Teresina Martorell, que encara anys després es veu reflectida en moltes vendrellenques.

Però aquest concurs no és l'únic homenatge que la vila del Vendrell retrà a la mestra, sinó que enguany s'ha col·locat la primera pedra de la nova escola de Primària, que portarà per nom Escola Teresina Martorell. Aquesta iniciativa sorgí l'any 1997, quan en l'entrega del premi que porta el seu nom, les exalumnes decideixen recollir firmes per a demanar que la propera escola del poble portés el seu nom. Finalment ho han aconseguit, i possiblement el curs 2003-2004 alguns vendrellencs puguin assistir a l'escola que porta el nom d'una mestra que marcà un abans i un desprès a la vila del Vendrell.

Materials fotogràfics

Teresina Martorell quan era jove.

L'escola de Teresina abans de la Guerra.

L'escola després de la Guerra.

Homenatge a Teresina Martorell en el seu 50 aniversari de mestra.

L'OPCIÓ · Opinió, Grafull
21 de març de 2003

EDUCACIÓ

Col·locada la primera pedra de l'escola Teresina Martorell

El nou centre està a la zona del Botafoc i funcionarà el mes de setembre

Benet Jané, alcalde del Vendrell, va destacar que és un acte de justícia que el nou centre porti el nom de Teresina Martorell. Les obres s'allargaran cinc mesos i tenen un pressupost de 3 milions d'euros.

Redacció • El Vendrell

El passat dissabte 8 de març, coincidint amb el Dia Internacional de la Dona, l'alcalde del Vendrell, Benet Jané, acompanyat pel delegat d'Ensenyament a Tarragona, Xavier Sagés, i pel director de centres docents de la Generalitat, Emili Campos, van posar la primera pedra de la nova escola de Primària de la vila.

Aquest centre educatiu es prevé que entri en funcionament el proper mes de setembre i estarà ubicat en uns terrenys del costat de la riera de la Bisbal a la urbanització del Botafoc. Les obres s'allargaran cinc mesos i tenen un pressupost d'uns 3 milions d'euros.

La nova escola Teresina Martorell tindrà capacitat per a 450 alumnes amb dues plantes d'alçada i serà de dues línies acadèmiques, una des del primer cicle d'educació infantil i una altra de primer a sisè curs de Primària. A més, tindrà serveis de biblioteca, menjador i gimnàs.

Durant l'acte de col·locació de la primera pedra, l'alcalde de la vila, Benet Jané, va insistir en la importància que té que el nou centre tes el nom de la vendrellenca Teresina Martorell. Segons Jané: «és un acte de justícia per la memòria de Teresina Martorell». A més, l'alcalde va felicitar les exalumnes de la mestra, no només per les reivindicacions per portar el nom de Teresina Martorell: «sinó també a tot el poble del Vendrell, perquè amb reivindicacions i actes com aquest és quan fem justícia i quan pensem que el món, qui el dia d'avui avant, serà les persones solidàries, les que s'estregaran».

Moment de la inauguració

Col·locació de la primera pedra de l'escola Teresina Martorell del Vendrell.

Agraïments

Comissió d'exalumnes de Teresina Martorell; els seus membres han aportat gran part de la informació mitjançant els seus testimonis.
Ajuntament del Vendrell (Sra. Pilar Candalija)
Biblioteca Pública del Vendrell
Arxiu Municipal del Vendrell

Resum

Teresa Martorell i Fons, popularment coneguda com a Teresina, va ser una mestra vendrellenca, que exercí com a tal des de l'any 1921 fins a l'any 1973. Va créixer en un entorn acomodat, i des de molt jove ja tenia molt clar que volia ser mestra i que s'hi dedicaria plenament, en cos i ànima. La seva condició de soltera li va permetre poder aconseguir-ho. El seu record i els fruits de la seva pedagogia encara perduren avui dia entre molts dels vendrellencs, que bé la van conèixer en vida o a través dels testimonis orals de molts dels seus exalumnes.

La seva manera d'educar era diferent a la dels altres professors de l'època, ja que ressaltava contínuament l'orgull de ser catalans, tenint sempre presents valors com ara la tolerància, la solidaritat, l'amistat, el companyerisme... Un aspecte a ressaltar era la seva disconformitat amb els ideals de l'Església catòlica, per aquest motiu es declarava atea. En les seves classes utilitzava el mètode Montessori, i potenciava que les alumnes s'ajudessin unes a les altres, fent que les de més edat ensenyessin el que elles ja sabien a les més petites. Els seus càstigs, tal com diuen les mateixes alumnes, resultaven un aprenentatge per a la seva vida quotidiana. Com hem dit anteriorment, la seva condició de soltera li va permetre dedicar més hores de les lectives a l'ensenyament: donant ajuda a les seves alumnes, fins i tot el seu mes de vacances o fent classes de repàs a nens, o a adults analfabets.

Podem considerar que la mestra Martorell fou renovadora en la seva època tant pels seus mètodes pedagògics, com per la importància que donava a la seva formació contínua i al reciclatge professional. Varen ser moltes les vegades que ella transmetia aquest mateix consell a les seves alumnes.

Va ser una de les figures més importants de la vila del Vendrell, una mostra d'això són els actes que se celebren en el seu nom, i que la nova escola de primària de la Vila, actualment en construcció, portarà el seu nom.

Abstract

Teresa Martorell i Fons, known as Teresina, was a native of Vendrell teacher that dedicated herself to teaching from 1921 to 1973. She always new that she wanted to be a teacher and as a single woman, she had it easy to do so, with complete dedication.

She had a different way of teaching, especially when compared with other teachers of her time, she constantly underlined the pride of being Catalan people, keeping also in mind values as tolerance solidarity and frendship amongst others. Her disagreement with the catholic church's principles is remarkable, this is why she declared herself as an atheist. She develloped her classes with the Montessori method and also encouraged her puples to help each other, so that the older ones should teach what they knew to the younger ones. She was Vendrell's most important public figure, and proof of it are the noumerous events that are carried out uder her name, including the Primary school that will be named after her.

Recuperació de la memòria de les mestres republicanes: Dolors Piera i Llobera (1910-2002)

Rosa Maria Prat i Balaguer

> "Nosaltres, les dones, que políticament havíem arribat a la nostra emancipació... recordem totes les tombes que arreu de Catalunya hi ha. Hi ha tombes ignorades però no desconegudes que flamegen com estels davant els nostres ulls, totes les sabem, aquestes tombes, on jauen els qui donaren la vida al més alt ideal: Catalunya, podríem dir-ne els noms, però preferim guardar-los dins el nostre cor com un estímul i un esperó; que elles siguin la llum que ens guï a la victòria final".
>
> (Bargalló, Dolors; Piera, Dolors;Murià Anna 1941)[1]

1. Introducció

La comunicació que es presenta en aquestes jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans pretén ser una aportació a la recuperació de la memòria històrica de les mestres republicanes. En concret de la mestra Dolors Piera i Llobera.

Dolors Piera forma part de la història de Catalunya com a mestra renovadora i com a política compromesa en la lluita per la igualtat de gèneres. Fou una de les mestres que com diu Teresa Pàmies "han fet Catalunya" (Teresa PÀMIES, 2002)[2]. La seva personalitat professional va començar a desplegar-se en els moviments de renovació pedagògica dels anys de la II República (1931-1939).

La II República suposà el floriment de pràctiques educatives innovadores, d'il·lusió, de canvi pedagògic... que durà poc temps a causa de

1 BARGALLÓ, D. PIERA, D. MURIÀ, A. (1941). *Manifest que el Consell Nacional de la Unió de Dones de Catalunya adreça a les dones catalanes.* Retorn. Desembre 1941.

2 PÀMIES, Teresa (2002). "Pròleg des del record". Dins CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2003) *Dolors Piera, mestra, política i exiliada.* Barcelona. Ajuntament de Barcelona-Institut d'Educació i Publicacions de l'Abadia de Montserra p.5.

l'aixecament militar del general Franco el 18 de juliol de 1936. Catalunya fou rica i plena d'experiències que malauradament duraren molt poc temps, però que deixaren la llavor per créixer. Han hagut de passar gairebé quaranta anys, després de mort Franco (1975) perquè un cop establerta la democràcia i l'estat de ple dret es reinstauressin les institucions i les llibertats democràtiques i es recuperés aquell llegat i aquella herència dels mestres que han fet Catalunya.

Durant aquests vint-i-cinc anys anys de democràcia (1978-2003) les escoles han recuperat la coeducació, metodologies organitzatives, projectes de treball, l'experimentació, la innovació pedagògica iniciades a l'època republicana.

2. Biografia

Dolors Piera i Llobera era filla de Cecília Llobera Muntané i Antoni Piera Pujol. Va néixer el 21 de juliol de 1910 a Puigverd d'Agramunt, un poble de la comarca de l'Urgell i de la província de Lleida. El pare de Dolors Piera era mestre i fou secretari de l'Ajuntament de Santa Maria de Meià. Tant l'avi com el pare estaven adherits als ideals del republicanisme i del catalanisme.

L'avi matern, Pau Llobera Duran, fou milicià voluntari durant la Primera República. I havia estat un dels fundadors del Centre Republicà de Puigverd d'Agramunt. Tot aquest ambient familiar de la infancia va influir en la trajectòria personal i professional de Dolors Piera.

La primera escola a la qual assistí Dolors fou l'aula del seu pare. Als deu anys era estudiant interna a les Dominiques del Pare Coll. Entre els anys 1924 i 1928 estudià Magisteri a l'Escola Normal de Lleida. L'any 1928, als 18 anys, va començar a exercir la professió de mestra a l'Escuela Nacional de Niñas ubicada al pis principal del número 13 del carrer Xuclà de Barcelona, sota la direcció de Concepció Tudó.

Durant el curs 1929-1930 Dolors Piera va estar a l'escola nacional de pàrvuls de Lleida i es va presentar a la prova per accedir a una plaça de mestra interina del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona. Va superar les proves i durant el curs 1930-1931 va exercir a l'escola Ignasi Iglesias, ubicada a sant Andreu, sota la direcció de Montserrat Roca.

Durant aquests anys a Barcelona, Dolors Piera va prendre contacte amb dones significades del moviment feminista català, que es reunien al Lyceum Club de Barcelona, com Maria Boldó de Torres i Carme Kar,

i també amb les que es movien en els ambients de Lleida com les senyores Perenya, Godàs i Maria Sabarís de Solé.

Tot aquest ambient de sensibilització social i política i d'experiències barcelonines influí en la maduració personal i professional de la jove mestra.

Mentre preparava les oposicions es va proclamar la República. L'any 1934 va prendre possessió de la plaça definitiva de mestra a l'Escola graduada de nenes de Vilafranca del Penedès, on es va traslladar a viure.

Es va casar pel civil l'any 1935, amb Ramon Costa-Jou, amb qui va compartir la seva labor docent i de propaganda política a la comarca de l'Alt Penedès. Ramon Costa Jou fou mestre de la Plana Rodona (Olèrdola). Pere Aznar fou el seu segon marit durant els anys de l'exili.

Va ser impulsora del sindicat de la Federació de Treballadors de l'Ensenyança (FETE).

En els anys de la Guerra Espanyola (1936-1939) la jove mestra va canviar la seva dedicació professional i sindical per la militància política, com a responsable de la Comissió femenina del Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC). Va exercir el càrrec de consellera municipal de l'Ajuntament de Barcelona i de secretària de la Unió de Dones de Catalunya. Va desenvolupar una intensa activitat per poder atendre les necessitats de la població refugiada.

L'any 1939 amb la derrota republicana Piera inicia l'exili a França, després a la República Dominicana i finalment a Xile.

L'etapa més llarga de la seva vida la va viure a Santiago de Xile amb el seu company Pere Aznar. La maternitat, la família i la represa de la seva vida docent no van ser obstacles per mantenir el compromís de solidaritat amb Catalunya des de les llunyanes terres americanes.

Gràcies a la correspondència mantinguda durant aquests anys de l'exili de Dolors Piera amb les historiadores Cèlia Cañelles i Rosa Toran (2003), hem pogut conèixer la biografia i els darrers anys de la seva vida. El dia 20 de gener del 2002 va morir a Santiago de Xile a l'edat de 92 anys.

Piera va escriure diferents articles i col·laboracions com són: *L'aportació femenina en la guerra de la Independència* (1937), *L'heroïna del 6 d'Octubre* (1937), *Pasionaria a la presó d'Oviedo després del triomf del 16 de febrer* (1938), *El tremp heroic de les dones catalanes* (1941), *La situació extremadament difícil dels nostres germans refugiats exigeix el nostre ajut immediat* (1941), *Joan Comorerra, el dirigent del poble català, en el seu pas per Xile* (1941), *Per la creació d'un cos diplomàtic de protecció als refugiats* (1941), *Manifest que el Consell Nacional de la Unió de Dones de Catalunya adreça a les dones catalanes*

(1941), *En aquest Primer de Maig* (1942), *La Convenció Nacional d'Ajut* (1944), *Carta de Pere Aznar i Dolors Piera Piera* (1944),*Catalunya, capdavantera en la lluita contra Franco* (1945), *Nova Era a Xile. El projecte d'una Assemblea Nacional Consultiva ha trobat un gran ressò* (1949), *Diana Pey* (1949 i diversos articles a les revistes *Colaboración, Treball, Retorn, Nova Era i Germanor.* (CAÑELLAS, Cèlia; TORAN, Rosa (2003)[3].

3. Joventut i context social

El govern de Miguel Primo de Rivera (1923 -1930) adoptà mesures de control polític i de repressió contra totes les manifestacions de catalanitat (la llengua, l'escola, la cultura... etc.). Aquest fet va conscienciar l'oposició que tenia un esperit nacionalista, socialitzant i progressista.

En l'àmbit escolar es produïren els expedients disciplinaris que van aplicar a Pepita Uriz, Leonor Serrano i el mateix pare de Dolors Piera. Pepita Uriz va ser sancionada amb la pena de desterrament, que li impedia exercir la seva professió a menys de cent quilòmetres de Lleida i que la va sentenciar a un any sense sou, a causa de les seves explicacions a classe sobre la teoria del darwinisme i el comentari del llibre de Margarita Nelken *La condición social de la mujer en España.* Leonor Serrano, reconeguda especialista en el mètode Montessori, va ser desterrada l'any 1926 a Castelló. I el mateix pare de Dolors Piera, Antoni Piera, va patir un expedient disciplinari per cantar a l'escola amb els nens les cançons catalanes recollides per l'autora musical catalana Narcisa Freixas.

La ciutat de Lleida vivia totes aquestes convulsions socials, culturals i polítiques i com a la resta de Catalunya sorgí tot un moviment cívic de transformació social i política. A l'Ateneu Lleidatà es feren entre d'altres activitats, les conferències sobre educació de l'any 1926, en què van participar Alexandre Galí, Rafael Campalans i Pere Bosch Gimpera.

3 CAÑELLAS, Cèlia, i TORAN, Rosa (2003) *Dolors Piera, mestra, política i exiliada.* Barcelona. Ajuntament de Barcelona-Institut d'Educació i Publicacions de l'Abadia de Montserrat p.184.

4. El moviment renovador de l'Escola Normal de Lleida

Els aires crítics de rebuig a les retallades de llibertats, a les imposicions dictatorials van arribar a l'Escola Normal de Lleida, on hi havia un sector del professorat minoritari però molt actiu.

A l'Escola Normal de Lleida hi havia un equip de professores compromeses amb la renovació pedagògica que s'estava portant a terme a Catalunya des de les primeres dècades del segle XX. Hi havien les professores Montserrat Vallès i Josepa Uriz, condeixeble de Rodolfo Llopis i influenciada pels corrents pedagògics de la mestra italiana Maria Montessori.

Dolors Piera tingué com a professora Pepita Uriz, i la descriu així: "La dona que sabia més pedagogia de Catalunya, vivia abocada a l'estudi i a la seva càtedra. En començar les classes dedicava uns minuts a comentar la notícia del dia –en una època que no hi havia ràdio i no vèiem els diaris més que en els dies de vacances-, la qual tenia relació amb l'escola o bé amb el progrés de l'emancipació femenina que anava de la mà amb publicacions de llibres nous, èxits femenins en els esports, nous treballs o professions..." (Dolors PIERA, 2003)[4].

5. El projecte del grup Batec

"Batec és el nom que grups de mestres de Catalunya, van donar a la seva organització, de caràcter escolar, sense normes prefixades per desenvolupar-se. Eren tertúlies amb significació i serietat" (Antoni BENAIGES, 1935)[5].

Antoni Borrell es referia al Grup Batec com "una germanor en la qual el cor batega per una educació diferent" (JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando (1993)[6].

Batec eren grups de mestres anònims, autèntiques peces d'humanitat, tan senzills com els pobles on exercien el seu ofici, que un dia a Bell-lloc i l'altre a Puigvert de Lleida van crear la primera cèl·lula viva del

4 PIERA, Dolors (2003) Dins CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2003) vegeu p. 21.

5 BENAIGES, Antonio (1935) "Intercambio de impresos". Dins *Colaboración nº 9,* diciembre de 1935, p.91.

6 JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando (1993) *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939.* Fraga. Huesca. Aula Libre. p.17.

que avui és la nostra "Cooperativa española de la técnica Freinet" (Patricio REDONDO, 1935)[7].

Els diumenges, un cop al mes, anaven en autobús a visitar als mestres que estaven destinats a les escoles rurals. Aquests mestres explicaven les seves experiències pedagògiques i acabaven realitzant un acte pedagògic obert al poble que l'anomenaven "un batec", que literalment significa: "Moviment alternatiu de contracció i de dilatació del cor, que es transmet a les artèries" (Gran Enciclopèdia Catalana,1971)[8]. Simbòlicament significa un impuls que dóna energia i vida. Latido en castellà (Albertí diccionari català-castellà, 1980)[9]. En aquest acte participaven pares, veïns i les autoritats locals. Sovint aquests actes derivaven en apassionades discussions.

"Els mestres ens reuníem, fent el viatge en un bus a cadascun dels pobles que ells exercien. Ens rebia el mestre a la seva escola. Ens explicava el seu treball i els seus problemes pedagògics, als quals entre tots els assistents buscàvem solucions. Després fèiem un acte pedagògic. Hi era convocat tot el poble. Alexandre Tarragó, Patricio Redondo i jo solíem ser els oradors més freqüents. Dinàvem i si el mestre del poble li semblava, participàvem en el ball que feien els seus joves els diumenges a la tarda. Retornàvem entre cants al bus i als nostres pobles cantant i més animats que mai a continuar les nostres classes" (Dolors PIERA 2001)[10].

Aquestes trobades de treball pedagògic i festiu possibilitaven superar l'aïllament geogràfic i social, establint contactes amb companys de d'altres escoles rurals o be de ciutats.

Dolors Piera fou una dinamitzadora del projecte Batec. "Formaren part de Batec senzills i humils mestres rurals: José de Tapia, Patricio Redondo, Ramon Costa-Jou, Antonio Benaiges, Luis G. Bover, Ana Gavín, Simeón Omella, Jacint Pallejà, Dolors Piera, Antoni Borrell..." (JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando (1996)[11].

---

7 Patricio REDONDO (1935) "Caminos/ un curso más", pàgina editorial dins *Colaboración* nº 5, juliol de 1935, p.34.

8 Gran Enciclopèdia Catalana (1971) Vol.3 Barcelona. Enciclopedia Catalana S.L. p.316.

9 Diccionari castellà-català / català-castellà (1980) 11a.edició. Barcelona. Albertí Editor. p.690.

10 PIERA, Dolors, (2001) Correspondència Piera-Cañellas/Toran, 20 de juny de 2001. Dins CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2003) *Dolors Piera, mestra, política i exiliada.* Barcelona. Ajuntament de Barcelona-Institut d'Educació i Publicacions de l'Abadia de Montserrat p.24

11 JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando (1996). *Freinet en España. La Revista Colaboración.* Barcelona. EUB. Psicología y educación, p.17

El grup Batec alimentava les seves inquietuds renovadores a partir de la lectura dels escrits d'Ovide Decroly, Roger Cousinet i Celestin Freinet, que publicava la Revista de Pedagogía.

Ajudaren a la formació i a la cohesió del moviment renovador del grup Batec l'inspector de Lleida, Herminio Almendros amb la difusió d'experiències de la Institución Libre de Enseñanza. El grup de mestres Batec defensava l'escola laica, única i la coeducació.

L'activitat del grup Batec convertí el Penedès en el centre pedagògic de Catalunya, i eren normals les vingudes de mestres d'arreu del país a conèixer a la pràctica aquests mètodes. L'any 1935 l'Associació de Mestres Nacionals de Vilafranca organitzaren la Diada del Nen Penedesenc. El mateix any s'organitza la Setmana Pedagògica de Vilafranca en què la inspectora de Primera Ensenyança de la comarca, Leonor Serrano, convida M. Dolors Piera, Cosat Jou, J. Santaeularia i Cozcolluela perquè en una sessió exposin davant dels mestres de la comarca els fonaments de la Tècnica Freinet i les seves experiències (Juan ESCLASANS, 1935)[12].

6. La influència de Celestí Freinet i la Revista "Colaboración"

En aquest procés de cohesió del moviment renovador de l'escola, de compartir experiències i d'impulsar una escola nova vinculada a la societat, les idees pedagògiques de Celestí Freinet arrelaren profundament. Les experiències freinetianes que es portaren a terme en un petit poble francès dels Alps Marítims l'any 1920 tenien una realitat social semblant a l'escola rural catalana. Freinet va fundar la Coorperativa d'Ensenyament Laic, amb l'objectiu de fer entrar la vida a l'escola. Considerava la innovació com una experiència col·lectiva, d'educació popular. Elisa Freinet resumeix el pensament pedagògic del seu marit amb aquestes paraules "Com donar la paraula al nen" (Elisa FREINET (1979)[13].

L'any 1935 va néixer la revista *Colaboración* que contribuí a la difusió de les idees i dels desitjos de transformació de l'escola. *Colaboración* és un espai on es pot observar a cada moment el gran interès dels mestres cooperativistes per donar la paraula al nen a través de la impressió, l'es-

12 MASCLANS, Juan (1935). "Difusión de nuestra técnica" Dins *Colaboración.Boletín de la Cooperativa española de la técnica Freinet.* Vilafranca del Penedès. Barcelona. p.19

13 FREINET, Elisa (1979) *El recuerdo.*Dins la revista *Cuadernos de Pedagogia* nº54, any V, juny de 1979, p. 6

criptura, la lectura, la discussió, el dibuix, el càlcul i la vida tota" (JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando (1996)[14].

El butlletí era mensual, s'editava fonamentalment en castellà i s'hi incorporaven fitxes del fitxer escolar i textos lliures escrits en català. El domicili de la redacció correspon al pis en que vivien Dolors Piera i Ramon Costa-Jou: 14 d' abril núm. 8, 2a de Vilafranca del Penedès.

Colaboración va reproduir textos lliures dels quaderns escolars que en cada escola tenien un nom diferent: a Vilafranca li van posar *Batec*, a l'escola de la Plana Rodona on exercia de mestre Ramon Costa-Jou, li deien *Endavant,* a la del mestre Santaeulària li deien *Espiga*, i als Monjos, on exercia el mestre Tomàs Cozcolluela, l'anomenaven *Llum.*

Va començar a aplicar les tècniques de Freinet a l'ensenyament de la llengua i el medi, des del convenciment que les innovacions en l'entorn educatiu eren prioritàries per als infants i donaven impuls a la transformació de la societat.

En un des exemplars trobem un dibuix a la portada de *Batec* núm. 7 del setè grau de nenes de l'Escola Graduada de Vilafranca del Penedès, que era el grup que tenia Dolors Piera. I un article signat per M.D. Piera Llobera "¡Sorpresa!": "Contem amb molt més. Amb la prova clara i definitiva que la Tècnica Freinet ha entrat i viu de ple en la vida de l'infant"[15].

Els mestres freinetians també col·laboraren en les Misiones Pedagógicas i la mateixa Dolors Piera va participar en la que es va celebrar a la Vall d'Aran, del 17 al 25 de setembre de 1932, juntament amb Florentino Torner, Alexandre Tarragó, José de Tapia i Alejandro Casona.

L'any 1933 Celestí Freinet va participar a l'Escola d'Estiu de la Generalitat de Catalunya, els dies 19 i 20 de juliol va pronunciar dues conferències "Una tècnica nova d'escola activa" i "El cooperativisme al servei de l'escola".

La Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela va consolidar-se durant el curs 1933-1934, amb cinquanta-un mestres assossiats. El seu primer congrés es va celebrar a la ciutat de Lleida l'any 1934. El segon congrés tingué lloc el 1935 a Osca i el tercer, que havia de celebrar-se el juliol del 1936 a Manresa, es va suspendre a causa de l'aixecament militar del general Franco contra la República.

El nou corrent propugnava el treball cooperatiu dels infants i l'experimentació com a base per a l'adquisició de coneixements i es carac-

14 JIMÉNEZ MIER TERAN, Fernando (1996) vegeu p. 25.

15 PIERA, M.D. (1935) "*Sorpresa*" Dins *Colaboración Boletin de la Cooperativa española de la técnica Freinet.* nº.3 Vilafranca del Penedès, p. 22.

teritzava per l'impuls a la correspondència entre centres i per l'ús educatiu de la impremta, amb vista a la realització de textos lliures i de publicacions escolars. Els mestres que van començar a aplicar el mètode a Catalunya van fer la impressió de textos lliures amb dibuix, el fitxer escolar i la correspondència interescolar.

És interessant l'estudi realitzat per Francesc IMBERNÓN (1979) titulat *Colaboración...* Bulletí mensual de la Cooperativa de la tècnica Freinet".

El butlletí *Colaboración* va tenir una vida molt curta, des de 1935 fins a 1936 a causa de l'esclat de la Guerra Civil.

7. La República i l'Escola Nova

L'any 1931, el govern provisional de la República va intensificar les dotacions de l'escola nacional i les Normals, va potenciar les escoles del Patronat Escolar de Barcelona i, en el nou marc autonòmic, es va crear l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, fets que van possibilitar el trasllat de molts mestres de pobles rurals cap a Barcelona i a les capitals. Mestres que s'havien iniciat en l'experimentació pedagògica en petites escoles rurals amb un alt grau de tenacitat i voluntarisme. Així va ésser el cas de molts mestres pioners de Lleida i del grup Batec.

La creació de places escolars i l'adjudicació de mestres va ser una de les prioritats del govern provisional des del Ministeri d'Instrucció Pública de Marcel·lí Domingo i el seu col·laborador Rodolfo Llopis.

Un altre element a destacar va ésser l'ús del català com a llengua educativa, amb l'obligatorietat d'aplicar aquest decret a les escoles catalanes des del febrer de 1933.

L'experiència de les escoles del Patronat Escolar de Barcelona feia reclamar l'atenció de la Generalitat vers l'escola nacional que es reivindicava com a Escola Pública.

La FETE era el sindicat dels mestres socialistes integrat a la UGT, que s'havia fundat a l'any 1931 sota la iniciativa de l'Asociación General de Maestros, davant de la dualitat dels dos tipus d'escoles públiques existents, l'estatal i l'autonòmica, aquest sindicat reivindicava una única escola pública.

El decret del 24 de juliol de 1931 impulsava els Cursets trimestrals de Selecció i Perfeccionament per ingressar al cos oficial del magisteri, en substitució del sistema d'oposicions. Dolors Piera, que havia realitzat els estudis segons el Pla de 1914, es va acollir a la realització d'aquests cursets per accedir a una plaça en propietat.

Durant el curs 1931-1932 va exercir de mestra interina a Bell-lloc d'Urgell, i el curs següent, 1932-1933, va fer les pràctiques a Balaguer, on va conèixer Teresa Pàmies, una jove que en aquells anys ja destacava per les seves qualitat oratòries i la seva vitalitat.

A Lleida va retrobar-se amb Pepita Uriz que era directora de l'Escola Normal de Dones de Lleida i organitzadora de las Misiones Pedagógicas a la zona de Lleida. Pepita va ser la fundadora i presidenta de la Federació de Treballadors de l'Ensenyança a Lleida i va contribuir a impulsar el CENU.

Aquests contactes i amistats van influir en la vida de Dolors Piera i ella recorda aquesta etapa republicana com uns anys d'il·lusió, de renovació i de canvis.

Els primers anys de la república van ser decisius per a la valoració social de la tasca de mestre, que era vista pels polítics com un fonament de la nova conscienciació democràtica dels futurs ciutadans. Marcel·lí Domingo, antic ministre d'Instrucció Pública, deia que la cultura era la base de la democràcia i aquesta la màxima garantia per a la subsistència de la República. El president de la Generalitat de Catalunya, Francesc Macià, reivindicava el primer graó de ciutadania per al mestre.

A partir del desembre de 1931, l'escola havia d'ajustar-se als principis establerts en l'article 48 de la Constitució, que responien al laïcisme, als mètodes basats en el treball i als ideals de solidaritat humana.

Dolors Piera en aquest context polític i social es va trobar en les millors condicions per fer realitat els seus somnis i desitjos de renovació pedagògica.

8. L'Escola Graduada de nenes de Vilafranca del Penedès

El 5 de juliol de 1934 Dolors Piera va prendre possessió de la plaça definitiva de mestra a l'Escola graduada de nenes de Vilafranca del Penedès, on es va traslladar a viure. La resta de la família ho feia a Vilobí del Penedès, on el seu pare també exercí de mestre i de secretari de la Cooperativa del poble.

El primer ajuntament vilafranquí republicà, amb josep Masachs com a primer alcalde i després amb Félix Balaguer, treballà per aconseguir el traspàs de l'edifici abandonat de la vella caserna de cavalleria Treviño, per ubicar-hi l'edifici d'unes noves escoles graduades. El 25 de juliol de 1931 foren creades i l'any 1932 el president de la Federació de Sindi-

cats Obrers, Magí Rallé, reclamava el control obrer de les noves escoles per garantir una ensenyança laica, única i gratuïta que tingués una relació directa amb la vida quotidiana.

Vilafranca del Penedès era una vila centrada en l'activitat vitivinícola, amb un fort component pagès i amb una ferma expressió corporativa en la Unió de Rabassaires amb influències socialitzants i republicanes. A la vila existia una tradició republicana heretada del vuit-cents i tenia un diari anomenat *Fructidor* que era l'òrgan del centre Republicà Federal Radical. J. Rocamora en un article titulat "La escuela republicana" feia una valoració de la tasca del mestre per a la formació dels ciutadans: "Para que sea perenne el triunfo de la democracia española necesitamos la colaboración del maestro... El que dirige la educación del niño y deposita en su alma los primeros gérmenes de su cultura fundamental es el verdadero artífice de la historia"[16].

Dolors Piera, amb la seva joventut i empenta, arriba a unes instal·lacions recenment inaugurades sota l'esperit de canvi i amb un aixopluc polític i social vers les experiències renovadores.

Dolors Piera a l'Escola graduada de Vilafranca tenia una classe de nenes de setè grau. Amb elles va impulsar la correspondència escolar amb altres alumnes de la mateixa edat i els va intentar ensenyar la realitat geogràfica i social a partir de sortides, que després ressenyaven en el quadern de treball de la classe, el qual significativament va titular *Batec*. Les activitats fetes amb la impremta escolar suscitaven les visites de mestres i alumnes d'escoles de Barcelona, que es desplaçaven a Vilafranca per conèixer l'aplicació del mètode.

En aquesta època a Vilafranca Piera escriví alguns articles a la revista *Nova Cultura* de l'entitat Acció Protectora Escolar.Pensava i treballava amb el convenciment que el canvi social anava aparellat també de les transformacions en el marc escolar. "La infància representa el demà i nosaltres tenim un deure sagrat de contrinuir al progrés incontenible de la humanitat"[17].

16 ROCAMORA, J. (1931) *"La escuela republicana"* Dins Fructidor núm. 1.259 juny de 1931.
17 PIERA, Dolors (1936) Nova Cultura, 7 d'abril de 1936.

9. Mestra sindicalista i política

Dolors Piera, a més, va desenvolupar una gran tasca sindical i política, primer des de les files de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) de la UGT, i després des del Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC), del qual fou una de les fundadores.

Va ser secretària de la Unió de Dones de Catalunya (UDC), des de la qual treballà i lluità per la incorporació de la dona a la vida política i social, i de la qual ella mateixa era un exemple.

A Vilafranca del Penedès fou la secretària del Front d'Esquerres l'any 1936.

El 9 d'agost de 1938 Dolors Piera fou nomenada consellera-regidora de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona des d'on treballà intensament en les colònies infantils, les cantines escolars, en la protecció dels alumnes en cas de bombardeig (obligatorietat de disposar a totes les institucions escolars de sacs terrers i espelmes), l'Ajut Infantil a la Rereguarda, posada en marxa de mesures profilàctiques per evitar la propagació del tifus i de les epidèmies de polls... actuacions coordinades entre Cultura i Assistència Social, la posició pedagògica que calia adoptar per orientar els alumnes en la lluita contra el feixisme, la retirada de les escoles de llibres considerats reaccionaris i la seva substitució per materials del nou Servei de Material Escolar i Pedagògic. La preocupació per garantir l'escolarització, la seguretat i l'alimentació, i per l'adequació de l'escola al nou context de la guerra amb les mancances de mobiliari i material didàctic.

A la majoria de grups escolars les cantines s'havien transformat en menjadors populars. Piera va presentar un informe sobre la situació dels menjadors escolars l'any 1936, amb 19 cantines i 3.741 escolars atesos. La despesa d'alimentació assolia el cost de dues pessetes per alumne.

"La responsabilitat d'un càrrec municipal li va suposar confrontar l'idealisme de la seva joventut i els somnis revolucionaris amb les dures condicions i els límits per exercir el seu mandat en circumstàncies de guerra" (Cañellas, C. Toran, R. 2003)[18].

Ocupà aquest càrrec fins a l'ocupació de la ciutat per les tropes franquistes el gener de 1939.

18 CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2003) vegeu p. 105

10. Mestra exiliada

El 26 de gener de 1939 Dolors Piera va marxar de l'edifici de la plaça de Sant Jaume quan les tropes franquistes del general Yagüe entraven a la ciutat de Barcelona. Va abandonar la ciutat des de la seu del Comitè del PSUC "quan les tanquetes italianes baixaven pel passeig de Gràcia" (CAÑELLAS, C. TORAN, R. 2003)[19].

Piera a causa dels seus càrrecs al partit, habitava al 4t. pis porta 2a del carrer Provença núm. 267, cantonada al passeig de Gràcia, és a dir, el famós edifici de Gaudí conegut com La Pedrera que havia estat confiscat pel PSUC per instal·lar-hi l'Oficina d'Atenció a la Dona (GONZÁLEZ ARMENTEROS, Ernesto, 1999)[20].

Entre els dies 9 i 10 de febrer, la majoria dels vençuts van travessar la frontera francesa, amb els escassos documents que certificaven la seva identitat i càrrecs polítics.

A Dolors Piera li va ser aplicada la Ley de Responsabilidades Políticas, se li va obrir un expedient el setembre de 1939 que la condemnà a una multa de 1.000 pessetes i la inhabilitació absoluta per exercir de mestra i el desterrament a més de cent quilòmetres de Barcelona durant cinc anys[21]. La multa suposava també l'embargament de béns, d'un compte bancari compartit amb Costa-Jou a la Caixa de Pensions de Vilafranca, en què constava un saldo de 116, 80 pessetes Els mobles i els objectes de l'edifici de La Pedrera que no havien estat reclamats es van posar a la subhasta[22].

La repressió va comportar que tots els funcionaris haguessin de passar per comissions depuradores que valoraven la seva implicació en les institucions republicanes o en les organitzacions d'esquerres. Segons l'expedient de la Comissió Depuradora al costat de Dolors Piera, figuraven altres mestres en exercici al Penedès, com el seu pare Antoni Piera Pujol, el seu primer marit Ramon Costa-Jou i Avel·lí Tena Palomo, el seu company a l'escola de Vilafranca. Dolors Piera, igual que ells, va ser separada definitivament del cos del magisteri i donada de baixa de l'escaló arran del seu expedient depurador.

---

19 CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2003 vegeu p.126.

20 GONZÁLEZ ARMENTEROS, Ernesto (1999). La depuració del magisteri a l'Alt Penedès després dela Guerra Civil. Vilafranca del Penedès. Consell Comarcal de l'Alt Penedès.

21 Tribunal de Responsabilidades Políticas.Expedient del Jutjat,379-BCN-1-610; 379-BCN-1-24. Arxiu del Palau de Justícia de Barcelona.

22 Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional del 18 d'agost de 1941.

A Tolosa fou comissionada per l'Oficina Internacional d'Ajut a la Infància amb la funció de localitzar dones i criatures acollides en diferents camps de refugiats, càrrec des del qual va organitzar més de noranta "racons blancs", llocs de recepció de medicaments i menjar. Fou detinguda quan va esclatar la guerra mundial conjuntament amb el seu germà Josep, acusats de viure a París sense permís i sense mitjans de vida i foren reclosos tres mesos i mig a la presó de Fresnes.

A França Dolors Piera trobà Pere Aznar, elegit diputat pel Front d'Esquerres el febrer de 1936. Fou el seu company tota la vida. Visqueren a París i junts marxaren a Santo Domingo i després a Xile. A Xile van crear en el Centre Català, el Comitè Femení d'Ajut a Catalunya, amb la participació d'algunes dones que durant la guerra apadrinaren una colònia infantil.

"Potser he de dir-vos que he tingut la sort de viure l'exili formant una bona família amb un català digne i d'una actuació a Catalunya exemplar com a lluitador i dirigent, Pere Aznar. Visquérem enamorats. No pensàrem mai a fer l'Amèrica. Tenim el necessari per tal de viure una vida senzilla, i dues filles, de les quals hem rebut tot l'amor i atencions desitjables. Ens han donat 8 néts i 11 besnéts. Han sigut i són el millor fruit del nostre exili i actualment em fan una vella feliç quan els diumenges ens reunim tots al voltant d'una taula" (PIERA, D. 2001)[23].

"Em considero privilegiada d'haver participat del grup de mestres de l'Escola Nova en l'època esperançadora de la República i d'haver col·laborat en la guerra contra el franquisme. Reviure aquella crucial etapa i recordar fets em reconforta i em dóna una gran satisfacció" (PIERA, Dolors.

Bibliografia

CAÑELLAS,Cèlia i TORAN, Rosa. *Dolors Piera. Mestra, política i exiliada.* Barcelona Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació. Publicacions de L'Abadia de Montserrat. 2003.

CORTADA, Esther. *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la IIa. República.* Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1988.

FREINET, Celestine. *Per l'escola del poble.* Vic. Eumo-Diputació de Barcelona. 1990.

23 CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2003) Correspondència Piera-Cañellas/Toran.20 de juny de 2001. Vegeu p.180

24 CAÑELLAS, Cèlia i TORAN, Rosa (2003) vegeu p.35

GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep. *L'Escola Nova Catalana (1900-1939).* Vic. Eumo.1992.

GONZÁLEZ-AGÁPITO, josep. *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943).* Barcelona. Institut d'Estudis Catalans, 1994.

GONZÁLEZ ARMENTEROS, Ernesto. *La depuració del magisteri a l'Alt Penedès després de la Guerra Civil.* Vilafranca del Penedès. Consell Comarcal de l'Alt Penedès.1999.

IMBERNÓN, Francesc,. *Colaboración... Bulletí mensual de la Coorperativa de la tècnica Freinet,.* Dins III es. Jornades d'Història de l'Educació als països catalans. Girona, novembre 1979, p. 181-187.

JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando. *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939.* Fraga. Huesca. Aula libre, 1993.

JIMÉNEZ MIER TERÁN, Fernando. *Freinet en España. La Revista Colaboración.* Barcelona. EUB. Psicología y educación, 1996.

LOZANO, Claudio. *La educación republicana. 1931-1939.* Barcelona. Universitat de Barceloa, 1980.

MARQUÈS, Salomó. *L'exili dels mestres (1939-1975).* Girona. Universitat de Girona, 1995.

MORENO CLAVERÍAS, Belén. *Veus de dones. La Segona República i la Guerra Civil a Vilafranca del Penedès.* Ajuntament de Vilafranca del Penedès, 2003.

NASH, Mary. *Rojas.Las mujeres republicanas en la Guerra Civil.* Madrid. Ed. Taurus. Pensamiento. 1999.

RODRIGO, Antonina. *Mujer y exilio 1939.* Madrid. Compañía Literaria, S.L. 1999.

Resum

La segona República va suposar el floriment de pràctiques educatives innovadores que van durar poc temps a causa de l'aixecament militar, la Guerra Civil i la dictadura franquista, que va suposar una llarga nit i un llarg silenci.

La comunicació que es presenta en aquestes Jornades vol ser una petita contribució a la recuperació de la memòria històrica de les mestres republicanes. En concret de la mestra Dolors Piera i Llobera.

Dolors Piera i Llobera, que va néixer a Puigvert d'Agramunt (Lleida) i va morir a l'exili a Santiago de Xile el 20 de gener del 2002, ha contribuït a la història de l'educació de Catalunya com a mestra renovadora,

com a política compromesa amb l'educació i amb la lluita per la igualtat de gèneres.

Aquesta comunicació s'inscriu en el tema de la renovació pedagògica i en l'àmbit de treball "Experiències i mestres renovadors del segle XX: del passat al present". Vol destacar l'experiència innovadora del projecte Batec i de la revista *Colaboración* basats en la pedagogia de Celestine Freinet, que contribuirien a la creació i desenvolupament d'aquest moviment renovador a Catalunya.¨Dolors Piera realitzà aquest projecte a les escoles rurals de Lleida i a l'Alt Penedès. Va ésser impulsora del sindicat de la FETE (Federació de Treballadors de l'Ensenyament).

Durant els anys de la guerra Dolors Piera va canviar la seva dedicació professional i sindical per la militància política en el PSUC. Va ser consellera de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i secretària de la Unió de Dones de Catalunya. Treballà per l'ensenyament actiu, la coeducació, l'escola laica, l'atenció de la població refugiada i en l'acolliment dels nens i nenes de la guerra.

La seva inquietud pedagògica i el seu compromís polític van portarla a l'exili des d'on va continuar treballant per la restauració de les llibertats i la democràcia.

La vida de Dolors Piera i Llobera és un exemple clar dels ideals i desencisos que marcaren bona part de la generació de mestres republicans. "Una generació dels que vam lluitar i vam perdre." (Pàmies, Teresa (2002).

Abstract

The report that we want to introduce in this congress is intended as a small Contribution to recovering the historical memory of republican teachers. In particular, that of Dolors Piera i Llobera

This report is refered to the matter of pedagog renewal and to the topic of work "Experiences and renewing teachers of the XXth century, from past to present"

It wants to point out the innovating experience of the Batec project and of the magazine "Colaboracion" based on Celestina Freinet's pedagogy. Piera created the FETE union (teachers' union), councillor of Barcelona town council and secretary of women's union in Catalonia. Dolors Piera i Llobera's life is an example of the ideals and disappointments that most of the republic teacherss' generation suffered.

Renovació pedagògica i educació no formal

La renovación pedagógica en l'Escola del Treball de Barcelona (1913-1923)

Diego Parra Cañadas
Jerónima Ipland García

A través de este estudio deseamos poner de manifiesto nuestro interés por destacar un periodo de renovación pedagógica en Catalunya digno de tener en cuenta desde un amplio abanico de interés histórico-pedagógico y que desde su perspectiva didáctica ha sido posterior modelo para muchas escuelas. Debido a ello creemos que el periodo que corresponde a nuestro estudio abre unos caminos anteriormente no alcanzados que ponen el listón de la renovación lo suficientemente alto como para ser tenido en cuenta a través de los tiempos.

La formación profesional en Catalunya

Evolución histórica

Como primera referencia de l'Escola del Treball de la calle Urgel data en el año1868: Sexenio Revolucionario (1868-1874). Con la intervención de la Diputación de Barcelona, cristalizaban los proyectos del director de la Escuela de Ingenieros Industriales, Ramón de Manjarrés i Bofarull (1827-1918) surgiendo la Escuela Pública y Gratuita (1868-1873).

• Desde 1893-1913 la Escuela Pública y Gratuita se transforma en la Escuela Libre Provincial de Artes y Oficios.

• Un nuevo periodo se extiende desde 1902 hasta 1931, y se halla dividido en dos períodos por el advenimiento de la Dictadura de don Miguel Primo de Rivera (1923).

• Posteriores periodos, no menos importantes pero no relacionados con el periodo de nuestro estudio son:

– La Segunda República (1931-1936). En la que la Escuela del Trabajo dependió de la Generalitat de Catalunya.

– La Guerra Civil (1936-1939). La Escuela del Trabajo durante la Guerra Civil (1936-1939), depende de la Generalitat de Catalunya.
– La dictadura del general Francisco Franco, (1939-1975). Esta entidad pasa a depender de la Diputación de Barcelona, aunque de forma tutelar ya que depende del Ministerio de Educación Nacional. Con ello se inicia un periodo en el que la Escuela del Trabajo deja de tener el sello catalán que la caracterizaba. Con la instauración del régimen del general Franco se suprimieron las instituciones republicanas y de contenido catalanista.

Creación de la Escuela Elemental del Trabajo: la Formación Profesional

Comenzamos nuestro estudio en el año 1913, esta fecha marca el inicio de la creación de la Escuela Elemental del Trabajo (1913-1920) de la Diputación de Barcelona, asignándole un edificio propio en el seno de la denominada Universidad Industrial (antigua fábrica Batlló). Entre 1918 y 1920 la Escuela Elemental del Trabajo conoce una fase de pleno rendimiento. Seguiremos con el período de 1920-1925 en que l'Escola Elemental del Treball depende de la Mancomunitat de Catalunya. En 1922 se acuerda suprimir el término "Elemental" por haber alcanzado un período de madurez. En lo sucesivo recibió el nombre de "Escola del Treball".

La Formación Profesional consiguió obtener un lugar destacado en los objetivos de la Mancomunitat de Catalunya, alcanzando importantes logros en este campo con el fin de ocuparse de los problemas de la clase obrera. Enric Prat de la Riba presentó junto a las concreciones educativas de su ideario político puntos que promovieron la orientación pedagógica desde el Consell de Pedagogia, la organización de Escoles d'Estiu (1914), edición de revistas pedagógicas como Quaderns d'Estudi o Butlletí dels Mestres, etc.

Uno de los objetivos de la política de Prat de la Riba fueron las creaciones del Museu Social (1907), con el fin de ocuparse de los problemas de clase obrera. Realizó un gran trabajo estadístico de la situación social a partir de 1910 y creó la Borsa de Treball de Barcelona (1910), cuyo fin fue el combatir el paro de obreros, poniéndoles gratuitamente en relación con las ofertas y demandas de trabajo, facilitando así su colocación, recogiendo y clasificando los elementos para las estadísticas de trabajo y el estudio de su mercado (Artículo 1º de sus Estatutos).

Partimos de la base que la formación que poseían los obreros era pobre; es la Escola del Treball quién los preparará en los mismos oficios donde habían empezado ha trabajar, condición indispensable para poder estudiar en l'Escola. Esta formación no sólo será técnica en su especialidad, sino que a través de Cursillos de Humanidades, Conferencias en distintos Ateneos, viajes a diversas industrias, le conferirán una formación completa no sólo como peón de la máquina.

Esta idea de una formación vino a completar la idea de que desde muy antiguo los seres humanos han aspirado a algún tipo de formación, podemos considerarlo como un derecho en el hombre, un derecho de la Humanidad que a la vez redunda en su propio beneficio (Biedma, J. 1994). La formación, por lo tanto, constituye parte intrínseca de la Historia de la Humanidad, de su cultura y está encuadrada en un marco histórico social; de esta interrelación emerge su existencia, a la vez que presenta características propias que le confieren individualidad, aunque relacionada íntimamente con su entorno cultural (Ipland, J. 1998).

Por otro lado, la sociedad ha vivido y vive inmersa en un proceso de cambios y de evolución constante**,** por ello, la formación del hombre a través de la educación, no puede permanecer impasible, sino que debe evolucionar adaptándose a estas transformaciones; dando respuestas a las nuevas necesidades que la sociedad demanda. Ante este estado de evolución permanente y de necesidades a todos los niveles, surgen nuevas modalidades y niveles educativos que confieran una formación adecuada a las exigencias tanto sociales como políticas y técnicas que la sociedad del momento requiera.

En función de ello, la industria de la época necesitó hasta este momento un gran número de trabajadores no cualificado para el desempeño de tareas mecánicas y el manejo de maquinaria sencilla, la transformación de la tecnología exigió un cambio del tipo de trabajo que la industria necesitaba. El desarrollo industrial en los diferentes países exigió trabajadores con nuevas capacidades; cuyo fin era el incrementar el rendimiento, al mismo tiempo los bienes que la industria producía incidían en el modo de vida del trabajador y servían de estímulo para su esfuerzo.

La adaptación a la disciplina de la producción industrial fue el objetivo principal de gran número de hombres y mujeres desde finales del siglo XIX a principios del XX, la mano de obra infantil fue abolida aunque no por todos respetadas. Las leyes que obligaban a la asistencia escolar y prohibían el trabajo infantil habían limitado el empleo de niños menores de catorce años para comienzos del XX, pero se recurría mucho

al adolescente entre quince y veinte años como mano de obra en la industria. En España si bien hubo una legislación al respecto, los niños en muchos casos trabajaron a principios de siglo.

La industria exigió trabajadores cualificados y en muchos casos los avances técnicos exigían un reciclaje continuo. Por otro lado, la demanda de artesanos disminuyó pero aumentó la de mecánicos montadores, dibujantes que diseñaban planos, etc. Con el fin de satisfacer esta demanda, los países industriales intensificaron sus programas de educación técnica, creando centros que preparan a estos obreros. Pero además de la necesidad de mayor educación técnica para los obreros también hubo cambios en los contenidos y en la metodología de la enseñanza. Estos cambios consistieron en la modernización de los programas de estudio y la introducción de contenido técnico-práctico.

Ante tal situación nos encontramos que el gobierno español no mostró un interés adecuado lo cual hace que el empresariado catalán luche por conseguir la implantación de una eficaz formación profesional en Catalunya. La patronal catalana reclamó encarecidamente y con el fin de salir de la crisis económica de 1898, la creación de una Escuela Industrial.

La renovación pedagógica como respuesta a la demanda industrial: Un nuevo concepto de Formación Profesional

Los valores y las formas de vida burguesa van consolidándose a finales del XIX e inicios del XX, a ello habían contribuido las revoluciones políticas que llevarán a la igualdad y libertad de pensamiento y por otro lado la revolución industrial que transformará la producción artesanal en industrial. (Kinder, H. Higelmann, 1973)

Como herederos que somos de una historia, de una evolución sociopolítica a través del tiempo; la formación profesional no queda al margen de la misma.

• En función de lo anteriormente expuesto Catalunya necesitaba una nueva Formación Profesional. Para Echeverría, B. es un saber pedagógico, dirigido a analizar la educación “no tanto en lo que es, cuanto en lo que debe realizar y por tanto con una clara dimensión praxiológica y técnica, basada en los principios aportados por otras disciplinas” (Echeverría, B. 1993; 47). Puede resumirse como un “saber hacer con conocimiento de causa”.

• Desde otro ángulo, apuntamos a ver una interacción entre las Humanidades y la Técnica, considerando con Echeverría que son éstas las que han concebido a la tecnología y no al revés, "es vano querer estudiar la técnica como una entidad independiente... Ser técnico y sólo técnico es poder serlo todo consecuentemente no ser nada determinado". (Ortega y Gasset, J., 1981; 36-41).

Para Montenegro, W. (1972), en esta dinámica intervinieron varios factores:

a) La máquina como instrumento de fabricación
b) La burguesía propietaria de fábricas y máquinas.
c) El proletariado trabajador y convencidos del funcionamiento de las máquinas en beneficio de la burguesía.
d) El salario del obrero.
e) El capital que ayuda a evolucionar.

Estas premisas conllevan que el trabajo es promotor de riqueza mientras que la tierra queda en otro plano. Por lo tanto, llegados a este punto la renovación pedagógica empezó por tener bien claros cuáles son los objetivos que debía tener la formación de la clase obrera. Para Rodríguez Guerra, J. (1987) significó una mejora en el desarrollo económico del país, mientras que para Lozano, C. (1989) no fue ese el objetivo, sino simplemente un idealismo en una mentalidad reformista.

La Escuela del Treball respondió a las necesidades de renovación que la sociedad imponía desde diversas vías: Catalunya crea un movimiento político-cultural que surge a través de la "Lliga Regionalista (1901) hasta llegar a los órganos de gobierno. Cabeza promotora fue Enric Prat de la Riba, en cuyo proyecto, recogido en la Memoria a los diputados de Barcelona (20-11-1910) dice con referencia a la Formación Profesional la necesidad de una renovación pedagógica desde el Consell de Pedagogia, organizar las Escoles d'Estiu(1914), editar revistas pedagógicas, entre las que destacamos: *Quaderns d'Estudi* o *Butlletí dels Mestres*.

Esta renovación pedagógica deberá tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) El trabajo productivo estará relacionado con la enseñanza.
b) La teoría y la práctica deben encontrarse interrelacionada con la formación politécnica.
c) El trabajo dentro de un colectivo facilitará el desarrollo de los conocimientos.
d) La escuela garantizará el desarrollo de las facultades de los alumnos, orientándolos tanto en campo escolar como profesional.

"El obrero no tiene solamente que ejercer su inteligencia y enriquecer su memoria: es necesario que ejecute con sus manos lo que ha comprendido su cabeza: Es una educación a la vez de los órganos y del entendimiento. El logro de sus objetivos se producirá en el " taller - escuela" de la misma manera que todo establecimiento de gran es al mismo tiempo un taller de trabajo y una escuela de teoría y de aplicación" (Proudon, J.P. en Carton, M., 1985).

A diferencia del oficio, la profesión requiere un enfoque teórico del conocimiento.

Aportaciones e innovaciones

La propia Escola se construye algunas de sus propias máquinas, herramientas, etc. además suministraban a otras Escuelas de Artes y Oficios diversas herramientas o pequeñas máquinas hechas por los alumnos, ya que con los presupuestos de estas escuelas no podían proveerse de material para prácticas de sus alumnos.

Una de las aportaciones más importante fue la de los profesionales que suministró l'Escola del Treball a las industrias que tan necesitadas estaban de los mismos.

Prat de la Riba, conocedor del nacimiento de la industria moderna a principios de siglo fue quién creyó que potenciando las enseñanzas técnicas a todos los niveles, mozos, contramaestres y directores para las industrias, podría el pueblo catalán no perder la marcha del progreso, como el tiempo ha demostrado.

La pobre formación que poseían los obreros fue llevada a cabo por l'Escola del Treball quién los preparará en los mismos oficios donde habían empezado ha trabajar, condición indispensable para poder estudiar en la Escola. Esta formación no sólo será técnica en su especialidad, sino que a través de Cursillos de Humanidades, Conferencias en distintos Ateneos, viajes a diversas industrias, le harán tener una formación más completa como persona no sólo como peón de la máquina para los patronos.

Pequeñas industrias o talleres fueron montadas por los mismos o bien con su patrono formando una sociedad. La buena formación les permitía desarrollarse mejor. Ocupan puestos de mandos intermedios. Estamos convencidos de poder decir que la mejor y mayor aportación de l'Escola del Treball al país fueron son los profesionales formados que salieron de este Centro para el mundo laboral.

Entre logros dentro de esta renovación pedagógica fueron el perfeccionamiento de la máquina de estampar y de la de vapor experimental. Realizó con éxito una dínamo y la aplicó en la propia Escola para el alumbrado eléctrico con el consiguiente ahorro económico. La Junta de Profesores dio cuenta de ello a la Diputación la idea desde el punto de vista instructivo:

"...esta solución de aplicar la dínamo al generador y máquina de vapor, presenta, además, la ventaja de resultar una verdadero y excelente Escola práctica para los alumnos..., lo más útil de tal instalación ha de ser la enseñanza práctica de los alumnos que concurren a la Escola y que, en esta instalación electromecánica, hecha con todos los adelantos modernos, han de poder perfeccionar completamente su instrucción técnica"

Deseamos que nuestra reflexión confiera a la Escola del Treball el lugar adecuado en la Historia de la Educación alcanzado a través del tiempo. Fue un luchar por la formación completa del obrero consiguiendo una renovación en la enseñanza técnico-profesional de la clase obrera. Creemos que esta renovación pedagógica no fue un proceso aislado, sino el resultado y la interrelación de un conjunto de acontecimientos tanto políticos-culturales como sociales con un denominador común: la formación del obrero.

Bibliografía

Biedma, J. (1994): "La formación clásica del espíritu", en *Cuadernos de Pedagogía,* p. 226.

Buckley, R. y Caple, J. (1991) *La Formación. Teoría y Práctica.* Díaz Santos Edit. Madrid.

Echeverría Samanes, Benito (1993): *"Formació profesional. Guía para el seguimiento de su evolución".* Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. Barcelona, p. 142. Primera edición 1993.

Ipland, J. (1998): *El concepto de Bildung en el Neohumanismo alemán.* Hergué. Huelva.

Menze, C. (1986) " El concepto de formación (Bildung) en el pensamiento alemán, en Quintana Cabanas, J.M_.(1986): "Il significato dell'educationes" en *Analisi pedagógica 2.* CISD. Roma. p. 14

Ortega y Gasset, J. (1989): "Meditación de la técnica"- En AA.VV. *Tecnología, ciencia, naturaleza y sociedad. Antología de autores y textos.* Barcelona. Edit.Anthropos. Promat. p. 31-43).

Quintana Cabanas, J.M_.(1986): "Il significato dell'educationes" en *Analisi pedagógica 2*. CISD. Roma p. 14
Von Cube, F. (1981): *La ciencia de la educación. Posibilidades, límites, abuso político*. Edic. CEAC. Barcelona. p. 14-18
Willman, O. (1925): *Teoría de la Formación*. Instituto Superior de Investigaciones Científicas. Madrid. p. 5

Resum

L'Escola del Treball de Barcelona ha representat per a Catalunya i per a Espanya un centre formatiu d'avantguarda, la seva creació ve ser el resultat d'una sèrie d'esdeveniments socials i polítics l'objectiu principal de la qual va ser conferir als obrers una formació adequada tant des de la perspectiva teòricopràctica com humanística.

A través d'quest estudi desitgem posar de manifest el nostre interès per destacar un període de renovació pedagògica a Catalunya digne de tenir en compte des d'un ampli ventall d'interès historicopedagògic i que des de la seva perspectiva didàctica ha sigut posterior model per a moltes escoles. Per això creiem que el període que correspon al nostre estudi obre uns camins anteriorment no assolits que posen el llistó de la renovació el suficientment alt com per a ser tingut en compte a través dels temps.

Abstract

Escola del treball de Barcelona has represented for Catalonia and for Spain a vanguard formative-centre, its creation was a result of series of social and political events whose main objective was to confer to the workers an adequate formation from the theoretical and practical point of view as well as from the humanistic one.

Through this study we wish to make evident our interest in standing out a period of pedagogic renovation in Catalonia which is worthy to take into account from an ample repertory of historical and pedagogic interest and which has been a posterior model for a lot of schools, from its didactic perspective. For that reason, we think that the period which pertain to our study makes a way not reached previously which places the renovation level high enough to be taken into account through the time.

El P. Profitós, autor de llibres de lectura

Joan Florensa i Parés

1. Nota biobibliogràfica

El P. Joan Profitós i Fontà va néixer a Balaguer el 19 de juliol de 1892. Estudià les primeres lletres al col·legi escolapi de la ciutat i professà en l'orde calassanci a Moià el 9 d'agost de 1908. Començà la carrera eclesiàstica a Iratxe (Navarra) el 1908 i l'acabà a Terrassa el 1913. Ordenat sacerdot a Barcelona el 14 de desembre de 1914. De 1913 a 1922 es dedicà a l'ensenyament dels pàrvuls del col·legi Calassanci de Barcelona al carrer Ample. Aprofità l'estada a Barcelona per a formar-se. El curs 1922-1923 el passà a Igualada i tot seguit anà a Olot fins al 1932. Passà uns mesos al col·legi Balmes de Barcelona i d'allí a Terrassa. El novembre de 1935 fou nomenat assistent i secretari provincial, per la qual cosa es traslladà a Barcelona, col·legi de Sant Antoni, on el sorprengué l'inici de la guerra civil. Aconseguí fugir a Itàlia i al novembre de 1936 passà a Navarra, on residí com a secretari del P. Vicari provincial. El 16 de juliol de 1938 arribà a Balaguer i assumí la direcció del col·legi; el mateix va fer a Tàrrega, Igualada i Moià. Residí a Barcelona fins que renuncià, el 12 d'abril de 1939, al càrrec d'assistent i secretari provincials i fou destinat a Sabadell. Rector d'aquest col·legi entre 1941-1943 i 1946-1949. Durant el bienni de 1944-1946 residí a Tàrrega. El 1952 fou nomenat novament assistent provincial i tornà al col·legi de Sant Antoni de Barcelona, on morí el 7 de gener de 1954.

Fou notable parvulista, com ho mostren entre altres coses els seus llibres. S'esmerçà a aplicar els principis i pràctiques de l'escola nova a la catequesi. No regatejà esforços ni viatges per a la pròpia formació i intentà crear una Biblioteca Pedagògica per als mestres i professors de les escoles escolàpies.

No s'ha escrit una biografia del P. Profitós ni cap estudi complet de la seva obra pedagògica. A més de moltes breus cites esparses per diversos escrits i diccionaris, crec que els treballs més aprofundits són:

Florensa, Joan: "El P. Joan Profitós, mestre de pàrvuls", *Catalaunia* (Barcelona), núm. 351 (maig-juny 1993), p. 28-33; Florensa, Joan: "La Biblioteca Pedagògica Provincial, del P. Profitós", *Catalaunia* (Barcelona), núm. 378 (setembre-octubre 1996), p. 10-12 i Valls, Ramon: *Escola nova i pedagogia catequètica a Catalunya (1900-1965).* Barcelona, Facultat de Teologia de Catalunya, 1997.

2. La sèrie de llibres de lectura

El P. Profitós començà a publicar una sèrie de llibres de lectura en català començant pels nivells inferiors, els pàrvuls. El primer va ser, doncs, *El meu llibret o Sil·labari català* el 1919. Seguí *El llibre dels infants* el 1922. La dictadura de Primo de Rivera l'obligà a interrompre la sèrie. El mateix autor ho explica: "Això dèiem en 1919 quan prologàvem l'edició primera del nostre *Sil·labari.* El mateix repetim avui que, ajudant Déu, tornem a reprendre la tasca que ens imposàrem i que circumstàncies adverses ens obligaren a interrompre. Esperem que en l'actualitat trobarem sempre el pas lliure i podrem acomplir la nostra feina".[1]

No va ser fins al 1933 que va poder continuar la publicació dels altres dos llibres que mancaven: *El llibre dels nois* i *El llibre dels minyons.* Ben segur que els havia preparat i experimentat a la classe més d'una vegada i per això sortiren al mercat el mateix any, quan entre el *Sil·labari* i *El llibre dels infants* transcorregueren tres anys (1919 a 1922).

En carta des d'Olot dirigida al P. Provincial Pantaleón Galdeano amb data 30 novembre 1928 li diu el següent: "... tinc feina a fer dos o tres llibres catalans de narracions dels exploradors dels continents. Es titularan *Els grans viatges*, a l'abast dels nois".[2] D'aquest projecte de llibre no en tenim cap més notícia. Era un grau superior als altres que coneixem? Qualsevol resposta serà una suposició sense fonament; esperem que en algun moment puguem trobar referències que ens aclareixin la qüestió. Ens interessa, però, la data en què escriu la carta així

1 El llibre no porta data, però pensem que s'edità als votants de 1930 perquè està imprès a «Publicacions Calasancies, carrer de Sant Antoni Abat 54», on aquells anys s'hi instal·là una impremta i editorial escolàpies.

2 Les cartes que citarem es troben a l'APEPC a la sèrie 08-05 (cartes) i ordenades segons destinatari i després per dates. Totes les escrites pel P. Profitós les hem recollit en un volum amb els altres escrits per ordre cronològic.

com la persona a qui la dirigeix. El P. Panteleón va ser nomenat Provincial a finals d'agost de 1928 i poc després, el desembre del mateix any, per pressions del Govern Militar de Barcelona, va ser obligat a renunciar el càrrec. El P. Pantaleón era un escolapi navarrès ben integrat a Catalunya i per això acusat de catalanista i separatista. Va ser un gran mestre especialment en matèries de comerç i fundà al col·legi de Sarrià el Museu Comercial de caire pedagògic. Des del primer moment de ser superior de Catalunya intentà impulsar la renovació pedagògica com ho palesà en una carta circular. El P. Profitós en el paràgraf abans citat contesta a una consulta que li havia fet el P. Provincial sobre un projecte d'exposició pedagògica i hi afegí la iniciativa que portava entre mans. La pressió política de la dictadura ho arrambà tot. Només es pogué treballar clandestinament.

2.1. El llibre dels minyons

L'últim llibre de la sèrie graduada de lectura porta per títol *El llibre dels minyons*. Es publicà a Barcelona el 1933. Els dibuixos són de Miquel Cardona: un sol dibuixant dóna uniformitat a l'obra. El llibre de 19,50 x 13,50 centímetres està enquadernat en cartró i el llom en tela. A la contraportada diu que està publicat per Gràfiques Romestre, carrer de Sant Antoni Abat 54, Barcelona. Aquestes Gràfiques eren l'escola-impremta dels escolapis de Sant Antoni instal·lada a la casa coneguda com de la Generalitat; anteriorment hem vist que a la mateixa adreça hi tenia la seu Publicacions Calasancies; és tracta d'un local i empresa de l'Escola Pia però que per l'ambient antireligiós del 1933 publicà sota el nom de Romestre que no sabem a què es refereix.

En la primera lectura del llibre que titula *El llibre nou*, el P. Profitós dóna una primera idea del contingut que pretén oferir al novell lector. A l'últim paràgraf diu al noi: "Jo et diré moltes coses. Jo et parlaré de les flors i dels arbres que viuen arrapats a la terra. Et parlaré dels ocells i animals del teu país i de les terres llunyanes. Jo et parlaré, si ets constant en la lectura, dels nois que es troben pel món, i et diré allò que fan, com juguen i com treballen. I et diré encara les festes de l'any i et faré reviure llur encís, bo i contant les coses que en aquells dies es celebren". És un panorama de la temàtica sobre la qual versarà el conjunt del llibre.

Crec, però, que aprofundim una mica més del que insinua el P. Profitós en aquesta entrada. Intentem-ho.

Els 95 fragments que s'ofereixen a l'alumne giren al voltant de tres eixos o temes fonamentals: l'any a Catalunya seguit cronològicament, els nens d'arreu del món i la natura. I els tres eixos tenen un denominador comú o línia transversal que és el propi país, Catalunya, que traspua en cada pàgina.

L'any comença com el curs escolar a finals de setembre i primers d'octubre amb uns dies dedicats a àngels, la qual cosa fa dir al P. Profitós que l'octubre és el mes dels àngels (ell personalment sembla que hi tenia una forta devoció, perquè en diverses ocasions hi fa al·lusió d'una o altra manera). S'acaba el calendari amb les festes majors dels pobles i la Mare de Déu d'agost o Assumpció. De les festes en destaca sobretot les religioses però fa notar també el sentit de poble català i per això accentua els costums propis del país. La manera d'expressar-se o de narrar les coses quasi empeny el noi a participar-hi.

La manera de presentar els diversos països del món consisteix a explicar el que fan els nois de l'edat del petit lector. Dedica lectures a parlar del nois de Suïssa, del Vallespir, dels Països Baixos, d'Anglaterra, de Grècia, del desert, de Xina, de Rússia, del Japó, de la selva, de terres fredes del nord, dels esquimals. No solament en destaca el clima i ambient general, sinó que fa notar d'alguns d'ells com van a escola i quines escoles tenen (Suïssa i Japó) o compara llurs tradicions amb les nostres (l'arbre de Nadal dels anglesos) o explica que després d'un llarg període de submissió han aconseguit la llibertat (Suïssa i Grècia) o adverteix del perill que sacseja Xina ja que el país està inquiet, vol renovar-se. Sempre s'indiquen les coses positives dels llocs, de manera que es faci veritat el títol comú d'aquests apartats "els nostres amics". Les diferències són per aprendre d'altres, no pas per enfrontar-s'hi.

El tercer eix hem dit que era la natura. El P. Profitós evoca animals i plantes quasi a cada pàgina i de totes les espècies, preferentment les properes, les que el noi pot conèixer directament. Dedica unes lectures expressament al mar (entre les p. 205 i 231) i unes altres a la muntanya (entre les p. 228 i 243). Relacionat amb la natura podem recordar també alguns oficis artesans dels més tradicionals: pescadors, caçadors, mariners, raiers, músics.

Els eixos estan travessats pel sentiment de país. Tot respira ambient català. El calendari anual, les referències a països no catalans evoquen les peculiaritats de la pròpia casa, la naturalesa descriu sobretot Catalunya. Algunes lectures fan referència específica a tradicions catalanes com la dels gegants (p. 154) o la de la ginesta (p. 130-132). Si observem la taula

d'autors esmentats en el llibre i distingim entre les lectures en vers i en prosa, veiem tot seguit com quasi tots els autors són catalans (llevat de dos clàssics europeus en contes i faules). S'hi recullen els de principis de segle XX, però no s'obliden els autors catalans antics més prestigiosos (Llull i Eiximenis).

El P. Profitós se serveix de moltes lectures per donar una lliçó moral. Per exemple, en *El camí fangós* (p. 45-46) recorda que s'ha d'escoltar la saviesa dels vells; en *El pollet malcreient* (p. 167-169) igual que en *El ratolí imprudent* (p. 9-10) inculca l'obediència; en *El llivant del pou* (p. 141-150) va contra el costum de blasfemar. Les faules o contes són de per si ficcions amb sentit moral. Sota el títol *Moralitats* (p. 224-225) mostra com en totes les coses i circumstàncies hom pot veure la cara bona. La moral a què es refereix el P. Profitós no és pas estrictament cristiana, sinó que té un sentit simplement humà.

Tot el llibre respira més humanisme que religió. Tal vegada el moment en què el llibre sortí al mercat –la II República espanyola– impulsà l'autor a donar-li aquest caire català, poc religiós –pràcticament la religiositat reduïda a les festes del calendari– i d'una societat indefinida, més rural que urbana o industrial. És optimista: dóna una visió positiva del món, de les persones. Verdaguer és el més proposat (10 vegades), seguit a parts iguals per Ruyra i Maragall (8 vegades cadascun). Les preferències de l'autor són prou clares. A més de Verdaguer són eclesiàstics: Jaume Collell, Miquel Costa i Llobera, Norbert Font i Sagué, Anton Navarro i Llorenç Riber. De les 97 lectures, 18 són d'eclesiàstics i 25 (les sense nom d'autor) són del P. Profitós que també és eclesiàstic: per tant 43 lectures tenen com a autor un home d'Església; la qual cosa representa un percentatge del 44,33 %, és a dir, quasi la meitat de les lectures provenen d'eclesiàstics. El que deia abans sobre el caire poc religiós de les lectures queda en certa manera compensat per l'autoria d'aquestes, la qual cosa fa que respirin esperit cristià.

En un altre ordre de coses, al final de cada lectura l'autor insinua algunes pràctiques a fer: observació i conversa sobre la lectura, exercicis de vocabulari emprat per l'autor, nocions de gramàtica, d'ortografia, qüestionari, «pareu compte com parleu: digueu / no digueu» i memoritzeu. No sempre hi ha les mateixes insinuacions sinó que varien segons el tipus de lectura i procura de no repetir en lectures successives els mateixos exercicis.

Taula amb els autors i articles

Autors	*prosa*	*poesia*	*suma*
Alcover, Joan		1	1
Arderiu, Clementina		1	1
Bertrana, Prudenci	2	2	
Bosch de la Trinxeria, C.	3		3
Carner, Josep		3	3
Catasús, Trinitat		1	1
Collell, Jaume		1	1
Costa i Llobera, Miquel		1	1
Eiximenis, Francesc	1		1
Folch i Torres, Josep M.	1		1
Font i Sagué, Norbert	4		4
Garcés, Tomàs	1	1	2
Guimerà, Àngel	1		1
Grimm	1		1
Guasch, Joan M.		2	2
Lafontaine		1	1
Lleonart, Josep		1	1
Llull, Ramon	2		2
Lòpez-Picó, Josep M.		1	1
Maragall, Joan	**4**	**4**	**8**
Mistral, Federic	1		1
Navaro, Anton		1	1
Pijoan, Josep		2	2
Ramis d'Ayreflor, J.		1	1
Riba, Carles	1		1
Riber, Llorenç		1	1
Roig i Raventós, Josep	2		2
Rusiñol, Santiago	1		1
Ruyra, Joaquim	**5**	**3**	**8**
Salvà, Maria A.		3	3
Verdaguer, Jacint	**5**	**5**	**10**
Vilanova, Emili	2		2
Cançó popular		1	1
Sense autor	25		25
Sumes	*62*	*35*	*97*

2.2. La cartilla o silabario español

El 1919 el P. Profitós publicà *El meu llibret, sil·labari català* en dues parts. Poc després va treure una adaptació en castellà *Mi librito, Cartilla.* Els dibuixos en ambdues publicacions eren de Joan Llaverias. De la castellana se'n varen fer més de cinc edicions que s'estengueren per tota la península i fins i tot s'empraren en casernes per a l'alfabetització dels soldats.

El sistema emprat és essencialment el fonètic o fonomímic. S'ajuda amb els dibuixos (que a més poden ser objecte o motiu de centres d'interès). Comença per les vocals i segueixen a continuació les consonants amb síl·labes simples, mixtes i compostes. El mestre disposava d'unes "beceroles fonomímiques" en fitxes que li permetien fer els primers exercicis i les repeticions necessàries abans de posar l'alumne en contacte amb el llibre.

En carta del 6 d'abril de 1937 dirigida des d'Iratxe (Navarra) pel P. Profitós al P. Josep M. Tous li parla que pensa anar a Albelda d'Iregua (Logroño) "per tal que els joves m'ajudin a fer algun dibuixet del 1er llibre que us podré lliurar a finals de mes". És la primera notícia que estava preparant un nou llibre que no serà altre que la *Cartilla.* Els joves que l'ajudaren no sols en els dibuixets sinó també en el text foren quatre clergues escolapis catalans: Josep Solà Valls, Josep Vallespir, Joan Sala Parcerisas i Ramon M. Castelltort (carta de 7 de maig de 1937). S'engrescà amb l'obreta, de manera que el 7 de maig de 1937 ja envià la primera part i algunes pàgines de la segona al P. Josep M. Tous a fi de preparar immediatament l'edició. Pensà publicar-la a l'editorial Enciso de Pamplona o a Logronyo: el problema entre les editorials i imprentes era trobar tipus de lletra adients (carta del 12 de maig de 1937 al P. Josep M. Tous); ho comparava amb les beceroles catalanes que havia publicat el 1919.

Per què estant a Navarra i en temps de guerra vol publicar el P. Profitós una *Cartilla*? D'entrada se'ns fa una mica estrany, però tal vegada responia a un programa o projecte de publicació de llibres escolars que els escolapis acabaven d'acordar en una reunió tinguda a Albelda d'Iregua el desembre de 1936,[3] en plena guerra civil. En la proposta no es parla de cartilles ni de llibres per a pàrvuls; només es concretà preparar llibres per a la primària i expressament es descartaren els de batxillerat. La reunió tingué lloc el desembre de 1936 i per l'abril de 1937, el P. Profitós ja

3 Informe sobre aquesta reunió en un informe del P. Pantaleón Galdeano de 2 de febrer de 1942 a APEPC: 03-10, registre 7/1942.

té el treball mig enllestit; sembla evident que hi ha una relació. Ho va fer espontàniament o li ho proposaren?

A partir d'aquesta data es produeix un silenci total sobre la *Cartilla*.

Tal vegada ens dóna l'explicació el mateix P. Profitós en la carta del primer de juny de 1937 al P. Llogari Picanyol, secretari del P. General a Roma. És una carta molt llarga i hi parla de moltes coses. Anotem les que ara ens poden ser d'interès. Explica que s'ha començat una campanya en contra d'ell. Un dels germans Matalonga (de Terrassa i antics alumnes del col·legi escolapi) es trobà a Sant Sebastià amb l'escolapi terrassenc Jaume Massaguer i li comunicà: "Digui al P. Profitós que se'n vagi d'Espanya. Ja sabem el llibre que va fer, etc." La cosa no quedà en paraules sinó que algú cursà una denúncia contra el P. Profitós dirigida al cardenal Gomà; aquest demanà informació al P. Rector de Pamplona, el qual ho comunicà al P. Manuel Bordàs com a superior del denunciat. El P. Profitós es va moure; amb el P. Tomàs Garrido es desplaçaren a Pamplona a parlar amb el Dr. Despujol i el P. Garrido s'entrevistà amb el cardenal Gomà. Aquest va treure importància a l'assumpte, ja que –explicà– denúncies d'aquest tipus eren freqüents aquells temps i els tranquil·litzà. El P. Profitós redactà una defensa de la seva actuació a Catalunya i justifica la seva aportació en el camp pedagògic i apostòlic. No es tractava, doncs, de simples rumors. Hi havia voluntat d'apartar el P. Profitós, se'l volia desterrar.

El silenci del P. Profitós era lògic en uns moments en què unes persones se sentien prepotents i capaces de tot. Com a annex a la carta del 27 de març de 1938 dirigida al P. Picanyol, el P. Profitós li adjunta un retall d'*El Heraldo de Aragón* de febrer de 1938 sense que consti el dia. L'articulista censura actituds i persones catalanes pel seu catalanisme o separatisme. I de manera anònima hi ha aquest incís dintre d'un dels paràgrafs amb clara al·lusió al P. Profitós: "Y un religioso hay, autor de un libro para la infancia que fue prohibido por la dictadura –por sus conceptos antiespañoles entorno a la bandera y a la patria catalana– y que ahora en la España Nacional escribe obras patrióticas, porque aun es incapaz de emocionarse ante el Himno Nacional porque sólo *Els Segadors* tienen fuerza bastante para estremecer su patriotismo".

Els esdeveniments de la guerra el portaren el 16 de juliol de 1938 a Balaguer per ordre del P. Vicari provincial per possessionar-se de la primera casa que quedava a mans del l'exèrcit de Franco en terres catalanes. Els mesos següents no podia ni pensar en el llibre. Estava cansat i no es trobava bé. Renuncia als càrrecs d'assistent i de secretari provincials i és destinat a Sabadell.

Tampoc tirà endavant el projecte de publicar altres llibres escolars de primària. Tot s'ajornà fins que el gener de 1941 els superiors provincials d'Espanya es reuniren a Madrid i intentaren reprendre el projecte de desembre de 1936. Els primers volums sortiren per al curs 1941-1942.

Però el P. Profitós, aposentat a Sabadell, tornà a pensar en la *Cartilla*. L'aconseguí publicar el 1940 –avançant-se a la resta– a Barcelona per Seix y Barral Hermanos amb dibuixos signats per M. Llimona, és a dir Mercè Llimona i Raymat filla de Joan Llimona, i altres sense signatura que bé podrien ser del P. Josep Solà i Valls.[4] Com a autor consten les lletres E.P.E. que signifiquen *Escuelas Pías España,* segons s'havia acordat en la reunió d'Albelda dels desembre de 1936 (una raó més per relacionar la *Cartilla* amb els acords sobre llibres escolars).

En el número d'octubre de 1940, la revista oficial de l'Orde, *Ephemerides Calasanctianae*, a la p. 160, publicà una breu recensió de la *Cartilla* i deia que, si be sortia anònima, l'autor era el P. Joan Profitós. Inclou aquesta observació sobre l'anonimat: "juxta consilium inter superiores initum", per acord dels superiors (a la reunió d'Albelda de 1936).

Aquesta *Cartilla* no és una repetició de les anteriors sinó que hi ha uns canvis significatius. A les anteriors –tant la catalana com la castellana– emprava el sistema fonomímic i els dibuixos podien servir al mestre com a centres d'interès. En la de 1940, en canvi, diu el mateix autor en el pròleg: "Usamos en casi todas las páginas los principales métodos: el global, el ideológico, el de palabras tipo, el de silabeo y el fónico o fonomímico". En cada pàgina, dedicada a una lletra o dificultat, segueix aquests

4 Aquesta *Cartilla* no consta ni en la bibliografia atribuïda al P. Profitós en el *Diccionario Enciclopédico Escolapio*, vol. II, p. 449, ni en la que el mateix autor Claudi Vilà i Palà dóna en *Escuelas Pías de Olot*, p. 615. Hi va haver a la postguerra la decidida voluntat d'atribuir el sistema fonomímic a altres dos escolapis no catalans, els p. Pedro Díez Gil i Joaquín Erviti; així ho veiem en les biografies d'aquests dos religiosos al *Diccionario Enciclopédico Escolapio* p. 199 i 208. En la del segon hi llegim: «Crea un método de aprendizaje de la lectura ampliamente difundido por España y América.» Qui aportà aquest sistema va ser el P. Profitós. Els altres dos havien nascut respectivament els anys 1913 i 1912, és a dir, que quan el P. Profitós el 1919 publicà el primer llibre amb el sistema, ells eren uns marrecs que començaven a aprendre les beceroles. No crec pas que el P. Claudi silenciés voluntàriament l'obra del P. Profitós; ben al contrari, sé que l'admirava; però el fet de no constar-hi ni nom d'autor ni cap senyal escolapi, l'inclinà a no fer-ne esment. En Dionisio CUEVA: *Las Escuelas Pías de Aragón (1902-1950),* Saragossa 2001, p. 229 no s'atribueix la paternitat del sistema al P. Pedro Díez.

mètodes i en el mateix ordre. El sistema fonomímic ha passat de ser únic, a ser l'últim; el P. Profitós ha anat aprofundint en el coneixement de l'infant i adaptant-s'hi.[5]

2.3 Implicacions polítiques

Tot just publicades el 1940 les dues parts del llibre, li surten novament al P. Profitós els problemes. Escriu al P. Picanyol el 22 d'agost de 1941: "Ya me ocurre lo que antaño al P. Galdeano. Lo de siempre, y por lo que he sacado, los de siempre. Creo que nos libraremos del peligro. Por de pronto hasta el presente nada hay de trascendencia". Poc dies després, el setembre (sense dia) li torna a escriure: "D'una autoritat de Sabadell ha sortit una carta estupenda al Sr. Governador a favor meu. Un dia d'aquests aniré a trobar diversos exalumnes meus molt ben situats. Confio en Déu i espero l'èxit. No ho faig per mi; ho faig pel Col·legi".

Durant el curs 1940-1941, el col·legi de Sabadell gestionà el reconeixement del batxillerat; pensava poder-lo començar el curs 1941-1942. Arribà la notícia que s'havia aprovat ja pel Ministeri corresponent, però el comunicat no venia. L'aprovació era un punt vital per al col·legi i calia resoldre les qüestions que ho impedien. Sabien que el decret estava a mans del rector de la Universitat de Barcelona i que aquest feia pressió sobre el P. provincial perquè apartés de Sabadell el P. Profitós que acabava de ser nomenat rector del col·legi.[6] Se l'acusava de "poco españolista y no está bien que figure al frente de un Colegio Escolapio". Així ho manifestà el "Director de Enseñanza Media", Sr. Pemartín, al P. vicari general de l'Escola Pia d'Espanya i aquest ho comunicà al P. provincial. Li recordà també que en un llibre el P. Profitós havia escrit «La meva Pàtria és Catalunya»; quan li ho explicaren al P. Profitós, escriví: "Horror!! Y qué pecado!! Dios mío!!"; també li retreien que hagués parlat de la "patria chica" i de la "patria grande" (referint-se a Catalunya i a Espanya respectivament).[7] El Provincial Manuel Bordàs envià un memorial en

5 De la primera part se'n varen fer nou edicions i de la segona, vuit; les últimes de cada part són de l'any 1957.

6 La documentació sobre aquest afer es troba a APEPC 03-10, any 1941 a partir del núm. 45.

7 Sobre aquesta distinció recodem que el 1929 la Sagrada Congregació del Concili publicà un catecismo per a Catalunya sobre nacionalisme i que precisament admetia aquesta distinció. Acusar el P. Profitós d'emprar-la era anar contra la doctrina de l'Església. Vegeu una referència sobre el tema en Joan FLORENSA: *Una escola implicada amb la ciutat. Escola Pia de Terrassa 1864-2002*, p. 168, nota 39.

defensa del P. Profitós al Governador Civil Sr. Antonio Correa Veglisson, amb data del 18 de setembre de 1941; hi copiava un certificat de l'alcalde de Sabadell, Sr. Josep M. Marcet, en el qual justificava plenament la conducta del P. Profitós. Tot plegat devia fer el seu efecte, perquè el P. Profitós no dimití ni fou apartat de rector de Sabadell i el col·legi va ser reconegut per a l'ensenyament del batxillerat en el curs 1941-1942.

Cal notar la forma d'actuar les autoritats del règim. L'Estat no castigava cap eclesiàstic ni religiós, però pressionava els superiors perquè ho fessin. La repressió directa que l'Estat exercí sobre el magisteri públic, buscà la manera de fer-ho sobre els religiosos mitjançant els propis superiors. L'Estat s'autoproclamava protector i defensor de l'Església, però tractava d'eliminar totes aquelles persones que no li agradaven. El cas que anem seguint és prou il·lustratiu. Aquesta actitud oficial es posa de manifest en el següent document que es troba barrejat amb la documentació que anem esmentant sobre l'afer Profitós. No porta data ni signatura i diu el següent: "Disposiciones del Sr. Ministro de Educación: 1ª - Recomienda a los Superiores Religiosos que procedan a limpiar los Colegios de todo Profesor que tenga ideas contrarias al Movimiento Nacional o que las haya tenido. Pide el Ministro para tales Profesores la inhabilitación para la Enseñanza. Si los Superiores no lo hicieren a tiempo, el Gobierno lo haría por su cuenta. Además al decretar la reforma de la Enseñanza y dar garantías a las Ordenes o Congregaciones Religiosas Docentes, se haría excepción de las Provincias Vascongadas y Cataluña, por espacio de 10 años. 2ª - Los Superiores de las Congregaciones docentes deberán hacer por escrito una declaración ante el Ministerio, de adhesión incondicional al Movimiento y promesa de que en sus Colegios se hace y hará labor patriótica". La neteja va clarament contra bascos i catalans; el P. Profitós es trobava entre els segons i era un objecte a ser escombrat. Té ple sentit que el document ministerial es trobi en aquest lloc: era l'amenaça que pesava sobre els col·legis catalans com en el cas Profitós. La fermesa del P. Profitós a negar-se a renunciar –la qual cosa hauria representat reconèixer-se culpable– i la defensa que el provincial Manuel Bordàs va fer del seu antic secretari, avalat per l'alcalde Sabadell, pararen el cop.

Resum

L'escolapi P. Joan Profitós i Fontà (Balaguer 1892 – Barcelona 1954) dedicà molts anys a l'ensenyament de pàrvuls: en fou un expert. Publicà

una sèrie de llibres de lectura en català per al primer ensenyament començant per un sil·labari. A l'article se segueix la trajectòria de la publicació d'aquesta sèrie de 1919 a 1933 (amb la interrupció dels anys de la dictadura de Primo de Rivera) i de la *Cartilla* en castellà que publicà el 1940, segons un projecte dels superiors de l'Orde. S'aprofundeix en l'anàlisi d'aquesta *Cartilla* i de l'últim llibre de la sèrie, *El llibre dels minyons*. D'aquest últim s'estudia el sistema didàctic, el contingut de les lectures, els autors escollits, l'ambient o societat que representa. Els temes se centren en tres eixos: el calendari anual de festes a Catalunya, els nois dels altres països i la natura; tot va impregnat de sentit de país; s'indica l'aparent silenci de temàtica religiosa i s'explica la moral que respira el llibre. Aquests llibres sota el franquisme (en dues ocasions), foren motiu d'acusació contra el P. Profitós. A través de la seva correspondència seguim tot el procés. El règim supedità l'aprovació del col·legi de Sabadell com a centre reconegut de batxillerat a l'apartament del P. Profitós de Sabadell i de qualsevol càrrec. L'autodefensa del P. Profitós, amb el suport d'altres personalitats, aconseguí frenar l'assumpte.

Abstract

The piarist Fr Joan Profitós i Fontà (Balaguer 1892 – Barcelona 1954) devoted many years to the education of very small children: he was an expert. He published a series of reading books in Catalan for the elementary school.

The article follows the trajectory of the publication of this series from 1919 to 1933 and of the *Cartilla* (the Primer) in Castilian, which he published in 1940. It makes a careful study of this *Cartilla* (Primer) and of the last book of the series. *El llibre dels minyons* (*The children's book*). It studies the didactic system, the contents of the reading, the authors, the atmosphere or sort of society represented.

These books, during Primo de Rivera's dictatorship and later in Franco's regime, became a reason for accusation against Fr Profitós. We can follow this trial through his correspondence. Therein the regime implicated the approval of the school in Sabadell as a recognized high-school. Fr Profitós and others self-defence succeeded in reducing the accusers to silence.

L'estructura educativa dels grups d'esplai la dècada dels 70. El cas del Grup d'esplai Garbí

Montserrat Gurrera

Quan als anys seixanta del segle XX va recobrant força el moviment de renovació pedagògica a les escoles, també hi ha al seu voltant una sèrie d'iniciatives educatives en el camp del lleure infantil i juvenil, d'entre elles, els grups d'esplai. En aquesta comunicació no pretenem fer un estudi exhaustiu d'aquest moviment àmpliament estudiat per altres autors[1], sinó que exposarem alguns dels trets més significatius d'un d'ells que, a tall d'exemple, i a partir del privilegi de poder disposar de gran part de la documentació escrita i elaborada durant els seus primers anys[2], ens permetran apropar-nos als objectius i actuacions concretes que podrien generalitzar-se per a una gran majoria dels sorgits a les ciutats industrials els anys 70 i 80, que en molts de casos van fer una gran tasca educativa però en canvi tenim poca constància escrita de les seves actuacions. El grup d'esplai Garbí obre les seves portes el curs escolar 75-76 a la ciutat de Mataró i encara avui continua educant en el lleure partint dels objectius que exposarem adaptats a les noves demandes educatives, i si bé els objectius de fons són semblants als que exposarem, ha anat transformant i adaptant les seves actuacions a les noves demandes educatives d'aquests més de 25 anys.

El context

Els anys 70 són per a Catalunya de grans canvis tant socials com polítics i aquests incideixen directament en l'educació. Aquestes transformacions tenen un ressò i es viuen especialment en les ciutats industrials, moltes d'elles properes a Barcelona que han experimentat durant les dues dècades anteriors, i sobretot la dels 60, un creixement sobtat de població amb

1 Els de la bibliografia, entre molts d'altres.

2 Actes de les reunions dels diferents òrgans, estatuts, objectius, estadístiques, enquestes, formularis, informes, avaluacions, fitxes, etc.

la vinguda de treballadors que la indústria necessita, provinents majoritàriament d'altres parts de l'Estat espanyol que ha fet créixer sobtadament els seus barris sense cap mena de planificació i amb una manca total d'equipaments i zones verdes. En aquesta dècada ens trobem immersos en una crisi econòmica que serà llarga i profunda que porta a tancar moltes de les indústries tradicionals portant a l'atur a molts treballadors, i alhora es dispara la taxa de natalitat a causa de la joventut de la majoria dels nouvinguts. Aquests canvis, donen lloc a una societat molt diferent a la de les dècades anteriors, amb la participació popular en la vida social mitjançant les emergents associacions de veïns i forces polítiques i sindicals reivindicatives, i s'assagen noves formes d'expressió i de diàleg, on ressorgeixen els valors culturals i populars, s'experimenten canvis en els valors religiosos, i un llarg etc. d'evidències d'aquest nou dinamisme social.

També en l'aspecte polític en aquesta dècada estem en ple procés de transició cap a la democràcia, que s'inicia el 1975 amb la mort de Franco, això ens porta a la constitució formal de la majoria de partits polítics, les primeres eleccions generals, l'aprovació de la Constitució i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, les primeres eleccions municipals, i també un llarg etc. que representen un canvi radical en la participació del poble en la vida política del país.

En aquest escenari, és evident que l'educació també experimenta grans transformacions molt lligades a les accions de la societat civil i que ja als anys 60 es comencen a manifestar amb les associacions de mestres i la restauració de les Escoles d'Estiu. La dècada dels 70, s'inicia amb la Llei General d'Educació, després la Constitució fa obligatòria i gratuïta l'escolarització primària; es construeixen noves escoles per atendre l'increment de la demanda de places (que en les públiques ja han passat per un període d'aules escampades en locals provisionals i les noves escoles públiques es fan a corre-cuita); també les escoles es fan ressò de tots els moviments culturals, socials i participatius, i s'inicia la catalanització, la coeducació, la participació dels pares en la vida de l'escola, l'organització d'activitats extraescolars; on l'escola privada és majoritària i l'oferta de places escolars públiques s'entén com a subsidiària de la iniciativa privada; amb unes ràtios alumne professor de 40; es demana una escola pública, laica, catalana, democràtica, pluralista, gratuïta i de qualitat; es produeix un flux important de professorat procedent d'escoles actives cap a les escoles públiques; es constitueixen moviments de mestres; s'obren escoles d'adults en els barris obrers, etc.; i a partir del 1980 s'inicien els traspassos d'educació a la Generalitat de Catalunya.

Totes aquestes transformacions també incideixen a fer entendre d'una nova manera el temps lliure i les accions que s'hi fan, aglutinant-s'hi molts dels canvis i reivindicacions socials, polítiques i educatives; i també en el lleure entès com a totes les activitats que podem fer les persones amb un cert alliberament i disponibilitat personal, també en el lleure infantil com a espai de temps que no cobreix temporalment ni l'escola ni la família[3], i en l'oci com a conjunt d'activitats que durant el temps lliure una persona decideix fer lliurement traient-ne un gust i satisfacció[4].

Els moviments educatius que actuen en el temps de lleure a Catalunya no són nous, ja que el 1921 ja hi ha l'escoltisme a Barcelona, i des de llavors va creixent el nombre de propostes educatives i organitzatives diferents. Aquest creixement no ha estat lineal, i ha anat més o menys d'acord amb l'evolució política del país, així doncs, si durant la República hi ha un fort creixement, es passa a la gairebé desaparició durant la primera dècada del franquisme i no és fins als anys seixanta que es comencen a revifar els moviments educatius i a les escoles hi ha la renovació pedagògica. El creixement més fort es produeix a partir de l'any 1977, amb la recuperació democràtica, que és quan a més de l'escoltisme sorgeixen nous moviments i propostes educatives com l'esplai[5]. La gran majoria d'aquestes propostes tenen importants punts en comú: el treball en grups reduïts, l'autoeducació progressiva dels infants amb l'ajut dels adults (normalment joves), l'educació per l'acció, l'arrelament al barri o poble, com a realitat sociogeogràfica més propera a l'infant, el catalanisme, la importància de la natura com a espai fonamental de formació, la coeducació, i la insistència en determinats valors: la solidaritat, la responsabilitat, el sentit crític, la creativitat, la lluita per un món més just.

Pel que fa a les diferències, són sobretot de tipus organitzatiu i metodològic. En concret l'esplai té una metodologia basada generalment en els centres d'interès, en tallers no gaire llargs i no es limita als Centres d'esplai, sinó que normalment s'estén a colònies, casals, etc.

J.M. Puig i J. Trilla[6] ens defineixen els grups, centres o clubs d'esplai com una institució o experiència que pràcticament des dels seus inicis s'ha plantejat explícitament la qüestió del temps lliure com a objectiu

3 El lleure, per tant, està molt relacionat amb el temps lliure i amb el que no hem de confondre, ja que només n'és una part.

4 PUIG, Josep M.; TRILLA, Jaume. *Pedagogia de l'oci*. Barcelona: Ceac, 1985, p. 36 – 43.

5 Ajuntament de Barcelona-IMAE. *Animar un centre d'esplai. Elements i eines per a una intervenció en el temps lliure dels nens i nenes*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985.

6 PUIG, Josep M.; TRILLA, Jaume. *Pedagogia de l'oci*. Barcelona: Ceac, 1985.

educatiu, i ha assumit aquest objecte globalment (sense especialitzar-se en una classe d'activitat, com podrien ser les ludoteques). Pel que fa a aquests centres n'hi ha bàsicament de dues modalitats: els que funcionen a ritme setmanal i els que ho fan diàriament, i aquest diferent ritme els porta a una dinàmica i tenen unes possibilitats d'intervenció educativa i d'activitats diferents. Pel que fa a les activitats que hi tenen lloc ens diuen que són molt variades: jocs, tallers, sortides, excursions, visites ciutadanes, festes, vetllades, etc. I respecte a les metodologies, si bé afirmen que se'n poden adoptar una gran diversitat, hi ha uns trets fonamentals que poden caracteritzar el sentit educatiu dels Clubs i Casals d'esplai: la dimensió d'oci col·lectiu que possibiliten i fomenten, la no-especialització en l'activitat de lleure, la realització d'empreses i projectes que es veu facilitada per una organització i infraestructura estables, i l'èmfasi en la descoberta i participació en el propi medi vital.

Però també trobem referències dels Centres d'esplai fent especial incidència en l'espai i estructura que aquests haurien de tenir, des de la visió d'estructurar-los per a la creació i l'ús de les arts, dins d'una política cultural i una cultura política que eviti l'escenari fàcil i que opti per ser una eina d'estructura qualificada de present, com la que ens refereix A. Puig: "Aquests Centres no són escoles perquè no transmeten els aprenentatges escolaritzats. Són espais de tallers compactes i continus, [...]on s'usa el que s'aprèn, [...], un Centre que no s'acaba aquí, ni tampoc comença amb aquests aprenentatges. El Centre és un espai portat per un equip d'animadors i tècnics, arrelat al barri, on ultra els aprenentatges, que són un element més del que conté com a espai de dinàmica sociocultural en el temps desocupat, hi ha programacions de cine i teatre, pintura i festes, sortides i debats. Hi ha un espai de trobada. Hi ha, en definitiva, un equipament que recull tot allò que fem, en el temps desocupat, els homes"[7].

L'educació en el lleure a Mataró

La ciutat de Mataró, viu amb tota la intensitat els canvis socials i culturals que es donen en aquesta dècada, i al voltant de 1975, i d'entre moltes altres iniciatives de participació ciutadana, sorgeixen tot un seguit de grups de joves que seran els monitors de les noves iniciatives d'educació

7 Diputació de Barcelona. *Ponències de les Primeres Jornades sobre Lleure infantil i municipi.* Barcelona: Diputació de Barcelona, 1986.

en el lleure, que veuen com a necessàries i imprescindibles, i a més, els permet participar en la transformació de la societat que s'està fent i alhora donar resposta a l'educació en el lleure que la societat reclama per als infants.

Aquesta inquietud educativa en el lleure a la ciutat ja és evident des de la dècada dels anys 20 amb la presència del moviment escolta i les colònies infantils d'estiu des del 1929, primer molt lligades a la vida de parròquies i centres educatius confessionals però amb continuïtat fins a l'actualitat, si bé amb alts i baixos[8].

A partir del 1970 algunes d'aquestes colònies d'estiu comencen a veure's com una activitat social més que catequística i un bon gruix dels grups de joves monitors (la majoria estudiants i molts d'ells de Magisteri i Pedagogia), volen posar l'accent més enllà de les colònies i fer activitats durant tot l'any; i és així com comencen a obrir les seves portes a la ciutat els grups d'esplai a partir del 1975.

Aquests grups de monitors procedeixen de:

- grups parroquials de barri (utilitzant els seus locals, com el G.E. Esquitx a la parròquia de Montserrat, o el G.E. Voltdai a la parròquia de Sant Pau),
- del moviment de colònies de Pineta organitzades per l'Escola Pia i que actuen al centre de la ciutat (utilitzant els locals parroquials, com és el cas del G.E. El Sot a la de Sant Josep; o bé el centre educatiu i al cap d'un any en locals llogats, com és el cas del G.E. Garbí),
- del moviment de joves dels Salesians que també actua al centre de la ciutat (en locals llogats al centre de la ciutat funden els G.E. Xauxa i Xivarri).

A més d'aquests grups d'esplai de nova obertura, a la ciutat continua present el moviment escolta que es concreta amb l'agrupament La Soca (aixoplugat en el centre educatiu Valldemia, dels Maristes) i el Casal d'esplai (fruit de la unió de diversos agrupaments que actuaven a la ciutat i que cerquen noves organitzacions i actuacions dins del moviment, però dins amb una proposta autogestionària).

A mesura que van obrint nous grups d'esplai, es veu la necessitat d'organitzar-se, i el 1977 quan ja hi ha nou grups d'educació en el lleu-

8 COLOMER BUSQUETS, Josep. *Dades per a una visió històrica dels moviments de colònies i de clubs d'esplai a Mataró (1964-1981).* Treball inèdit. Mataró, 1982.

re, es crea la Coordinadora infantil que compta amb el suport de l'Ajuntament: s'organitzen trobades de monitors, conferències, cursos, campaments, diades de l'esplai, activitats conjuntes dels diferents grups, etc. Fins que el 1981 es dissol per desavinences internes i assumeix les seves funcions la Regidoria de Joventut i Esports de l'Ajuntament[9].

Al principi de la dècada dels 80 tenim que en l'educació en el lleure a la ciutat actuen catorze grups d'esplai, tres agrupaments escoltes i tres seccions infantils de centres excursionistes, localitzats majoritàriament al centre de la ciutat excepte dos grups d'esplai[10]. Tots ells concentren les seves activitats el dissabte i majoritàriament a la tarda, els monitors són joves voluntaris i les activitats educatives que s'hi porten a terme són majoritàriament de coneixement del medi natural i social, essent molt diverses i no especialitzades en cap matèria en concret (excursions i travesses, tallers de manualitats i de cuina, representacions teatrals, jocs, etc.).

El marc pedagògic dels grups d'esplai. El cas del G. E. Garbí

Com ja hem dit, els grups d'esplai tenen una vocació clarament educativa des d'un bon començament tenen uns objectius i una infraestructura que progressivament van consolidant, bo i que amb certes dificultats tant pel que fa a l'equip de monitors com als locals que ocupen[11] i això no ha facilitat que la documentació elaborada pels equips d'educadors durant aquests primers anys de funcionament dels grups s'hagi conservat, i per tant, en l'àmbit local no tenim una informació exhaustiva en aquest sentit. És per això que les dades de què disposem dels primers anys del Grup d'esplai Garbí, procedents del seu arxiu i que veurem més endavant tenen una transcendència especial, ja que podríem extrapolar-ho a grans trets al que succeeix a d'altres grups d'esplai de la ciutat o a d'altres indrets, ja que en aquest cas es va fer un esforç rellevant per explicitar per escrit la major part dels elements d'estructura i infraestructura educativa dels seus primers anys.

9 Que des del 1976 també promou colònies de vacances per a nens de famílies amb pocs recursos econòmics.

10 L'esquitx al barri de Pla d'en Boet i Voltdai al barri del Palau.

11 Els equips de monitors tenen altes i baixes sovint, els locals són cedits o llogats a baix preu i van variant, etc.

El grup d'esplai Garbí obre les seves portes el curs 1975-76, gairebé simultàniament amb el Sot[12] i són els dos primers grups d'esplai que obren a la ciutat. El Garbí és fruit de la iniciativa d'un grup d'amics que es troba al voltant de l'escola Pia de Mataró (Santa Anna) animats per les activitats i acampades que es fan al seu voltant, junt amb les experiències viscudes com a monitors de les colònies d'estiu a Pineta i preocupats per una escola massa classista i una societat que dóna poques alternatives als nens i als joves. Així doncs, aquest grup inicial format per uns deu monitors i una seixantena de nens i nenes, comencen les seves activitats com a Grup d'esplai dins l'escola Santa Anna, on es disposa d'un espai molt petit i no hi ha pràcticament lloc per poder fer les activitats en les sales disponibles. En aquests moments hi ha un estret lligam entre Escola Pia i Garbí, ja que el grup depèn totalment de l'escola. Durant el primer any, ja es veu el problema d'espai i pel proper curs es troba una casa vella al nucli antic de la ciutat al carrer Palau que pot acollir còmodament els grups que existeixen: petits, mitjans i grans. La casa disposa de quatre plantes, on es poden fer totes les transformacions que es creguin necessàries, ja que és molt vella i ja no es pot llogar com a habitatge, així, doncs, el primer que es fa és condicionar-la mínimament.

De mica en mica aquest grup d'amics inicial va canviant, i una part va marxant i els que es queden van buscant d'altres coneguts i amics per fer de monitors, que sovint són estudiants i relacionats amb el món de l'educació (puericultores, estudiants de Magisteri, mestres, etc.). Pel que fa a la formació en el lleure, en aquests primers anys, només dos dels membres han fet un curs de monitors de l'Escola de l'Esplai a Barcelona.

Durant el quart i cinquè curs el grup d'esplai es va consolidant i es redacten uns primers estatuts (any 79) i objectius (any 80), cosa que representa un intens treball d'anàlisi i reflexió pedagògica que serveix per aprofundir i clarificar diferents plantejaments i visions que es tenen de l'educació en el lleure dins l'equip de monitors. El curs 81-82 hi ha quinze monitors i tres col·laboradors amb cent deu nois/noies.

De l'any 78 al 81 està en funcionament la primera Coordinadora Infantil, en què el Garbí participa tant a nivell organitzatiu com en les activitats que es proposen.

Durant els anys següents, l'equip de monitors es va ampliant com s'havia fet fins llavors. A nivell de relació amb d'altres entitats continua fent-ho amb la segona Coordinadora infantil de Mataró (anys 83-87) i el Consell

12 Aixoplugat als locals de la parròquia de Sant Josep.

de la Joventut. L'any 88 a Mataró es comença a sentir la "crisi" dels grups d'esplai i alguns dels grups "històrics" comencen a trontollar i finalment desapareixen. Això també es nota al Garbí, i l'equip de monitors té algunes dificultats per trobar nous col·laboradors durant alguns anys, però quan es veu garantit el "relleu" de part de l'equip de monitors existent fins llavors per d'altres de nous, la situació es torna a normalitzar i el curs 91-92 seran vint monitors i un col·laborador amb noranta-un nois/noies. La dècada dels 90 representarà tot un replantejament a nivell organitzatiu i d'objectius, grans canvis en l'equip de monitors, el trasllat cap a un altre local[13], etc., però aquests han garantit el seu funcionament fins a l'actualitat.

Centrant-nos en els primers anys del Grup d'Esplai i les accions concretes que s'emprenen, veurem diferents elements que ens permetran dibuixar una aproximació de l'acció educativa que es porta a terme: els objectius educatius, els infants, l'estructura educativa de què es dota i la infraestructura que li permet portar-la a terme.

Estructura educativa

Els objectius

Els objectius educatius que es planteja el grup de monitors, amb el vistiplau dels pares dels nois i noies, en un principi és molt semblant al que es porta a terme en les colònies d'estiu a Pineta, però a mesura que passen els primers anys es defineixen més clarament i a les reunions de l'equip es passen llargues estones d'intercanvis i de debat, que finalment es concreten en el curs 1978/79 amb els estatuts i a partir de llavors es revisen cada curs escolar.

Els objectius educatius que hi ha definits en els Estatuts i desenvolupats en un document específic, en línies generals es resumeixen en:

- es vol educar a partir del propi esplai, en un marc de convivència i llibertat, els valors tant individuals com socials.
- es vol arribar que l'infant es conegui a si mateix.
- es vol ajudar els nois a estimar el medi natural i social en què viu i a relacionar-s'hi.

13 Primer de lloguer i després municipal. Poder ubicar-se en un local municipal ha representat no haver de fer front a la despesa de lloguer del local que en més d'una ocasió va arribar a qüestionar la viabilitat econòmica de l'entitat.

- es treballa en un àmbit de coeducació.
- no es té una finalitat pastoral ni política.
- es respecta i es comparteix la Declaració dels Drets de l'Infant.

Els objectius generals es concreten i desglossem en tres grans blocs més operatius referits a: personalitat, sociabilitat i entorn[14].

En els Estatuts també hi ha la definició del què és el Grup d'Esplai Garbí, la seva organització i la metodologia que segueix[15].

Els infants

Pel que fa a la procedència dels nois/es del Grup d'esplai Garbí són de classe mitjana - alta, mitjana i treballadora, un 80% resideix al barri del centre (on està ubicat el G.E.), mentre que l'altre 20% són dels de Rocafonda, Pla d'en Boet i Peramas (nous barris de gent immigrada en gran part). En general les famílies estan integrades a la vida social i cultural de Mataró, tenen el català com a llengua pròpia, són gairebé totes catòliques practicants, i els pares tenen feines fixes i ben remunerades, mentre que les mares generalment estan a casa i es dediquen exclusivament a la família.

El nombre de fills per família és majoritàriament de dos o tres, i en general realitzen diverses activitats fora de l'entorn escolar.

Pel que fa als centres educatius que assisteixen els infants, un 90% van a escoles privades - confessionals (majoritàriament no mixtes) i un 5% a escoles privades no confessionals i mixtes, mentre que la resta va a escoles públiques mixtes.

Les dades en concret són[16]:

- Els pares treballen: el 100% (en empreses: 60%, per compte propi: 35%, administració pública: 5%)
- Les mares treballen: el 20% (en empreses: 19%, per compte propi: 1%, mestresses de casa i/o aturades: 80%)
- Nombre de germans: fills únics: 9%, 2 germans: 40%, 3 germans: 30%, 4 germans: 15%, més de 4 germans: 6%

14 Veure annex.

15 Veure annex.

16 Provinents de l'enquesta que es fa el maig de 1981 i que podem considerar que reflecteixen i són representatives de la situació que es dóna durant la dècada dels 70. Estadística inèdita i que es conserva als arxius del Grup d'esplai Garbí.

- Escola a la que van: privada: 95% (privada-confessional -mixta: 10%, privada-confessional-no mixta: 80%, privada-no confessional-mixta: 5%) i pública: 5%
- Barri en què viuen: Centre/eixample: 80%, Rocafonda: 11%, Peramàs: 5%, Pla d'en Boet: 4%
- Tipus d'habitatge: 100% de propietat; pis: 80%, casa 20%
- Tenen cotxe: 98% de les famílies
- Tenen telèfon: 98% de les famílies
- Tenen TV en color: 95% de les famílies
- Activitats extraescolars que realitzen: una activitat: 30%, dues: 50%, tres: 10%, més de tres: 10%

L'equip de monitors

Està format per joves mataronins, bons coneixedors del medi i molt integrats en la vida ciutadana, que volen educar en el lleure els infants d'una manera gratuïta i sense buscar el propi profit. Això implica ser educador, animador i estar al servei dels infants, a partir d'un compromís de responsabilitat, equilibri personal, treball i formació. En concret es redacten els Estatuts del monitor[17] que precisen què implica, quins compromisos es demana i quins són els requeriments per formar part de l'equip.

Els primers anys l'equip està format per una mitjana de quinze monitors[18] i tres col·laboradors. Tots són voluntaris, i es procura que estigui el més equilibrat possible en el màxim d'aspectes, que a finals dels 70[19] es concreten amb:

- Experiència: es procura que en els grups hi hagi monitors amb diferents nivells i anys d'experiència. La mitjana d'experiència és de quatre cursos.
- Disponibilitat: hi ha monitors amb una disponibilitat completa, en canvi n'hi ha que tenen més problemes per assistir a totes les activitats programades (sobretot en època d'exàmens). Es procura que en els grups tinguin sempre l'equip suficient de monitors per dur a terme les activitats programades.

17 Veure annex.

18 El primer curs 1975-76 són deu monitors, però en aquests cinc anys la mitjana és d'uns divuit, segons consta en els arxius del mateix grup d'esplai.

19 Segons dades procedents de l'estadística de maig de 1981.

- Cursos i/o formació en el temps lliure: és difícil garantir que en cada grup hi hagi algun monitor que hagi fet un curs ja que només entre dos i tres han fet un curs de monitors. Es valora molt l'experiència.
- Edat: va des dels disset als vint-i-vuit anys. Es procura que en el grup de grans els monitors siguin dels més grans, ja que sinó la diferència d'edat monitors/es –nois/es seria poca. A la resta de grups, es procura que les edats dels monitors estiguin bastant barrejades.
- Sexe: a cada grup hi ha monitors i monitores, procurant que siguin aproximadament la meitat. L'equip està format per set noies i onze nois.
- Professions: si bé no és un aspecte gaire important a l'hora de desenvolupar la tasca dins del grup d'esplai, pot donar una idea de les inquietuds, en línies generals, de l'equip fora de l'esplai. La majoria de monitors estudien: vuit van a la Universitat i tres fan BUP; hi ha dos administratius, una puericultora i quatre mestres.
- Relació entre els monitors: gairebé tots són de la mateixa colla d'amics.

Pel que fa l'actuació dels monitors dins del marc general del grup d'esplai cal dir que és la d'un membre motivador i actiu, engrescat per tirar endavant activitats ja sigui realitzades amb els nens, pares o monitors de l'esplai que serveixin per aconseguir els objectius generals plantejats a nivell general. És evident que aquesta actuació es concretarà de diferent manera segons es vulgui treballar un objectiu o un altre, en un gran grup o en un de petit, en un grup de grans o en un de petits, en una activitat amb pares/mares o amb nois/es o amb ambdós, en un joc o en un taller...; però en el fons bo i que serà un membre més de l'activitat també vetllarà pel bon funcionament d'aquesta, essent en tot moment un animador, educador, responsable, membre actiu i company alhora (si és possible).

Si volguéssim, però, concretar l'actuació dels monitors dins de cada grup d'edat, podríem dir que aquesta passa per diferents estadis, i que anant dels grups de petits als grups de grans es podrien perfilar a grans trets amb:

- Els monitors/es indiquen les coses que s'hauran de fer per aconseguir uns objectius prèviament determinats per l'equip.
- Els monitors/es fan al grup unes quantes propostes perquè els nois/es hi pensin i mitjançant l'assemblea (moderada per un monitor/a) triïn la que els sembli més interessant.

- Els monitors/es dels grups de grans posen els nois en situacions d'analitzar i decidir en assemblea (moderada pels mateixos nois/es) quines són les opcions més adequades a cada cas i ser capaços de planificar la seva actuació per dur-ho a terme.

Es vetlla perquè en els grups de nois/es hi hagi part dels monitors/es que han tingut el curs anterior per facilitar el seguiment i continuïtat a tots nivells; progrés dels nois/es, objectius, metodologia, etc. Cada grup té com a mínim un monitor i una monitora, i després, depenent del nombre de nois/es n'hi ha fins a quatre (que vénen a ser un per cada set o vuit nois/es).

Les activitats

Les activitats es plantegen per grups d'edat, amb almenys una activitat conjunta de tots els nois/es del Grup d'Esplai.

Les edats dels noi/es van des dels sis anys fins als setze, i la distribució de nois/es i monitors/es a finals dels 70 és:

- Marinada (6 i 7 anys): 20 nois/es i 3 monitors/es
- Ponent (8 i 9 anys): 20 nois/es, 3 monitors/es i 1 col·laborador
- Xaloc (10 i 11 anys): 30 nois/es i 4 monitors/es
- Mestral (12 i 13 anys): 15 nois/es, 2 monitors/es i 1 col·laboradora
- Orsar (de 14 a 16 anys): 25 nois/es, 3 monitors/es i 1 col·laborador
- tot el Grup d'Esplai acull per tant: 110 nois/es.

Cal, però, aclarir que els grups són oberts (ja sigui a canvis de grup o de noves incorporacions) i les edats són orientatives.

Les activitats que es duen a terme vetllen especialment per l'acompliment dels objectius generals en els aspectes concrets de:

- El coneixement de si mateix
- El coneixement i participació en l'entorn social i cultural
- El coneixement de Mataró (i en particular de cadascun dels seus barris)
- El coneixement del món natural, potenciant-ne la seva cura i respecte

El tipus d'activitats que es realitzen són: tallers, jocs, visites, festes, xerrades, reunions, teatre, sortides (excursions, campaments, etc.), etc.

Aquestes activitats es realitzen en diversos tipus d'agrupament, segons:

- Grup d'edat: preparades pels monitors (i nens segons els casos i atenent a les característiques dels nens i l'activitat).

- Si participa tot el Grup d'Esplai: preparades per una comissió de monitors (en són un exemple: festes populars, tallers, inici i final de curs, final de trimestre...). Algunes d'elles amb pares/mares.

L'equip de monitors treballa en petits grups per edats dels nois/es, per comissions, i en plenaris de tot l'equip, depenent dels aspectes a treballar.

La metodologia

La metodologia per aconseguir els objectius amb els nois/es és en tot moment activa. Tota activitat que es planteja parteix de la base que és el nen qui l'ha de realitzar i qui després amb la seva vivència ha de ser capaç d'interioritzar-la i treure'n les conclusions, a la vegada que ha d'aprendre unes tècniques que haurà d'aplicar en altres circumstàncies semblants, tot això ajudat pels monitors i companys de grup.

Les activitats que es fan són la gran majoria plantejades per grups d'edat (Marinada, Ponent...) encara que en alguns tallers, per les seves característiques algunes hagin de ser desenvolupades en subgrups més petits de cinc o sis nens ajudats d'un monitor per ensenyar la tècnica a treballar i ajudar en cas de dificultats ja que la resta del temps és el nen, dins del grup de treball, qui ha d'experimentar, resoldre i treballar en equip.

Tot el Grup d'esplai fa activitats conjuntes cada trimestre: festes populars, final de trimestre, sortida a la neu, colònies, sortides amb pares, etc.

El desenvolupament d'una activitat normal a dur a terme per grups d'edat (que no sigui una sortida o festa) segueix unes línies generals:

- Reunió dels monitors per preparar les activitats durant la setmana anterior
- Reunió dels monitors mitja hora abans de l'activitat per acabar de concretar qualsevol dubte i preparar el material a utilitzar
- Acolliment dels nois/es
- Explicació acurada de l'activitat prevista i aclariment de tots els dubtes que sorgeixin
- Formació dels subgrups per desenvolupar l'activitat
- Realització de l'activitat
- Valoració i crítica de l'activitat dins l'assemblea
- Neteja de l'espai utilitzat i neteja personal
- Valoració i crítica de l'activitat per part de l'equip de monitors.

Si l'activitat està plantejada o programada amb iniciativa del grup de nois/es, abans serà necessari:

- Aprovar en assemblea l'activitat a fer
- Trobar la comissió de nois/es que juntament amb els monitors prepararan l'activitat (si ells poden participar-hi per les característiques de l'activitat i l'edat dels nens).
- Preparació de l'activitat

L'avaluació

L'avaluació té diferents moments i modalitats, depenent si s'avalua el grup, la comissió o en general tot el Grup d'esplai.

Avaluació dels objectius

Es fa amb tot l'equip de monitors/es a les reunions de cada final de trimestre i a final de curs, partint de les avaluacions que s'han fet per grups d'edat i a les comissions.

L'avaluació en els grups d'edat es fa atenent tant els nois/es com la intervenció dels monitors/es. En concret es valora quina progressió han fet els grups dins dels objectius generals concretats a principi de curs per a cadascun.

Avaluació de la realització

Es fa a les reunions trimestrals de tot l'equip de monitors/es, partint de les avaluacions fetes pels grups i comissions:

- S'analitza tot el plantejament de la tasca educativa programada i s'avalua a fons la realització global. És també quan es veu si hi ha coherència entre el plantejament fet i el realment realitzat.
- S'analitzen i es valoren tant els objectius aconseguits com la metodologia emprada, fent referència a monitors, activitats, grups, comissions, etc.
- S'avalua en conjunt la infraestructura.

Les conclusions de final de curs són les que estableixen les bases de la programació del proper any. La reunió de final de curs té un guió molt detallat, acurat i precís, ja que hi consten tots els aspectes més remarcables i a tenir en compte pel funcionament del Grup d'esplai. La seva densitat fa que durin més d'una tarda i generalment cal una sortida de cap de setmana o bé dos dies de trobada.

Avaluació de les activitats del grup d'edat

Les activitats les avaluen els monitors/es cada setmana havent escoltat els nois/es en l'assemblea de grup i queda reflectida en la fitxa d'avaluació, on figuren: les activitats previstes, les activitats reals, el temps teòric, el temps real, la participació i l'actitud dels nois, les dificultats trobades, els nois que han participat més i els que ho han fet menys.

Per valorar la progressió dels nois/es dins del grup d'edat també hi ha unes fitxes individuals per facilitar la valoració el comportament personal, l'actitud envers els altres (nois/es i monitors/es), l'actitud davant del joc i les diferents tasques, etc., a més també es fa un sociograma anual del grup.

Amb totes aquestes dades els monitors/es fan l'avaluació dels objectius i les activitats del grup a final de cada trimestre la qual aporten a la reunió general.

El calendari i l'horari de funcionament

Les activitats es plantegen seguint el calendari escolar (de setembre a juny) i les colònies són durant la primera quinzena de juliol (entre una setmana i 10 dies).

L'horari de funcionament es pot resumir en:

Divendres al vespre (de 2/4 11 a 12): Reunió general de l'equip de monitors/es

Dissabte a la tarda:

- 1/4 de 5 a 3/4 de 5: Trobada dels monitors. Ultimar les activitats
- 3/4 de 5 a 5: Trobada dels nois/es i monitors/es a l'entrada (el carrer és per a vianants). També poden entrar els nois/es al local i estar a la biblioteca o sala de jocs acompanyats per monitors/es.
- A les 5: Cada grup puja a la seva sala
- 1/4 de 6 a 2/4 de 6: Explicació de l'activitat a fer i contestar les qüestions que sorgeixin.
- 2/4 de 6 a 2/4 de 8: Desenvolupament de les activitats previstes. Neteja personal i de la sala.
- 2/4 de 8 a 8: Assemblea i sortida.
- 8 a 1/4 de 9: Acomiadament a l'entrada i carrer. Trobades monitors/es - pares/mares - nois/es. Mentre els nens esperen els pares també poden esperar-se a la biblioteca o sala de jocs acompanyats per monitors.

- 1/4 de 9 a 3/4 de 9: trobada de monitors. Valoració de la tarda. Neteja dels espais comuns.

Algun dia de la setmana (depenent de la comissió): Reunió de comissions.

La infraestructura educativa

El local

El grup d'esplai s'ubica en una casa de lloguer i és on es realitzen la majoria de les activitats.

La distribució de la casa és la següent:

- Planta baixa: sala per a reunions de monitors i secretaria, antic menjador on una part és biblioteca i l'altra sala de jocs, cuina amb el material de cuina i manteniment, sotaescala on es guarda el material fungible, i petit pati amb W.C.
- Primer pis, segon i tercer: sala gran i sala petita en cadascun
- Quart pis (sense ús): terrat i golfes

Cada grup d'edat disposa d'una sala, no gaire àmplia, i sovint es recorre als espais comuns per realitzar l'activitat més folgadament. També es procura que a la casa no hi siguin tots els grups a l'hora, combinant activitats al carrer o visites, ja que és un edifici vell.

El material

Com a mobiliari hi ha taules, cadires i prestatgeries a totes les sales.

De material fungible es compra el que és necessari per a cada activitat amb els diners de la quota dels pares, encara que sempre hi ha material de papereria (folis, cartolina, tisores, cola...), fusteria, pintura, elèctric, etc.

Quan l'activitat es fa fora de Mataró i implica pernoctar fora de casa s'utilitzen normalment les tendes canadenques[20]. També es disposa de tres fogonets, diversos llums i el corresponent material de manteniment.

20 L'esplai disposa de dues tendes - xalet i quatre canadenques de cinc places. Quan se'n necessiten més es demanen i lloguen al Servei de Material d'Acampada - depenent de l'Ajuntament de Mataró.

L' organització i la planificació

La planificació i organització general del Grup d'Esplai es fa cada curs escolar, i es comença a perfilar a partir de la reunió d'avaluació del curs anterior. Aquesta organització es va consolidant a mesura que van passant els anys, però a final de la dècada dels 70 queda constituïda de la següent manera:

Pel que fa a l'organització, tal com diuen els estatuts[21], els membres que intervenen en el funcionament del Grup d'esplai són: pares/mares, nois/es i monitors/es que formen part de l'Assemblea general que es reuneix almenys a principi i final de curs i és on es fan les propostes d'acció pel proper curs i s'aproven, també formen part del Consell executiu que actua en moments puntuals[22]. També es fan reunions de pares/mares i monitors/es per a cada grup d'edat dels nois/es. L'òrgan únic i exclusiu pel qual es regeix l'equip de monitors/es és l'assemblea general que es reuneix cada divendres al vespre, no havent-hi cap membre que exerceixi de director. És prescriptiu que els monitors/es formin part de l'assemblea de monitors, dels grups d'edat i d'almenys una comissió; i els col·laboradors han de formar part de l'assemblea de monitors i almenys d'un grup d'edat o d'una comissió.

La planificació a principi de curs es concreta en:

- Revisió i adequació dels objectius i estatuts
- Concreció de l'organització general i la infraestructura
- Es fixa la periodicitat de les reunions i avaluacions

Les reunions

Reunions generals de l'assemblea de monitors:

- Cada divendres al vespre: reunió per informacions relacionades amb d'altres entitats, proposta de participació en actes en l'àmbit de ciutat, informacions de les comissions, notificació de les activitats per grups pel dia o setmana següent.
- Finals d'agost: inici de les reunions de preparació de curs
- Final de cada trimestre: revisió de trimestre
- Final de curs (entre juny i juliol): avaluació del curs

21 Veure annex.

22 Veure els Estatuts del Grup d'esplai Garbí a l'annex.

Reunions per grups:
- Principis de setembre: preparació de curs
- Principis de cada trimestre: preparació del trimestre
- Final de cada trimestre: avaluació de les activitats, funcionament del grup, metodologia emprada, etc.

Reunions per comissions:
- Principi de curs: plantejament i línies base que es seguiran durant el curs
- Cada mes (o més sovint si és necessari): seguiment i execució del programat
- Final de curs: avaluació del fet.

La distribució dels nens i monitors

Les activitats es fan normalment en cinc grups distribuïts per edats, però, com ja s'ha dit anteriorment, hi ha també activitats de tot el Grup d'esplai.

Les comissions

En l'àmbit general de Grup d'esplai hi ha uns aspectes generals a vetllar i que són els que porten a terme les comissions, que es reuneixen fora d'hores d'esplai i en les quals treballen entre dos i quatre monitors.

Les comissions més importants són: assemblea de monitors, Consell executiu, economia, secretaria, relacions amb la Coordinadora Infantil, manteniment, material d'activitats, material de muntanya, biblioteca, cuina, neteja, farmaciola, festes populars, festa major (o final de curs), i colònies. Cada comissió té les seves funcions, el seu propi funcionament i dinàmica de reunions[23].

La dècada dels 80 al grup d'esplai Garbí

La dècada dels 80 és la de consolidació del funcionament de l'entitat, però amb adaptacions per respondre a les noves necessitats, entre

23 Veure annex amb la relació de comissions i les seves funcions.

elles podem destacar les que fan referència als infants, monitors, objectius, activitats i organització.

Pel que fa referència als infants destaca que augmenten els que procedeixen dels barris perifèrics (fins a un 30%), assisteixen a centres educatius mixtos, realitzen més activitats extraescolars i augmenta el percentatge dels que en fan tres o més a la setmana. El 1991[24] el noombre de nois/es es manté gairebé igual que la dècada anterior, però cal tenir en compte que el cens en aquestes edats ha davallat. Es planteja el problema de les alternatives dels nois/es del grup de grans quan pleguen, i es fan els primers assajos de constitució d'un grup de joves i alguns d'ells també comencen a fer de monitors al mateix esplai.

Sobre els monitors, l'equip és similar en nombre i edats, però en podem destacar que augmenta considerablement el nombre de titulacions relacionades amb el temps lliure (es passa de tres a tretze), hi ha monitors que treballen en activitats relacionades amb el temps lliure (cinc), més de la meitat de l'equip és femení (més del 52%), les noves incorporacions a l'equip provenen dels joves sortits del grup de grans i coneguts en cursos de formació però ja no formen un únic grup d'amics. Pel que fa a la ràtio de monitors/es – nois/es disminueix i passa a ser de 4/5 nois/es per monitor/a[25]. Continuen desenvolupant les seves funcions dins de l'equip com a voluntaris.

Els objectius i activitats continuen essent en línies generals els mateixos, si bé s'afegeixen dos objectius que fan referència a "les ganes de fer coses" i a la integració a la vida sociocultural de Mataró. Les activitats no canvien gaire en el seu plantejament ni organització, però es vetlla especialment perquè els nois/es triïn al màxim les activitats que volen fer per potenciar la seva implicació i participació.

L'organització de l'entitat es veu influenciada per tres fets destacables: es constitueix legalment el grup d'esplai en entitat per tal de fer front a aspectes de caire legal, s'afilia a Esplac, i es demanen regularment subvencions per al funcionament durant el curs a l'Ajuntament.

L'organització de l'equip i la distribució de tasques segueix en línies generals els mateixos plantejaments, però tendeix a economitzar esforços i bo i que l'assemblea de monitors continua essent l'òrgan màxim de decisió de l'esplai, ja no es reuneix cada setmana, sinó que en el seu lloc ho

24 Segons les dades estadístiques de l'arxiu intern del Grup d'esplai.
25 La dècada dels 70 la ràtio era de 7/8 nois/es per monitor/a.

fa un òrgan directiu en representació dels grups i comissions[26], s'afegeixen noves comissions relacionades amb altres entitats com: Esplac, Ajuntament, Consell de Joventut, i s'escriu formalment el Pla anual d'actuació i la Memòria d'activitats amb la planificació i avaluació respectivament ja que forma part de la documentació a entregar a l'Ajuntament.

El local i el material continuen essent els mateixos, però més deteriorats. Només el material d'acampada s'incrementa, amb tendes grans que els pares cedeixen al grup d'esplai.

A tall de cloenda

El naixement dels primers grups d'esplai respon a un moment i un lloc molt concrets, i si bé per a alguns ciutadans podia ser sinònim d'uns espais on els nois/es gaudien d'un temps d'esbarjo, darrere les seves actuacions hi ha tot un plantejament educatiu. Aquesta voluntat d'educació en el lleure enllaça amb tota una tradició educativa en aquest camp que a Mataró trobem propera a la de les colònies d'estiu entorn de les parròquies i escoles confessionals, sovint amb uns directors d'edats molt superiors a la del gruix de monitors/es joves i majoritàriament estudiants.

La constitució dels primers grups d'esplai suposa tot un repte per a uns equips de joves monitors que amb voluntat d'una intervenció educativa en el temps de lleure les materialitzen dotant a aquestes institucions d'una estructura i infraestructura prou sòlides, i gens senzilles, com per anar-se adaptant a les noves necessitats educatives i que s'han demostrat prou eficaces per continuar treballant amb els objectius inicials durant més de vint-i-cinc anys d'existència, com és el cas del G.E. Garbí, i esperem que els permeti seguir treballant en la mateixa línia.

Avui els seus plantejaments continuen essent plenament vigents en una societat totalment immersa en les TIC, globalitzada i amb un temps lliure que compta amb propostes molt diversificades però cada vegada més consumistes, per què cal oferir tota una vessant multicultural i pluriètnica, en què tinguin cabuda les diversitats i desigualtats cada vegada més marcades (econòmiques, culturals, religioses, etc.) i que no existien amb aquesta força en els inicis de la institució, cosa que comporta una transformació constant de les activitats a desenvolupar i demana un esforç als equips de monitors tant pel que fa a d'adaptació i creativitat en el plan-

26 Ara tampoc és prescriptiu treballar en ambdós.

tejament com en la cerca de possibles noves vies de finançament[27]. En aquest sentit la vessant vocacional i voluntària dels monitors/es envers a un projecte que veuen engrescador, junt amb formació en el lleure i l'experiència adquirida al llarg dels anys en són certament un bon element per aconseguir-ho, facilitat pel seu arrelament i coneixement del medi.

També cal destacar el paper dels pares/mares dels nois/es en el suport de la tasca que aquests equips de monitors/es des d'un primer moment, i l'important paper que han jugat en la transformació de l'entitat, ja sigui participant en els diferents òrgans de gestió o essent un membre actiu en les activitats que se'ls proposen.

Bibliografia

Ajuntament de Barcelona-IMAE. *Animar un centre d'esplai. Elements i eines per a una intervenció en el temps lliure dels nens i nenes.* Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985.

Ajuntament de Mataró. *25 anys d'escola pública 1978-2003.* Mataró: Gràfiques Solà, 2003.

Ajuntament de Mataró – IB Alexandre Satorras. *Estudi demogràfic de Mataró.* Mataró: Ajuntament de Mataró, 1985.

Ajuntament de Vilanova i la Geltrú. *Sobre l'educació del lleure infantil i juvenil.* Vilanova i la Geltrú: Ajuntament de Vilanova i la Geltrú, 1986.

Capell, Antoni; Colomer, Jordi; Preminguer, Gerard. "Possibilitats educatives del temps lliure", "Els monitors d'esplai", "Lleure infantil i centres cívics" dins Guix, n. 92. Barcelona: Guix, 1985.

Colomer Busquets, Josep. *Dades per a una visió històrica dels moviments de colònies i de clubs d'esplai a Mataró(1964-1981).* Treball inèdit. Mataró, 1982.

Diputació de Barcelona. *Ponències de les Primeres Jornades sobre Lleure infantil i municipi.* Barcelona: Diputació de Barcelona, 1986.

Franch, Joaquim; Martinell, Alfons. *L'animació de grups d'esplai i de vacances. Fer de monitor.* Barcelona: Laia, 1984.

Grup d'Esplai Xauxa-Xivarri. *10 anys d'esplai 'Xauxa-Xivarri" 1977-1987.* Mataró: Ajuntament de Mataró, 1988.

Puig, Josep M.; Trilla, Jaume. *Pedagogia de l'oci.* Barcelona: Ceac, 1985.

27 Per no sobrecarregar econòmicament els pares/mares, com poden ser la cerca d'ajuts i/o subvencions públics.

Salicrú Puig, Ramon; Palomer Ferrer, Artur. *Història il·lustrada*. Mataró: Tria, 1991.

Diversos autors. *Aula de innovación educativa núm. 112: tema de innovación:"La pedagogía del tiempo libre"*. Barcelona: Graó, juny 2002.

Annex

Objectius del Grup d'esplai Garbí

Objectius generals

1. Davant d'un medi social on el temps lliure de l'infant és obstaculitzat per unes finalitats únicament consumistes que no permeten el creixement natural de molts dels valors propis de l'infant, i converteixen l'activitat en passivitat o en activisme, la gratuïtat i la sociabilitat en interessos, han sorgit arreu de Catalunya noves orientacions per una educació en l'esplai i de l'esplai.
2. El Grup d'esplai Garbí, dins d'aquest marc de renovació vol respondre, en l'àmbit de Mataró, a aquesta alternativa d'una manera concreta.
3. Es pretén:
    - Educar a partir del mateix esplai, en un marc de convivència i llibertat els valors tan individuals com socials de l'infant.
    - Promoure l'expressió, la imaginació, la creativitat, i tot allò que dugui l'infant al coneixement del seu propi ésser.
    - Ajudar a saber relacionar i estimar el medi natural en què viu el noi/a.

Objectius específics:

Personalitat:

- Autoreflexió: arribar a aconseguir que l'infant desenvolupi la seva capacitat de veure's a si mateix i de jutjar els seus actes.
- Autocontrol: aconseguir que l'infant desenvolupi la seva capacitat de mesurar, preveure i equilibrar les seves reaccions.
- Creativitat: afavorir, sempre que sigui possible, tota iniciativa personal o col·lectiva dels nens.
- Silenci: aconseguir que, en qualsevol ambient, es mesuri el to de veu i l'excés de soroll. Fer que es valori el silenci absolut en certs moments.
- Ordre personal: aconseguir que l'infant tingui cura de la neteja i ordre de les seves coses, així com també dins d'un petit grup.
- Acceptació de si mateix:
    - físicament: aconseguir que el nen s'accepti conscientment, ajudat pel grup que l'ha de valorar més per la seva manera de ser que no pas per les seves facultats físiques.
    - psíquicament: aconseguir que l'infant vagi coneixent les seves possibilitats i que tenint-les en compte, sàpiga inquietar-se i controlar-se a l'hora.

Sociabilitat

- Respecte als companys: aconseguir que l'infant accepti a l'altre com a altre.

- Coeducació: davant dels condicionaments que ens porta la societat pel que fa a la relació entre els sexes aconseguir que aquesta relació sigui una convivència natural i enriquidora.
- Compartir: aconseguir que l'infant aprengui a compartir el que és seu, el que és d'un altre i el que és de tots, vencent el seu egoisme possessiu.
- Comunicació:
  - amb els monitors: aconseguir que el tracte de l'infant vers qualsevol monitor sigui de confiança i amistat, sabent que és amb els monitors del seu grup amb qui la relació serà més clara i natural.
  - amb el grup: aconseguir que el grup sigui un conjunt de persones unides per l'amistat.
  - amb altres grups: aconseguir que el grup, com a grup, sàpiga veure, acceptar i comunicar-se amb tota mena de gent i grups, del mateix Grup d'esplai o d'altres.
- Participació: aconseguir que l'infant participi en les activitats del Grup d'esplai i es responsabilitzi de diverses tasques perquè se'n senti membre actiu.
- Diàleg: aconseguir que l'infant sàpiga expressar la seva opinió i escoltar amb respecte la dels altres, per arribar així a fer del diàleg un acte natural.
- Integració: aconseguir que un o diversos nens marginats per la societat o pel propi grup, s'integrin plenament al grup.
- El joc: afavorir i potenciar, en tot moment, el joc.

Entorn

- La ciutat: aconseguir un coneixement i respecte en els seus aspectes històric, geogràfic i artístic i de les seves activitats culturals i industrials, així com també dels seus serveis.
- La natura: aconseguir un coneixement i respecte en la vegetació, el sòl, el clima i els recursos que ens dóna la natura (agricultura...), etc.
- Les tradicions i les festes: partint d'un coneixement de les tradicions i festes de la nostra ciutat, revifar-les i potenciar-les.
- Tècniques manuals: adquirir el màxim de tècniques manuals per tal de poder construir o arreglar petites coses que ens ajudin a viure millor (no havent-les així de comprar i afavorir el consumisme).
- El material i el local: saber-los utilitzar i respectar.

Tots aquests objectius es pretenen aconseguir al final de l'estada del noi/a al Grup d'esplai, tenint present però que cada grup aconsegueix fins a un nivell l'objectiu i es va treballant més a fons a mesura que el grup d'edat es va fent més gran.

Estatuts del Grup d'esplai Garbí

Objectius

Davant d'un medi social on el temps lliure de l'infant és obstaculitzat per unes finalitats únicament consumistes que no permeten la creixença natural de molts dels valors propis de l'infant, i converteixen l'activitat en passivitat o en activisme, la gratuïtat i la sociabilitat en interessos, han sorgit, arreu de Catalunya, noves orientacions per una educació en l'esplai i de l'esplai.

El Grup d'esplai Garbí, dins d'aquest marc de renovació, vol respondre, en l'àmbit de Mataró, a aquesta alternativa d'una manera concreta.

Es pretén:

- Educar a partir del propi esplai, en un marc de convivència i llibertat, els valors tant individuals com socials de l'infant
- Promoure l'expressió, la imaginació, la creativitat, i tot allò que dugui a l'infant al coneixement del seu propi ésser
- Ajudar a saber relacionar i estimar el medi en què viu.

Definició

El Grup d'esplai Garbí és una organització autònoma regida únicament pels seus membres (pares, nois/es, i monitors) conforme els seus estatuts.

El Grup d'esplai Garbí realitza la seva tasca en un àmbit de coeducació.

El Grup d'esplai Garbí no té una finalitat pastoral. Malgrat això es respectaran totes els creences i llurs expressions, excepte quan les circumstàncies ho facin impossible.

El Grup d'esplai Garbí no té cap finalitat política, no està vinculat a cap grup o institució d'aquest tipus.

El Grup d'esplai Garbí, com a grup radicat a Catalunya, realitza la seva tasca educativa en aquest marc cultural català: història, llengua, geografia i tradicions.

El Grup d'esplai Garbí respecta la Declaració dels drets de l'infant aprovada per l'assemblea general de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1959.

El Grup d'esplai Garbí resta obert a tota mena de col·laboració amb altres entitats i activitats educatives sempre que aquestes estiguin d'acord amb la línia educativa del nostre Grup d'esplai.

Organització

Els membres que intervenen en el funcionament del Grup d'esplai són: pares/mares, nois/es i monitors/es.

Pares/mares:

- Com a responsables, han d'ajudar en la mesura de les seves possibilitats i en tot el possible el Grup d'esplai.
- Tenen el deure d'assistir a les reunions generals de revisió i funcionament
- Tenen el dret d'estar informats i d'opinar sobre la programació pedagògica del grup d'esplai i de les seves activitats.

- Conscients de la importància educativa del Grup d'esplai, no han de posar traves als nois/es en l'assistència a les activitats del grup d'esplai, sigui per càstig, estudis, etc.
- Estan representats en el Consell executiu en l'ordre següent: dos representants per grup, segons la distribució del Grup d'esplai.
- Aquests representants són elegits en assemblea general i de forma a convenir.

Monitors:
- Com a responsables directes dins del Grup d'esplai, conscients de la seva tasca educativa, han d'actuar d'acord amb els objectius del Grup d'esplai i en el marc on es defineix aquest.
- Com a animadors són els encarregats de coordinar la preparació, realització o avaluació de les activitats del Grup d'esplai.
- No han d'oblidar la formació humana i, per tant, humanista de l'infant tenint en compte les exigències de l'edat.
- Tenen el deure de revisar la seva tasca educativa i procurar enriquir-se en una formació permanent.
- Estan representats en el Consell executiu d'aquesta manera: un monitor per cada grup en què estan distribuïts els infants en el grup d'esplai, un representant de secretaria i un administrador general.
- Tota la normativa respecte a la tasca d'animador queda regulada i concretitzada en els Estatuts del monitor.
- L'admissió i exclusió dels membres de l'equip de monitors queda també regulada en els Estatuts del monitor.

Nois/es:
- Són els membres, entorn dels quals, gira tot el funcionament i tasca educativa del Grup d'esplai
- Tenen el deure d'assistir a les activitats programades; al contrari, els monitors responsables del seu grup poden prendre mesures al respecte.
- Estan dividits en grups segons l'edat. Cada grup tindrà uns objectius específics segons les exigències psicològiques de l'edat. Els grups als què es refereixen els estatuts són els de petits, mitjans i grans, els quals poden ser subdividits si cal.
- L'equip de monitors es reserva el dret d'admissió i exclusió dels infants en el Grup d'esplai, previ diàleg amb els respectius pares.
- El grup de grans tenen el dret d'estar representats en el Consell executiu en un nombre de tres membres com a portaveus dels nois/es.

Els pares/mares, nois/es i monitors/es estaran representats en el Consell Executiu. Aquest es convoca a petició de qualsevol de les tres parts per tractar problemes d'urgència pels quals no calgui o no sigui possible convocar assemblea general.

Metodologia

El Grup d'esplai Garbí educa, malgrat les dificultats que això comporta, a partir d'una participació activa dels nois/es, tant en l'organització com en la realització de les activitats. És a partir d'aquesta participació que es volen assolir els objectius del nostre grup d'esplai.

Aquests estatuts seran revisables sempre que una de les parts del Grup d'esplai ho cregui necessari.

Estatuts aprovats el maig de 1979, i revisats cada curs.

Estatuts del monitor del Grup d'esplai Garbí

Definició

Ser monitor és essencialment posar-se, del tot, al servei dels infants, d'una manera gratuïta i sense buscar mai el propi profit.

Això implica:

- Ser eudcador. Vol dir que tots els elements que apareixen en l'esplai, que són alliberadors per a l'home (activitat gratuïtat, sociabilitat, configuració de la pròpia personalitat), es conreïn i no es perdin, contrarestats per l'ambient i les pròpies limitacions.
- Ser animador: vol dir expressar en cada moment un estat d'ànim tal, que porti el noi a sentir-se integrat i realitzat en allò que fa, i que l'ajudi positivament.
- Estar al servei dels infants: vol dir treballar d'una manera desinteressada pels interessos i necessitats dels infants.

Compromís

Responsabilitat en cada una de les accions que directament o indirectament poden influir en el grup d'esplai.

Equilibri personal, conscients de que segons la nostra actuació obtindrem d'ells un fruit o un altre.

Treball i entregar-se amb alegria.

Enriquiment constant de nous mètodes, coneixements, tècniques i activitats.

Ser conscients que la tasca del Grup d'esplai cal dur-la a terme en conjunt amb tots els seus membres:

- Monitors. El monitor sempre treballarà en equip, això vol dir:
  - Que té el deure de preparar, avaluar i assistir puntualment a totes les reunions i activitats.
  - Que respectarà les decisions que assumeixi la majoria.
  - Que intentarà actuar sempre d'una manera "no individualista".

– Que en cas que el monitor no pugui seguir tot aquest ritme de treball, o col·labori d'una manera particular, haurà de quedar ben especificada la seva tasca en una reunió de monitors.

- Pares. Conscients que no és l'únic element que porta a terme la tasca educativa dels nois, el monitor tindrà una relació directa amb els pares dels nois del seu grup.
- Nois. La relació amb els nois mai serà autoritària o d'imposició, sinó que intentarà posar-se al nivell del grup, i als nivell de cada un dels nois, per tal d'ajudar-los en tots els aspectes ja esmentats en aquests estatuts i en els del Grup d'esplai.

Requeriments

Entrada:

- Per ésser membre de l'equip de monitors del Grup d'esplai, s'ha d'especificar la finalitat per la qual es vol ser monitor.
- L'entrada definitiva la decidirà l'equip de monitors per majoria i després de quatre setmanes de prova, actuant de monitor en el Grup d'esplai.

Exclusió:

- En el cas que algun monitor trenqués el ritme del Grup d'esplai, o es desviés de la línia educativa proposada, pot ser esmenat per l'equip de monitors i si convingués exclòs d'aquest després d'una reunió, en què dues terceres parts estiguessin d'acord.

El monitor acceptarà aquests estatuts, així com els del grup d'esplai, i s'esforçarà per portar-los a terme.

Aquests estatuts van quedar aprovats per l'equip de monitors, prèvia discussió i presentació d'esmenes el mes de juny de 1980.

Les comissions i les seves funcions

Assemblea de monitors

Formada per tots els monitors i col·laboradors. Es reuneix cada divendres, a principi i al final de cada trimestre. És l'òrgan que dirigeix el Grup d'esplai.

Consell Executiu

Hi estan representats pares, nois i monitors, però només s'ha reunit per constituir-se i és més simbòlic que efectiu. El seu funcionament depen del que estableixen els estatuts.

Economia

Fa el pressupost de curs per grups, activitats conjuntes i comissions. S'encarrega de fer els pagaments dels materials adquirits, assegurances i lloguers de

la casa i material d'acampades. Cobra les quotes als pares i fa els rebuts. Porta els comptes de totes les entrades i despeses.

Secretaria

A principi de curs: fa les matriculacions, amb què fa els llistats de nens per grups i porta el control de les cartilles de desplaçament. Durant el curs: vetlla que es facin les actes de les reunions generals que es fan. Omple els permisos, sol·licituds i documents diversos que sigui necessari complimentar.

Relacions amb la Coordinadora Infantil

Assisteix a les reunions en representació del Grup d'esplai. Aporta les opinions del Grup sobre els temes que es tracten i posteriorment s'informa dels acords presos.

Manteniment

Repara qualsevol avaria o desperfecte que hi hagi a l'edifici. Disposa del material idoni per fer-ho.

Material d'activitats

Subministra tot el material fungible necessari per les activitats quotidianes. Reposa el material que cal i l'ordena. Porta un inventari.

Material de muntanya

Guarda, arregla i té ordenat i inventariat tot el material de què disposa el Grup d'esplai per les sortides. Proposa el nou material d'acampada a adquirir cada curs i el que cal reposar.

Material de pintura

Subministra, reposa, ordena i té inventariat tot el material de pintura que hi ha al Grup d'esplai. Seria una subcomissió dins la de material d'activitats i la de manteniment, però funciona independentment ja que és un material molt utilitzat i alhora molt concret.

Biblioteca

S'encarrega de la biblioteca de monitors i nens. Actualitza i compra llibres per a la biblioteca. Ordena i té registrats els llibres. Atén les propostes de compra de nous llibres o subscripcions.

Cuina

Guarda, arregla i té ordenat i inventariat tot el material de què disposa el Grup d'esplai de cuina. Proposa els nous estris de cuina a adquirir cada curs i el que cal reposar.

Neteja

Vetlla perquè hi hagi el material de neteja necessari. Ordena el material i reposa el necessari.

Farmaciola

Vetlla perquè en tot moment hi hagi tot el material de primers auxilis per poder fer una primera cura d'urgència. Reposa tot el material necessari.

Cançoner

Confecciona el cançoner que és utilitzat tant en el Grup d'esplai com en les excursions i colònies. Potencia les danses i cançons.

Cada festa popular

És una comissió puntual. Organitza la festa que farà el Grup d'esplai i en fa una avaluació posterior (junt amb tot l'equip de monitors).

Festa Major (o final de curs)

Funciona el 2n. i 3r. trimestre. Organitza els actes que es faran a final de curs i vetlla per tota la seva infraestructura. En fa una valoració posterior, que després s'ampliarà amb la que fa tot l'equip de monitors.

Colònies

Funciona el 2n. i 3r. trimestre. Organitza les colònies o campaments que es faran a l'estiu i vetlla per tota la seva infraestructura. En fa una valoració posterior, que després s'ampliarà amb la que fa tot l'equip de monitors.

Resum

Quan els anys seixanta del segle XX va recobrant força el moviment de renovació pedagògica a les escoles, també hi ha al seu voltant una sèrie d'iniciatives educatives en el camp del lleure infantil i juvenil, entre les quals, els grups d'esplai. En aquesta comunicació no es pretén fer un estudi exhaustiu d'aquest moviment àmpliament estudiat per altres autors, sinó que s'exposen alguns dels trets més significatius d'un d'ells que, a tall d'exemple, i a partir del privilegi de poder disposar de gran part de la documentació escrita i elaborada durant els seus primers anys, permeten apropar-se als objectius i actuacions concretes, alhora que a la seva estructura i infraestructura educativa, i que podrien generalitzar-se per a una gran majoria dels sorgits a les ciutats industrials catalanes els anys 70 i 80, que en molts de casos van fer una gran tasca educativa però en canvi tenim poca constància escrita de les seves actuacions. El Grup d'esplai Garbí obre les seves portes el curs escolar 75-76 a la ciutat de Mataró i encara avui continua educant en el lleure partint dels objectius que exposarem adaptats a les noves demandes educatives i també ho ha fet amb les seves actuacions.

Abstract

This paper studies the very beginning of a concrete "Grup d'Esplai", as an example of some of these institutions that work in the field of the leisure education, that grown up during the '70 on the 20 Th. Century inside de movement of pedagogic renewal in Catalonia.

This institution is Garbí, located in Mataró, an industrial city next to Barcelona. You will find the context of the experience and also a detailed description of its educational structure. The relevance of this contribution is that you can go throught most of the first documents written to build its educational structure. Other institutions like this had a similar way of working, but it's difficult to find written proves (in this case they did a great effort), and the archives are lost because of the instability of their teams and/or the constants changes. This institution still exists nowadays, and it is working with the described structure adapted to new requirements of leisure education.

La reforma educativa de l'escoltisme mallorquí de finals del seixanta i la formació de caps

Miquel March Manresa - Bernat Sureda Garcia
Universitat de les Illes Balears

En una altra comunicació en aquestes mateixes Jornades titulada: "De la secció unitària a les unitats de ràngers i pioners i la renovació pedagògica de l'escoltisme mallorquí. (Significació i antecedents)" hem presentat els precedents de la reforma Ràngers-Pioners de l'escoltisme mallorquí i hem fet algunes valoracions de la seva importància per a la renovació de l'oferta educativa de l'escoltisme illenc. Ara volem tractar amb més deteniment les característiques i etapes d'aquesta reforma.

Com dèiem a l'altra comunicació, a mitjans dels anys seixanta a l'escoltisme mallorquí ja es constataven les dificultats per mantenir junts al·lots que anaven dels 12 als 16 anys. Per aquest motiu els dirigents de l'escoltisme mallorquí i especialment els responsables de la Branca Al·lots, es varen interessar per les experiències renovadores que es feien a França i que ja s'aplicaven a Catalunya. Per introduir la reforma, calia tenir, almenys teòricament, un pla que establís unes condicions mínimes, d'infraestructures (locals, instal·lacions etc.), de persones (caps i ajudants preparats amb coneixements del nou mètode) etc. i els encarregats de confeccionar aquest pla varen ésser el membres de l'equip de la Branca Al·lots. Aquesta tasca és va fer amb molta de rapidesa ja que el tema era considerat d'una prioritat gairebé absoluta.

El dia 26 d'octubre de 1967 a l'acta de la reunió de comissariat, que era l'organisme de govern del moviment, es fa referència a aquest tema i entre altres coses es diu: "...Un altre aspecte que es proposen (La Branca Al·lots) treballar és la iniciació i experimentació d'una programació de pioners adaptada a Secció unitària, així com alguna cosa relativa a ràngers amb assaigs apropiats i escollits"[1].

1 Acta de la reunió de Comissariat del 26 d'Octubre 67, (tres fulls mecanografiats) p. 2. Programes de Branca. Al·lots. Arxiu comissariat.

Tan sols 12 dies després d'aquella reunió de comissariat, es va ferne una altra.[2] De la lectura de l'acta d'aquella reunió cal destacar dos aspectes, pel que fa a la Branca Al·lots. La primera és que es manifesta el temor que pareix que hi ha de quedar aïllats i la necessitat d'obrir-se a l'exterior, i la segona és el lliurement de l'informe definitiu del pla que la Branca havia enllestit per actualitzar el mètode unitari i reconvertirlo en mètode Ràngers-Pioners:

"Informe de la Branca Al·lots.- L'adjunt Ramon Prats es refereix a la seva assistència a la reunió de Madrid de Caps de Branca Al·lots. Es fa evident la necessitat de mantenir relacions ben actuals i vives amb Delegacions de la península per evitar tancar-nos amb uns criteris desfasats i un mètode caduc. Importa especialment acudir a refermar els lligams amb aquelles Delegacions més afins, per a què el pes específic de la D.D.E. (Delegació Diocesana d'Escoltisme) de Mallorca, per si sola molt petit, serveixi per enfortir les que més ens coneixen. Pel que es refereix al pla de Branca, queda assenyalat en full a part, atesa la importància de constatar en aquesta acta la previsió de temps i mètode presentada per l'Adjunt."[3]

Els dos fulls de l'informe Ramon Prats, sobre el pas de seccions unitàries a pioners, que s'inclouen com a annex a l'acta d'aquella reunió, contenen les orientacions que se seguiran per aplicar la reforma metodològica del pas de la secció unitària als ràngers i pioners.

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 que la diferenciació de les edats actualment provoca una nota-

2 Reunió de Comissariat Segon, dia 7 de novembre 1967. Assisteixen: Eladi Homs, comissari, J.M. Magrinyà, secretari; adjunts de Branca: Al·lots, Ramon Prats, Ruta, Esteve Homs i Llobatons, Rosa Amengual. El consiliari Gral, Joan Trias, absent per ser fora de Mallorca. Dos fulls mecanografiats. S'adjunten dos fulls més mecanografiats, com a annex titulat: Informe de l'adjunt Branca Al·lots, Ramon Prats. Arxiu Comissariat El Comissariat era l'organisme de direcció del Moviment Escolta de Mallorca. Es distingia entre el Comissariat Primer format pel comissari, el tresorer, el secretari i el consiliari general que tractava els temes administratius i el comissariat segon al què assistien també els adjunts de Branca i que tractava els temes més pedagògics.

3 Es refereix a l'adjunt al comissari encarregat de la Branca.

ble separació entre aquesta etapa indefinida de preadolescencia 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" i continua l'informe indicant les experiències que els servien de referent: "(…) orientats per les experiències francesa i belga, i més recent i pròxima la del escoltisme català, aquesta branca s'ha determinat a preparar un pla d'evolució per situar entre els llobatons i els rovers les etapes Ràngers i Pioners, en substitució de les actuals Seccions unitàries". Recordem que els llobatons eren al·lots d'entre 7 i 11 anys i els ràngers eren els de més de 16.

El responsable de la Branca presentava al seu informe un pla prudent i progressiu que es basava en la formació de caps i a mesura que es poguessin tenir aquests caps i altres requisits favorables iniciar les experiències: "La qüestió fonamental per arribar a la creació d'aquestes Unitats és la de fer els caps, i segon siguin aquests i el nombre, anar llavors a l'estructuració de les unitats en el mateix nombre. Per això importarà escollir els Agrupaments que ofereixin unes condicions més favorables d'edat, de local, de material, etc., per seleccionar-los com a futurs acollidors de les experiències ràngers i pioners".

És possible que Ramon Prats conegués les tensions que a altres indrets havia provocat la introducció del mètode ràngers-pioners i volia evitar qualsevol precipitació que posés en perill l'èxit de la reforma. Pel que feia als ràngers, es preveia començar l'experiència el curs 1968-69. Un altre cop, les cauteles pel que feia a la preparació i formació dels caps es mostren a l'informe: "Com a condició prèvia, muntar durant els mesos de gener i febrer de 1968 una operació destinada a interessar adults en les coses d'escoltisme i concretament en la metodologia i objectius ràngers per a què, els que es decideixin a integrar-se com a responsables de les futures Unitats, puguin acudir a l'abril, a una subsegüent i definitiva preparació als Camps Escola de Barcelona" i continua més endavant: "De retorn del Camp Escola es mantindrien unes trobades periòdiques entre aquests futurs caps i l'equip de Branca, en principi mensuals, per posar a punt les bases essencials de la nova etapa rànger a Mallorca i preparar la planificació del curs 1968-69".

Es pretenia doncs, un model molt similar al que havien aplicat els Scouts de France que iniciaren l'aplicació del mètode dels ràngers i pioners aprofitant una important incorporació de caps nous.

La mateixa prevenció que es té amb els antics caps, també es fa present en parlar dels nins que s'han incorporar a les noves unitats ràngers: "(…) convé que ho facin sense hàbits i costums adquirits en les Unitats Seccions actuals". Per aquest motiu es recomana que tan sols siguin admesos els nous o aquells que provenen dels llobatisme, que era l'etapa anterior a la secció unitària.

Amb la mateixa prudència s'organitza l'aplicació del mètode pioners: formació de caps i aplicació experimental. Els altres continuarien amb el mètode tradicional fins que es confirmés l'èxit dels grups experimentals i es considerés avaluada l'experiència i recomanable estendre la renovació a tot el moviment.

La prudència del responsable de branca ens demostra fins a quin punt es té la convicció que el canvi no es farà sense entrebancs. L'escoltisme constituïa una cultura formada per símbols, rituals, terminologies i pràctiques pròpies. La renovació del mètode implicava un trencament important amb aquesta cultura tradicional, un obrir-se a noves cultures a altres inquietuds i això no era fàcil amb caps formats en l'antiga cultura.

Es pot dir que, bàsicament el programa previst, en la forma i en les dates, es va complir gairebé en tota la seva amplitud. No així en el fons, que es veurà afectat per les resistències d'alguns a seguir les directrius marcades i les dificultats per trobar caps preparats.

El pla va ésser publicat a la circular del mes de desembre de 1967, i a partir de la seva publicació i la seva difusió van començar les presses, perquè cada agrupament volia tenir l'honor de ser el primer a començar les experiències noves. Però l'aplicació del pla, tal com l'havien dissenyat els seus responsables, topava contínuament amb l'inconvenient quasi insuperable de la manca de caps. Efectivament, aleshores ben bé tots els caps que procedien de l'escoltisme tradicional eren convidats, des del seu pas pel clan a fer un servei a una secció unitària de al·lots. Desconeixien totalment el nou mètode dels ràngers i dels pioners, i en poc casos eren persones que es preocupessin per la formació pedagògica i psicològica. Eren sempre voluntaris amb ganes de fer servei, amb dedicació i molt bona disposició,

però amb poques possibilitats per incrementar la seva formació. Per aquests motius, la Branca Al·lots, amb el seu pla d'evolució de les seccions unitàries als ràngers i pioners, situava l'accent en el tema de la formació dels caps, com a condició ineludible per poder començar, amb unes certes garanties d'èxit, l'experiència. Però de caps preparats no n'hi havien, i d'aquest fet n'eren molt conscients a la Branca, i per això, a la reunió de Comissariat del 21 de novembre de 1967 es pot llegir:

"Promoció de Caps: Per posar en pràctica la idea d'acomodació de la Branca Al·lots a les necessitats d'incorporar-hi les etapes "ràngers" i "pioner", en Ramon Prats demana la col·laboració de tots per interessar joves, de més de 21 anys, a l'escoltisme, i facilitar-li els noms i les adreces. Na Rosa Amengual ofereix dos noms: Germán Fuster Chicano (adreça, tel...) i Jaume Pujol (adreça...). Ambdós mestres nacionals. Els presents a la reunió prometen seguir la recerca."[4]

El 6 de desembre 1967, s'insisteix en el problema de la falta de caps.[5] Els documents mostren el temor que la tasca pugui resultar dificultosa i que hi pugui haver reticències d'algun cap d'unitat a seguir les orientacions de la branca. El 6 de febrer de 1968, la Branca Al·lots reconeix que l'evolució no marxa al ritme previst per manca de caps nous, encara que no es descuida el pla i se segueix de prop els programes de treball de les unitats. El 20 de febrer de 1968, el comissari, Eladi Homs s'interessa per la selecció de futurs caps per ràngers i pioners.

Amb tot no n'hi havia prou, i com que les respostes a la recerca de persones no es traduïen en incorporacions efectives, calia intentar la formació dels que ja eren caps i estaven disposats a formar-se per aplicar el nou mètode. El mes de març de 1968, es va fer una inscripció nombrosa als CEPs,(Camps Escola de Preparació) a celebrar el mes d'abril a Barcelona: 6 al CEP ràngers; 4 a CEP llobatons; 7 a CEP de seccions unitàries.

Per aquest fet coneixem que ja de bon inici hi havia certa desconfiança per part d'algú, cara als caps que anaven als CEPs i que serien els

4 Acta de la reunió de Comissariat Segon, 21 de novembre de 1967, (dos fulls mecanografiats) Promoció de caps. Arxiu Comissariat

5 Actes de Reunions de Comissariat Segon: el 6 de desembre de 1967. (dos fulls mecanografiats), el 6 de febrer de 1968, (dos fulls mecanografiats) el 20 de febrer de 1968, (dos fulls mecanografiats). Arxiu Comissariat.

futurs encarregats de començar l'experiència rànger. I aquesta desconfiança era per partida doble: per una part hi havia una certa recança amb el fet que l'orientació del futur mètode vingués clarament de les indicacions del Principat i que des de Mallorca no es pogués orientar directament les experiències.[6] El coneixement directe d'altres experiències per part dels caps podia fer més feble la influencia d'alguns dirigents locals i qüestionar les línies de comandament tradicionals. Per altra part, hi havia certa desconfiança amb les persones concretes que anaven a assistir al CEP, per por que no estiguessin a l'altura de poder dur a bon terme la tasca futura dels ràngers. D'això darrer en dóna bona mostra la carta del 22 del mateix mes de març de 1968 que el secretari adreça al responsable del CEP de rànger de Barcelona on de manera personalitzada dóna informació i sol·licita resultats i opinions.[7]

El CEP es va celebrar sense entrebancs, i tots els assistents tingueren el document acreditatiu del seu pas a la tornada. Com a ampliació d'aquell Camp Escola, i tal com estava previst al pla que hem comentat, la Branca va celebrar, els dies 29 i 30 de juny del mateix any, unes jorna-

6 Moviment Scout Catòlic. Mallorca, Palma, 14 de març 1968- carta dirigida a Responsable del CEP Ràngers. Lauria, 7, Barcelona.- Arxiu Comissariat. Es diu: " Estimat cap: Ens plau cursar la inscripció al CEP Ràngers del pròxim mes d'abril, els següents caps interessats a iniciar les primeres Unitats Ràngers a Mallorca el proper curs, d'acord amb el pla d'evolució que la Branca té preparat, seguint precisament orientacions i criteris vostres:... (llista d'inscrits...) En nota a part donam indicació del servei i formació escolta de cada un d'ells. Malgrat que l'adjunt de la Branca, Ramon Prats, ha parlat ja amb vosaltres de la nostra intenció de començar les experiències ràngers, vull remarcar que, efectivament, tots aquests rovers no tenen cap pràctica de rangerisme. Alguns són caps amb veritable vocació a l'ofici, d'altres no tant, però tots amb voluntat sostinguda de progressar en la tasca de cap. De rangerisme en tenen lleugeres notícies a través de lectures i converses. - Signatura: Josep M. Magrinyà.- Secretari.

7 Moviment Scout Catòlic.Mallorca. Comissariat. Palma 22 de març 1968, signada pel secretari.-Arxiu Comissariat, Diu així: "Com sigui que la Branca Al·lots (Minyons) encara no ha iniciat cap experiència Rànger, va demanar a Kenia (Botiga de venda exclusiva d'uniformes, ensenyes i publicacions) que s'abstingués d'oferir " Viure l'aventura". És per aquest motiu els inscrits nostres al CEP han començat a treballar darrerament el rangerisme, i aniran al Camp Escola només amb idees. No obstant, en Pere Morell, de Sòller, també inscrit, pràcticament està fent rangerisme des de tot el curs en haver desdoblat totes les activitats de la Secció. Ja veuràs que es un xicot molt capaç. En..., és de l'equip de Branca, i probablement passarà a responsable Rànger. Us agrairem ens doneu, reservadament, la vostra opinió sobre si creieu pot fer-se'n càrrec, no sols per la metodologia que hagi assimilat, sinó per temperament i condicions de treball...". El llibre al qual es fa referència és: *Ràngers. Viure l'aventura*, Barcelona, Delegació Diocesana d'Escoltisme, 1967.

des d'aprofundiment del mètode dels ràn ger, amb tots els assistents al CEP. Es va fer a Ca'n Barba (Pollença), i es va triar aquell lloc perquè interessava molt que assistissin els caps de Sóller, que, com s'ha vist, ja aplicaven la metodologia ràn ger, i poguessin explicar a tots els altres les seves experiències.

Tanmateix, les dificultats van anar sorgint, entre els caps que començaven i la Branca per una part, i entre alguns caps d'agrupament i la Branca per l'altra.

Hi havia alguns caps d'agrupament que no veien clar el nou mètode, i sol·licitaven informació i explicacions al comissariat contínuament. Per fi, es va fer una trobada, la quarta, concretament, de caps d'agrupament, consiliaris i adjunts del comissari encarregats de Branca, el dia 25 de juny de 1968, en el local de l'agrupament Jaume I.[8] L'adjunt de Branca va haver d'explicar amb detall, com era i com funcionava el mètode dels ràngers. Insistí en aquella ocasió, l'adjunt de branca en la necessitat d'introduir la reforma: "El mètode ràn ger ve a cobrir una necessitat de l'escoltisme que afecta els preadolescent, ja que, per una part, els al·lots petits dificulten el ritme normal dels grans, i per altra els grans es troben limitats, per haver-se d'adaptar als petits." Tal com es reflecteix a l'acta, l'adjunt de Branca va informar de les diferencies que existien entre el mètode tradicional i el rangerisme. Es destaca en aquest cas la importància de la participació activa dels nins en l'elecció de les activitats que consistiran bàsicament en la preparació i realització de les operacions, nuclis d'activitats que motivaven la participació en tallers d'activitats manuals.[9]

8 Quarta Trobada de Caps d'Agrupament, Consiliaris i Adjunts de Branca. Dia 25 de Juny 1968. Arxiu Comissariat.

9 D'un document, publicat per la branca minyons de Minyons Escoltes de Catalunya i que feien servir en aquells anys els responsables de la branca a Mallorca poden extraure una definició del que s'entenia per operació: "És el centre d'interès i l'acció comuna de la unitat ràn ger. Per al noi és una aventura viscuda, en què aprèn a realitzar projectes que ell mateix proposa. L'operació dura de dos a tres mesos i es realitza a través de sortides, reunions d'unitat, grans jocs, visites, etc. Cada operació dóna lloc a la creació de tallers. El taller és un grup de treball de quatre o cinc nois, procedents de distintes patrulles, reunits per una afecció comuna a una determinada tècnica, necessària per poder realitzar l'operació. Així doncs, els tallers són diferents a cada operació i es desfan en acabar-se. Cada taller és conduït per un mestre de taller, persona adulta i especialitzada en la tècnica que cal desenrotllar". Vegi's *II Assemblea de caps. Branca Minyons.* M.C.P. Minyons escoltes. 8-9 d'abril, 1967.

Al final de l'acta de la reunió es marca ja pel proper curs l'inici de l'experiència en tres agrupaments: "En principi, pel pròxim curs 1968-69, es començarà l'experiència ràn ger amb tres seccions: la de la Unitat Capità Angelats, de Sóller; la de Jaume I i Crist Rei, de Palma" Cal recordar que al poble de Sóller ja feia un any que havien començat a aplicar el mètode ràngers. La causa més probable era que tingueren coneixement directe de les experiències franceses gràcies la tradicional relació que mantenien els sollerics amb el país on es varen iniciar les experiències.

Pels testimonis que tenim sabem que en aquesta trobada hi va haver moltes preguntes que no quedaren reflectides a l'acta esmentada, i les reticències d'alguns caps d'agrupament es posaren de manifest de manera bastant viva i fins hi tot hi havia algú que manifestava els seus dubtes sobre l'eficàcia de la reforma. Per això, les seccions unitàries tenien, per aquelles dates, encara molta vida per endavant i la seva divisió en ràngers-pioners no seria cosa de poc temps.

Mentrestant hi havia hagut canvis en la direcció de la Branca Al·lots. Canvià l'adjunt (en Ramon Prats es va traslladar a Barcelona), i també canvià el consiliari, que a partir del 17 d'octubre de 1968, seria el P. Ramon Panades, del col·legi Pius XII de Ciutat.[10]

A les actes de comissariat dels dies 26 d'octubre de 1968 i del 7 de novembre del mateix any, figuren ressenyes de contratemps o fregades, amb algun cap d'unitat i l'adjunt de la Branca. Concretament amb el cap de la unitat de l'agrupament Jaume I. Són demostracions que l'aplicació del nou mètode no només incomodava alguns caps d'agrupament, sinó també alguns caps d'unitat, que desconfiaven de la seva aplicació. És probable que el desconeixement de la nova metodologia creés inseguretat entre els caps que es resistien a abandonar un estil i unes formes amb les quals se sentien més segurs. Les dificultats d'enteniment entre la Branca i la unitat ràngers de Jaume I, van quedar superades ja que el 26 d'abril de 1969 s'incorporen plenament a l'equip de mètode.

Un del àmbits on es manifestava d'una forma més clara i completa les opinions i els estats d'ànim dels membres de l'escoltisme, era a les assemblees. Amb l'assistència de tots, o quasi tots els responsables del moviment,

10 Curs 68-69. Acta núm. 1. Comissariat, dia 17 de Octubre de 1968, Arxiu comissariat.

era la trobada on es posaven en comú les idees, les experiències i on es proposaven les modificacions, les actualitzacions i en definitiva, es realitzava una revisió i reflexió del moviment i es projectava el seu futur.

Així, era a les assemblees en què es veien amb més força les diferents tendències i opinions dels dirigents. Del debat i de les votacions acabava sorgint l'opinió majoritària que era la que marcaria les orientacions futures. Per aquest motiu la documentació de les assemblees ens dóna una informació molt rica sobre les distintes opinions i tendències que es manifestaven en un moment donat. Però ara, ens fixarem només en els temes que fan referència a la renovació del mètode.

A l'assemblea del 7 i 8 de Juny de 1969, la Branca Al·lots fa un informe que engloba les tres metodologies existents sota la seva òrbita: seccions unitàries, ràngers i pioners.

Tot i que el 10 de maig de 1969, el Consell d'Agrupament de Jaume I, va fer una proposta que titulà " Proposta per a una subdivisió especialitzada de la Branca Al·lots "i que argumenta amb tres punts extensament, al quart Punt, diu que:" En conseqüència: proposam que aquesta assemblea prengui l'acord de recomanar al comissari l'estructuració de la branca al·lots pel curs 1969-70 en responsables directes dels mètodes unitari, pioners i ràngers."[11] Aquesta proposta que suposava trencar la Branca d'una forma precipitada i que podia fer perdre coherència a tot el procés de renovació no va prosperar, ja que el comissari Eladi Homs en persona els va convèncer que tan el mètode ràngers com el pioners, eren una especialització de la Branca Al·lots i que per tant fins que aquesta no ho cregués oportú, es mantindria l'estructura de branca tal com estava però amb equips de mètode diferenciats.

En aquella assemblea la branca va llegir, en boca del seu adjunt al comissari, l'informe preceptiu, resumint les activitats dels tres mètodes durant tot un any. El componen sis pàgines.[12] D'ell es poden destacar diversos apartats, que donen una bona mostra de la marxa de l'experiència ràngers i pioners i les dificultats que es troben en la seva implantació:

11 Agrupament Jaume I. "Palma 10 de Maig de 1969 Cll. D'A. Jaume I". Arxiu comissariat

12 Carpeta assemblea 1969, MSC. 7 i 8 Juny 1969, Col·legi Sant Josep Obrer. Palma – Arxiu Miquel March.

"1969, gener. Cada vegada més se sent la necessitat, en alguns casos molt urgent, d'aplicar la nova metodologia de la Branca per les grans dificultats que es troba en les relacions dins la mateixa unitat, d'al·lots de 12 a 14 anys, i al·lots de 14 a 16 anys. Algunes unitats llencen, de forma experimental aquest nou mètode, i conseqüentment es provoca una baixada de les unitats clàssiques o Unitàries, ja que la implantació del sistema es du a terme, per dissolució d'aquestes unitats, en lloc que, com estava previst, se segueixi tot un pla d'evolució de la unitat i un pla de formació de caps del nou mètode. A conseqüència d'aquest fenomen, es fa necessària una rectificació de l'orientació inicial de la branca al·lots, creant uns equips per a cada mètode, és a dir, Unitàries, Ràngers i Pioners, tots inclosos dins la Branca, i constituïts pels caps, ajudants i consiliaris de les unitats de cada mètode. La creació d'aquests equips es va fent a mida de les necessitats de cada mètode."

La proposta de la Branca, implicava la creació d'equips per cada un dels nivells. Equips formats pels caps que aplicaven el mètode sota la coordinació d'un membre de l'equip de branca. Es tractava en realitat de reforçar la relació entre els caps i millorar d'aquesta forma la seva formació. Aquesta proposta suposava un trencament més de la línia de comandament tradicional i de l'estructura piramidal. Els caps de cada mètode formant equip eren els seus propis responsables pel que feia a l'aplicació del mètode, sense dependre del cap d'agrupament, sinó del cap de la Branca i de l'experiència i formació que podien obtenir a les trobades. 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 definitivament la tutela sobre els seus caps pel que feia a les qüestions metodològiques.

Pel que fa a Ràngers, l'informe inclou les següents informacions: "1968, novembre. A principi de curs es llencen les unitats rànger previstes, encara que no es du a terme en la forma programada, sinó que cada unitat ho fa de la forma que millor li va al seu ambient propi, i a més a més, comencen ràngers a Sant Josep Obrer. A principi de curs per tant, els responsables d'unitats rànger, no havien assistit a cap CEP, excepció feta dels caps de Sóller."

"1969.- La necessitat de completar idees sobre rangerisme, intercanviar opinions i experiències, aporta a la Constitució de l'Equip de mètode Ránger, compost pels caps de la unitat de Sant Josep Obrer i Capità Angelats (Sóller), en principi, i prenent l'acord d'establir unes trobades periòdiques, en què s'anés actualitzant i precisant sobre el sistema ránger a Mallorca."

"1969, abril, 26. Segona trobada (...) Desaparegudes les dificultats inicials d'entesa amb la unitat Ránger de l'Agrupament Jaume I, els caps d'aquesta unitat, a partir d'aquesta trobada passen a formar part de l'equip de mètode."

Les trobades es feien al Coll de Sóller, a mig camí entre Palma i aquesta vila, per facilitar l'assistència dels caps de Sóller que com hem dit eren els primers que aplicaren el mètode. A més es volia també trencar el centralisme de la capital que havia estat una de les característiques del moviment i aconseguint la participació activa dels grups d'alguns pobles amb experiències molt interessants que sempre es mostraven poc inclinats a participar en l'estructura general del moviment. La variable territorial de l'organització escolta era un dels altres eixos que es començava a qüestionar i es volia reduir el pes de la capital sobre la resta de Mallorca.

Encara que es va aconseguir que els caps de l'agrupament Jaume I assistissin a les reunions no varen desaparèixer les resistències que aquests mostraven en l'aplicació del mètode.

Pel que fa als Pioners, es va seguir un camí més o menys igual als de ràngers. La frisança, la urgència, de vegades disfressada de necessitat també va marcar la pauta de la posada en marxa de l'equip de mètode pioner:

"1968. En l'estudi previ realitzat per la Branca Al·lots s'arriba a la conclusió de que les unitats Pioners han de començar quan les unitats Ràngers faci ja almenys un any que funcionen, i es per això que des d'abril de 1966 fins al 1968 no s'envia cap responsable d'unitat als CEPS de Barcelona. Aquest mateix any, i de forma esporàdica, comença a l'Agrupament Capità Angelats,(de Sóller) una unitat Pioner".

"Les necessitats especials de l'Agrupament Sant Josep Obrer, fan que, d'una forma una mica forçada comenci una unitat Pioner, que es fa sota l'orientació de la Branca Al·lots, per manca de caps disposats a ferne en aquell moment."

"1969, març, en una trobada amb els caps d'unitat Pioner de Sóller, s'arriba a l'acord de fer un equip de tots els caps d'unitat, per aprofundir i actualitzar el mètode. Així es forma l'equip de mètode Pioners, en el qual també participa Mont Carmel."

"1969, abril, 5-6-7. L'adjunt de Branca, va assistir al Camp General de Treball, dels Pioners de Catalunya, al mateix temps que hi assistiren dos pioners de la unitat Sant Josep Obrer..."

1969, abril 26 Trobada al Coll de Sóller amb els responsables de la unitat Jaume I, per primer pic, fruit de conversacions dutes a terme durant tot el mes amb el sentit que participessin tots els caps que realment duien unitats pioners..."

A nivell de branca, es varen establir contactes amb la Delegació Diocesana d'Escoltisme de Barcelona, per tal que els ajudés en la tasca d'engegar els pioners. Allà els remeteren al responsable de pioners, que aleshores era en Miquel Martorell. De seguida hi va haver sintonia entre els responsables de Mallorca i els de Catalunya. Els contactes foren molt intensos amb viatges a Mallorca dels catalans i estades dels mallorquins a Barcelona per assistir a trobades i jornades de formació. Els caps de Branca illencs disposaven també d'àmplia documentació del que es feia a Barcelona i tenien accés als llibres que es publicaven al Principat.

En plena eufòria del llançament d'aquesta nova metodologia, va succeir un fet inesperat que d'alguna manera arribaria a trasbalsar tota la vida del moviment: la marxa del comissari Eladi Homs. El 20 de juliol de 1969 es va celebrar una assemblea extraordinària per escollir un nou comissari, ja que l'home que havia refundat l'escoltisme a Mallorca partia cap a Barcelona. El va substituir Antoni Pagès.

Aquest fet, que ha de semblar natural en el cas de qualsevol organització com l'escoltisme, en aquest cas no va ser-ho. Si bé amb el canvi de comissari les estructures del moviment varen continuar igual que estaven, no passà el mateix pel que fa a les influències de poder. L'autoritat que tots reconeixien a Eladi Homs i la seva capacitat de conciliar els grups enfrontats es va perdre.

El camí ja iniciat dels ràngers i pioners, malgrat els difícils inicis, tirava endavant, però encara l'entrebanc més seriós era la manca de caps preparats. Es varen cercar persones que, amb ganes, voluntat i coneixe-

ments, poguessin ajudar, i s'incorporaren a la branca els que portarien els equips de mètode: Jaume Bover i en Ramon Bassa, pels ràngers i Pere J. Carrió pels pioners. Tots tres eren mestres. La presència de mestres a l'escoltisme mallorquí desperta recels especialment amb aquells caps que havien tingut una formació més clàssica. Els mestres empraven una terminologia més tècnica, exigien més precisió en el llenguatge i proposaven canvis que no sempre eren ben entesos. Aquesta polèmica apareix tractada anys després, amb el to objectiu que dóna el pas del temps, al llibre *Converses sobre l'Escoltisme*, publicat pel Moviment Escolta de Mallorca el 1981 però en aquells moments es va viure amb una certa intensitat.

L'any 1970 va ésser l'any pioner per excel·lència. Aquell any es va celebrar el Sant Jordi i en el seu transcurs els pioners celebraren el seu naixement oficial.

Fruit de tot un any d'intensa preparació, tant pel que fa a pioners com pel que fa a caps, per mitjà de trobades de formació de caps (FOCAS) mensuals s'aconseguí, no sense cap oposició, fer una empresa pioner, que consistí a instal·lar un parc infantil a la parròquia del Rosari de Son Cladera, una barriada obrera de Palma.[13] Una empresa que significava aquesta nova orientació de la metodologia escolta més oberta a noves problemàtiques social i realitats culturals. L'aventura en el camp deixava pas al compromís per donar resposta a les mancances d'equipament lúdics als barris. Una inquietud que en aquest cas era compartida pels pioners i pel moviments veïnals que en aquella època es començaven a manifestar. De tornada al Camp Sant Jordi tots els pioners es col·locaren la camisa vermella, part indispensable de l'uniforme, que poc abans i a corre cuita i de forma provisional, s'aconseguí que el comissariat aprovés.

A l'assemblea de maig de 1970, la memòria de la Branca Al·lots reflecteix aquest esdeveniment. En aquells moments hi havia vuit unitats de pioners, es produeix un canvi d'adjunt, tant en pioners com en ràngers, i es dóna per acabada l'experiència, donant acta de naixement de les branques diferenciades, tal com feia un any havia demanat l'agrupament Jaume I.

13 En el mètode Pioners, l'empresa era una activitat que combinava reflexió i acció i que es desenvolupava en diverses etapes: elecció del projecte; preparació i realització i, per últim, reflexió sobre els resultats.

Nota

Aquesta comunicació forma part d'una investigació que ha estat subvencionada en el marc del Pla Nacional d'Investigació Científica, desenvolupament i innovació tecnològica del Ministeri de Ciència i Tecnologia.

Resum

En aquesta comunicació es volen analitzar els canvis pedagògics i d'organització que va suposar la introducció del mètode ràngers-pioners a l'escoltisme mallorquí de finals dels anys seixanta amb especial atenció al problema de la formació dels caps.

Abstract

This paper has the aim to analyse the pedagogical and organisational changes that brought about the introduction of the *ràngers-pinoners* method to the Majorcan boy-scouting by the end of the seventies, paying special attention to the problem to the leader's training.

De la secció unitària a les unitats de ràngers i pioners i la renovació pedagògica de l'escoltisme mallorquí (Significació i antecedents)

Miquel March Manresa - Bernat Sureda Garcia
Universitat de les Illes Balears

La divisió de les antigues seccions unitàries tradicionals del mètode escolta creat per Baden-Powell que integraven els nins i les nines de 12 a 16 anys en dos nivells; el de ràngers (12 a 14 anys) i de pioners i caravel·les (15 a 17 anys) suposà un canvi molt important en la forma d'entendre l'escoltisme i de renovar la seva aplicació d'acord amb els canvis demogràfics, sociològics i culturals que es visqueren els anys seixanta. El canvi, iniciat a França a finals dels cinquanta i generalitzat en aquell país a partir del 1963, fou inspirat pel comissari de l'escoltisme catòlic francès i pedagog Francois Lebouteux i pretenia, com a primer objectiu, respondre a la necessitat d'adequar millor la metodologia escolta a les característiques psicològiques diferenciades dels preadolescents i dels adolescents. Però la nova organització anà més allà d'una pura graduació del mètode clàssic i va implicar modificacions importats en la forma d'enfocar el mètode i de definir els valors i els objectius de l'escoltisme que tingueren significatives repercussions en els models organitzatius de les distintes associacions escoltes. La influència dels canvis introduïts en l'escoltisme francès ben aviat es deixà sentir a Espanya. Un any després que l'experiència es generalitzés a França s'introduïa ja de forma experimental a 4 seccions barcelonines dels Minyons Escoltes de Catalunya.[1] El 1966, es va fer el primer camp-escola de ràngers i l'assemblea general de 1967 decidí el llançament definitiu de la nova estructura encara que es va mantenir la possibilitat que alguns grups poguessin continuar amb la secció unitària.[2] La reforma introduïda a l'escoltisme francès fou seguida atentament, de forma directa o a través de l'experiència de Minyons Escoltes de Catalunya, per les organitzacions escoltes catò-

1 BALCELL, A.; SAMPER, G. *L'escoltisme català (1911-1978),* Barcelona, Barcanova, 1993, p. 208.

2 Vegeu SAMPER I TRIEDU, G. *50 anys d'Escoltisme català 1927-1978*, 2 toms, Barcelona: Fundació Jaume Bofill- Federació Catalana d'Escoltisme i Guiatge, 1992, p. 249-255. MARQUES, S. *L'escoltisme gironí*, Salt, Edicions del Pèl, 1984, p. 84-85.

liques valencianes i mallorquines. A València la nova metodologia es va anar introduint a partir del 1967 on també va coexistir una sèrie d'anys amb grups unitaris.[3] També a Mallorca la metodologia rànger-pioner es comença a conèixer a partir de 1967 per informacions directes de la reforma que s'havia fet a França i per la influència que tenien sobre l'escoltisme mallorquí les orientacions de Minyons Escoltes.

Com s'ha dit, la introducció de la nova metodologia, que respectava bona part dels eixos bàsics del mètode escolta tradicional, fou un catalitzador que provocà un procés de debat important en el si de les distintes associacions escoltes, precipità o posà en evidència problemes organitzatius, mancances i inèrcies que es resistien al canvi, aguditzà conflictes latents i va impulsar noves formes organitzatives que, en molts de casos, trencaren amb les estructures tradicionals de comandament. Aquest fenomen es va produir tant a França com en les distintes organitzacions escoltes de l'Estat espanyol. Alguns autors han indicat ja la importància d'aquests canvis i la seva incidència en distints àmbits de l'organització de les distintes associacions escoltes.

J. I. Cruz, ha aportat pistes importants per entendre l'orientació del canvi i les seves conseqüències.[4] Afirma que amb la nova metodologia les tècniques escoltes tradicionals es varen ampliar i passaren de ser un fi en elles mateixes a convertir-se en un instrument de formació a esdevenir un element de treball adreçat a aconseguir les fites educatives. La finalitat de l'activitat dels ràngers i pioners es va orientar cap a l'entorn amb una clara finalitat de servei, afirma l'historiador valencià J. I Cruz, qui destaca també el canvi d'organització interna en el funcionament de les distintes unitats que implicava el nou mètode. Les empreses dels pioners, activitats que podien durar diversos mesos, es discutien, decidien, programaven, realitzaven i avaluaven per tot el grup. La bona obra individual deixa pas ara a projectes compromesos a millorar l'entorn natural o que responen a necessitats socials. Aquesta manera de treballar augmentava la capacitat d'autonomia dels membres dels grups en relació amb els seus caps, que es veien obligats a convertir-se en líders democràtics.

L'evolució des d'un lideratge autoritari a un més democràtic s'havia iniciat dins els distints grups escoltes des de feia anys però ara es veia reforçada. La nova metodologia impulsa la participació dels nois i noies

3 Vegeu CRUZ, J. I. *Escultismo, Educación y tiempo libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia*, València, Institut Valencià de la Joventut, 1995, p. 100.
4 Idem, p. 99.

i el treball en equip que exigeix per part dels caps noves formes d'orientar l'activitat dels grups. Al mateix temps es produeix un canvi en el món simbòlic de l'escoltisme, es deixen de banda o minva l'interès per les antigues litúrgies, es simplifica l'uniformitat i les camises blaves dels ràngers i les vermelles dels pioners ja no són peces de roba que es fan servir exclusivament a les activitats escoltes, es poden portar a les escoles i instituts o a la feina. Tan sols el fulard o mocador al coll es recuperarà –ja ben avançada l'aplicació del nou mètode, més enllà de l'any 1971– com un símbol d'identificació comú entre els escoltes.

La cultura escolta formada per símbols, rituals, referents estètics i llenguatges propis es fa més permeable a les influències exteriors, manifestant aquesta voluntat de compromís amb la comunitat, d'obertura a les preocupacions socials, polítiques i culturals dels joves d'aquelles edats. Ja no es vol fer un món a la imatge escolta sinó que l'escolta s'ha d'inserir en la problemàtica social.

La metodologia usada, deixant de ser un fi en si mateixa per esdevenir un instrument al servei de la formació dels joves, es fa més receptiva a les aportacions d'altres sistemes pedagògics i d'altres tècniques com fou el cas de la influència de la pedagogia no directiva, de les tècniques de dinàmica de grup, de la pedagogia de Freinet, etc.

J. Font i Plana en un estudi recent, referint-se a l'escoltisme francès, parla de com la introducció de les noves metodologies modificaren el nucli de la cultura escolta, el que ell anomena el *corpus sacré*: "Aquest "corpus sacré" està constituït, entre altres coses per la promesa, la llei, el cerimonial… tot allò que anomenaríem "la litúrgia escolta". Amb la introducció de les reformes pedagògiques de ràngers i pioners, es va originar una revisió a fons dels mites i els símbols escoltes, i van néixer unes iniciatives per a adaptar l'escoltisme a les noves generacions. Amb les reformes pedagògiques de ràngers i pioners s'actualitzava el *corpus sacré*.[5] Fou un fenomen que es va produir també a l'escoltisme català, valencià o mallorquí. Per alguns aquesta reconciliació de la simbologia i litúrgia tradicional amb els nous temps no era possible i consideraven que l'escoltisme es desviava de les seves fonts més pures, del que ells anomenaven l'esperit escolta o els eixos fonamentals.

La nova metodologia no es va introduir sense tensions. Els Scouts de France varen viure una de les seves crisis més importants amb dues

5 FONT i PLANA, J. *Del joc a la festa. Escoltisme catòlic català*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 124.

escissions que conduirien a la creació dels Scouts d'Europe el 1963 i dels Scouts Unitaires de France que se separaren el 1971.[6]

L'enriquiment de la metodologia escolta i la seva major atenció al desenvolupament psicològic de l'infant, agreuja un dels problemes tradicionals de l'escoltisme; la manca de preparació dels caps que intenten cobrir les seves mancances intensificant els contactes entre ells per intercanviar experiències i rebre formació. L'estructura jeràrquica tradicional, amb agrupaments sota la direcció d'un adult major o cap d'agrupament que integrava tots els nivells en un espai territorial, normalment una parròquia, perd pes a favor de xarxes de caps que treballen amb un mateix grup d'edat o branca. La mística del cap carismàtic –d'unitat, d'agrupament o de branca– és substituïda per direccions col·legiades on es treballa en equip. L'autoritat derivada del reconeixement de responsabilitat que tenien els caps d'agrupament com un pont entre els pares i l'entitat acollidora, es debilita a favor dels especialistes que dominen les tècniques i poden aportar als caps de les unitats els coneixement per poder actuar amb èxit amb els membres dels seus grups. Els caps, forçats a donar respostes a les inquietuds i interessos dels joves escoltes, se senten més atrets per persones que es preocupen per la formació pedagògica i que poden aportar nous recursos, que pels que tan sols havien viscut una experiència iniciàtica dins l'escoltisme i els costava renunciar a la mística del mètode tradicional.

Com han indicat Albert Balcells i Genís Samper pel que fa a l'escoltisme català: "Els caps de secció, triats pel cap d'agrupament, encara no plantejaven problemes, però la reforma ràngers-pioners, trencant la patrulla i l'estructura piramidal que vehiculava, exigiria dels caps d'agrupament una actualització accelerada si no volien restar endarrerits i veure com els seus caps d'unitat de ràngers i de pioners, ara formaven equips, s'orientaven per mitjà de contactes tant amb els altres companys responsables del mateix nivell i del mateix sector barceloní o de la mateixa comarca com amb els dirigents de la branca, prescindint dels caps d'agrupament"[7].

Les tensions que es viuen a les distintes organitzacions escoltes amb la introducció de la nova metodologia han de ser emmarcades en una etapa de crisi i de canvis de valors més àmplia de la qual la modificació dels models pedagògics són una manifestació més. Un conjunt de factors i esdeveniments marquen culturalment i ideològicament les nostres societats i tindran forta influència en la cultura juvenil en general i en l'es-

6 Idem, p. 123-124.

7 BALSELL, A; SAMPER, G. *L'escoltisme català*, Ob. cit. p. 214.

coltisme en particular: la influència del Concili Vaticà II, amb la renovació de les litúrgies, dels models de participació i de les formes d'entendre i viure la fe; l'onada de mobilitzacions socials que es viuen en l'àmbit mundial a partir de la segona meitat dels anys seixanta, de les quals el maig francès del 1968 és una mostra que posa de manifest la capacitat del joves per proposar una cultura alternativa; en el cas d'Espanya, la creixent contestació política i cultural al règim franquista, etc.

A Mallorca els canvis que comporta la introducció dels ràngers i pioners i les seves conseqüències, així com la relació d'aquests amb altres transformacions de la societat i de la cultura juvenil, han estat poc estudiat. A l'obra de M. Cerda sobre l'Escoltisme Catòlic a Mallorca[8] es dedica poca atenció a aquest tema que al nostre entendre es bàsic per entendre el procés de transformació i la crisi que va viure el Moviment Escolta Catòlic de Mallorca des del 1969 fins a l'escissió que es produeix a principis de 1975 i que donarà lloc a la creació de l'associació no confessional Escoltes de Mallorca.

La recuperació de l'escoltisme mallorquí de postguerra es produí gràcies a la labor d'Eladi Homs i Zimmer qui, arribat a Mallorca per motius professionals amb la seva família el 1954, va crear el primer grup escolta a Mallorca després de la guerra.[9] Eladi Homs era fill d'Eladi Homs i Oller, considerat com l'inspirador inicial de la política pedagògica de la Mancomunitat de Catalunya, el responsable de les primeres escoles d'estiu per a mestres iniciades el 1914 i de l'adopció institucional del mètode de Montessori.[10] Eladi Homs havia conegut l'escoltisme anterior a la Guerra Civil i havia col·laborat en la seva recuperació a la Catalunya de la postguerra. A partir de 1950 col·labora amb Raimon Galí –fill d'Alexandre Galí i un dels mentors dels grups escoltes i alhora dels joves cristians catalanistes d'aquells anys– en la direcció de la branca Guies o Ruta dels grups escoltes catalans d'aquella època.[11]

8 CERDÀ, M. *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.

9 Vegeu el llibre de CERDÀ, M. *L'Escoltisme a Mallorca*. Ob. cit., p. 216 i ss.

10 GONZÁLEZ-AGAPITO, J. «Eladi Homs i la Mancomunitat de Catalunya». *Quaderns de Vilaniu. Miscel·lània de l'Alt Camp*, núm. 10 (1986).

11 A l'obra d'A. BALCELLS i G. SAMPER es reprodueix un comentari de Raimon Galí que demostra la seva consciència de pertànyer tant ell com Eladi Homs a una mateixa tradició pedagògica: «Eladi Homs i Alexandre Galí havien col·laborat en la feina pedagògica de Prat de la Riba. Aquesta vegada eren els fills». BALCELLS A.; SAMPER, G. *L'Escoltisme català (1911-1978).)*. Barcelona: Barcanova, 1993, p. 183, 1993.

El clima pedagògic, ideològic i cultural que per amistats i relacions familiars va viure Eladi Homs en aquella època, i del qual A. Balcells i G. Samper ens donen referències a la seva obra sobre l'escoltisme català, va marcar també la recuperació de l'escoltisme mallorquí de postguerra.

També a Mallorca foren les relacions d'amistat i familiars entre nuclis de l'exili interior –Francesc de B. Moll, Josep Maria Palau i Camps, Josep Forteza-Rei, i altres– les que serviren per donar suport a les primeres experiències escoltes tal com ha descrit Mateu Cerdà a la seva obra sobre l'escoltisme mallorquí.

Per convicció dels seus iniciadors, però també perquè en aquells moments no era possible cap altra alternativa, l'escoltisme es refugià sota la protecció de l'Església. El Concordat de 1953 entre la Santa Seu i l'Estat espanyol concedí a l'Església una situació privilegiada que feia possible una certa llibertat per organitzar activitats formatives per a infants i joves. A partir d'aquelles primeres experiències, el moviment escolta es va anar estenent per Mallorca, especialment a la ciutat, però també per alguns pobles i va arribar a constituir, al llarg de les dècades finals del franquisme, una important alternativa a les organitzacions juvenils oficials i el referent més importants de la renovació educativa.

Als anys finals de la dècada del seixanta, les primeres experiències d'Eladi Homs amb els joves, i un poc més tard de la seva esposa, Maria Ferret, amb les joves, suposaven a Mallorca, com a Catalunya, el trencament amb els models educatius que eren habituals en aquells moments al món escolar i a les organitzacions juvenils franquistes. L'escoltisme es basava en l'activitat del infants, en la motivació que comportava el joc, en el respecte al seu desenvolupament psicològic adaptant l'educació a les diferents edats, en una formació integral que tenia en compte la formació de les habilitats, de les capacitats físiques, del caràcter i de la sensibilitat. Una educació en espais oberts, explorant les possibilitats educatives de la natura, que desenvolupava la llibertat i el sentit de responsabilitat, que formava els valors cívics fonamentats en la llengua, la cultura i la història del país. Un mètode que proposava la socialització a partir del respecte vers les característiques personal de cadascun.

En els primers anys, en què el líder de l'escoltisme mallorquí va ser Eladi Homs, es pot pensar en la influència del clima pedagògic, intel·lectual i religiós que ell havia viscut els anys anteriors a Catalunya i, concretament, amb els referents d'Antoni Batlle i Raimon Galí i, a través d'ells, de la tradició clàssica dels Scouts de França.

Pels testimonis que tenim, l'escoltisme mallorquí d'aquells moments estava profundament inspirat en els principis d'un tradicionalisme catòlic revitalitzat i actualitzat, combinat amb elements d'idealisme i d'un romanticisme que reivindicava l'aventura, l'esforç i el antitecnicisme en una societat on aquests valors contrastaven amb la recerca de la comoditat. Encara que progressivament aquestes idees deixaren pas a noves orientacions que, per influència de l'escoltisme francès i català, també es deixaren sentir en l'escoltisme mallorquí i marcaren un tarannà del qual quedaren restes en l'evolució de l'escoltisme dels anys seixanta.

Una mística de l'esforç, de l'aventura, de fer camí, de la responsabilitat, de l'austeritat i del servei al país inspirada en els valors catòlics. L'exaltació de les habilitats manuals, 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 el 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.

Durant la dècada dels seixanta, i a mesura que es produeix un creixement quantitatiu important de l'escoltisme, amb la incorporació de nous personatges capdavanters, es deixa sentir la influència de noves idees, que progressivament provocaran canvis en el model d'organització de l'escoltisme, com és el cas de la creació dels equips de branca i la introducció del mètode rangers-pioners. El mateix Eladi Homs fou conscient de la necessitat de trobar fórmules organitzatives noves a mesura que anava creixent un moviment que en principi ell sol havia tutelat de forma molt directa.

Diverses foren les raons que impulsaren a Mallorca la introducció de la reforma ràngers-pioners. D'una part hi havien les informacions que arribaven de França i de Catalunya. Per una altra, hi havia la curiositat natural de comprovar con anaven els experiments amb mètodes nous, només coneguts per referències d'altres llocs, i una altra raó, ben important, fou la necessitat sorgida de les dificultats que es constataven en la pràctica diària del mètode escolta tradicional, a l'hora de complaure i motivar amb unes mateixes activitats nins que anaven dels 12 al 16 anys.

Els caps d'unitat, que eren els que estaven en contacte amb els al·lots de forma més directa, foren els que primer constataren aquelles necessitats i els que, d'una manera o altra volgueren o intentaren resoldre els

problemes que s'anaven plantejant, en la majoria dels casos sense més ajuda que la dels consiliaris que no sempre estaven al dia de les innovacions del mètode escolta en particular, ni de la pedagogia en general.

Un exemple de com es constataven i es feia front a les dificultats que plantejava la convivència de nois d'edats diferents la trobem expressat en el resum d'activitats que el curs 1964-65 fa l'Agrupament Pius XII, que aleshores es deia Pio XII, quan s'afirma: " C/ Activitats de la secció A. (…) Se segueix un programa fixat a principi de curs (…) A primers d'any s'ha creat una nova patrulla amb els al·lots més joves, a fi que s'iniciïn a la vida escolta en un ambient més a la seva mida. D/ Activitats de la secció B: (…)Segueix el mateix programa de sortides de la Secció A.(…) Actualment els al·lots petits d'aquesta secció han passat a la nova patrulla Esparvers de la Secció A, i ha quedat constituïda una patrulla d'al·lots grans."[12]

En aquest cas es veu clarament la influència directa del consiliari, que era D. Joan Trias, i que tenia contactes amb França, era un gran coneixement del escoltisme francès, pràcticament i teòricament, i estava al corrent de la renovació que ja s'estava aplicant allà. El document és ben significatiu que es constata ja en aquells moments la dificultat per donar resposta al mateix temps als al·lots petits i grans d'una mateixa o de diferent secció (A i B són seccions diferents, encara que d'un mateix Agrupament). Cal donar solucions alternatives si no es volen perdre els més petits o els més grans que es cansaven dels petits i d'haver de seguir el seu ritme. Aquest canvi de percepció no és aliè a les transformacions que es produïen en la cultura juvenil que donaven al col·lectiu adolescent una major identitat i presència social.

Processos similars, que pretenien agrupar reduint la diferencia d'edats en el si de les seccions unitàries, varen anar proliferant en els grups escoltes mallorquins d'aquests anys.

Aquestes modificacions varen impulsar el comissariat, que era l'organisme de govern del Moviment Escolta, a començar a parlar d'adaptar el mètode a les noves experiències, de les quals d'oïda es tenia notícia que funcionaven molt bé a altres llocs.

12 Agrupament Escolta Pio XII. Resum d'activitats del curs 1.964 – 65.-C/ Activitats de la Secció A.- D/ Activitats de la secció B.(dos fulls, mecanografiats). Figuren com a annexos a la Assemblea de Caps de 1.965. Arxiu Comissariat. La patrulla és la unitat bàsica dins l'escoltisme. És un grup de 6 a 8 persones, que en les diverses etapes tenen noms diferents: *sisena* a l'etapa de Llops, *patrulles* a les Seccions i *colles* a la Ruta.

Aquestes experiències i reflexions s'inicien en un moment d'expansió del Moviment Escolta de Mallorca del qual ja formen part un nombre important d'Agrupaments, situació que exigeix millorar l'organització, impulsar noves formes de relacions entre els distints membres de l'organització i donar major suport als caps per aplicar el mètode.

Aquesta qüestió es planteja a la Assemblea de Caps de 1965 formada per totes les persones amb responsabilitats dins el moviment. La convocatòria de l'assemblea, signada pel comissari o màxim dirigent de l'escoltisme mallorquí Eladi Homs ja inclou una referència al tema quan s'indica "Creim d'urgent necessitat aquesta assemblea. El nostre Escoltisme està creixent i hem d'anar molt alerta a no crear una gran "massa" escolta, sense profunditat ni eficàcia educativa. És un perill que hem d'evitar."(…)."Com veis s'han avançat les dates de l'Assemblea a fi que, entre tots puguem orientar un pla de curs 1965 – 66, com més detallat millor. (…). No mos hem de limitar a parlar sinó a concretar coses, a precisar accions, a dir clarament tot el que creim necessari per una més gran eficàcia i determinar tot quant lo mos pugui obtenir"[13]

És en aquesta assemblea, on empesos per les necessitats operatives, es va decidir organitzar el moviment per branques, una per cada un dels nivells que tenia el mètode: Branca Llobatons per als més petits, Branca Al·lots per als de 12 a 16 anys i Branca Ruta per als més grans. Uns responsables pedagògics per cada branca formarien part de l'equip de direcció del moviment i actuarien d'adjunts del Comissari.

A l'acta de la assemblea s'inclouen els nous estatuts pendents de l'aprovació del Bisbe, però es fa constar que l'aplicació pràctica d'aquests "comporta greus problemes, ja que no tenim les persones concretes per fer d'adjunts de Branca. L'Equip de Direcció de l'Oficina d'Informació i Coordinació de l'Escoltisme (ODICE) fa una segona proposta perquè l'Assemblea faci una moció de recomanació, al nou comissari diocesà en el sentit que durant aquest curs se cerqui uns adjunts de branca per ajudar-lo en la seva feina, però sense fer-ho públicament, ni amb caràcter definitiu ".[14]

Les branques creades a l'assemblea de seguida es posaren en funcionament. La seva principal tasca era aglutinar els caps de les distintes unitats per les quals, fins aleshores, el seu únic contacte amb altres uni-

13 Moviment Scout Catòlic. ODICE. Mallorca. Assemblea de caps 1965 (dos fulls circlostilats amb inclusió de nota de inscripció. Arxiu comissariat.

14 Assemblea de caps 1965. Acta nº. 10. quatre fulls mecanografiats. full 2, dia 2. Arxiu Comissariat.

tats era a través dels Agrupaments. Neix una nova configuració de la relació entre els membres del moviment que a la llarga s'accentuarà més i més i les reunions de branques es convertiren en un element importat de l'organització escolta, un àmbit de formació específica dels caps responsables de cada nivell i un espai per compartir experiències i debatre qüestions sobre l'aplicació del mètode. Amb l'organització de les branques els caps de les unitats, que tractaven directament amb els nins i joves, assumiren una implicació més directa en la marxa del moviment escolta i unes possibilitats de relació que fins aquell moment no existien.

A una programació del curs 1965 – 66, sense data (es pot situar al voltants del mes de setembre del 1965) es diu: "Seguint les orientacions de la última Assemblea de Caps hem organitzant uns equips de Branca, perquè a nivell de Comissariat puguin fer tota una aportació de la seva experiència i del seu treball, per actualitzar el mètode escolta les branques i proposar les orientacions necessàries en ordre a la formació de caps."[15]

Un dels problemes que calia resoldre especialment era el ja esmentat de les diferencies d'edat i d'interessos que es donaven a la branca al·lots amb un ventall de nois entre els 12 i els 16 anys.

Al mateix temps que anaven fent-se palesos els problemes de les edats en el si de les unitats, també creix la preocupació dels organismes dirigents, per poder solucionar-ho de manera favorable. I així és conjugaren necessitat i voluntat, i amb l'ajuda externa dels francesos i dels catalans, aquests darrers de forma molt destacada, es va començar l'evolució de la secció unitària, al mètode ràngers – pioners.

També a Mallorca, com a altres indrets, l'aplicació del nou mètode comporta tensions i problemes derivats dels canvis organitzatius i en els models de relació entre els membres de l'organització. La necessitat d'incorporar nous caps per fer-se càrrec de les noves unitats o de ampliar la formació dels antics posa en primer pla el tema de la formació. Els equips de branca, encarregat d'aquesta formació assoliren un paper fonamental i la incorporació de persones que, amb el títol de mestres, tenien més formació pedagògica amplia la consistència pedagògica i la fonamentació psicològica de les orientacions metodològiques. En una altra comunicació presentada en aquestes mateixes jornades analitzarem amb més detall aquest procés.

15 Moviment Scout Catòlic de Mallorca. Observacions al programa de curs 65-66, signat per Eladi Homs, comissari diocesà. 2 fulls ciclostilats. Arxiu Comissariat.

Tots aquests canvis, que es conclouen el 1970 amb el reconeixement oficial de la nova metodologia, després d'un període d'experimentació, es produeixen en uns moments en què la societat mallorquina experimentà canvis importants. El boom turístic que vivia l'illa trastocà els valors tradicionals i els models de socialització. L'Església mallorquina, després del Concili experimenta una àmplia transformació amb l'obertura a noves realitats socials i inquietuds culturals. La reducció de les vocacions religioses i el creixent procés de secularització provoca la ruptura del model eclesiàstic tradicional. El debat educatiu s'enriqueix també en el marc del món escolar. El 1968 es va fer a Palma la primera Escola d'Estiu inspirada en les que organitzava l'associació de mestres Rosa Sensat. Entre els organitzadors d'aquesta primera Escola d'Estiu a Mallorca figuraven un nombre important de membres de l'escoltisme. L'escoltisme tampoc queda aïllat de la creixent contestació al regim franquista i de la progressiva influència de la política com a xarxa social i de les organitzacions cíviques.

Notes

Aquesta comunicació forma part d'una investigació que ha estat subvencionada en el marc del Pla Nacional d'Investigació Científica, desenvolupament i innovació tecnològica del Ministeri de Ciència i Tecnologia.

Resum

En aquesta comunicació es volen analitzar els precedents dels canvis pedagògics i d'organització que va suposar la introducció del mètode ràngers-pioners a l'escoltisme mallorquí de finals dels anys seixanta.

Abstract

This paper has the aim to analyse the precedent of the pedagogical and organisational changes that brought about the introduction of the *ràngers-pioners* method to the Majorcan boy-scouting by the end of the seventies.

El "Ariete Socialista Internacional": un antecedent de la renovació pedagògica catalana

Albert Esteruelas - Xavier Laudo
Universitat de Barcelona

Introducció

El Ariete Socialista Internacional és un dels primers antecedents del camí propi que marcaren les diferents iniciatives escolars i no formals del moviment d'origen internacionalista dins la renovació pedagògica. Una renovació que aquest marc se centrarà més en les idees que han d'ordenar la vida que no pas en les metodologies amb les quals s'han d'aprendre. L'*Ariete* és, com queda indicat a la seva portada, una col·lecció de "màximes, consideracions, exemples, aforismes, notícies i altres coneixements útils" adreçats a la infància amb la pretensió de servir a la seva "salut i instrucció". Fou publicat a la Barcelona del 1872[1] i la qüestió de la seva autoria encara no ha estat aclarida. A primer cop d'ull, l'*Ariete* destaca en el seu interès per l'estudi de l'educació del moviment obrer en tres punts: en primer lloc, pel seu èxit i ressonància aclaparadors; en segon lloc, per constituir un magnífic recull dels preceptes de l'educació de l'obrer; i finalment, pel fet d'estar signat per "un treballador".

Hem dit que interessa per la difusió que va tenir. Efectivament, sembla que se'n publicaren més de 8.000 exemplars.[2] A més a més, no passà desapercebut entre els mitjans conservadors, tal com ho demostra el fet que els estaments carlistes hi mostressin la seva disconformitat mitjançant *La convicció*. Aquesta publicació aprofità l'avinentesa per tal de criticar durament l'ensenyament impartit per l'Ateneu Català de la Classe Obre-

1 Aquesta és l'edició que maneguem i que creiem és la primera a jutjar per la indicació de *La Federación* del 30 de novembre de 1872. Tanmateix, durant anys hi ha hagut confusió respecte a aquesta data, afirmant-se que la seva primera sortida al carrer havia estat el 1877 (probablement any d'una segona edició augmentada segons referia *El Productor* del 15 de juliol del mateix any).

2 Segons afirmació d'Ignacio María de Ferran a *Cartas a un arrepentido de la Internacional*, citat per TERMES, Josep: *Anarquismo y sindicalismo en España. La Primera Internacional, 1864-1881*. Barcelona: Ariel, 1972, p. 275.

ra i fins i tot féu als seus partidaris una crida a comprar el màxim nombre d'exemplars possibles per, acte seguit, desfer-se'n i reduir així el seu impacte entre la classe obrera. Els internacionalistes no s'estigueren de respondre, mitjançant *La Federación* (òrgan de la secció barcelonina de la AIT) que allò que l'*Ariete* pretenia era complir una tasca de desmitificació del que anomenaven "la trampa catòlica" ensems que situaven la religió com un instrument dominador de les consciències.

Un altre aspecte que el fa digne d'importar és que constituïa, en un sol fulletó, tot un compendi de normes i virtuts que segons el pensament internacionalista eren ideals per a la classe obrera. Va anunciar-se a *La Federación* com un llibre de lectures adreçat a escoles sostingudes per societats obreres i fins i tot es recomanava a les diverses federacions de l'AIT.[3] Sembla que se seguiren aquestes recomanacions i les escoles dependents de l'Ateneu Català l'adoptaren com a llibre de text i de lectura bo i considerant-lo adient per desenvolupar en els infants una moral positiva que havia de substituir la concepció metafísica de l'existència ensems que conrear un sentiment de *camaraderia* que s'allunyés de l'esperit individualista. Així ho reconeixia el Consell Federal, aleshores amb seu a Alcoi, en una carta publicada el 26 d'octubre de 1872 on explicava que "nos congratulamos que la Junta del Ateneo publique el folleto titulado "El Arriete [sic] socialista internacional", porque su lectura no dudamos influirá muy mucho al desarrollo de los grandes principios Anárquicos y Colectivistas que profesamos".[4] I més endavant, el 13 de gener de 1873, demanava 200 exemplars, fet que es tornaria a produir l'agost del mateix any: 400 exemplars en total.[5]

Com hem dit abans, sobre la qüestió de la seva autoria no sembla haver coincidència entre els diferents investigadors. S'ha especulat amb si el seu autor era Emili Hugas, primer secretari de l'Ateneu en el seu període de internacionalista –ço és, entre el 1968 i el final dels seus dies–, o Josep Llunas, el tercer però estant-hi molts més anys en el càrrec. La qüestió no és vana i té importància en contrast amb l'afirmació que es fa a la porta-

3 A *La Federación* del 30 de novembre de 1872 llegim: "…no sólo lo admite con aprecia [sic] para que sirva de texto en sus escuelas, sino que, cumpliendo con uno de sus más gratos deberes, lo recomienda eficazmente a los Consejos locales y secciones españolas de la Internacional".

4 *Cartas, Comunicaciones y circulares del III Consejo Federal de la Región Española*, volum I, escrit 1389, p. 345. Citat a VILANOU, Conrad: *Anarquismo, educación y librepensamiento en Catalunya (1868-1901)*. Universitat de Barcelona, 1978, p. 91. [Tesi de llicenciatura]

5 *Actas de los Consejos y Comisión Federal de la Región Española*, volum II, p. 32, 109 i 118.

da del llibre tot dient que qui l'ha composat és "un treballador". Al final del llibre es recorda el següent: "Ni las palabras, ni los pensamientos que vertemos son nuestros. Escuchando a unos, aprendiendo en otros, han penetrado por nuestros sentidos merced a las jeneraciones [sic] anteriores, que nos han enseñado a pensar, a hablar, a escribir, a trabajar y a inventar, en el sentido relativo de la palabra. Hoy, pues, cumpliendo un deber de gratitud, devolvemos a la sociedad lo que de ella hemos aprendido."

Dins aquesta controvèrsia, segons manifesta el professor Buenaventura Delgado, seguint l'opinió de Víctor Manuel Arbeloa, el llibre fou escrit pel director de *La Tramuntana*, Josep Llunas i Pujals. La mateixa opinió que expressà dècades ençà Renèe Lamberet així com Conrad Vilanou en la seva tesi de llicenciatura del 1978, treball en què assenyalava la catalogació que havia fet la Biblioteca Pública Arús atribuint l'obreta a Emili Hugas. En canvi, no pensa el mateix Manuel Vicente Izquierdo qui defensa l'autoria d'Hugas argumentant que Eudald Canivell havia publicat una nota necrològica en record seu a *La Revista Gráfica* en la qual l'hi atribuïa la paternitat de l'*Ariete*.[6] Josep Llunas i Pujals, junt amb Rafael Farga Pellicer, fou l'eix vertebrador en la formació de la Federació de Treballadors de la Regió Espanyola (FTRE) (Barcelona, 1881), condició de possibilitat per a la consolidació i definició de l'anarcosindicalisme a Catalunya, tot prenent de l'anarquisme el refús de l'acció parlamentària, i de les idees de Marx la lluita de classes i l'organització del proletariat al marge de les altres classes socials. Per la seva part, Emili Hugas, fou un dels primers introductors de l'anarcocomunisme a Espanya i es mantinguè sempre fidel als seus principis revolucionaris. Juntament a Martín Borrás publicaria el 1886 el primer periòdic d'aquesta tendència: *La Justicia Humana* i, dos anys més tard, el 1888, la mítica capçalera *Tierra y Libertad*. Però fou a principis de 1896, en el paroxisme de la repressió contra l'anarquisme, que els anarcocomunistes de Barcelona intentaren de nou crear un òrgan de premsa per propagar les seves idees: *El Ariete Anarquista*, que, dirigit per Emili Hugas, inicià la seva publicació el 14 de març. Aconseguí publicar només dos números.

La coincidència en la paraula *Ariete* del títol ens havia fet pensar si l'únic indici que sembla indicar l'autoria d'Emili Hugas, la necrològica

6 DELGADO, Buenaventura: *La institución libre de enseñanza*. Barcelona: Ariel, 2000. Vilanou, Conrad: Op. Cit.
VICENTE IZQUIERDO, Manuel.: "L'Ateneu català de la classe obrera i la seva escola (1862-1874). *Educació i Història,* núm. 2 (1995).

d'Eudald Canibell, no fes que esmentés Hugas com a pare d'*El Ariete Anarquista* i no pas del *socialista internacional* que aquí ens ocupa. Però hem pogut comprovar a *La Revista Gràfica* de 1901-1902, en la seva pàgina 40, com la necrològica, a banda de referir els seus mèrits com a impressor, diu exactament que "en tiempos de la Internacional, durante el año 1872, publicó en Barcelona un pequeño volumen titulado *El Ariete socialista,* que alcanzó celebridad no extinguida todavía". Tot i no referir el títol exacte sembla clar que no es referia pas a *El Ariete Anarquista* publicat el 1896. I és aquesta l'única prova positiva de la qual tenim, ara mateix, coneixement. Ara bé, en qualsevol cas i fos qui fos dels dos, ve a tomb preguntar-se en quin sentit se'l podria considerar, com es reitera en el llibre, "un treballador". Perquè el que sí podem assegurar és que tant Llunas com Hugas foren dues figures cabdals en el context revolucionari de l'últim terç de segle. Dues persones de gran cultura i basta formació que diferien prou del perfil tipus de l'obrer mig al qual pretenien representar en les seves iniciatives polítiques, essent una més d'aquestes la redacció de l'*Ariete* i la seva signatura anònima. Aquesta qüestió fa aparèixer l'hiatus, tot sovint amagat per la història, entre les idees i intencions dels dirigents sindicals i la dels treballadors i, més concretament, entre la idea de treball com a virtut defensada pels teòrics d'ascendència marxista per contraposició a la resposta d'aversió al treball per part del gruix del obrers fins i tot quan les fàbriques han estat en mans dels sindicats. Aquesta, però, es una qüestió encara poc estudiada de la qual no parlarem aquí.

Circumstàncies històriques

Sabem que mitjançant el mètode historicofilosòfic de Hegel i invertint-ne la cosmovisió idealista, Marx va establir la concepció materialista de la història tot destacant la idea de sensibilitat i necessitat material que té l'ésser humà per subsistir, cosa que li permetia denunciar l'explotació a la qual eren sotmesos els treballadors. Marx deia[7] que l'home està alienat quan no es posseeix a si mateix, quan, per realitzar la seva existència li cal passar per la marrada d'una institució estranya. I perquè això canviés, perquè els homes canviessin, no n'hi havia prou amb canviar les idees que els homes tenien al cap. Ans al contrari, per canviar les idees calia canviar pri-

7 Seguim COLOMER, Eusebi: "Què en queda avui, del marxisme?". Dins Institut d'Estudis Catalans: *Comunicacions dels membres de la secció de filosofia i ciències socials*. Barcelona: IEC, 1997.

mer els homes. Per tant, canviar el subsòl, allà on els homes posen els peus. En educació, calia, doncs, d'una banda, exigir més de les escoles i del procés educatiu en general com a condició sine qua non per a una futura emancipació, i de l'altra, que aquesta educació no fos dedicada al conreu o culte de l'esperit sinó a aprendre pràcticament com satisfer les necessitats pròpies de l'ambient natural, car es considerava que la personalitat humana s'expressava i es constituïa en allò concret de les relacions productives i socials.

L'internacionalisme en general volia combatre la política conservadora de l'església establerta i normalment aliada amb la burgesia. Recordem que data del 1864 el contenciós Syllabus del papa Pius IX, el qual condemna tota evolució moderna i culmina el 1870 proclamant la doctrina de la infal·libilitat. En contra del compàs del temps, no féu sinó augmentar l'anticlericalisme. Tot i això, no s'intentarà posar en marxa sistemàticament i coherent una pràctica educativa afí a les idees marxistes fins després de la Primera Guerra Mundial, car necessitaven un suport estructural fort per part de l'Estat que, ni Catalunya ni Espanya, òbviament mai no van oferir. Però sí que hi hauran experiències de tall internacionalista i llibertari, que *per se* no necessitaven ni desitjaven el suport dels organismes oficials, dins algunes de les quals havien de prendre protagonisme materials didàctics tals com *El Ariete Socialista Internacional*.

Un llibre de lectura per a l'Ateneu Català de la Classe Obrera

Aquesta era la situació en què van sorgir els ateneus populars que tenien com a màxim objectiu assolir la il·lustració de la classe obrera tot fent-la participar de valors com ara l'amor al treball i també a l'estudi, entès aquest últim com a element necessari per a la seva emancipació del jou de la burgesia. En brotaren arreu de l'Estat espanyol, sobretot en zones industrials i agràries on la majoria dels treballadors estaven en condicions d'explotació, fent més acusada així la tan alta taxa d'analfabetisme del país. D'entre aquests ateneus destinats a la formació de la classe treballadora es poden distingir dos grans grups: els integrats per persones conscients de la necessitat de formació per assolir les millores que l'Estat els nega; i els promoguts pels sectors de la burgesia i el catolicisme social amb voluntat paternalista i integradora.[8] Cobren aquest mateix

8 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep [et al.]: *Tradició i renovació pedagògica (1898-1939)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans/Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

sentit les següents paraules que es podien llegir en l'*Ariete* (p.75): "Son hipócritas aquellos autores de trataditos de educación y moral que os recomiendan lleveis con paciencia las penalidades de la vida, en la cual, según ellos, no reside la felicidad, y os aconsejan la caridad a los pobres, la obediencia a los poderosos, la conformidad con la miseria, etc., etc., y luego van a arrastrarse por los palacios a recoger [sic] el oro con que vivir bien, y sustraerse a los azares de una vida laboriosa [...] su objeto [el dels hipòcrites] es ser poderosos y no oprimidos, ricos y no pobres, ilustrados y no ignorantes [...] y ocultan el interés que tienen en que el trabajador permanezca ignorante".

Dissortadament disposem d'escassa documentació específica a causa de la dissolució forçada d'aquestes institucions, com en el cas de l'Ateneu Català de la Classe Obrera arran del pronunciament militar del general Pavia el 1873 i la conseqüent dissolució de las Cortes. Malgrat això, ara per ara, a través de la premsa de l'època s'han pogut saber no poques coses interessants com és el cas de l'estudi de Manuel Vicente Izquierdo *L'Ateneu català de la classe obrera i la seva escola (1862-1874)*. L'Ateneu obrí les seves portes el 2 de febrer de 1862, això sí, amb un clar tarannà reformista, depenent totalment de les subvencions, ja fossin del capità general, del bisbe, de l'ajuntament o d'un banquer. Tal com explica Manuel Vicente l'escola era l'activitat central de l'Ateneu i les classes van començar el 6 de març. S'impartien de vuit a dos quarts de deu de la nit, de dilluns a dissabte i el diumenge al matí es donaven lliçons d'història universal. Requisit era ser soci de l'Ateneu, ser major de quinze anys, tenir uns mínims com ara saber llegir i escriure amb correcció i pagar quatre rals al mes. No seria pas en aquest Ateneu on tindria un lloc *El Ariete Socialista Internacional*. Fou després de La Gloriosa (1868) i l'adveniment del Sexenni que l'Ateneu es mudà del carrer Tarrós 46 a Mercaders 42 per prendre un caràcter revolucionari, tenint com a membres només obrers amb desigs d'emancipació obrera. Aviat, amb el secretariat de Josep Llunas els professors van passar a no cobrar ni un ral i els socis federats no n'havien de pagar. La varietat de matèries que s'impartien era ja molt gran, essent a més de les elementals, cientificopràctiques i algunes classes d'idiomes com francès, alemany i anglès. La majoria dels seus professors eren enginyers i l'edat per entrar es rebaixà i es van acceptar els nens i les nenes. Aquestes últimes, tot i haver-hi un projecte per a la seva escolarització a partir dels 6 anys, no arribaren a entrar per falta de matrícula. Ara bé, el projecte que sí quallà fou el de dotar a l'escola d'un text de lectura coherent amb els ideals subjacents a la institució. Fou així com aparegué l'*Ariete*.

"L'Ariete" dins l'educació internacionalista

Ara bé, l'ensenyament integral arribà a ser un tema central a l'època, després de ser ja inclòs en els congressos de la AIT celebrats a Ginebra (1866), Lausana (1867) i Brussel·les (1868). I és al següent congrés, el de Basilea (1869) on l'assistència de Farga Pellicer i Gaspar de Sentiñón traben coneixement amb Paul Robin just en l'any en que publicava *De l'enseignement integral*, circumstància que propicià diferents articles sobre el tema publicats en els números 1, 2, 3, 4, 6, 7 i 9 de *La Federación*.[9] Al juny de 1870, durant el primer congrés de la FRE a Barcelona, es votà una resolució que exigia "el derecho a la enseñanza integral en todos los ramos del saber humano".[10] El 1872, la federació barcelonina de l'AIT envià una circular als seus obrers federats en què declarava que "una de las necesidades de la clase obrera que más urge satisfacer es la de instruirnos".[11] I és que en els nuclis internacionalistes com els de l'Ateneu, fins i tot, el secretari Ramon Franqueza, (que precedí Josep Llunas en el càrrec) signava els avisos oficials de la institució amb la salutació "Salud y enseñanza integral".[12] Tot i que cal dir que, com assenyala Tiana Ferrer, l'ensenyament integral fou més un instrument de propaganda ideològica a favor de la lluita obrera que no pas una proposta educativa fonamentada i concretada per a la seva aplicació pràctica, sobretot a gran escala. Ara bé, malgrat que en algun moment fins i tot s'arribava a reconèixer per part de l'AIT la impossibilitat d'organitzar l'ensenyament racional,[13] nogensmenys s'afirmava que si era viable organitzar-se en forma de petits projectes, de cursos públics o altres variants, entre les quals hi havia els ateneus i en concret l'Ateneu Català de la Classe Obrera.

Podem considerar que l'*Ariete* està dedicat bàsicament a l'educació moral, però molt lligada a la vessant social, amb la intenció de destruir l'error i el privilegi, i d'afirmació de la veritat i la justícia. Així es deia a *La Federación* del 30 de novembre del 1872, i és que, d'alguna manera,

9 TIANA FERRER, A.: "La enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español". *Historia de la educación* [Salamanca], núm. 2, (1983). p. 115-117.

10 *La Solidaridad,* Madrid, 25 de juny de 1870, p.1. Citat a E. LIDA, Clara: "Educación Anarquista en la España del ochocientos", *Revista de Occidente,* núm 97, (1971), p. 37.

11 Clara, E. LIDA: Op. Cit. p. 40.

12 VICENTE IZQUIERDO, Manuel.: Op. Cit.

13 Aquesta va ser l'última recomanació educativa del congrés de Brussel·les segons HERNÁNDEZ DÍAZ, J.Mª: "Influencias europeas en las propuestas educativas de la primera internacional en España", *Historia de la Educación* [Salamanca] núm. 11, (1992). p. 230.

es tracta d'una reacció contra els manuals a l'ús, i, en aquesta línia, els anarquistes destaquen d'ell el següent: "Escrito por un trabajador, este folleto está lleno de grandes pensamientos, preceptos de moral social y de ejemplos, basados en la lógica no mistificada, no prostituida, como acontece con los tratados que sobre instrucción y educación se publican, bajo la protección o por órdenes de los poderes constituidos; hechos con el solo objeto de prostituir la inteligencia, los sentimientos libres y las aspiraciones revolucionarias de la juventud".

L'educació anarquista es basarà principalment en les propostes de Robin per a una educació integral, en què apareixia el treball com una condició de possibilitat, ja no sols de l'educació integral, sinó de l'existència mateixa de la moralitat. Així, podíem llegir en *La Humanidad* del 15 de juliol de 1971 les següents paraules de Robin: "Para que los hombres sean morales, esto es, hombres perfectos en el sentido pleno de la palabra, son precisas tres cosas: un nacimiento higiénico, una instrucción racional e integral*, acompañada de una educación fundada en el respeto al trabajo* [el subratllat és nostre], a la razón, a la igualdad y a la libertad; y un medio social en el que cada individuo humano, gozando de su plena libertad, será realmente de derecho y de hecho, al igual de todos los demás". Podem observar en aquesta cita una certa coincidència de l'internacionalisme espanyol amb la tríada proposada per Paul Robin tot i que, no obstant, com ja va assenyalar Conrad Vilanou en la seva introducció al *Manifiesto a los partidarios de la educación integral* de Robin, aquest es pot situar entre l'anarquisme i el liberalisme i, tot sovint, el seu concepte de llibertat era molt més proper al reformista de Rousseau que al revolucionari d'un pensador com Bakunin, essent a més, molt influenciat per les teories malthusianes fent-lo partidari de pràctiques eugenèsiques i intervencionistes). Malgrat tot, aquesta mateixa concepció del treball, es podia llegir a *El Ariete Socialista Internacional.* Una idea de treball summament valorat, especialment com una font regeneradora de la humanitat, es declarava font de la moral, de salut i de benestar.

Amb tot, l'ensenyament integral no era nou a Europa, com a clars antecedents trobem Fourier i Proudhon, els quals volen aixecar un sistema educatiu en què l'obrer obtingui una formació pràctica i intel·lectual que li permeti un desenvolupament complet. Per la seva part, una proposta podem dir que força idealista –coincidint amb l'abans esmentada falta de coherència pràctica de la pedagogia internacionalista– si, a més, tenim en compte que, al parer de Abbagnano i Visalberghi, Fourier confonia fútilment la utilitat social amb les qualitats educatives del treball fins al punt que, per a les

nenes de 5 anys preveia exàmens que consistien rentar cent vint plats en mitja hora o pelar en una hora una gran quantitat de patates".[14]

El concepte de treball de l'"Ariete"

Hem contextualitzat abans l'*Ariete* dins el marc de l'internacionalisme. Per veure la idea de treball que hi ha al darrere convé que ens remuntem una mica, almenys fins al naixement de la filosofia que subjau als principis llibertaris i de l'educació que n'és pròpia. El fet d'entendre la ciència com a garantia infal·lible del propi destí –i en aquest marc s'afirma l'organització tecnicoindustrial de la societat– fa que pugui prendre per ella mateixa el paper de la moral i la religió, fent entrar d'aquesta manera, tota l'existència en els temes de la ciència. La cultura, doncs, ja no es recolzarà en suposicions metafísiques ni en creences teològiques sinó en fets positius. Un *positum* que, durant tot el segle XIX, constituiria la clau de volta sobre la qual s'hauria d'aixecar la societat i la seva organització, així com, segons Saint Simon, una sort de "nou cristianisme" reduït al seu precepte fonamental: l'amor entre els homes. Essent, no podia ser d'altra manera, els màxims dirigents espirituals els homes de ciència, com el mateix Comte que es considerava, un xic esbojarradament, pontífex màxim de la religió positiva. Cosa que, cal ni que sigui només apuntar-la, no deixava de ser un canvi de personatges sense variar el guió de l'obra.

Ben aviat, però, aparegué la idea de llibertat entesa com a principi cabdal que havia de regir l'organització dels homes. Allò més difícil era trobar un equilibri entre la tensió pròpia de la idea de llibertat del sistema capitalista –que feia ja més d'un segle que funcionava lligada, però, al concepte de propietat privada–, i la llibertat total i absoluta que preconitzava l'anarquisme o la d'un socialisme que preferia sotmetre-la a una propietat col·lectivitzada. Precisament, el filòsof Stuart Mill, sense deixar de denunciar les injustícies socials fruit el sistema capitalista, no acabava de veure amb bons ulls el sistema socialista per la falta de consideració de l'individu lliure i les poques garanties de subsistència d'una suficient llibertat individual que oferia. Sigui com sigui, semblava clar que la llibertat no era possible sense l'hàbit de la llibertat, i per adquirir-la, es creia necessària una educació adequada. I és amb unes idees parelles a les

14 ABBAGNANO, N. i VISALBERGHI, A.: *Historia de la Pedagogía.* México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

esmentades que es poden entendre les pràctiques educatives internacionalistes com ara la posterior Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia o d'altres amb menys anomenada però probablement de més abast popular com era el cas dels Ateneus, com hem indicat, i el de les escoles racionalistes. En ells s'impartia i es promovia l'educació en àmbits que avui anomenaríem poc o no formals, que s'expliquen pel temps que els fills dels obrers havien de dedicar a treballar, de manera que el seu estudi no podia ser a temps complet. A més, aquest repartiment del temps en l'educació teòrica i pràctica dins l'àmbit del treball era una opció per convicció en les pedagogies d'origen internacionalista estrictament bevedores de les fonts marxistes. El treball era considerat un valor en si mateix i no pas un mitjà. D'aquí que l'*Ariete* digui que s'ha de "amar de corazón el trabajo y el bien" (p. 69). O defensi i reiteri que "No hay más virtud que el trabajo personal de cada día" (p. 34).

Però aquesta ètica del treball, no venia de nou, com de vegades pot semblar. Trobem el seu antecedent més clar i immediat, però no l'únic, en l'ètica protestant del treball de la qual Franklin fou un dels principals abanderats tot partint dels principis que Smith havia formulat bo i possibilitant el desenvolupament de l'esperit capitalista. I curiosament, Marx i els seus seguidors l'adoptaren en benefici de la idea de Producció. Però d'aquesta qüestió, tan important per entendre l'actual ètica del treball dins el paradigma de consum estrenat el segon quart del segle XX i les seves implicacions en l'educació, ens n'ocuparem en un pròxim treball. Mentrestant, deixem la qüestió en suspens i donem la paraula al poeta: "El trabajo propiamente dicho [dice Juan de Mairena a sus alumnos], la actividad que se realiza por necesidad ineluctable de nuestro destino, en circunstancias obligadas de lugar y de tiempo, puede coincidir o no coincidir con nuestra vocación. Esta coincidencia se da unas veces, otras no; en algunos casos es imposible que se produzca. Pensad en las faenas de las minas, en la limpieza y dragado de las alcantarillas, en muchas labores de oficina, tan embrutecedoras... Lo necesario es trabajar, de ningún modo la coincidencia del trabajo con la vocación del que lo realiza. Y este trabajo necesario que, lejos de enaltecer al hombre, le humilla, y aun pudiera degradarle, el que debe repartirse por igual entre todos, para que todos puedan disponer del tiempo preciso y la energía necesaria que requieren las actividades libres, ni superfluas ni parasitarias, merced a las cuales el hombre se aventaja a los otros primates. Si queda esto bien asentado entre nosotros, podremos pasar a examinar cuanto hay de supersticioso en el culto apologético del trabajo. Quede para otro día, en que hablaremos de los ejércitos del trabajo."

Resum

En aquest treball es pretén explorar, a propòsit d'un llibre de lectura utilitzat a l'Ateneu Català de la Classe Obrera, un dels antecedents del moviment de renovació pedagògica pel que fa a la seva vessant d'origen internacionalista. *El Ariete Socialista Internacional* fou un llibre utilitzat i creat per ser usat en les institucions integrants del moviment obrer on cabia un certa intenció educativa, que per altra banda i donades les baixes taxes d'escolarització entre els treballadors, havien de ser, en algun sentit, gairebé totes. Els autors destaquen la seva importància per tres aspectes bàsics: pel seu gran tiratge, èxit i difusió; per constituir tot un recull exemplar de les idees internacionalistes que havien de regir l'educació de l'obrer; i, per ser una obra anònima atribuïda a "un treballador". La qüestió de qui en fou el seu autor és abordada en el text bo i referint les diferents hipòtesis amb les quals els distints investigadors han especulat. En aquest treball, però, es porta un xic més enllà la discussió apuntant que allò que queda prou clar és que l'*Ariete* fou escrit per una persona de gran cultura i formació que, com a part d'una estratègia per engrescar i mobilitzar a la classe obrera, es deixa anònim per tal de fer la sensació d'autoria col·lectiva i popular. Per altra banda, també s'analitza l'*Ariete* dins el marc més general de l'educació integral tot fent esment de les dificultats de les seves propostes pedagògiques en el nivell de la seva aplicació pràctica, sobretot, a gran escala i de manera generalitzada. Finalment, els autors esbossen quina és l'ètica del treball que respira tot el llibre, la qual també alimenta els continguts de la seva pedagogia, sempre contextualitzada dins els fonaments ideològics de l'internacionalisme.

Abstract

This research analyzes *El Ariete Socialista Internacional,* a reading book used by the worker movement in its educational institutions during the last quarter of nineteenth century in Catalonia. For example, the case of the cultural centers like the *Ateneu Català de la Classe Obrera.* This movement was an important antecedent of one of the different ways that would become into the *renovació pedagògica.* More concretely, the interest of the *Ariete* underlies basically in three aspects: the great printing (more than eight thousand books); the fact it constitutes a very good compendium of

the worker's education under the point of view of the internationalist movement; and last but not least, for the matter of his autorship, exploring the authors of this work what means the book is signed by "a worker".

Educació des del Quart Món. Una aproximació a la figura de Lluís Ventosa (1933-2003)

Olga Martínez Álvarez - Pilar Hinojosa Fayes
Universitat de Barcelona

Introducció

La següent comunicació pretén apropar-nos a la figura de Lluís Ventosa, mort recentment a principis d'aquest any 2003, havent desenvolupat una important tasca amb el jovent socialment exclòs a través, sobretot, d'OBINSO, institució que va fundar amb l'objectiu de reeducar joves marginats.

Disposem de poca informació sobre la seva vida personal i professional, tal com es podrà percebre en aquest escrit; els coneguts i col·laboradors del ja desaparegut Ventosa no han volgut aportar cap tipus d'informació sobre ell, una actitud que lliga amb la línia d'OBINSO, que té com a norma treballar a l'ombra, és a dir, no sortir en els mitjans de comunicació.

Potser aquest escrit d'alguna manera traeix l'esperit de l'homenatjat, però hem considerat oportú parlar d'un educador com ell per treure a la llum pràctiques amb joves inadaptats d'interès per als que ens dediquem a l'educació, unes pràctiques que es poden considerar exitoses, tenint en compte la dificultat que presenten. Per altra banda, no hem utilitzat altres fonts d'informació més que les que són de pública difusió (les obres i escrits de Ventosa, bàsicament), intentant, d'aquesta manera, no trair aquest voler "romandre en l'anonimat", que no l'entenem com un voler amagar una realitat existent, sinó com un "no fer publicitat" de la vida i situació concreta d'uns joves que mereixen una segona (tercera o quarta) oportunitat. Suposem que és precisament per ells, per preservar la seva intimitat i evitar interessos "morbosos", pels quals Ventosa i els seus col·laboradors no volen fer arribar al gran públic els detalls de la vida al Quart Món.

Vida i obra de Lluís Ventosa

Lluís Ventosa i Oliveras (Barcelona, 1933-2003) va ser ordenat prevere al març de 1959 al Col·legi Espanyol de Roma, es llicencià en Teo-

logia per la Universitat Gregoriana (Roma, 1959), i va estar incardinat com a sacerdot a la diòcesi de Barcelona. Ja des de molt jove es va dedicar als grups marginals de la societat, experiència que el portà a la fundació, junt amb Pere Cornelles, de l'Obra d'Integració Social (OBINSO), institució dedicada a la joventut delinqüent i drogoaddicta. Primerament va realitzar treball directe amb joves, i més tard, aprofitant l'atalaia que oferia OBINSO, es dedicà a la reflexió teòrica a partir de les experiències viscudes i acumulades.

L'obra escrita de Ventosa no és gaire extensa, i tota versa sobre la temàtica a la qual ha dedicat la seva vida: la delinqüència i marginació de joves, tant des d'un punt de vista psicosociològic i pedagògic com des d'una perspectiva teològica. Només ha escrit tres llibres: *La delinqüència juvenil a l'Hospitalet de Llobregat 1976-1981* (1982, obra conjunta, fruit d'un treball d'investigació de camp), *Delinqüència i dissocialitat* (1990) i *El mal lladre. Teologia des del Quart Món* (2000).

La problemàtica del Quart Món

L'experiència educativa i la reflexió teòrica de Ventosa sempre ha estat lligada, com hem vist, a la problemàtica del "món residual" de la societat capitalista, el que generalment s'anomena "Quart Món", configurat per prostitutes, delinqüents, expresidiaris, drogoaddictes, gent vinguda del Tercer Món, persones "sense sostre" i també els "sense papers", entre d'altres.

La mirada de Ventosa no és una mirada *sobre* el Quart Món, sinó *des del* Quart Món. Els seus plantejaments, idees i reflexions parteixen d'aquest món suburbà; no són elucubracions fetes des de la tranquil·litat d'un despatx, no són teoritzacions "des de l'Olimp", com diria Makarenko, sinó reflexions fetes des de l'experiència de la pràctica viscuda.

Ventosa assenyala una diferència cabdal entre la problemàtica del Quart i del Tercer Món; en aquest darrer té sentit l'esperança i la revolució, però en el Quart món no, ja que les persones que l'integren no tenen eines, ni tan sols morals, per realitzar aquesta revolució; els marginats que conformen aquest submón no els preocupa l'explotació de l'obrer, perquè sovint ells mateixos, els marginats, ni tan sols arriben a la categoria de "treballadors". A vegades és per impossibilitat, i d'altres, amb molta freqüència, per inapetència: en comptes de treballar prefereixen robar, traficar, pidolar o prostituir-se. Com és que no volen treballar?, es pregunta Ventosa. I la seva resposta va en la línia d'indicar que no volen

perquè, en realitat, no poden. Es tracta de persones profundament *alienades* en la societat capitalista en què es troben immersos.

A partir d'aquesta anàlisi, es dedueix que els inadaptats socials no són només un col·lectiu que es veu privat de la societat del benestar, sinó que també són promotors de la seva pròpia marginació: és a dir, són *víctimes* i oblidats pels sistemes de benestar social i, alhora, són *propulsors* de la seva exclusió d'aquest sistema. Això es veu clarament en aquest negarse a treballar, per exemple. De forma textual, Ventosa ens diu: "el marginat dissocial no és doncs qui està separat del treball i per tant de la societat, sinó qui està separat de la societat que es fonamenta en el treball alienat, i per això, del treball també n'està separat" (2000:75). Basantse en eines d'anàlisi marxistes, l'autor considera que l'alienació no només es troba en les formes de treball, sinó també, en el sistema de propietat: els marginats són exclosos de la propietat, estan empobrits, lluny fins i tot de disposar d'un habitatge digne.

Quart Món i Sistema Capitalista són les dues cares d'una moneda. Ventosa adverteix que no és fàcil canviar la societat, perquè eliminant allò negatiu que ha portat amb si la societat actual, es pot endur també tot allò positiu que ha aportat; en altres paraules, no es pot desfer o refer la societat actual per evitar aquest Quart Món sense desfer, alhora, part de la *humanitat* que s'hi fonamenta i manté.

Marginació, dissocialitat i delinqüència

Existeixen diversitat de models que intenten explicar els orígens i les causes de la marginació;[1] els més actuals i els de més reconeguda vàlua constitueixen models integradors que aglutinen diversitat de factors causants (familiars, estructurals, culturals, personals...). Ventosa, però, ho simplifica tot indicant que la causa motriu que provoca la dissocialitat és el dèficit en l'exercici del que anomena *funció paterna*, és a dir, aquella funció exercida per part de la mare i el pare en les etapes infantils. No

1 Per a una visió panoràmica sobre els principals models explicatius de la marginació i la delinqüència, vegeu, per exemple, M. GUASCH i C. PONCE, citades a la bibliografia, especialment p. 34-55. És també interessant l'anàlisi dels factors de risc i de protecció que s'ofereix des del model transaccional de desenvolupament de la violència proposat per M. COSTA, J.C. MATO i J.M. MORALES a "El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes", inclòs a J. ORTEGA ESTEBAN (coord.): *Educación Social Especializada*, citat a la bibliografia (p.106-115).

haver gaudit en les primeres etapes de la vida d'una cura material i afectiva incondicional i de forma personalitzada per part d'adults (els pares o altres figures que s'avinguin a ocupar el seu rol) és la base de la desvinculació social dels marginats. Aquest posicionament lliga amb les perspectives psicoanalítiques, alhora que encaixa perfectament amb els resultats dels estudis que han posat de rellevància els efectes perversos de la privació maternal a la infància.[2]

La dissocialitat, entesa com la incapacitat bàsica d'assumir la vida social normalitzada, deriva en marginació, i aquesta causa deshumanització, maldat i immoralitat en qui la pateix i, en última instància, de forma gairebé inexorable, també condueix a la delinqüència: marginació i delinqüència; van, doncs, de la mà. En paraules del biografiat, la "dolenteria i la maldat (...) no és sinó una manifestació més, i segurament la pitjor, de la seva pobresa i marginació. Són dolents perquè són pobres; són pobres fins i tot d'humanitat, i per això són dolents." (2001:6-7) Afegeix que la delinqüència del marginat "és una de les expressions més profundes de la seva marginació" (2000:31). En definitiva, la víctima de la marginació és, alhora, víctima de la delinqüència, tot i que a ulls de la societat, aparegui sovint com a botxí. Per això Ventosa afirma, amb un rerefons socioteològic, que aquest condicionament social que es produeix fa que no es pugui mirar tan malament la "maldat" del delinqüent ni tan bé la "bondat" dels que estem integrats: no són "mèrits" exclusius de les persones en particular, sinó fruit del context en què hem nascut i crescut.

El que sí té clar l'autor és que el delinqüent sap ben bé el que fa, i sap que el que fa és dolent o il·legal, però se'l pot acusar plenament dels seus actes si hi creix "predeterminat" en un ambient hostil? (2001:5). La societat en què vivim és, de fet, la primera causant de les seves males accions, en opinió de Ventosa. El Quart Món és un subproducte del capitalisme, com ja hem indicat, subproducte del qual la societat benestant no s'ha ocupat, i per això Ventosa afirma que als delinqüents no se'ls pot acusar, "perquè la seva dolenteria, tot i ser ben real, és més nostra que d'ells" (2001:7). Afirma també, en un joc de paraules que deixa entreveure la seva postura, que "el delinqüent té la culpa de la seva delinqüència, però no té la culpa de tenir la culpa" (2000:122).

2 Vegeu especialment John BOWLBY: *Los cuidados maternos y la salud mental.* Buenos Aires: Humanitas, 1982.

L'acció vers els marginats

Lluís Ventosa afirma amb rotunditat que, sovint, davant d'aquest col·lectiu que forma part del Quart Món, *no hi ha res a fer.* A ulls actuals, aquesta afirmació sembla desencoratjadora i portadora d'inacció, però per a ell, aquesta sentència porta a l'acció cristiana: el fet que determinades persones no puguin sortir del cercle de la marginació, no implica que no s'hagi de fer res per ells, tot el contrari, el mandat cristià és el d'ajudar sense esperar res a canvi. No podem, doncs, deslligar la perspectiva cristiana de la praxi educativa de Ventosa. Aquest recorre a la imatge evangèlica del "bon lladre" i del "mal lladre" que moriren a esquerra i dreta de la creu de Jesús per explicar que hi ha persones amb possibilitats de reinserció i d'altres que no: el "bon lladre" faria referència a aquella persona marginada que sí té possibilitats de reinserció, mentre que el "mal lladre" està condemnat a la marginació i no hi ha res a fer amb ell més que intentar comprendre'l, estimar-lo, i donar-li l'ajut humà i material imprescindible. El "mal lladre", des del punt de vista sociològic, no es pot detectar, però si es pogués detectar no s'haurien de plantejar accions "reeducadores" vers ell, perquè *no té solució,* l'única via possible és l'amor i la caritat cristiana, segons Ventosa.

Aquesta perspectiva, la d'entendre que hi ha joves que mai no sortiran del cercle de la pobresa i la marginació és, des d'un punt de vista pedagògic, censurable al nostre parer (recordem les teories de l'etiquetatge o l'anomenat "efecte Pigmalió"). Però des d'un punt de vista pràctic, donat que l'èmfasi i la intencionalitat reeducadora de Ventosa s'estén per tots els joves, els "bons lladres" i els "dolents" (per la impossibilitat de detectar quins són aquests darrers que mai no refaran la seva vida per "incapacitat", i no per "manca de voluntat real"), fa que la perspectiva teòrica de Ventosa no deixi de ser interessant o, si més no, peculiar. De totes maneres, les autores d'aquest escrit ens plantegem si considerar que hi ha determinats col·lectius com a "irrecuperables" és, de fet, una consideració pragmàtica i real, o és, potser, una forma d'emmascarar la impossibilitat dels sabers pedagògics i psicològics per ajudar en aquests casos. De fet, ja l'any 1974 Martinson féu famosa aquesta frase del *Nothing Works* (res funciona) per indicar que no hi havia cap acció que tingués èxit per reduir la desadaptació i la delinqüència;[3] afortunadament aquest brot pessimista ha engegat

3 El plantejament de Martinson fou criticat durament en el moment de la seva divulgació (1974). Vegeu M. GUASCH i C. PONCE, citades a la bibliografia, especialment p. 28-29.

un nou enfocament, el "What Works" (allò que funciona). Treballar *des de la possibilitat* és més encoratjador i, alhora, segurament, més ingenu.

La figura de l'educador

El perfil de l'educador que proposa Ventosa és la d'un educador que *s'impliqui* en els problemes del noi, que no romangui neutral sinó que prengui partit pel noi, però sense allunyar-se de les normes establertes socialment. La tipologia d'educador que defensa "participa del conflicte i s'angoixa també perquè hi està implicat, pel seu compromís amb la vida del noi i amb el seu destí" (1990:296). Aquest educador ha d'establir una relació personal de veritable amistat amb el jove dissocial, perquè "el chico (…) estimulado y esperanzado por la amistad y protección que le brinda [el educador], decide intentar convivir con nosotros y, por medio de nosotros, con la sociedad" (1979:217). L'educador és doncs, algú que es manté entre el noi i la societat, que n'és el vincle d'unió. De fet, en aquesta situació l'educador funciona suplint la tasca socialitzadora que hauria d'haver estat duta a terme pels pares. Cal, doncs, que l'educador reforci o fins i tot en alguns casos substitueixi aquesta funció paterna de la qual ja hem parlat amb anterioritat.[4]

Al llarg d'aquesta relació educador-jove sorgiran diversos conflictes, com en qualsevol relació pares-fills normalitzada, conflictes que Ventosa entén com una *neurosi de transferència*, en el sentit que el noi traspassa a l'educador els seus conflictes amb la societat. L'educador no ha de deixar de banda aquest conflicte, sinó que l'ha d'encarar i treballar, al mateix temps que ha d'ajudar el noi a fer el mateix: "es precisamente así, tolerando y recibiendo ese conflicto, esta relación conflictiva, como podemos

4 Ens permeten reproduir un fragment extret de documents anònims del Servei d'Inspecció de l'antiga Direcció General de Protecció i Tutela de Menors, 1987. Es tracta d'una carta escrita per un jove que ha passat per les mans de diversos professionals i per diversos centres d'internament on posa de manifest, precisament, la fredor amb què l'han tractat alguns dels professionals: "Los peores suelen ser el loquero, aquél que llaman 'psicólogo' y algunos médicos. Estos últimos te esperan allí en el despacho detrás de una mesa y no te dan ni la mano; sólo preguntan y preguntan, aunque seas pequeño y estés esperando que se te sienten al lado y te den aquel beso que quizás en casa dan a los hijos." Text reproduït per J. FUNES, Ll. TOLEDANO i J. VILAR a "Las respuestas sociales ante los niños y adolescentes en situaciones de dificultad social", inclòs dins de J. FUNES (coord.), *Intervención psicopedagógica sobre problemas de desadaptación social*, inclòs a la bibliografia (p. 15).

tratarlo, modificarlo y superarlo. Para decirlo de alguna manera, nosotros hemos de hacernos partícipes de su conflicto para que juntos, el chico y nosotros, podamos poco a poco resolverlo." (1979:218).

Per tal que l'educador pugui assolir aquest objectiu fonamental (implicar-se personalment amb la situació del jove, ajudar-lo…), Ventosa considera que ha de tenir unes habilitats especials de relació humana: no tothom és capaç d'identificar-se amb el noi dissocial i amb els grups marginals, ni afrontar els conflictes de la manera adequada, treballant-los i fent-los-hi treballar al noi. "Maduresa psíquica, maduresa social, motivació interna, són els ingredients que fan un bon educador i que el porten a treballar amb eficàcia. Podem dir que l'experiència no és del tot necessària" (1990:299). Per tot això, l'educador no ha de ser un tècnic, no cal que sigui un psiquiatre, un psicoanalista, un psicòleg, un pedagog, ni un treballador social, perquè allò important no és la titulació ni les tècniques o teories apreses, sinó el saber complir amb aquesta funció paterna de què hem parlat. No nega, però, la necessitat d'aquests professionals per col·laborar amb l'educador.

Ja per últim, Ventosa assenyala que l'educador no ha de treballar només en i des d'una institució, sinó que *ha de fer-se present al carrer*, perquè aquest és l'ambit en què el jove es mou:

> "Puesto que ellos se refugian en el bar, el bar debe ser nuestro local social; puesto que ellos están interconectados por toda la ciudad y se reconocen mutuamente, de alguna manera debemos ingresar en sus filas y también por ellos ser reconocidos, lo cual se consigue haciendo amistad, verdadera amistad, con sus líderes más representativos. Sólo así se tiene acceso a este mundo que de otra manera cierra sus puertas a cal y canto a toda persona que considera intrusa". (1979:217)

La tasca i implicació personal de l'educador ha d'anar encaminada cap a l'objectiu últim d'aconseguir que aquests nois arribin a assolir una confiança i una valoració d'ells mateixos que els permeti de viure fora de la marginació, d'aconseguir la seva reinserció social.

Una entitat per a la reinserció social: OBINSO

Dèiem al principi d'aquesta comunicació que Lluís Ventosa va fundar, amb un col·laborador seu, l'Obra d'Integració Social (OBINSO). Efectivament, Ventosa va ser un educador compromès, com ho demostra

la creació d'aquesta entitat, que encara avui, després de quaranta anys, continua funcionant.

La institució treballa en la ressocialització de joves, d'entre 16 i 22 anys, classificats per la llei com a delinqüents, havent experimentat molts d'ells el pas per la presó. En la majoria dels casos, aquests joves han trencat els lligams amb la societat: no tenen família o n'estan allunyats , no tenen un lloc on viure i tampoc tenen una feina. Són, doncs, persones tingudes com a difícils i fins i tot com a perilloses o altament perilloses. Però tenen un altre punt en comú: el fet d'escollir lliurement entrar a OBINSO. La institució no accepta ningú que no vingui de forma voluntària (s'exclou l'ingrés de nois vinguts per dictàmens judicials), perquè es considera que d'altra manera no donaria resultats (és aquesta, potser, una forma de seleccionar els que tenen possibilitats de reinserir-se socialment i els que no?). OBINSO treballa doncs, partint d'una situació de pacte entre el noi i la institució, un pacte de caire privat que permet a la institució donar ajut a la reinserció social del noi, i fer el seguiment del seu procés.

Les llars d'OBINSO funcionen com una unitat de vida en règim de convivència i sense un reglament en l'estricte sentit de la paraula, tot i que hi ha unes normes i una autoritat. Es procura que la vida dins la casa sigui com la d'una altra qualsevol del barri on s'ubica. En elles, hi fan vida grups d'uns 10 nois, el personal encarregat de les qüestions domèstiques i el(s) responsable(s) del centre. Aquest darrer esdevé el punt de referència pedagògic i afectiu, conviu amb els nois a la mateixa casa formant grup amb ells i participant de les mateixes activitats.

OBINSO es desmarca plenament d'un model tecnocràtic d'intervenció; no és la ciència o la tècnica la que pot afavorir la integració dels joves, sinó especialment la vàlua de l'educador, hem comentat anteriorment. Tampoc és essencial ni profitós la determinació fixa i rigurosa d'objectius, plans d'acció i reglaments; la burocràcia ha de deixar lloc a allò més important: la vida en el centre com a substitució de la vida familiar, aportant el caliu humà necessari, i la vida fora del centre; és a dir, la potenciació de la vida normalitzada amb els recursos materials i humans necessaris per fer-la possible.

Consideracions finals

Lluís Ventosa ha estat un educador compromès per la causa dels joves socialment exclosos; innegable és la tasca d'OBINSO, obra seva i de

P. Cornelles, institució que ha ajudat a alleugerir el problema de la delinqüència i la drogoaddicció en el seu radi d'influència.

Si com a educador no es pot negar aquest esperit de lluita i compromís, no és tan clara la seva influència teòrica, o si més no, la validesa i importància dels seus plantejaments. Aquesta comunicació pretenia donar a conèixer precisament les idees de Ventosa, que són idees confeccionades "a mà", és a dir, des de la realitat i la vivència personal de la problemàtica que aborda. Deixant de banda els seus plantejaments teològics, és remarcable la seva fermesa a l'hora de realitzar determinades afirmacions que són, certament, controvertides, especialment si no es llegeixen amb calma i si es descontextualitzen.

Algunes de les idees que hem anat exposant es poden considerar "políticament incorrectes" o, si més no, inoportunes. Però considerem que, sovint *cal parlar d'allò del que no es pot parlar*, per no deixar com a premisses indiscutibles allò que no ho és. Algunes d'aquestes idees ja les hem apuntat abans, i d'altres, serien per exemple, la discussió sobre la validesa de les titulacions com a garantia de "bon educador" (la negació que fa Ventosa sobre aquest punt pot enterbolir la situació actual en què les professions relacionades amb l'educació estan lluitant per la defensa de la seva "professionalitat") i també la idea de si l'educador ha d'implicar-se completament amb els joves que tracta (Ventosa contradiu el plantejament que predomina actualment sobre el necessari distanciament). Deixem aquestes qüestions obertes per a una propera discussió.

Bibliografia

BOWLBY, John: *Los cuidados maternos y la salud mental*. Buenos Aires: Humanitas, 1982.

EQUIP OBINSO, CIOM, VENTOSA, Ll. i RECOLONS, Ll.: *La delinqüència juvenil a l'Hospitalet de Llobregat 1976-1981*. Barcelona: Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat/Caixa de Barcelona, 1982.

FUNES, Jaume (coord.): *Mediación y justicia juvenil*. Barcelona: Fundación Jaume Callís, 1994.

FUNES, Jaume (coord.): *Intervención psicopedagógica sobre problemas de desadaptación social*. Barcelona: UOC, 2001.

GUASCH, Montserrat i PONCE, Carmen: *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori, 2002.

ORTEGA ESTEBAN, José (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 1999.
PETRUS, Antonio (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 1997.
VENTOSA, Lluís: "OBINSO: una experiencia de tratamiento", *Documentación social*, núm. 33-34 (1979), p. 211-219.
– *Delinqüència i dissocialitat*. Barcelona: Publicacions de la Fundació Jaume Bofill i OBINSO, 1990.
– *El mal lladre. Teologia des del Quart Món*. Barcelona: Claret, 2000.
Autors diversos: *Debat sobre Teologia des del Quart Món amb motiu de la publicació del llibre "El mal lladre" de Lluís Ventosa i Oliveras*. Barcelona, 2001.

Resum

La present comunicació constitueix una primera aproximació a la figura de Lluís Ventosa i Oliveras (1933-2003), que va desenvolupar una tasca important en el camp de la reeducació de joves marginats en el territori barcelonès, especialment a partir del treball de reinserció d'OBINSO (Obra d'Integració Social), institució creada pel mateix Ventosa i per Pere Cornelles l'any 1968.

La tasca que ha dut a terme Ventosa es pot sintetitzar en tres punts: a) treball directe amb joves marginats (tasca *d'educador*); b) treball teòric-coreflexiu sobre la problemàtica del Quart Món, i sobre els mètodes de reeducació, les formes d'intervenció i les funcions de l'educador (tasca de *sociòleg*, *psicòleg* o *teòric de l'educació*); c) i finalment, treball de reflexió des de la perspectiva religiosa de com s'ha d'entendre i atendre a la població marginal (tasca de *teòleg*). En aquest escrit ens hem centrat en les dues primeres tasques o línies de treball de Ventosa.

Abstract

The article we present wants to be a first approximation to the figure of Lluís Ventosa i Oliveras (1933 – 2003), who developed an important task on the scope of marginal youth in the Barcelona territory, especially from the reinsertion activities done in OBINSO (Obra d'Integració Social), institution created by Ventosa himself and Pere Cornelles. We can resume Ventosa's activity in three basic aspects: a) direct work with marginal young people (as an educator); b) theoretical and reflexive work about

the situation of the Fourth World and about the different reeducational methods, ways of intervention and tasks of the educator (sociologist, psychologist, or theoretician of the education); c)and finally, reflexive job from the Religion on the way on how to understand and look after marginal population (task as a teologist). Along the next text, we have been working on the two first.

Experiències renovadores de l'època democràtica

René Vuibert i l'Aliança Francesa d'Eivissa (1954-1977)

Neus Garcia Ferrer

Primera part: l'Aliança Francesa d'Eivissa: esdevenir històric (1954-1977)

A la ment dels eivissencs, l'Aliança francesa d'Eivissa (AFE), institució de caire cultural i educatiu, està tan lligada al seu creador i director durant vint-i-tres anys, René Vuibert, que és quasi impossible separar l'un de l'altre.

A l'època en què René Vuibert desenvolupà la seva tasca docent a Eivissa, Espanya sofria una dictadura, per contra, França gaudia d'un règim republicà; en part per aquesta circumstància, l'AFE proporcionà als eivissencs un espai creatiu i obert, que permeté organitzar activitats, en aquells temps impensables. A causa del pobre panorama cultural d'aquells anys, l'AFE constituí un punt d'encontre i reunió de molts de joves; convertint-se en una institució íntimament lligada a moltes generacions d'eivissencs i formenterers. A aquest centre acudí bona part de la societat eivissenca, i, quasi la totalitat dels que després han seguit estudis universitaris.

1.1. Els antecedents familiars de René Vuibert

René Vuibert va néixer a París, dintre d'una família amb fortes arrels culturals. El seu avi patern, Henry Vuibert, fou un alumne brillant i una persona molt emprenedora. Quedà orfe de pare als catorze anys, i, gràcies a l'obtenció d'unes beques, pogué cursar el batxillerat. Començà a treballar a la companyia de ferrocarrils estatal francesa per contribuir al sosteniment familiar. Ben aviat, s'adonà que molts dels seus companys tenien importants llacunes de formació, per la qual cosa va organitzar, a iniciativa seva, alguns cursos.[1] Es llicencià en Matemàtiques i fou l'agregat més jove de França. El 1877, creà la llibreria, que porta el seu nom. Fundà

1 Entrevista a René i Monique Vuibert a *Can René* Ses Salines, Eivissa, 15 de desembre de 2000.

les revistes: *La Revue de mathématiques élémentaires* i *La Revue de mathématiques spéciales*, que encara avui en dia es publica. A partir de 1885, publicà les *Annales du Baccalauréat*, que, des de llavors, han tingut una demanda fortíssima per part dels estudiants. A aquesta època començà, també, a editar tots els programes escolars, publicacions que perduraren fins als principis dels anys 1970.[2] El jove René heretà, per una costat, el caràcter inquiet i emprenedor del seu avi; per un altre, una sensibilitat especial per identificar les demandes i necessitats de la societat, i, finalment, una capacitat creativa, que li permeté oferir als estudiants solucions noves i fins al moment inexistents.

L'avi matern, Émile-Arthur Brucker, també exercí una forta influència sobre el jove René. D'origen alsacià, fou un pedagog innovador, que estigué molt preocupat per introduir les noves tecnologies a l'ensenyament, en particular la projecció de pel·lícules.[3] Es doctorà en Ciències Naturals a la Universitat de París, i, exercí els càrrecs de professor de l'Escola Normal Superior, agregat de la Universitat de París i director de l'Institut Bollin.[4] Fou el primer professor de l'Institut Rolan de París, que va introduir les pràctiques a les classes de Geometria. Organitzà un taller de fusta i metall, de caire voluntari, al qual acudiren molts d'estudiants, malgrat que els alumnes del centre eren fills de burgesos i intel·lectuals, (no gaire interesats a aprendre a manejar maquinària). Finalment, cal destacar que escriví nombrosos manuals sobre Ciències Naturals, dels quals es publicaren diverses edicions i, que foren traduïts a l'Espanyol.[5]

1.2. El naixement d'una vocació pedagògica.

René Vuibert va cursar el batxillerat a l'Institut Louis Le Grand de París; ja des d'aquesta època estudiantil, les seves passions foren la

2 Vegeu les webs: www.txtnet.com/mathlib/Editeur.asp?ID=VUIBERT
www.vuibert.com/histoire.php3
http://perso.wanadoo.fr/apa/D%E9p%F4ts_r%E9cents.html

3 A principis del s. XX, Émile Brucker fou un gran defensor de la utilització del cinema amb finalitats didàctiques. Considerava que en cap moment, les pel·lícules arribarien a substituir el professorat; ben al contrari aquest recurs oferia notables avantatges, com per exemple, dins del camp de les Ciències, el de poder veure concentrat en pocs minuts el que, mitjançant l'observació directa de la natura, demanaria dies.

4 Vegeu: www.bnf.fr.

5 Vegeu les webs: www.bnf.fr i www.bne.es

lectura i el teatre.[6] Una vegada acabat el servei militar, el jove René volgué començar a treballar a l'editorial familiar. Proposà al seu pare la publicació de llibres d'autors amb idees innovadores dins del camp de la Pedagogia; però aquest ni considerava viable aquesta nova línia editorial, ni estava segur de la vocació del fill. Aleshores, decidí donar-li vint mil francs i li proposà que després d'un temps parlarien seriosament del seu futur.

René es decidí a viatjar a Espanya, en aquells moments, els seus interessos es centraven en la pintura i Espanya li semblà el país idoni per satisfer les seves necessitats. La primera ciutat que visità fou Barcelona, on anà a veure el senyor De Fontaine, geògraf i director de l'Intitut francès. Per la seva mediació, obtingué una beca de l'Ajuntament de Barcelona, que ascendia a mil cinc-centes pessetes mensuals durant un any, i, que li donava la llibertat de poder pintar lliurement per Espanya.

El 1951, seguint la recomanació de De Fontaine es desplaçà a Mallorca, i, es posà en contacte amb el senyor Calafat, director de l'Aliança francesa de Balears; aquest centre de caire educatiu i cultural es preocupava per difondre les diverses manifestacions culturals franceses, entre les quals figurava la pintura. Tot d'una, se'n va fer soci i començà a participar activament a les diferents activitats de caire cultural.

El director de l'Aliança francesa de Balears, valorant la seva facilitat per relacionar-se amb els altres, li proposà d'impartir algunes classes. Durant dos anys compaginà la pintura i la docència, sense deixar de costat la participació a les activivitats de caire cultural, com exposicions, conferències, excursions... Durant els dos anys en què René Vuibert impartí classes a l'Aliança francesa de Palma, passà les vacances de Nadal i de Pasqua a Eivissa. Ben aviat féu amics, en particular, el senyor Carreño, professor de Dibuix a l'Institut Nacional d'Ensenyament Mitjà Santa Maria d'Eivissa, el senyor Juan Tur Ramis, propietari de la Fonda Formentera, i el doctor Alcántara; aquests l'encoratjaren a traslladar-se a Eivissa i crear una aliança.[7]

6 René Vuibert utilitzà la lectura per evadir-se d'un sistema d'ensenyament tradicional. Sobre aquest punt ens conta la següent anècdota: Un dia, en lloc de copiar el que estava dictant el professor de Literatura, ell llegia tranquil·lament; el docent s'apropà sigilosament, i, li agafà per sorpresa el llibre, quan va veure que es tractava d'una obra d'André Gide, li va tornar i no el va amonestar.

7 VUIBERT, René: "La decision historique". *Promoción de la Alianza Francesa de Ibiza* (Eivissa), revista anual (1978/79), p. 27. Entrevista citada.

1.3. L'arribada a Eivissa i la creació de l'Aliança francesa d'Eivissa

L'estiu de 1954, René Vuibert prengué la decició de traslladar-se a Eivissa. Volia posar en funcionament un centre a l'illa per impartir classes de francès; dues eren les alternatives: crear l'Escola René, o bé, una aliança francesa. El comité de l'Aliança francesa de Balears, (que aleshores tenia dues seus, una a Palma i l'altra a Sóller), autoritzà la instal·lació d'un nou centre a Eivissa, sense cap tipus de dotació econòmica. Amb la finalitat d'aconseguir fons econòmics, va visitar Cristòfol Guerau de Arellano, agent consular de França a l'illa. L'entrevista que mantingueren, no fou gaire encoratjadora; l'agent consular li contestà que ja s'havia intentat dues vegades, que aquest projecte no interessava els eivissencs, i, li augurà tot tipus de dificultats: manca de professors, d'alumnes, de local, de recursos...

Aquest panorama ple de dificultats no fou suficient per desanimar el jove professor. Fou aleshores quan Joan Tur Ramis, propietari de la Fonda Formentera, l'ajudà decididament a tirar endavant el seu projecte. Aprofitant que a l'hivern tenia menys clientela, li deixà una habitació, dues taules i vuit cadires; ara bé, la sala era tan petita, que una vegada col·locat el mobiliari, el professor quasi no tenia espai per aixecar-se i escriure a la pissarra. Joan Tur pensà, aleshores, en la possibilitat de llogar una petita planta baixa situada a un carreró darrere de la fonda. Arribaren a un acord amb la propietària, que els proposà de tapar la porta vidriera, que donava al carrer. René Vuibert s'hi oposà fermament, mantenint les portes de vidre els eivissencs, que cada tarda passejaven pels carrers del port, podrien veure les classes i interessar-s'hi. Encara, Joan Tur li va fer un altre valuós obsequi: "... l'enseigne qu'il avait fait faire par un menuisier pour sa pension, mais qui n'étais pas encore peinte. Il m'a dit: "Écoute, peins-la en noir, cela fera un tableau noir!". J'ai gardé jusqu'à la fin cette enseigne peinte en noir. C'était un symbole, le tableau noir fétiche."[8] Començà amb vuit alumnes, que, en poc temps, s'incrementaren a devuit, estaven distribuïts en dues classes i l'horari era de les set a les nou de la tarda.[9]

8 Traducció del francès: "... el rètol que s'havia fet fer per un fuster per a la seva fonda, però que encara no estava pintat. Ell em va dir: "Escolta, pinta'l de negre, tendràs una pissarra! "He guardat fins el final aquest rètol pintat de negre. Era un símbol, la pissarra fetitxe." VUIBERT, René: *Op. cit.*, p.28.

9 VUIBERT, René: *Op. cit*, p.27.

1.4. L'associació amb Guillem Bujosa

A aquella època, hi havia a Eivissa un altre professor de Francès de cert prestigi, Guillem Bujosa. De pares espanyols, visqué fins al devuit anys a França, on cursà estudis per esdevenir mecànic de la Marina mercant francesa. Als devuit anys optà per la nacionalitat espanyola; pel que, el 1935, hagué de desplaçar-se a Espanya per complir el servei militar. A punt de finalitzar les seves obligacions militars, esclatà la guerra. Lluità en el bàndol nacional, i, acabat el conflicte bèl·lic es feu guàrdia civil de la mar. Compaginava aquesta activitat amb la docència, impartint classes particulars de francès a un local situat damunt de la llibreria Verdera.

L'associació entre René Vuibert i Guillem Bujosa presentava avantatges per a tots dos; ara bé, estava supeditada a la recerca d'un local de lloguer amb la capacitat suficient, (empresa realment difícil a aquella època). Guillem Bujosa havia aconseguit que li llogassin un pis per a la seva família al número 17 de l'avinguda d'Espanya, just al costat de l'Escola d'Arts i Oficis. No dubtà a oferir-lo com a seu de l'AFE. El local estava distribuït en una cuina, una cambra de bany, dues sales petites i tres grans. Malgrat que el lloguer era molt elevat (cinc-centes pessetes mensuals), i, que tenien els seus dubtes sobre si el podrien pagar, decidiren arriscar-se. Per estalviar, René Vuibert proposà al seu soci de subllogar, (per tres-centres pessetes mensuals), una habitació per a vivenda, cosa que assegurava el pagament d'una part del lloguer. El mes de gener de 1955 es materialitzà l'associació entre els dos professors.

Arran del matrimoni de René Vuibert amb Monique, aquests traslladaren la seva residència al número 11 de la mateixa avinguda; d'aquesta forma l'AFE disposà de més espai. Com que la matrícula del centre seguia creixent, optaren per llogar el pis contigu.

L'associació entre René Vuibert i Guillem Bujosa finatitzà el 1958, quan el segon fou destinat a Maó i després a Palma.[10]

1.5. L'adquisició de la nova seu

El 1967, els dos pisos llogats, que ocupava l'AFE a l'avinguda d'Espanya resultaren insuficients per acollir els més de sis cents alumnes del centre. L'horari s'esxtenia des de les vuit del matí, fins a les onze de la

10 Entrevista citada/ VUIBERT, René: *Op. cit*, p.28-29.

nit. Un any després, Elena Vargas, amiga de la família Vuibert, li aconsellà la compra d'un local amb suficient capacitat. Com que l'AFE no tenia capital disponible, la senyora Vargas li recomanà, que firmàs una hipoteca. Tota la comunitat escolar contribuí econòmicament: els alumnes, que passaren a ser membres escolars, aportaren deu pessetes mesuals; el pagament inicial fou possible gràcies al fet que els professors i la secretària prestaren els seus estalvis; l'Estat francès i l'Aliança francesa de París aportaren una petita quantitat... Finalment, adquiriren la planta baixa d'un immoble anomenat L'Olivar i el mes de novembre, començaren les classes als nous locals. Amb motiu de la inauguració, l'Assamblea General de les Aliances franceses d'Espanya se celebrà aquell any a Eivissa. L'AFE seguí conservant els locals de l'avinguda d'Espanya, on es realitzaren determinades activitats de caire cultural. El 1970, després de convèncer el Consell local de l'AFE i els professors, es realitzà un darrer esforç financer, es comprà un local ubicat al mateix edifici, on s'ubicà la biblioteca i la secretaria.[11]

A principis de la dècada dels setanta, i, pel que fa referència al nombre d'alumnes, l'AFE fou la més important de les trenta-cinc aliances, que funcionaven a Espanya. L'Aliança francesa de París explicava aquest fet per la influència del turisme. René Vuibert en discrepava, si aquesta hipotesi hagués estat certa, el centre de Palma hauria d'haver comptant amb més alumnes que el d'Eivissa, (donat que Mallorca comptava amb més habitants i turistes), cosa que no era així, el d'Eivissa comptava amb setcents alumnes i el de Palma amb dos-cents.[12]

1.6. Nous projectes educatius: l'Escola francesa[13]

El 1975 René Vuibert va crear l'Escola Francesa d'Eivissa. Aquesta decisió no fou entesa per l'Aliança francesa de París. Ell considerava que era necessari posar en funcionament un centre escolar, que satisfés les necessitats i interessos dels francesos que residien a l'illa. Per una altra banda, el projecte era fàcil de tirar endavant, atès que els locals de l'AFE no s'utilitzaven en horari escolar, per la qual cosa quedaven desaprofitats.[14]

11 VUIBERT, René: *Op. cit*, p.29-30.

12 *Diari d'Eivissa,* nº 24.053 del 27 de febrer de 1974.

13 Vegeu: GARCÍA FERRER, Mª Neus: "Escola". Dins *Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera,* vol. 5è, Eivissa: Consell d'Eivissa i Formentera, 2001, p.257.

14 Entrevista citada.

1.7. El final del projecte

Els directors de les aliances franceses eren nomenats per una comissió tripartida, constituïda per personal de l'Aliança francesa, del Ministeri d'Educació Francès i dels Sindicats. D'entre els candidats, que havien demanat una determinada plaça, triaven el que havia presentat un millor currículum. A la dècada dels setanta, René Vuibert accedí a la condició de funcionari, passant a ser remunerat per l'Estat francès; ara bé, com a contrapartida no pogué romandre indefinidament a l'AFE, sinó que el 1977 fou traslladat a l'estranger.

Incomprensiblement, el director que el succeí, Jean Louis Bonin, va decidir eliminar moltes de les activitats culturals, principis i estratègies didàctiques, que, fins al moment, havien donat tan bon resultat. Així, per exemple, deixaren de funcionar el cinema per a infants, els grups de conversa; les activitats culturals deixaren de ser gratuïtes i dirigides a la societat eivissenca en general; eliminà els nivells Jardin d'enfants i l'Enfant Bleu, atès que considerava, que l'ensenyament de la llengua francesa devia començar als deu anys. Totes aquestes desafortunades amputacions, (junt amb altres factors, com la força amb què irrompé a Eivissa a la dècada dels vuitanta l'estudi de la llengua anglesa), deterioraren progressivament i inexorablement l'AFE. Finalment, després de diversos intents agònics per recuperar el centre, aquest tancà definitivament les seves portes el mes d'agost de 1994.[15]

Segona part: l'Aliança Francesa d'Eivissa; centre educatiu i cultural

René Vuibert volgué que l'AFE es desenvolupàs harmoniosament, sempre estigué atent a l'evolució de la societat, obert a les noves tendències, als canvis de les relacions humanes, i, a la nova situació socioeconòmica deguda al desenvolupament del turisme.

2.1. Finalitats del centre.

La finalitat de les aliances franceses és ensenyar i divulgar la llengua i cultura francesa arreu del món, i, al mateix temps, integrar-se i identi-

15 *Ibídem.*

ficar-se amb l'entorn i les vivències del lloc on s'instal·len. En aquest sentit, André J. Lafontaine, vicepresident de l'AFE, afirmava: "Notre but, faire de l'Alliance Française le Club amical d'Ibiza, abolir les barrières, en premier lieu celle de la langue, ensuite, par les échanges, favoriser la compréhension et l'amitié entre espagnols et français."[16] Aquestes dues finalitats, seran analitzades a les línies que segueixen a continuació.

2.1.1. Didàctica de la llengua francesa

A Eivissa i, en plena dictadura franquista, oferir un ensenyament arrelat a l'entorn, proper a la vida, preocupat per introduir les innovacions pedagògiques i tecnològiques, que intentava satisfer els interessos i necessitats dels alumnes, que tenia en compte les suggerències dels diversos sectors de la comunitat educativa... representa una experiència única.

a. Principis metodològics generals

L'AFE fou un centre pioner, sempre a l'avantguarda pel que respecta a la didàctica de la llengua francesa. Un dels principis fonamentals era la concepció de la llengua com a vehicle de comunicació, raó per la qual es donava molta importància a l'expressió oral, especialment als nivells incials i intermedis. Un altre, era l'ensenyament globalitzat; així, la pronunciació, la gramàtica, la sintaxi... no s'ensenyaven separades, sinó alhora. Era un ensenyament arrelat a la vida, que contava històries, que interessaven els alumnes, i, que aquestos podien viure i experimentar; ja que era un aprenentatge de la llengua en situació, era necessària l'existència de tot un entorn cultural que li donàs suport. A cada etapa, s'introduïen les novetats tecnològiques; per exemple, als anys seixanta s'introduí l'àudio acompanyat de diapositives, cosa que constituí, en aquells moments, tota una novetat. A les classes, el professorat promovia un ambient de respecte i confiança; per exemple, s'organitzaven nombrosos debats i converses lliures, que els professors moderaven democràticament: deixaven opinar lliurement els alumnes, en cap moment imposaven la seva opinió o censuraven les que s'emetien.[17]

16 Traducció del text: "La nostra finalitat, fer de l'Aliança francesa el Club amical d'Eivissa, abolir les barreres, en primer lloc la de la llengua, després, pels intercanvis, afavorir la comprensió i l'amistat entre els espanyols i els francesos." –LAFONTAINE, André J.: "Notre but... Votre intérêt...". *Promoción de Alianza Francesa de Ibiza* (Eivissa), revista anual 1978/79, p.8.

17 Entrevista esmentada.- Records de M. Neus García Ferrer, que fou alumna del centre des del 1970 fins al 1977, i, hi cursà tots els nivells.

En les línies que segueixen a continuació, analitzaré alguns principis més detingudament.

1. Immersió lingüística

Des del primer dia de classe, arribaves a un món on només es parlava francès: el mestre sempre et parlava en aquest idioma, i cap dels teus futurs companys et dirigia cap paraula que no fos en aquesta llengua. La primera reacció de l'alumne, que no entenia ni una paraula de francès, és difícil d'explicar: et senties un poc perdut, desconcertat... El mestre, evidentment, era conscient del teu astorament, i, t'ajudava d'una manera especial, que et feia sentir ben rebut a l'aula i et transmetia la percepció que, amb un petit esforç, ben aviat aconseguiries integrar-te.

A l'AFE no es parlava altra llengua que el francès. El professorat impartia les classes en aquest idioma; mai no utilitzaven l'espanyol o el català per explicar com s'havien de fer els exercicis, explicar el significat d'una paraula o expressió... Utilitzaven la mímica, cercaven sinònims... Els professors constituïen un bon exemple per als alumnes, atès que mai no transgredien un dels principis més importants del centre.

Pel que respecte a l'alumnat, és necessari indicar prèviament que els alumnes podien parlar lliurament entre ells, (contràriament al que passava als centres escolars de l'època, on s'imposava el silenci més absolut). L'única condició que havien de complir és que ho fessin en francès. En la pràctica, quan els alumnes parlaven els mestres aguditzaven l'oïda: si ho feien en francès podien continuar, si ho feien en català o espanyol la mestra els deia: "En classe de français... " i l'alumne ja sabia el final de la frase: "on parle français" i ja savia que l'havia de repetir cinc vegades en veu alta. La constància dels mestres, la repetició del mateix eslògan, i, la possibilitat que se li oferia a l'alumne de parlar sense ser amonestat, arribava a donar els seus fruits.

La utilització del francès a l'Aliança no es reduïa a les classes, sinó que es feia extensiva a tota la vida acadèmica i cultural del centre; per exemple, quan els alumnes es matriculaven o treien en préstec un llibre de la biblioteca, no parlaven en català o espanyol, ho feien sempre en Francès.[18]

2. La coeducació

Partidari de la coeducació en un temps en què al·lots i al·lotes no compartien aules, intentà implantar-la, des del principi; fins i tot creia

18 *Ibídem.*

que motivaria positivament l'alumnat. Ara bé, es trobà amb l'oposició del gènere masculí; de fet, una de les primeres preguntes que li formularen els primers alumnes, fou si a les classes hi hauria al·lotes. La resposta afirmativa els deixà bastant descontents, l'explicació que donaren fou que no estaven disposats a equivocar-se davant del gènere femení.[19]

3. Plurilingüisme.

René Vuibert és partidari del plurilingüisme, considera que com més llengües coneixes, més fàcil resulta aprendre'n de noves. Creu que els joves eivissencs haurien d'aprendre els següents idiomes, i, en l'ordre indicat: català, espanyol, francès, anglès i alemany. Els dos primers perquè sòn les llengues maternes majoritàries dels infants; el francès, per la seva afinitat amb les anteriors, i, finalment, vindria l'aprenentatge de les llengues germàniques.[20]

4. Utilització de tècniques mnemotècniques i codis gestuals.

De forma regular, s'utilitzaren tècniques mnemotècniques per ajudar els alumnes a recordar alguns aspectes difícils de la llengua francesa; per exemple, per recordar els tretze verbs, que es conjuguen amb el verb "être", el professorat havia fet un dibuix, que contava una historia: "Je suis né a Eivissa, je vais a l'Alliance française, je monte l'escalier, j'entre dans la classe, je reste une heure, je sors de l'Alliance...".[21] Els alumnes repetien la història, en present, intentant memoritzar-la; després la recitaven en passat...

Una altra tècnica utilitzada fou un codi gestual de comunicació. Estava constituït per una vintena de signes, que el professor emetia amb la finalitat de no interrompre la persona, que estava parlant. L'alumne esdevenia conscient de la falta, que cometia, i, podia corregir-se sense ser interromput.[22]

b. Activitats socialitzadores

A principis de la dècada dels setanta, s'inicià el programa de correspondència escolar, entre els alumnes de l'AFE i alumnes de la localitat fran-

19 Entrevista esmentada.

20 *Ibídem.*

21 Traducció del Francès: "He nascut a Eivissa, vaig a l'AF, pujo s'escala, entro a la classe, m'hi quedo una hora, surto de l'AF..."

22 Entrevista esmentada/ Records de M. Neus García Ferrer.

cesa de Casseneuil. Malgrat que les parelles d'amics es formaren "a cegues", es cercà que compartissin algunes característiques. Els nous amics s'intercanviaren fotografies, experiències, vivències... Més de cent d'aquestes parelles de correspondents es mantingueren durant un temps raonable.[23]

Amb la finalitat de reforçar les relacions entre els joves de Casseneuil i Eivissa, iniciades mitjançant la correspondència escolar, s'organitzaren viatges a les dues poblacions. Els francesos vingueren a Eivissa, allotjant-se a les cases dels eivissencs i en algun hotel, i els eivissencs, els tornaren la visita. Aquestos viatges servien per a què els joves estudiants coneguessin millor les cultures francesa i eivissenca.

A aquestes activitats de caire socialitzador, s'afegien, des del 1972, els viatges culturals a París. Els alumnes assistiren a classes de francès a l'Aliança francesa de París i realitzaren tot tipus d'activitats culturals: visites a monuments, edificis notables, museus, espectacles teatrals... Per una altra banda, els joves eivissencs tingueren l'oportunitat de conviure durant quinze dies amb altres joves d'arreu del món, cosa que constituí una experiència molt enriquidora.[24]

c. Avaluació formativa

René Vuibert tenia la seva pròpia escala de valors a l'hora de classificar les faltes comeses pels alumnes, que, per cert, no coincidia amb l'escala de l'ensenyament tradicional. Per exemple, aquest dóna molta d'importància a l'acord del "participe passé"; pel contrari, ell considerava que no era una falta rellevant, perquè, a l'hora de redactar s'utilitza de forma ocasional i és una error que cometen molts de francesos. Per a ell, hi havia altres faltes més importants, moltes vegades eren "faltes ximples", que l'alumne podia evitar, ell mateix, prestant un poc més d'atenció.

La correcció de les faltes tenia com a finalitat que els alumnes reflexionassin sobre quins errors havien comès i per què. El professorat donava molta importàcia a aquesta tasca; fins i tot, si l'alumne havia passat dos o tres dies sense corregir-les, es trovaba amb la següent frase escrita al seu quadern: "Corrige d'abord tes fautes".[25] El professor es negava a revisar més exercicis fins que l'alumne hagués complert amb el seu deure.

La correcció de les faltes consistia a copiar tres vegades cada paraula o frase, que l'alumne havia escrit incorrectament. Pel que respecte a les "fal-

23 *Diari d'Eivissa,* núm. 24.053 del 27 de febrer de 1974.
24 *Ibidem.*
25 Traducció del Francès: "Corregeix primer les teves faltes."

tes ximples", el professor no les corregia, només les subratllava, per a que l'alumne ho fes ell mateix. A vegades, aquesta actitud provocava les protestes dels estudiants, que s'estimaven més veure les faltes corregides en vermell, que haver de pensar com escriure una determinada paraula o frase.

A més a més del llibre de text, tots els alumnes havien de portar alhora dos quaderns. D'aquesta forma, el professor podia emportar-se un d'ells i corregir els exercicis, que l'estudiant havia realitzar el dia anterior. El primer que feia l'alumne, just al començament de la classe, era recollir el seu quadern, i, entregar el segon amb els exercicis corresponents i les faltes corregides.[26]

d. Organització del centre

En aquest apartat em referiré a aspectes tan innovadors con la introducció de nous nivells educatius: el Jardin d'enfants i Enfant Bleu i la lliure elecció del professorat per part de l'alumnat.

1. Nivells educatius, característiques dels grups i horari del centre.

A les aliances franceses, els estudis de la llengua i la cultura francesa es dividien en nou nivells: Enfants, premier degré, Enfants, deuxième degré, Préparatorie adultes, Élémentaire, Moyen, Supérieur, Diplôme de Langue, Diplôme de Supérieur Litérature, i, Diplôme de Professorat. Des del 1955, Réne Vuibert introduí, per primera vegada a Espanya, dos nous nivells: el Jardin d'enfants i el Enfant Bleu. El nivell Jardin d'enfants estava dirigit als nens més petits, que no sabien ni llegir, ni escriure. La part oral (entendre i parlar) era prioritària. Les activitats giraven entorn de la conversa espontània, el joc, el cant i el dibuix. El nivell Enfant Bleu estava pensat per a alumnes entre set i vuit anys, que ja començaven a llegir i escriure.

Els grups d'alumnes eren petits, no sobrepassaven la desena; aquesta estratègia permetia que tots els alumnes treballassin cada dia suficientment la part oral, contribuint a assegurar la qualitat de l'ensenyament. Els agrupaments d'alumnes eren flexibles i no venien determinats per l'edats, sinó per nivell de coneixements; així, si es donava el cas que un alumne avançava més ràpidament que el grup, se'l canviava a un altre de més avançat.

El període lectiu comprenia de setembre a juny. Els mesos de juliol i agost, s'organitzaven els cursos d'estiu. L'horari de les classes era flexi-

26 Entrevista esmentada/ Records de M. Neus García Ferrer.

ble i adaptat a les necessitats de l'alumnat, començaven a les vuit del matí, fins a les onze de la nit.[27]

1.1. Curs d'audiovisual per a adults.

Hi assistiren un grup de dones de entre quaranta i cinquanta anys. Les classes s'estructuraven en les següents fases: la primera, on es presentaven les imatges i les converses; la segona, on el professor explicava cada part; la tercera, on les alumnes s'aprenien els diàlegs de mèmoria; la quarta, on interpretaven els diversos papers; i, la quinta i més i important, on aplicaven el tema a la vida real, les alumnes oblidaven, que estudiaven francès, parlaven de coses quotidianes, compartien viviències, (sempre en llengua francesa).[28]

1.2. El curs de literatura.

Era completament diferent al que era un curs de literatura a l'ensenyament tradicional. No existia llibre de text, ni apunts plens de teoria, que l'alumne hagués de memoritzar. Cada trimestre, llegien i analitzaven una obra teatral d'un autor clàssic; ara bé, no realitzaven aquestes tasques a ca seva, tot sols, ho feien a les classes, amb els companys, amb el professor. Els alumnes, amb l'ajuda del professor, identificaven les característiques de l'època, però perquè es veien reflectides a determinats passatges del llibre; a mesura que anaven llegint l'obra, elaboraven un esquema del caràcter dels personatges; establien hipòtesis sobre el desenvolupament de la peça; cada dia, esdevenien més constants en la lectura i anàlisi... El més important és que amb aquest tipus de classes, molts d'alumnes adquirírem el gust per la lectura, esdevenírem lectors.[29]

2. Lliure elecció del professorat per part de l'alumnat.

En plena dictadura franquista, un dels drets de l'alumnat era la lliure elecció del professorat;[30] en qualsevol moment, fins i tot durant el transcurs de curs escolar l'alumne tenia dret a canviar-se de professor, sense haver de donar cap tipus d'explicació al respecte.[31]

27 Entrevista esmentada/ Vuibert, René: *Op. cit.*,p.28-29.

28 Entrevista esmentada.

29 Records de Mª Neus García Ferrer.

30 El dret a triar lliurament el professor i a canviar-se de grup en qualsevol moment del curs escolar, no era un dret que només figuràs a un reglament de règim intern, sinó que s'aplicava a la realitat.

31 Records de M. Neus García Ferrer.

e. Elements materials: El material didàctic i el mobiliari

No pretenc realitzar un inventari exhaustiu del material didàctic amb què va comptar el centre, senzillament aportar alguns exemples, que ens permetran apreciar l'interès de l'AFE per introduir les noves tecnologies i incorporar nou material didàctic a l'ensenyament de la llengua francesa. Al començament, el centre comptà amb algunes peces històriques, com l'aparell de projecció sonora de 16 mm, que havia estat propietat de Paul Claudel,[32] el projector de films fixos d'Émile Brucker, pedagog i científic francès. A finals dels anys cinquanta, el Ministeri d'Assumptes Culturals Francès remeté un tocadisc i discs de música clàssica i moderna,[33] s'adquirí una màquina d'escriure perquè els joves poguessin redactar la revista escolar. Als anys seixanta, es potencià la vessant audiovisual, entrant en funcionament diversos projectors de diapositives, magnetòfons, aparells per projectar pel·lícules; a aquests anys, també s'introduí la pissarra de feltre. A principis de la dècada dels setanta, la videocàmera i el vídeo permeteren tot una sèrie de noves activitats, entre elles la filmació de pel·lícules. En els darrers temps, la informàtica començava a obrir-se camí.

Pel que respecte al mobiliari, cal recordar que una de les finalitats del centre era la d'integrar-se a l'entorn; aquesta finalitat es manifestà a l'hora de triar per un mobiliari de tipus estàndard o un altre arrelat a l'entorn. René Vuibert optà pel segon, no volia que l'AFE fos un centre educatiu sense personalitat, igual a molts d'altres, volia que recordàs una llar tradicional eivissenca; de forma que optà per l'adquisició de mobiliari de fusta blanca de tipus rústic.[34]

f. El personal docent

1. El director.

Quin director no té despatx?. Només un director atípic; aquest fou el cas de René Vuibert. Considerava que tancar-se a un despatx implicava aïllar-se de la gent. Per evitar-ho instal·là una taula a la biblioteca del centre; d'aquesta forma aprofitava les visites per parlar i entrar en contacte amb la gent. Aquest fet il·lustrà prou bé la seva forma de ser i d'actuar.

32 VUIBERT, René: *Op. cit.,* p.29.
33 *Diari d'Eivissa,* nº 19.414 del 16 de febrer de 1957.
34 Entrevista citada/ VUIBERT, René: *Op. cit.,* p. 28-30.

A l'AFE, no existia cap tipus d'equip directiu, la direcció era unipersonal. El director gaudia d'una gran autonomia i llibertat, cosa que implicava evidents aspectes positius i negatius.[35]

2. El professorat

Pel que respecte a la nacionalitat del professorat, un 50% eren francoparlants, l'altra meitat eren espanyols, la majoria eivissencs i, a més a més, antics alumnes del centre.[36] Pel que respecte a la titulació, malgrat que no es requeria una titulació específica, la majoria estaven en possessió del títol superior de l'Escola Oficial d'Idiomes de Madrid. A l'hora de contractar un nou professor, una de les capacitats que es valorava més positivament era el talent per motivar l'alumnat. Els aspirants començaven realitzant alguna substitució, impartien algunes classes als cursos d'estiu, i, si l'avaluació era positiva, s'incorporaven a la plantilla del centre.

Els professors es reunien cada mes per coordinar la seva tasca i analitzar divesos temes pedagògics. Un aspecte innovador, que no constituïa una pràctica comuna a totes les aliances,[37] fou l'avaluació interna del professorat. El docent avaluat rebia la visita, a una de les seves classes, d'un altre professor, que actuava com a observador. Després, aquest havia d'elaborar un informe en què registrava una descripció del trancurs de la classe, tots els aspectes que havia considerat positius i tots els que considerava objecte de millora. El contingut dels informes es debatia a les reunions mensuals.[38]

2.1.2. La tasca cultural

Sota la dictadura franquista, molt poques eren les activitats de caire cultural que s'organitzaven a Eivissa, especialment a l'hivern. Des del 1954, aquesta minsa oferta cultural s'enriquí amb la programació proposta per l'AFE. Aquesta institució oferí de forma regular projeccions de pel·lícules franceses subtitulades en espanyol, conferències sobre temes

35 Entrevista esmentada.

36 "Professeurs qui ont collaboré á l'Alliance Française d'Ibiza depuis sa création": *Promoción de Alianza Francesa de Ibiza.*(Eivissa), revista anual 1978/79,p.44-45.

37 El senyor Gibert, director pedagògic de l'Aliança francesa de París, denegà la petició, formulada per René Vuibert, que, quan els professors eivissencs visitassin París, poguessin actuar com a observadors externs a alguna de les classes que s'impartien al centre, tal com es feia a Eivissa.

38 Entrevista esmentada.

d'actualitat, exposicions, concerts de música clàssica i audicions musicals de temes clàssics i moderns, recitals de poesia, representacions teatrals...

Des d'un principi, René Vuibert tingué molt clar, que la vessant cultural de l'AFE només podia funcionar des d'una posició allunyada de l'etnocentrisme. La societat eivissenca no donaria una acollida positiva a la programació de caire cultural oferta per aquesta institució si només es dedicava a difondre la cultura francesa. Era necessari adoptar una posició de respecte i valoració de la cultura eivissenca, convertint l'AFE en un centre d'intercanvi cultural. Segons el testimoni de Cosme Vidal, primer president del Consell d'Eivissa i Formentera, sembla que l'AFE aconseguí aquesta finalitat: "La Alianza Francesa resulta para todos los ibicencos una denominación auténticamente popular y, lo que es más importante, pocos son los que no la identifican con las cosas propias de la isla. Porque, desde que se estableció en Ibiza, hace ya un cuarto de siglo, la "Alianza Francesa" ha sabido ganarse de forma progresiva el aprecio y hasta el corazón de la mayor parte de los habitantes de nuestra tierra, vinculándose a la misma de forma profunda y participando activamente en la vida cultural de las Pitiusas."[39]

Un altre dels principis de René Vuibert, pel que respecte a les activitats culturals, fou la seva gratuïtat. Considerava, que només una oferta interessant i gratuïta podia atreure gran part de la societat eivissenca. La finalitat d'aquesta institució no era econòmica, sinó de caire cultural i educatiu. Aquest mateix principi es feia extensiu a les classes de francès que s'impartien al centre; de fet, les mensualitats abonades pels alumnes no eren gaire elevades. D'aquesta forma s'intentava garantir que la major part dels eivissencs hi poguessin accedir.

Podem fer una breu descripció d'algunes de les activitats culturals ofertades per l'AFE:

a) La biblioteca. Començà a funcionar el 1955. L'Aliança francesa de París la dotà amb un fons constituït per uns seixanta volums i la subscripció anual a tres revistes.[40] Va arribar a comptar amb més de tres mil volums, molts d'ells donació de la mare de René Vuibert.[41]
b) Projecció de pel·lícules. Al mateix temps que començà a funcionar la biblioteca, s'inicià la projecció de films fixos amb "la vieille lanterne magique de mon grand-père".[42] Amb el pas del temps,

39 VIDAL, Juan Cosme:"La Alianza Francesa de Ibiza: Algo más que una escuela de idioma". *Promoción de Alianza Francesa de Ibiza.*(Eivissa),revista anual 1978/79,p.17.

40 VUIBERT, René: *Op. cit.,* p.28-29.

41 Entrevista esmentada.

42 Traducció del Francès: "amb el vell projector del meu avi".

aquest vell aparell fou substituït per altres de més moderns; de fet, una de les preocupacions de René Vuibert fou la d'introduir les noves tecnologies. La projecció de pel·lícules tingué una gran acceptació per part de la societat eivissenca, i es va convertir en una de les activitats amb més demanda, algunes constituïren tot un esdeveniments. René Vuibert recorda que va gravar el debat entre Valéry Giscard d'Estaing i François Miterrand, que s'emeté a la televisió francesa, amb motiu de les eleccions de maig de 1974. Just al final de l'època franquista, l'emissió d'aquest vídeo a l'AFE, seguit d'un debat, i, fins i tot d'un ressopó, interessà un nombre considerable d'eivissencs i francesos residents a l'illa.
Monique Vuibert dirigí el cinema per a infants. L'entrada era lliure i gratuïta. Es projectaven pel·lícules infantils de breu durada (deu o quinze minuts); finalitzada la projecció, Monique plantejava preguntes molt fàcils als nens, els que encertaven rebien un val per a un caramel, amb deu vals obtenien un collar de caramels. Les pel·lícules i les gustoses recompenses motivaven els infants més petits a aprendre el francès.

c) Excursions i club gastronòmic. Funcionà en els primers temps de l'AFE, en una època de tranquil·litat i disbauxa. Els caps de setmana s'organitzaven excursions a diversos indrets de l'illa, especialment els poc visitats. Després, els alumnes realitzaven redaccions, on reflectien les impressions i anècdotes viscudes; així mateix, s'organitzaven exposicions amb les fotografies realitzades. Pel que respecte al club gastronòmic, s'organitzaren menjars amb plats típics francesos i eivissencs.
d) El club de l'Aliança francesa. Començà a funcionar a finals de la dècada dels cinquanta. Estava dirigit a joves entre catorze i setze anys. Per fer-se soci hvien de jurar sobre el diccionari Larousse, que només parlarien francès. Les activitats que portaven a terme eren diverses: Editaven una petita revista escolar de caire mensual, transcrivien la lletra de les cançons franceses de moda, i, alguns preparaven jocs en francès per jugar amb els infants els diumenges al matí.
e) Conversa lliure. Aquesta activitat estava destinada als francesos residents a l'illa i als evissencs. Tenia lloc a la biblioteca del centre, i, es dividia en dos períodes d'una hora de duració cadascun, el primer es desenvolupava en francès, el segon en espanyol.[43]

43 Entrevista esmentada / VUIBERT, René: *Op. cit.,* p.29.

Resum

El 1954, René Vuibert creà l'Aliança Francesa d'Eivissa (AFE), que dirigí fins al 1977. Tot el seu esforç es centrà en què aquesta institució no es convertís només en una acadèmia per a l'aprenentange de la llengua francesa, sinó en un centre d'intercanvi cultural. A l'Eivissa franquista, aquesta institució es convertí en un espai alliberador, creatiu i democràtic. Gràcies a una oferta cultural rica i variada, amb activitats gratuïtes i obertes per a tothom, l'AFE aconseguí dinamitzar la cultura illenca i integrar-se plenament en la societat eivissenca. Pel que respecta a la didàctica de la llengua francesa i a l'organització del centre, l'AFE presentà, durant el període analitzat, trets innovadors, com ara la immersió lingüística, l'error com a font d'aprenentatge, la preocupació per la introducció de les noves tecnologies, la lliure elecció del professorat per part de l'alumnat, l'avaluació interna del professorat... que justifiquen el seu estudi.

Abstract

The *Alliance Française d'Eivissa* (AFE) was created in 1954 by René Vuibert, the headteacher since 1977. He dedicated all his efforts to try the center was not only a school for learning the French Language, but also a center to cultural exchange. The center was a liberating, creative and democratic place in the Eivissa of Franco's dictatorship. The AFE gave an impulse to the island culture and also got joing the Eivissa's society, with a rich cultural offer, and free activities open to everybody. On the matter of French Language Didactics and Center Organization, the AFE presented, during this period, innovative features like linguistic immersion, the mistake as a learning way, the worry about new technologies, the free choice of teachers by students, the internal teachers evaluation... that justify her study.

L'escola d'Almoines, 25 anys d'escola en valencià i de compromís social

Joan Baptista Malonda Grau
(Col·lectiu de mestres de la Safor i mestre de l'escola d'Almoines)

1976, quan a l'escola solament s'utilitza i s'aprén el castellà i està prohibit el valencià, ens comuniquen que avui, després de les classes, hi ha convocada una reunió amb el senyor inspector, andalús, D. Diego Bejarano, i un membre de l'MRP, Col·lectiu de Mestres de la Safor, per explicar-nos que l'ensenyament en la llengua materna millora l'aprenentatge i que algunes escoles de la comarca ja han encetat el programa "Introducció a la llengua materna en Preescolar i EGB"a càrrec de l'esmentat Col·lectiu, amb la col·laboració de l'equip de didàctica de l'ICE, dirigit per Manuel Sanchis Guarner i Josep Iborra. Programa que ha estat presentat i aprovat al VII Pla d'Investigació d'INCIE. Era una xicoteta escletxa de la Ley de Educación General Básica de 1970, essent ministre d'educació el valencià Villar Palasí, quan parlava de "las lenguas vernáculas de España". Era menut el badall de la porta oberta a la introducció de l'ensenyament en valencià, però aquell inspector, llest i treballador, en volia traure profit. El Col·lectiu de Mestres de la Safor no es quedava darrere. Ambdós visiten les escoles de la Safor per informar del citat programa i assesorar els claustres.

En aquell curs i el següent, 1977-78, hi ha un intent frustrat a Almoines d'encetar l'ensenyament en valencià. Hi ha algun entrebanc, l'assumpte queda aparcat i amb minses esperances de dur-ho a la pràctica. Tant és així que en un moment de la inauguració de la nova nau i l'adequació de les altres dues de l'escola, estiu del 78, ens acostem a l'inspector Bejarano i li comentem la voluntat d'encetar el següent curs, 1978-79, el citat programa a l'escola d'Almoines. Ens contesta amablement: - Hasta que no lo vea, no me lo creo.

Però alguns mestres tenim la mosca darrere l'orella, i hem assistit a les reunions del Col·lectiu de Mestres de la Safor, hem llegit i hem estudiat la programació que elaboren. Així arriba setembre del curs 1977-78. En un dels primers claustres informem a la resta la intenció d'encetar en primer d'EGB, el programa d'introducció del valencià. No diuen ni sí, ni no. Comen-

cem i informem els pares i mares de l'alumnat de primer. Tot va bé fins octubre, quan arriba i es reparteix l'únic llibre que utilitzarem per a llegir. Les famílies, quan veuen que estava en valencià, s'adonen de la importància del canvi i vénen les primeres protestes. Tornem a informar-los amb pèls i senyals, però no es queden convençuts. El canvi era massa fort. Els mateixos pares i mares busquen un psicòleg, Delfí Lliso, perquè els informe. L'home ho degué fer bé, perquè el dia 7 de novembre, l'endemà, de la conferència: "Introducció de la llengua materna a l'Escola", les mares delegades del curs ens comuniquen que la pràctica totalitat de mares i pares estan d'acord, solament unes cinc famílies es manifesten en contra de la mesura. Parlem amb els cinc i els proposem que siguen ells qui trien el llibres i ensenyarem els seus fills a llegir i escriure en castellà. No calgué, van acceptar que també els seus fills rebrien les classes en valencià.

Abans de la citada conferència, informem en la reunió del claustre que se celebrà el 4 de novembre, de la problemàtica sorgida, i que una condició que els pares i les mares exigeixen saber abans de prendre una postura era saber l'opinió de tot el claustre. I ara sí que s'han de mullar. La majoria es pronuncia favorable a l'ensenyament en valencià. A més una mestra encetarà l'ensenyament en valencià a preescolar i un altre company impartirà classes de valencià a l'alumnat dels cursos superiors que voluntàriament vulga assistir-hi fora de l'horari escolar. Carro avant. La majoria del claustre i de les mares i dels pares de l'alumnat estan d'acord.

El curs següent, 1979-80, arriben i s'incorporen al programa 3 noves mestres. El valencià és la llengua d'ensenyament a Pàrvuls, primer i segon d'EGB, i a l'aula d'educació especial. També entra a formar part de l'escola, pagat per l'APA, el servei d'un psicòleg, que com a entés en temes psicolingüístics dóna suport l'ensenyament que duem a les aules.

Bufa bon vent, encara que amb moltes preocupacions. Quan s'acaba el curs o algun mestre està de baixa, ens posem a l'aguait per si les noves incorporacions estan per la feina. Tenim sort i les persones nouvingudes de seguida participen del nostre projecte educatiu i lingüístic. Així l'ensenyament en valencià arribà al 3r. d'EGB. La seua actitud va ser important en aquells moments, com clau va ser el nomenament de Pilar Martínez com a directora de l'escola el 29 de gener de 1980. Ara, en la visió serena que dóna mirar les coses des de la distància, ens adonem de l'encert i constància de Pilar com a directora, perquè, encara que la majoria del Claustre i l'APA li fèiem costat, va ser ella qui hagué d'aguantar, per un costat, les fortes envestides i amenaces personals perquè abandonara el programa d'ensenyament en valencià. I, per l'altre costat, estàvem nosaltres amb l'exigència

de no recular i de continuar. Van ser uns anys decisius, aquells 5 o 6 primers, i encara més si recordem que en un moment determinat érem, sense voler-ho, l'única escola que continuava l'ensenyament en valencià. Les altres escoles saforenques, que l'havien encetat primer que nosaltres, en traslladar-se l'inspector Diego Bejarano a Andalusia van desistir. L'escola de Barx que s'havia mantés, com nosaltres, va ser objectiu dels sense raó, de l'anomenada batalla de València en versió comarcal, es carreguen una escola que havia estat model i capdavantera en la renovació pedagògica.

Llavors les ajudes econòmiques de la Diputació de València i d'Acció Cultural del País Valencià per a l'adquisició de material i de llibres en català, a més d'alegrar-nos, ens va alleugerir de la tasca de confeccionar nosaltres tot el material, perquè amb el pressupost ordinari de l'escola ben poca cosa podíem comprar. Una bona empenta i una bona dosi d'ànim va ser la concessió a la nostra escola del VII Premi Baldiri Rexach, dotat per la Fundació Jaume I, i organitzats amb l'assessorament de la DEC d'Òmnium Cultural. Era el 31 de maig de 1985.

Per obtenir més elements d'anàlisi de la situació viscuda en els inicis de l'ensenyament en valencià a l'escola d'Almoines, recordaré els següents moments:

- Claustre Extraordinari del 4 de novembre de 1978.- Joan Bta. Malonda Grau informa de l'experiència "Introducció de la llengua materna a l'escola" per veure si és factible la seua continuïtat al centre en els propers cursos. Les postures són les següents: a) Mestres que estan d'acord i es proposen continuar-la: 7. b) Mestres que hi estan d'acord, però per raons particulars no la seguiran: 2. c) Mestres que seguiran sense tenir en compte l'experiència: 1
- Claustre del 7 d'octubre de 1980.- Un mestre abandona el claustre perquè un altre mestre fa les seues intervencions en valencià.
- Claustre del 21 d'octubre de 1980.- A més de l'ensenyament en valencià des de pàrvuls fins a 3r. d'EGB, els mestres d'aquestos cursos, també fan classes de valencià des de 4t. fins 8è.
- Claustre Extraordinari del 26 de novembre de 1980.- La Inspectora informa del "Decreto de Bilingüismo para el País Valenciano" i referent a l'experiència que portem a Almoines a preescolar i EGB, ens diu que no és tinguda den compte al citat Decret i que "ha pasado a la historia, aunque no se puede cortar de forma tajante ninguna experiencia pedagógica". Li recordem que l'article 10é. del Decret que ella mateixa ha comentat fa referència a la possibilitat de fer l'ensenyament en valencià i la normativa que cal seguir.

– Consell de Direcció del 7 de maig de 1981.- S'organitza un cicle de conferències per a la segona quinzena de maig. Tractaran la problemàtica de l'aprenentatge de la llengua, les possibles solucions en un ambient valencianoparlant. Cal dir que aquest és el primer Consell de Direcció del qual disposem de la corresponent acta. D'ençà el 10 d'octubre de 1977, darrera acta de la "Junta Municipal de Enseñanza", que estava formada per l'alcalde, el director de l'escola, el rector del poble, i dues persones més, no disposem de cap constatació escrita d'alguna reunió d'un òrgan semblant. Hi ha un buit des de 1977 fins a 1981.
– Claustre del 10 de juny de 1981.- D'acord amb la normativa del citat Decret, el Claustre torna a votar sobre l'ensenyament en valencià i les postures són: a) mestres favorables: 5. b) mestres que nohi estan d'acord, però tampoc s'hi oposen: 6.
– Acta de l'Assemblea de l'Associació de Pares d'Alumnes de l'escola d'Almoines, realitzada el 16 de juny de 1981.- Era un altre dels documents que calia aportar per a l'aprovació de l'ensenyament en valencià, d'acord amb l'anomenat Decret de Bilingüisme. A l'assemblea es reuneixen els pares de l'alumnat de Preescolar, 1r., 2n., i 3r. d'EGB., els mestres, el psicòleg escolar, la directora i la Junta Directiva de l'APA, per conèixer l'opinió que tenen els pares respecte a l'ensenyament en valencià, que d'ençà tres cursos s'imparteix a l'escola. Després d'exposar les raons pedagògiques i didàctiques que aconsellen la seua continuïtat i del posterior col·loqui, es procedeix a la votació: a) pares favorables: 58. Representen el 84,07% dels assistents. b) pares desfavorables: 2. Representen el 2,89%. c) Abstencions: 9. Representen el 13,04%. S'alça la sessió a les 23.30 hores.
– Claustre del 21 de gener de 1983.- Assisteix la inspectora per a tractar assumptes referents al funcionament de l'escola. Pren la paraula i ens diu: "La no oficiliadad de la experiencia del valenciano, añadiendo que iba en contra de lo dictaminado por la Constitución, en el sentido que ésta dice que las lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana son el castellano y el valenciano y que en el ciclo inicial no se daba la primera lengua citada". Alguns mestres li contestem que el fet de no utilitzar llibre de castellà no implica que aquesta llengua no es treballe i que hi ha unes hores setmanals especificades a l'horari per al seu aprenentatge.
– Consell de Direcció del 14 de març de 1983.- La directora informa de la postura del Claustre respecte a la continuïtat de l'en-

senyament en valencià fins a 3r. d'EGB. És un dels requisits que demana la nova Ordre de 3 de febrer de 1983 de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Una vegada exposats els dubtes es passa a la votació, una més, per aprovar, o no, la citada proposta. El resultat és: a) Vots a favor de la proposta: 10. b) Vots en contra de la proposta: 0. c) Abstencions: 1 d) Membres del Consell no presents: 2. Una vegada aprovada la proposta es decideix enviar tota la documentació d'acord amb la citada Ordre per poder impartir, sense problemes legals, l'ensenyament en valencià.

– Claustre de l'1 de setembre de 1983.- La directora informa de la proposta de continuar l'ensenyament en valencià a 4t. durant el present curs escolar, si el Claustre i els pares i les mares ho accepten. El Claustre es pronuncia favorablement amb 6 vots, 1 vot en contra, i 3 abstencions.

El dia 5 de setembre es presenta la proposta als pares i mares de 4t., els quals per unanimitat estan d'acord que els seus fills i les seues filles segueisquen l'ensenyament en valencià. S'envien aquestos resultats a la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, la qual, amb l'objectiu que l'ensenyament en valencià s'amplie un curs més, a 4t. d'EGB, envia un mestre extraplantilla

S'aprova la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià.

Circular del Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, amb data del 27 d'abril de 1984.- Se'ns remet fotocopia de l'acta d'acompliment de les estipulacions del conveni entre Diputació de València i Universitat del qual es beneficiari, com a centre participant, l'escola d'Almoines i les escoles Llopis Marí de Cullera, Lluís Vives d'Ontinyent i Francisco Franco de Xella. A més hi figuren com a centres amb consideració de col·laboradors beneficiaris les escoles Vicente Gironés, Bonavista i Rafael Juan Vidal d'Ontinyent, Rodríguez de la Fuente de Manises, Verge de la Font de Vilallonga i Lluís Vives de Massanassa. A canvi d'unes contraprestacions vam rebre un lot de material valorat en 150.000 ptes., un mòdul de 75.000 ptes., per cada unitat (n'eren 7) amb escolarització completa en valencià, i 150.000 ptes., per a les despeses originades pel treball de programació i d'estudi a realitzar per la nostra escola.

Ací recorde les visites continuades i enriquidores que nosaltres férem, a l'escola Llopis Marí de Cullera, a les escoles cooperatives La Gavina, La Masia i La Comarcal, i de les quals copiàrem i adaptàrem part de la seua

metodologia i de la seua didàctica aplicada a l'ensenyament en valencià. Eren les escoles que també feia més anys que anaven al capdavant i de les quals aprenguérem, resolguérem dubtes i intercanviàrem materials i experiències innovadores.

– Claustre del 3 de setembre de 1984.- Es redacta la primera acta del claustre en valencià i al Consell de Direcció serà el 21 de setembre de 1984.
– Circular amb data 1 d'octubre de 1984, signada pel director general d'Educació Bàsica i Ensenyaments Especials de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, que autoritza el Projecte Educatiu de l'escola d'acord amb l'apartat 4t. de l'article 11è. de l'Ordre d'1 de setembre de 1984, de la citada Conselleria.
– Consell de Direcció del 22 d'abril de 1985.- S'aprova sol·licitar de nou la creació de l'aula d'Educació Especial, Havia estat suprimida cursos enrere per la senyora inspectora que tants entrebancs ficava a l'ensenyament en valencià. Hi hagué alguna mena de càstig en la citada supressió?
– Consell de Direcció del 26 de novembre de 1986.- S'informa i s'aprova que les matemàtiques a la segona etapa s'impartiran en valencià. Curs rere curs s'implanta i es normalitza el València com a llengua vehicular i d'ensenyament.

Les dades citades em porten a unes reflexions sobre el procés que es va seguir i del paper que jugaren els estaments relacionats amb l'escola i la població:

a) L'Administració Educativa, i no és cap arbitrarietat col·locar-la al davant. El sempre ben recordat inspector Diego Bejarano fou el motor i animador que va fer possible que s'iniciara a Almoines. Tasca difícil de dur en una inspecció que es limitava a ser "la voz de su amo", un amo repressor que obeïa a actituds totalitaristes i acientífiques. Quan se n'anà de la comarca s'apagà el llum del trellat i vingué una inspectora que per fer honor al seu cognom es dedicà a llançar dards i fletxes amenaçadores, coaccionadores i repressives contra la direcció en particular, i contra el claustre en general. Els intents de l'arquera topolaren però, amb un casc dur, construït amb la voluntat i tenacitat de part del Claustre i de l'Associació de Pares de l'Alumnat de l'escola, que amb pocs cursos escolars, valoraren l'ensenyament en valencià com a vàlid i positiu. Parlar de l'Administració també és parlar de la Local, de l'Ajuntament. La seua actitud fou inhibir-se. No posà entrebancs a la tasca encetada, però tampoc emprengué cap tipus d'iniciativa ni mesura de suport.

b) Els pares i les mares. Al principi del curs 1977-78 tot era una discussió entre les mares i els pares de l'alumnat de 1r., d'EGB i els mestres responsables dels seus fills. A les famílies hi havia incertesa, confusió, nerviosisme, preocupació. I s'entén aquest estat d'ànim perquè amb els seus fills i les seues filles anava a encetar-se una nova manera d'ensenyar i educar. La situació desembocà en una sèrie de reunions entre famílies, mestres i especialistes que, conjuntament, aclariren malentesos. Fou un curs dur, però gratificant. Després de 2 o 3 cursos aquells pares i mares reconegueren que les coses s'havien fet amb serietat i amb fonament. Les mares i els pares de l'escola d'Almoines havien donat un bon exemple per a les altres escoles de participació i d'implicació. Havien passat de la desconfiança a l'acceptació, de la passivitat a la participació responsable.

c) El Claustre. Fou el sector que es plantejà i impulsà, amb l'assessorament de Diego Bejarano i el Col·lectiu de Mestres de la Safor, aquesta renovació pedagògica. La conjunció pedagògica entre els qui van començar i aquells que arribaren ha determinat l'actual situació d'afermament i millora del camí encetat.

Un camí que construïm i compartim, que encetàrem amb la introducció del valencià a l'escola i que volem que no finalitze mai, com aquell horitzó que veiem a la llunyania i que desitgem arribar-hi encara que sabem que no ho aconseguirem. Un nadar cap a l'horitzó on hem après la importància que totes les persones que formem la comunitat escolar participem d'un projecte comú. Així a més de l'ensenyament en valència, han sorgit altres projectes al voltant de la renovació pedagògica i amb la responsabilitat de l'alumnat, les mares, els pares, les mestres, els mestres i de la societat on està inserida i en forma part l'escola. Projectes amb dos eixos interconnectats: en primer lloc l'assemblea com un procediment per viure la democràcia, per practicar la cooperació de tots els sectors educatius en l'avaluació del funcionament del centre i en la integració poble i escola, i en segon lloc la renovació/innovació pedagògica en un procés de canvi educatiu.

L'assemblea ha estat l'eina democratitzadora de la vida escolar i social, com un espai públic de reflexió i actuació crítica, i que supera el funcionament legal dels organismes oficials d'un centre educatiu: claustre, consell escolar, tutories, associacions de mares i de pares de l'alumnat, que moltes vegades s'hi troben encrostats a la vida escolar per un excés intencionat de control burocràtic.

La dinàmica de l'assemblea ha estat aplicada a la cooperació en l'avaluació de tots els aspectes de funcionament del centre i amb la impli-

cació responsable de tots els sectors. L'alumnat és qui individualment s'autoavalua els aspectes educatius i el procés d'aprenentatge, ambdós establerts i consensuats per tota la comunitat educativa de l'escola. Una avaluació que comparteix amb la resta de la classe, amb l'equip docent i amb les famílies, en un pla d'igualtat i de crítica de millora. On no existeix les notes, les qualificacions ni els judicis. En el seu lloc és el mateix alumnat qui es responsabilitza d'allò que fa bé, d'allò que vol millorar i d'allò que proposa com a funcionament de la classe i de l'escola. És l'alumnat qui personalment reflexiona quan les escriu individualment i les comparteix públicament amb la resta de la classe.

L'alumnat s'organitza mitjançant l'assemblea de classe i la junta de delegades i delegats del centre, de la qual forma part dos persones delegades de l'assemblea de cada curs, de l'alumnat d'infantil de 5 anys fins al de 6è., més la representació de l'alumnat al consell escolar del centre. La citada junta es reuneix dins l'horari lectiu de forma assembleària una vegada a la setmana durat tot els curs escolar i s'hi tracten tots els assumptes que transcendeixen l'àmbit de l'aula i incideixen en tota l'escola i en el poble. L'organització de l'assemblea de classe afavoreix la implicació de l'alumnat en els diferents càrrecs i responsabilitats i l'organigrama de la junta permet que pràcticament tot l'alumnat en forme part alguna vegada durant la seua estança a l'escola.

Les mares i els pares s'organitzen, a més de la corresponent associació, mitjançant l'aula de mares i de pares, on es tracta qualsevol qüestió sorgida dels mateixos pares i mares o proposada pel consell escolar del centre, temes com l'autoestima, la relació escola i casa, l'autonomia de les persones, la resolució de conflictes, les disposicions legals, el projecte educatiu i curricular, el reglament de règim intern del centre, diferents campanyes de sensibilització... són analitzats i criticats a la citada aula. S'hi reuneixen quinzenalment, acabat l'horari lectiu, amb la presència d'un membre de l'equip directiu, el gabinet psicopedagògic i amb la possibilitat d'assessorament extern. La junta de delegades i de delegats de les mares i dels pares e l'alumnat també ha estat un element dinamitzador de la vida a l'escola. A més dels càrrecs directius de l'associació, en formen part 2 o 3 persones representants de cada curs, encara que l'assistència és lliure, i solen reunir-se una vegada al mes. Un dels darrers projectes més rellevants de les mares i dels pares ha estat la implantació de la compra de forma cooperativa del material escolar i llibres per a la biblioteca d'aula i de centre. Totes les famílies quan accedeixen per primera vegada a l'escola abonen de forma voluntària una quantitat eco-

nòmica que dóna el dret a participar en l'organització cooperativa del material didàctic. Després d'aquesta primera donació, i per a la resta dels cursos, l'aportació continua, però en menor quantitat. Amb aquestos diners efectuen el pagament de tot allò necessari per aprendre: materials didàctics, fotocopies en color i en blanc i negre, fotografies, eixides, material fungible, telemàtica...

El Claustre, a més del corresponent òrgan col·legiat, s'implica en l'avaluació i funcionament de l'escola mitjançant 3 àrees de treball: economia i infraestructura, cultura i relacions amb la comunitat, gestió i pedagogia. En formen part un membre de cada equip docent, perquè hi estiguen tots els cicles representats, a més del membres de l'equip directiu que assumeixen les tasques de coordinació de les 3 àrees. Un element important de canvi en el concepte de govern del centre, ha estat la reflexió del claustre en la funció directiva, reflexió que ha consolidat una direcció col·legiada, establerta de forma rotativa. Actualment l'equip directiu és format pels 3 càrrecs obligats per llei més una quarta persona que realitza les tasques de la vicedirecció. Per tant són 4 persones les que formen part de la funció directiva en un pla d'igualtat en condicions laborals i d'horari. Formar part de l'equip directiu és per a vuit anys, però sempre es renoven i s'incorporen 2 càrrecs els primers 4 anys, dinàmica que permet que en queden 2 de l'equip anterior i 2 de nous i que la pràctica totalitat del claustre compromès en el projecte d'escola pública forme part alguna vegada de l'equip directiu. Caracteritza l'equip directiu la seua desvinculació de les tasques burocràtiques de control, la implicació en la participació de tots els sectors, l'assumpció de responsabilitats col·lectives i la comprensió i l'assumpció de conflictes com a generadors de solucions i de nous reptes.

Aquest projecte de compromís amb l'assemblea, amb la democràcia i amb la cooperació ha determinat la integració i la identificació de l'escola amb la major part del teixit social que configura el poble i d'aquest amb l'escola, on la pràctica totalitat de les xiquetes i dels xiquets estan escolaritzats. Ben diferent era la situació a la dècada dels 60 i a principis dels 70, quan era una situació normal trobar una trentena de xiquetes i de xiquets en edat escolar esperant l'autobús de les 8.30 h que els portaria a Gandia per realitzar els estudis obligatoris en escoles privades i privades concertades. A l'actualitat, no solament la pràctica totalitat de la població en edat escolar es troba matriculada a l'escola del poble, sinó que, a més a més, hi ha, d'un total de 150 alumnes, una mitjana de 25 provinents de poblacions de la comarca, els pares i les mares dels quals

van decidir, en un principi quan al seu poble no feien l'ensenyament en valencià, que es matricularen a l'escola. Però ara, que pràcticament tots els pobles de la Safor tenen el programa de bilingüisme enriquit d'ensenyament en valencià, continuen en la decisió que les seues filles i seus fills participen del projecte educatiu de l'escola.

El segon eix en la identitat subjectiva de l'escola ha estat la renovació pedagògica, entesa com a compromís moral i social i com una formació permanent i continua, basada principalment en l'autonomia i oberta a qualsevol inquietud a investigar i a experimentar el treball a l'aula i les condicions polítiques a les quals està sotmesa la pràctica educativa. Aquest posicionament de la renovació pedagògica i del treball docent ha comportat la realització de diversos i múltiples projectes educatius, quasi tots dins la modalitat de formació del professorat en centres i en la formació i pertinença a grups de treball i seminaris que formen part dels moviments de renovació pedagògica d'àmbit comarcal, com el Col·lectiu de Mestres de la Safor i l'Escola d'Estiu del País Valencià Marina-Safor. També pot tenir importància el fet de l'afiliació de la meitat del claustre a determinat sindicat progressista i d'àmbit autonòmic. El compromís en la renovació/innovació pedagògica ha afavorit al llarg d'aquestos 25 anys la consolidació de projectes i el desenvolupament d'un munt d'iniciatives educatives assumides per la pràctica totalitat del professorat que ha format part dels diferents claustres. Hem aprofitat qualsevol convocatòria de subvencions, tant d'entitats privades i com les de la Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana, sempre que compartiren els nostres objectius. Solament en la dècada dels 90 fins ara hem treballat al voltant de trenta projectes relacionats amb el pensament lògic aplicat a les matemàtiques, la telemàtica, l'aprenentatge de llengües, la informàtica, les polítiques i l'educació, la construcció del nombre, la coeducació, la solidaritat i la pau, el desenvolupament de diversos llenguatges com el del cos, el musical i el visual, l'art. En l'educació ambiental, l'escola ha participat en diferents campanyes: la reducció de residus, el reciclatge, l'ecoescola, les energies alternatives, la salut del planeta; cada curs escolar visitem diferents centres d'educació ambiental i paratges naturals del País. Hem elaborat projectes d'educació ambiental de caràcter propi, on s'han involucrat les famílies: reciclatge de paper, vidres, plàstics, piles, ús de la bicicleta, estades en granges escolars, treball de l'hort escolar...

Aquesta preocupació en la renovació pedagògica féu que l'escola d'Almoines es plantejara fa 7 cursos i ara siga realitat la introducció primerenca de l'anglès a l'alumnat de 4 anys, abans que l'administració edu-

cativa redactara les corresponents disposicions legals. Com realitat són l'establiment d'un horari diferent a l'horari oficial, l'organització de l'activitat d'aprenentatge participatiu mitjançant l'assemblea, els projectes de treball, els racons, els tallers, i un enfocament funcional i crític dels diversos i diferents llenguatges.

Els fils que han trenat la connexió entre els dos eixos, l'assemblea i la renovació pedagògica, que configuren els projectes educatius i vitals han estat el respecte i la comprensió, la creació i la satisfacció de necessitats compartides. Un fils que han confeccionat un teixit escolar, definit per les pròpies teixidores:

L'alumnat: "A l'assemblea fem propostes de tot allò que pensem que l'escola necessita o que considerem que cal perquè funcione millor". "Ens divertim quan aprenem, amb els jocs de llengua, amb la correspondència escolar, amb les matemàtiques". "El que més m'ha agradat ha estat aprendre a conviure, a fer normes i respectar-les". "A les assemblees he après a criticar i a proposar" "Al Projecte sobre l'aigua el que més vaig aprendre va ser la solidaritat amb el Sàhara, ser solidari es estar amb ells i ajudar-los perquè visquen millor, i també atendre a alguna persona que al pati s'ha fet una ferida amb un pal i acompanyar-lo perquè el curen".

Les mares i els pares: "Jo he criticat molt els mestres, desconfiava d'ells, però ara que els veig de prop comprove que fan tot el que poden i més". "A nosaltres, quan anàvem a l'escola, ens dien que teníem d'aprendre moltes coses de memòria, però des de que vinc a les reunions veig que existeix un altre ensenyament molt millor. Abans els mestres anaven amb el pal, i ara estan sempre molt atents als nostres fills" "Quan jo era menuda, les nostres famílies no anaven mai a l'escola, solament miraven les notes i firmaven el butlletí". "En Almoines les mares i els pares recolzem el professorat, perquè notem la seua dedicació, treballen i sabem que ens escolten si formulem algunes queixes i perquè els nostres fills i les nostres filles vénen molt a gust a l'escola". "S'intenta que l'alumnat es faça responsables del treball, més que obligar-los. No es classifiquen en tontos i llestos, es valora tot el que fan". "Els agrada venir a l'escola perquè aprenen, tenen interès, pregunten, volen saber". "El meu fill té autoestima, reivindica els seus drets, dóna i demana explicacions, raona, també a casa". "Abans de decidir portar el nostre fill a aquesta escola venia a observar detalls. Ens fixàrem com eixien els xiquets i les xiquetes de l'escola: es quedaven xarrant amb els mestres; els majors abraçaven les educadores del menjador; es coneixien tots, els grans i els menuts; em va agradar l'ambient, en general no eixien fugint". "En les mestres veig il·lusió

per fer coses noves, per intentar provar, com això dels projectes". "El que vull és que el meu fill estiga a gust, que comence a fer-se preguntes, que no perga la curiositat natural que té, que aprenga coses amb als altres". "No m'agraden les escoles que fan coses cara els pares". "El meu fill segueix dient que prefereix que no hi ha haja escola a què hi haja, però observe que ix content, amb il·lusió, està molt interessat per tot, valora les coses que aprèn i passen" "Les coses que fan en l'escola no estan desvinculades de la vida real". "Entre l'alumnat i els mestres hi ha un tractament respectuós, amb efecte i marcant les diferències de paper entre els dos". "L'escola la veig com un tren que entre tots el fem funcionar, i no que uns el posen i qui vulga que puge". "L'escola ofereix possibilitats i condicions perquè els pares participen, però la veu la porta en general l'escola i els pares hauríem d'intervenir més". "Abans de portar-lo ací a l'escola, vam recórrer totes les escoletes infantils de 0-3 anys, vam visitar l'escoleta infantil d'Almoines, ens va encantar l'escoleta i el portàrem encara que teníem la dificultat de desplaçar-nos tots els dies. Complerts els 3 anys havíem de decidir a quina escola el matriculàvem, i vam prendre la decisió que continuara amb els seus amiguets de l'escoleta, que tots passaven a aquesta escola i no se n'anaven fora. Ja ens agradaren les activitats de l'escoleta, pel tracte humà i d'aprenentatge, compartíem actituds i costums que feen a l'escoleta i a casa. Veiem, que ací a l'escola hi havia una espècie de continuïtat del treball de l'escoleta. Ací també s'educa en qüestions molt positives, en valors no materials, es desperta l'instint dels xiquets d'aprendre més, s'aprofita les seus inquietuds i les seues curiositats per aprendre a llegir, a escriure, matemàtiques, a pintar...El nostre fill disfruta de venir, li encanta l'escola, la companyia que té, la seua mestra tutora i les altres, les mestres d'activitats extraescolars, el personal del menjador, les xiquetes i els xiquets majors. És feliç i aprèn".

Les mestres i els mestres: "Trobe en l'escola un lloc per expandirme, em permet que afloren les meues inquietuds, ens enriquim i compartim... ens formem en grup". "Quan vaig arribar a aquesta escola vaig obrir per primera vegada els ulls, i ja havia treballat en altres. Em deixaven treballar com jo volia. M'he format i continue formant-me com a persona i com a mestra".

Que els güendos ens siguen propicis i ens acompanyen en el caminar durant molts anys.

Bibliografia

Autors diversos, Malonda Grau, Joan Baptista (coord.). *Almoines 1999. 20 anys d'escola pública i en valencià.* Edita l'Ajuntament d'Almoines, 1999.

Claustre de l'escola d'Almoines, Carbó Martí, Liliana (coord.). *Una escola participativa i democràtica.* València, Tàndem edicions, 2003.

Miralles, Rafa. *Que veinte años no es nada. El proyecto de Almoines renueva su compromiso.* Barcelona, Cuadernos de Pedagogia, núm. 302, p. 14-18, mayo de 2001.

Resum

La present comunicació narra l'experiència al voltant de la renovació pedagògica de l'escola de la localitat d'Almoines a la comarca de la Safor al País valencià. Un poble de 1.900 habitants amb una sola escoleta infantil municipal de 0-3 anys i una sola escola pública, formada per l'Educació Infantil de 3-6 anys i l'Educació Primària, amb una matrícula de 150 alumnes aproximadament.

A la primera part es descriu el procés que s'inicia al curs 1978-79, quan s'introdueix el català com a llengua d'ús i d'ensenyament al primer curs de l'antiga educació general bàsica i que continua de forma ininterrompuda fins avui. Es descriu quins van ser els inicis, quin paper jugaren els diferents sectors de la comunitat educativa: el professorat, les famílies, l'administració, tant autonòmica com local, quines foren les decisions més rellevants que es prengueren i quins foren els entrebancs de més dificultat. A la segona part es descriu com aquesta experiència lingüística fou el motor que engegà la dinàmica de nous projectes educatius al voltant del compromís d'una escola amb el seu entorn, i la implicació del moviment social d'un poble amb la seua escola. Un compromís i una implicació que desenvolupen tant actituds de democràcia responsable, d'autonomia i de crítica, com de projectes de renovació pedagògica, entesa com una activitat intel·lectual de transformació i de transgressió social. Es desenvolupen experiències educatives com l'assemblea que regeix la vida de l'escola i implica tots els sectors; la cooperació en els òrgans de funcionament; l'avaluació com a potenciadora de la pràctica democràtica i organitzadora de l'aula i del centre; com una pedagogia crítica basada en el compromís i el respecte a les persones que aprenem i en un enfocament del treball a l'aula mitjançant els projectes de treball, els tallers i els racons.

Un procés i un projecte al qual cada dia s'incorporen noves perspectives i noves aportacions per aconseguir un món més lliure, de més igualtat i més just.

Abstract

Almoines is a small town of 1.900 inhabitants in La Safor, València. There is just one public school with 150 pupils (from 3 to 11 years old).

In the year 1977-78 pupils on the 1st grade of old E.G.B. (Basic General Education) began to use Catalan, and they're still using this language today, to learn at school.

This experience was the engine that started the dynamics of new educative plans all around the obligation of a school with its environs, and the involvement of a social movement with the school.

Day to day new prospects and contributions join to this process and plan to achieve a free, equal and fair world.

El Col·lectiu de Mestres de la Costera, una experiència de renovació pedagògica a terres valencianes

Vicent Torregrosa Barberà
Universitat de València

El Col·lectiu de Mestres de la Costera: breu crònica d'una experiència renovadora

1. A mode de contextualització: unes paraules prèvies

A mitjans dels anys 70 del proppassat segle XX, ja es va fer evident que la Llei General d'Educació de Villar Palasí havia perdut la seua coherència i no arribava a encarar els problemes fonamentals que aleshores tenia plantejats el sistema educatiu espanyol: gratuïtat, democratització, llengua, escolarització obligatòria i generalitzada, planificació, reforma qualitativa del currículum i de metodologies, formació del professorat...

A la introducció de l'*Alternativa per a l'Ensenyament* aprovada pel Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid s'assenyalava que al cap de cinc anys del *Libro Blanco* a l'ensenyament espanyol regnava "el caos més absolut", que "la improvisació i l'arbitrarietat" eren les úniques constants al panorama educatiu vigent, que les propostes del professorat, de l'alumnat i dels pares queien, no eren tingudes en compte per un Ministeri "decidit fermament a girar l'esquena" a tots els qui estaven interessats en l'ensenyament, i que aquest últim s'anava degradant cada dia més perquè enfront de la demanda social d'un ensenyament millor i per a més gent "només es posaven pedaços a una estructura que havia quedat ridículament curta".

Al mateix apartat de la proposta, s'afirmava que la Llei General d'Educació[1] havia fracassat i que això no era "una casualitat", perquè un projecte reformista "no podia tenir viabilitat en un moment de crisi general i de transició" com el de l'Espanya dels setanta i perquè la reforma plantejada era el "reflex de les contradiccions internes del capital i de la seua representació política", l'autoritarisme, el qual havia pretès posar fre al

1 Llei 14/1970, de 4 d'agost, *General de Educación y financiamiento de la reforma educativa*, BOE núm. 187, de 6 d'agost de 1970; correcció d'errades en BOE núm. 188, de 7 d'agost.

tractament i resolució de la problemàtica educativa dins el marc d'una perspectiva democràtica.

La falta de la imprescindible base econòmica, l'enfrontament amb els poderosos interessos econòmics instal·lats al sector privat, la falta d'un clima global adient, el rebuig a la participació dels sectors implicats... varen ser punts decisius en la reorientació bàsica d'aspectes reixits de la reforma, com ara, ensenyament gratuït, homologació de les instal·lacions o paritat salarial entre els professors de l'ensenyament estatal i del privat. Així, es va impedir la introducció d'elements correctors de les desigualtats i acabar amb la dualització i el classisme en l'ensenyament.

Les perspectives de canvi polític, d'evolució cap a una nova realitat sociopolítica varen comportar la radicalització dels nivells d'exigències en el camp educatiu, l'agudització de la crisi educativa i la necessitat de plantejar alternatives més en consonància amb un marc polític democràtic. Així, a l'apartat final de la introducció del document que hem esmentat es deia que la "lluita per una educació alternativa" només podia ser protagonitzada per aquells qui havien estat directament interessats –professors, pares i alumnes–, i, "en un sentit més ampli, per tots els treballadors"[2].

El moment i les especials característiques del procés de transició comportaren el debat sobre aspectes d'interès públic controlats al llarg de dècades, entre ells l'ensenyament. La proliferació, al llarg d'aquest període, de documents, de declaracions, de comunicats, de propostes i d'alternatives a la situació educativa vigent, formulades per entitats i grups relacionats amb el món educatiu (al respecte podem citar documents com: *Una alternativa per a l'ensenyament* del Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid, l'*Avanprojecte d'alternativa a l'ensenyament* del Col·legi de Doctors i Llicenciats de València, la *Declaració de principis per una Universitat nova en una societat democràtica* de l'Autònoma de Barcelona, el comunicat *Els problemes actuals de l'ensenyament* de la Conferència episcopal espanyola, el comunicat de l'Assemblea General de la FERE...)[3] foren manifestacions evidents d'apropiació democràtica de l'ensenyament que buscaren aconseguir fer realitat la definició d'un sistema educatiu mitjançant la participació dels sectors implicats en aquest.

2 Col·legi de Doctors i Llicenciats de Madrid: "Una alternativa per a l'ensenyament", a *Perspectiva Escolar,* núm. 8 i 9 (juliol-setembre, 1976), *Refent l'escola... 1931-1938, Textos legals i documents. 1975-1976. Recull d'alternatives i declaracions,* Rosa Sensat, Barcelona, 1976, p. 67-68.

3 Sobre els documents més representatius de propostes i alternatives plantejades entre 1975 i 1976, vegeu *Perpectiva Escolar,* núm. 8 i 9, op. cit., p. 66-108.

Encara que la Llei General d'Educació va assignar a les Escoles Universitàries de Formació del Professorat i als Instituts de Ciències de l'Educació, creats al si de les Universitats, la funció de la formació del professorat[4], una part del professorat valencià, que participava del principi que la innovació de mètodes i de continguts havia de sorgir de la reflexió en equip sobre el treball personal, va establir els seus propis mitjans de renovació al marge de les institucions. Als estatges organitzats en cap de setmana a Castelló en 1971, a València en 1972 i a Alacant en 1973, considerant els antecedents de Rosa Sensat o de l'Escola d'Estiu de les Illes, un bon grapat d'ensenyants es plantejaren la necessitat d'organitzar una trobada de més durada que permetera debatre de forma globalitzada tota la problemàtica de l'ensenyament, tant la didàctica, com la lingüística o la política educativa.

L'organització d'una Escola d'Estiu al País Valencià que proporcionara als ensenyants unes eines tan teòriques com pràctiques (organitzatives, metodològiques...) que, a partir d'una anàlisi de la realitat i d'un debat participatiu, donara alternatives de transformació per tal de substituir una estructura de l'ensenyament considerada centralitzada i classista per una altra autònoma, arrelada a la realitat social i nacional del País Valencià i al servei de les classes populars no va ser possible fins a l'estiu del 1976.

Problemes de legalització impediren la seua organització el 1974, que comptava amb l'ajut del Secretariat de l'Ensenyament de l'Idioma, i en 1975, que, organitzada per l'Equip de Didàctica del Català i pel Grup de Pàrvuls, adscrits tots dos a l'Associació de la Impremta i la Correspondència a l'Escola (ACIES), va ser prohibida pel governador civil d'aleshores, Oltra Moltó, tres dies abans de la seua realització[5].

4 Llei 14/1970, de 4 d'agost, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa, art. 73.3.

5 Una crònica sobre els antecedents i la realització de la primera Escola d'Estiu del País Valencià celebrada entre el 30 de juny i el 5 de juliol del 1976 la podeu trobar a Conca, Maria: "L'Escola d'Estiu al País Valencià: una realitat socio-pedagògica" a *Perspectiva Escolar,* nº 13 (març, 1977)*, L'Escola estatal avui,* Rosa Sensat, Barcelona, 1977, p. 47-48. L'Escola d'Estiu del País Valencià de 1975 organitzada pels membres d'ACIES partia de la "necessitat que els educadors valencians tenen d'una major formació pedagògica i d'una millor comprensió de la realitat concreta on estan inserits i es desenvolupen els xiquets valencians", s'havia de celebrar entre el 2 i el 6 de setembre, el nombre d'ensenyants inscrits era superior als 150, organitzats en seminaris oberts que tractarien, entre d'altres, temes com ara: Estudi del medi, Tècniques Freinet al parvulari, Didàctica de la llengua, Escola moderna, nous plantejaments, Situació actual de l'ensenyament, Història del País Valencià, Coneixement psicològic del nen de 0 a 12 anys o Didàctica de la Matemàtica i

>>

D'altra banda, per la importància que també tenen per al tema que ens ocupa en aquesta comunicació, ens hem de referir als cursos de valencià i la seua didàctica organitzats per la Facultat de Filosofia i Lletres i patrocinats per l'ICE de la Universitat de València (cal recordar que per RD de 6 de febrer de 1975 el Ministeri va crear el Departament de Lingüística Valenciana a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de València). Un cursos que s'encetaren en 1973-74, amb onze grups i 390 alumnes, quasi tots ensenyants, i que durant el segon i tercer trimestres del curs escolar 1974-75, en la seua segona edició, s'estengueren per tot arreu del País Valencià amb un total de 41 grups distribuïts en 19 poblacions distintes i un total de 1733 alumnes matriculats (5 cursos i 176 alumnes en l'àrea d'Alacant, 11 cursos i 510 alumnes en l'àrea d'Alcoi-Gandia-Xàtiva, 22 cursos i 967 alumnes en l'àrea de València i 3 cursos i 80 alumnes en l'àrea de Castelló).

Aquestos cursos comprenien una formació linguística en tres nivells: elemental (en totes les poblacions), mitjà (a les poblacions on hi hagués hagut curs l'any anterior) i superior (sols a la ciutat de València). Constaven de 32 sessions de dues hores i al final, després de la corresponent avaluació, eren lliurats als cursetistes els corresponents certificats de l'ICE. En l'exercici de 1974-75, l'obtingueren un 75% dels alumnes. Però el fet més important d'aquestos *cursets* va ser l'interés i el desig per part d'un bon nombre de participants d'introduir l'ensenyament del valencià a les escoles, qüestió que pogueren encetar a partir del Pla Experimental del curs 1978-79[6].

no va obtenir l'autorització corresponent en considerar el governador civil de València que la petició formulada no tenia lloc perquè "par

2. El Col·lectiu de Mestres de la Costera: breu memòria

2.1. Els inicis

Durant el segon i tercer trimestres del 1974-75 començaren a desenvolupar-se a l'Institut de Batxillerat José de Ribera de Xàtiva els cursets de valencià de l'ICE als quals participaren un bon grapat de joves ensenyants de la comarca xativenca. Compromesos políticament, cívica, cultural[7] i professionalment, als seus llocs de treball, bé individualment bé en grups reduïts, molts d'ells ja treballaven per l'arrelament de les tasques escolars que desplegaven al medi social i natural que els envoltava, per la valencianització, per una escola pública, democràtica i participativa i per la innovació i la renovació pedagògica.

En el context que hem descrit, de la posada en comú de plantejaments, d'experiències i d'expectatives, en poc de temps, va sorgir la necessitat de l'aprofundiment en la participació d'idees comunes. El pas següent, al llarg d'un parell de cursos escolars, a més d'anar plantejant iniciatives renovadores i innovadores als centres de treball (l'estudi de l'entorn natural i social: el poble o ciutat, el pas a la comarca, les classes de valencià al col·legis amb caràcter voluntari...), d'assistir a diverses edicions de l'Escola d'Estiu del País Valencià i d'establir contactes amb altres col·lectius i associacions del país amb les quals es compartien idees (ACIES, Col·lectius de la Safor, de la Ribera...), va ser el debat sobre si constituir un grup de treball que permetera caminar i avançar en allò que es compartia i sobre la conveniència o no de la utilització del mecanisme legal dels concursos de trasllats per a anar reunint-se en determinats centres públics de Xàtiva o de la comarca on poder fer realitat les propostes que s'anaren concretant.

A partir de tots aquests antecedents, a principis del curs escolar 1978-79 (en aquest moment es retrobaren a la comarca un grup bastant nombrós de membres del Col·lectiu que en concursos de trasllats d'anys

7 Durant aquest període també es produeix a la comarca la creació d'una associació de caràcter cultural, l'Associació d'Amics de la Costera de la qual la majoria dels membres del Col·lectiu de Mestres eren socis. Dita associació tenia, i té avui en dia, les finalitats de: defendre el patrimoni espiritual, històric, cultural i artístic de la comarca de la Costera, cooperar de manera activa en la divulgació i millor coneixement dels valors esmentats amb anterioritat i defendre i divulgar per tots els mitjans lícits la conservació i el manteniment dels monuments artístics i del patrimoni natural de la Costera. Vegeu Arxiu de la "Associació d'Amics de la Costera de Xàtiva: *Estatuts de la "Associació d'Amics de la Costera"*, Estatuts mecanografiats, Xàtiva, 1977, art. 2.

anteriors havien estat destinats com a definitius amb caràcter forçós a diverses comunitats: Catalunya, País Basc...), al col·legi públic Gozalbes Vera de Xàtiva, va tindre lloc "la primera reunió coordinadora" del Col·lectiu de Mestres de la Costera. Entre d'altres, hi assistiren mestres destinats en col·legis de diverses localitats de la comarca (Xàtiva, Canals, Moixent...) o de la veïna Vall d'Albaida. Gent com ara: Josep Morata Martí, Francesc Úbeda Bataller, Empar Oltra Escorcia, Francesc Belda Tortosa, Llorenç Gimeno Soler, Joan Bravo Escuriet, Antoni Marzal Bolinches, Vicent Torregosa Barberà, Ximo Corts Pérez, Joan J. Antolí Vilaplana, Sergi Penalva, María Chapí Albero, Vicent Tortosa, Paqui Franco...

Després d'una breu informació sobre la reunió mantinguda "amb diferents col·lectius del País al convent de Llutxent", els primers acords van ser: fixar un calendari mensual de reunions de coordinació dels diversos grups de treball (tots els dilluns de cada mes a les 6.30 de la vesprada al col·legi Gozalbes Vera) i un de visites a Elx i Alzira per tal de conéixer de prop altres iniciatives semblants, establir una quota de 25 pessetes al mes per a fer front a les despeses i "anar fent un fons per a propers cursets", constituir un secretariat permanent que es fera càrrec de la coordinació, analitzar quins cursets seria possible organitzar (la planificació s'hauria de concretar a la reunió de novembre a partir de les propostes aportades) i suggerir la possible elaboració d'un butlletí que aplegara experiències, reflexions, posicionaments del col·lectiu i els temes d'interès de les reunions mensuals. Totes aquestes decisions varen ser divulgades a altres companys i companyes interessades mitjançant el *Full informatiu* del mes d'octubre, el primer elaborat pel Col·lectiu de Mestres de la Costera amb la coneguda *coca de glicerina*[8].

2.2. La constitució formal: les finalitats del Col·lectiu

Amb l'experiència de funcionament adquirida amb el pas del anys, atesa la nova realitat sociopolítica amb el sorgiment d'unes institucions democràtiques i vistes les perspectives com a conseqüència del procés encetat amb l'aprovació de la Constitució de 1978 es va fer palesa la necessitat de disposar d'una realitat jurídica, de constituir i legalitzar formalment el Col·lectiu. En el debat sobre aquesta qüestió la decisió es va fonamentar en diverses raons. En primer lloc, pels avantatges que podria representar l'accés als ajuts que s'anaren convocant per part de l'Admi-

8 *Full Informatiu* del Col·lectiu de Mestres de la Costera corresponent al mes d'octubre del 1978.

nistració de cara a ajudar als Moviments de Renovació Pedagògica[9] perquè pugueren desenvolupar activitats de renovació pedagògica. En segon lloc, per la facilitat que podria representar amb vista a proporcionar-los plataformes de discussió en forma de cursos, jornades, seminaris o congressos. I, finalment, perquè afovoriria les possibilitats de difusió i avaluació de les experiències i la presència social del Col·lectiu.

En preparar la documentació per a l'elaboració d'aquesta comunicació, alguns membres del Col·lectiu em recordaven que la primera necessitat de legalització com a associació va sorgir a l'any 1981 quan per poder signar l'acord amb la Diputació de València, presidida per Manolo Girona, de cara a poder realitzar un campament amb alumnes de la segona etapa de l'extingida EGB al Convent de Llutxent, que en aquells moments era propietat de la Diputació, se'ls demanaren els formulismes legals corresponents.

Aquest fou el punt de partida per a la decisió de constituir i legalitzar formalment el Col·lectiu de Mestres de la Costera a l'empar de la Llei d'Associacions del 24 de desembre del 1964. En assemblea celebrada a la seu social, C/ Germanies de Xàtiva, el dotze de maig de 1981 es varen aprovar els estatuts elaborats i es va escollir la Junta Directiva[10], i es va tramitar tota la documentació adient al Govern Civil de València. El Col·lectiu va quedar legalitzat amb el número 1941 i enregistrat el nou de juny de 1981 al llibre d'Associacions de l'esmentat organisme.

Als estatuts, els professionals de l'ensenyament que conformaven el Col·lectiu, "conscients de la responsabilitat lliurement adquirida davant la societat", "preocupats per l'esdevenir històric" i, també, pel paper que havien d'assumir els seus alumnes en el futur, consideraven com a deure "ineludible l'actualització i formació professional permanent" per la qual cosa es fixaven quatre objectius o finalitats bàsiques. En primer lloc, aconseguir, per mitjà de la renovació pedagògica, el continu perfeccionament didàctic i la cooperació educativa, els instruments necessaris per formar els seus alumnes com a "vertaders homes i dones amants de la solidaritat, la llibertat i la pau". En segon lloc, desenvolupar en l'alumnat el sentit de la participació i l'equitat, la capacitat de crítica, espe-

9 Vegeu *Ier Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica*, Diputació de Barcelona, 1983.

10 Segons l'acta de constitució del Col·lectiu de Mestres de la Costera de dotze de maig de 1981, la Junta Directiva va quedar composada per: Josep Morata Martí, President; Francesc Ubeda Bataller, Secretari; Francesc Belda Tortosa, Tresorer; Maria Chapí Albero, Joanjo Antolí Vilaplana i Joan Bravo Escuriet, Vocals. *Acta de constitució de l'associació "Col·lectiu de Mestres de la Costera".*

rit de diàleg i el tarannà democràtic. En tercer lloc, aconseguir un ensenyament més actiu, alliberador i arrelat al medi propi de l'alumnat. I, en quart lloc, potenciar i defendre dins els programes escolars aquells continguts que feren referència al fet diferencial valencià: la llengua, la història, la realitat geogràfica i la cultura popular[11].

En definitiva, per mitjà del perfeccionament continu, la renovació, la innovació i la cooperació educatives, en el seu àmbit territorial d'influència, la comarca de la Costera, els components del Col·lectiu pretenien desplegar l'esforç amb vista a fer realitat una escola que partira del medi natural i social que l'envoltava i del coneixement i de la realitat personal de l'alumnat; que facilitara el desenvolupament de valors com la solidaritat, la llibertat, la pau...; que impulsara i difonguera el fet diferencial valencià: llengua, història, cultura popular...; una escola crítica i científica, resultat d'un aprenentatge actiu i arrelat al medi social i natural; una escola oberta i alliberadora, valenciana, democràtica, cooperativa i participativa.

2.3. Les propostes de treball dels vuitanta

Al llarg de la dècada dels vuitanta el Col·lectiu de Mestres de la Costera va passar per fases ben diferenciades. Moments de llums i d'ombres. Els primers anys de la dècada va desplegar una ampla activitat amb l'organització de seminaris, cursets, conferències, exposicions, xarxa de corresponsals escolars... Durant els anys centrals dels vuitanta, que coincidiren amb l'assumpció de responsabilitats en equips directius per part de bastants membres del Col·lectiu i la creació, primer, dels CEIRES (Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa)[12] i, després, dels CEPs

11 *Estatuts del Col·lectiu de Mestres de la Costera*, art. 2.

12 Els CEIRE (Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa) varen ser creats mitjançant O.M. de 3-VIII-1981, B.O.E. de 12-VIII. Al llarg del curs escolar 81-82 en va funcionar un a la comarca de Xàtiva i part de la Vall d'Albaida (Zona d'Inspecció 12). D'acord amb les funcions que se li atribuïen, es van organitzar unes jornades a Xàtiva, a les quals participaren de forma activa diversos membres del Col·lectiu de Mestres de la Costera, per tal d'intercanviar experiències entre distints centres de la zona al voltant de l'organització, la programació i l'avaluació als cicles inicial i mitjà perquè en 1981 havia estat promulgada una nova ordenació de l'EGB amb tres cicles: inicial (1er i 2on), mitjà (3er, 4rt i 5è) i superior (6è, 7è i 8è). Una ordenació que quedaria paralitzada pel que feia al cicle superior en guanyar les eleccions els socialistes en la tardor de 1982. Sobre el C. Inicial vegeu RD 69/1981, de 9 de gener; OM de 17 de gener del 1981 i Resol. d'11 de febrer del 1981. Sobre el C. Mitjà RD 710/1982, de 12 de febrer; OM de 17 de juny del 1981 i OM de 6 de maig del 1982.

(Centres de Professors)[13], amb el subsegüent debat CEP/MRP, les activitats del Col·lectiu quedaren "una mica ajornades", tal com es deia al butlletí informatiu de desembre del 1989. Al final de la dècada es va encetar "una nova etapa" per tal d'adaptar-se "a les exigències que l'actual plantejament de l'ensenyament ens demana", segons explicaven. Un nou període amb noves iniciatives[14]. Sobre tot això farem una ràpida repassada.

El curs 79-80, en col·laboració amb l'ICE de la Universitat de València i amb èxit d'organització i de participació, es va desenvolupar un curset d'*Utilització del medi natural i de tècniques instrumentals en l'àrea de Ciències de la Natura* al col·legi d'Aielo de Malferit (Vall d'Albaida), on un dels membres de l'associació era director i va facilitar els mitjans i recursos necessaris. Aquest mateix curs, un grup de treball va encetar un ampli estudi sobre *Les competències educatives municipals*. Encoratjats pel resultat d'iniciatives com les descrites i per les expectatives obertes com a conseqüència dels canvis institucionals resultat de les eleccions municipals del 1979, per al curs 1980-81, el Col·lectiu de Mestres va desplegar ja un complet programa d'activitats al llarg i ample de la comarca. S'hi incloïen tres conferències i tres cursets i es comptava amb el suport de la Diputació de València i dels ajuntaments de Xàtiva, l'Alcúdia de Crespins i Moixent.

Amb la finalitat de facilitar l'assistència de pares, mestres i alumnes, les tres conferències van tindre lloc en locals públics (escoles, biblioteques o centres cívics) de les poblacions de Xàtiva, l'Alcúdia de Crespins i Moixent, de forma rotatòria, al llarg del curs 80-81. Tres conferències que anaven adreçades als diversos sectors de la comunitat escolar: *Implicacions pedagògiques de l'Estatut de Centres Docents*, impartida per Gonzalo Anaya; *El fracàs escolar* per l'Equip Psicopedagògic de la Nostra Escola Comarcal; i *L'escolarització en la nostra llengua* a càrrec de Carme Miquel.

Els tres cursets també tingueren lloc a diversos indrets de la comarca. El primer d'ells, *Mètode per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura* impartit per l'Equip de la Nostra Escola Comarcal es va desenvolupar entre els mesos d'octubre i novembre al col·legi J. Castañeda de Xàtiva. El segon, *Estudi i aprofitament del medi a les Ciències Socials*, coordinat per Ferran

13 La regulació, creació i funcionament dels Centres de professors de la Comunitat Valenciana es va dur a terme mitjançant el Decret 12/1985, de 14 de febrer, del Consell de la Generalitat Valenciana (DOGV núm. 234 de data 7-3-85). Atés que el CEP de Xàtiva no va ser creat fins la dècada dels 90, alguns grups de treball amb membres del Col·lectiu (com ara el d'organització) s'adscriviren al CEP de Torrent.

14 *Full Informatiu* del Col·lectiu de Mestres de la Costera corresponent al mes de desembre del 1989.

Zurriaga a principis de desembre del 1980, es va desplegar en tres localitats diferents. La primera sessió a Canals amb l'estudi de la indústria i l'elaboració i interpretació de dades. La segona a Xàtiva amb l'estudi comparatiu dels diferents barris de la ciutat. I el tercer a Moixent, la didàctica de la visita a un monument històric amb l'estudi de l'aprofitament pedagògic d'un museu, del poblat ibèric de les Alcuses i de diverses cases de camp d'interès artístic i etnogràfic. A la informació prèvia remesa als participants, se'ls deia que calia que aportaren tota aquella informació disponible sobre la comarca (plànols, posters, mapes topogràfics, fotografies antigues i modernes, diapositives, llibres, pamflets, programes de festes...) perquè "tota pedra fa paret", però sobretot, se'ls indicava, "cal que portes ganes de renovar"[15]. El tercer curs, *Adquisició dels conceptes bàsics de la matemàtica,* a càrrec de l'Equip Zero de València, va tindre lloc al col·legi públic de la Llosa de Ranes.

Per al curs següent, 81-82, a més de continuar amb les iniciatives d'organització de cursos i xerrades (hi varen haver dificultats d'enllestir-ne un sobre *Dinàmica d'equips*) i es va reprendre l'intent d'organitzar *Colònies d'estiu* al monestir de Llutxent Però objectius fonamentals foren el projecte de la B.T., a la planificació del qual es dedicaren diverses sessions durant els mesos de maig i juny del 82 al col·legi A. Bruschetti de Xàtiva, i l'organització d'una exposició de treballs escolars (llibrets, contes, murals, dibuixos...) durant la primera setmana de juny al Palau d'Alarcó. Sobre aquesta qüestió, en el *Full Informatiu* d'abril de 1982, se'ls demanava als membres del Col·lectiu destinats en centres escolars de la Comarca que en arribar la proposta prengueren part activa per tal de "triar amb bon ull aquells treballs que suposen un mínim plantejament d'escola activa"[16].

A aquest període correspon també l'esforç per organitzar una *Xarxa de corresponsalies escolars.* Aquesta iniciativa passava per fer un recull d'ofertes i demandes detallant: nombre possible d'alumnes, cursos, periodicitat desitjada, possibilitat de realitzar intercanvis d'un o més dies... Amb aquesta activitat, a més de la convivència i l'intercanvi d'experiències entre l'alumnat, es pretenia "donar i prendre un servei" que permetera "el treball globalitzat" en àrees com llengua, experiències... "de manera lúdica, barata i profitosa". El professorat que hi participava es comprometia a remetre al Col·lectiu una "xicoteta memòria del desen-

15 Comunicat del Col·lectiu de Mestres de la Costera desembre del 1980 sobre el *Curset de Ciències Socials a la Costera. Estudi i aprofitament del medi.*

16 *Full Informatiu* del Col·lectiu de Mestres de la Costera corresponent al mes d'abril del 1982.

volupament de la correspondència, periodicitat, aprofitament, problemes...i, en el cas de donar-se, de l'intercanvi, especificant les activitats realitzades i la valoració personal del conjunt"[17].

Com ja hem assenyalat, als anys centrals de la dècada dels vuitanta les activitats del Col·lectiu varen quedar "una mica ajornades". No va ser fins quasi els noranta que es va encetar "una nova dinàmica". En aquesta etapa els seus membres es proposaren adaptar-se a "les exigències" que els nous plantejaments de l'ensenyament els demanava. Perquè en dits moments, afirmaven, "el vell interès per la renovació pedagògica", no podia "deixar de costat recursos i eines" que s'havien creat (es referien fonamentalment a la creació dels CEPs i dels SPEs i al debat CEP/ MRP) i al si dels quals se sentien obligats a manifestar la seua manera "d'entendre l'escola"[18]. La creació del Centre de Professors de Xàtiva es trobava en el rerefons de les afirmacions, atès que els darrers cursos alguns grups de treball del Col·lectiu havien funcionat regularment amb l'ajut del CEP de Torrent, i, també, la discussió sobre la vigència dels plantejaments del Col·lectiu i el paper i la relació amb els nous organismes creats per l'Administració educativa.

Aquest nou període es va encetar a partir de l'Assemblea General Extraordinària del Col·lectiu celebrada el 9 de novembre del 89 en la qual: es va renovar la Junta Directiva[19], es varen revisar els Estatuts, fonamentalment en l'actualització lingüística, es va fixar la nova seu al col·legi Taquígrafo Martí de Xàtiva, es va actualitzar el pressuspost anual, que passava a ser d'un milió de pessetes, i es va concretar la dinàmica a seguir pel que feia a les sol·licituds d'admissió de nous socis, al pla d'activitats i a la realització de diverses iniciatives "al marge de l'escola (excursions, convivències, sopars, acampades...)" que serviren perquè el Col·lectiu tinguera també "una imatge més *amable*"[20].

Durant aquesta fase de funcionament del Col·lectiu les activitats dutes a terme foren nombroses. En destacarem: la celebració de les I Jor-

17 Circular informativa del Col·lectiu de Mestres de la Costera per a l'organització d'una *Xarxa de Corresponsals Escolars*.

18 *Full Informatiu* del Col·lectiu de Mestres de la Costera corresponent al mes de desembre del 1989.

19 Després de les eleccions celebrades a la sessió extraordinària, la nova Junta Directiva del Col·lectiu va quedar de la següent manera: Francesc Úbeda, president; Francesc Belda, secretari; Josep Morata, tresorer; Joan Josep Masó, Lupe Ferrer i Paula Giménez, vocals. Extracte de l'acta de l'Assemblea General Extraordinària del Col·lectiu de Mestres de la Costera celebrada el dia 9 de novembre de 1989.

20 Ibid.

nades d'Intercanvi d'Experiències Escolars de la Costera, planificades per al mes de juny de 1990; l'aprofundiment en la Xarxa d'intercanvis escolars; l'organització d'excursions didacticorecreatives; la confecció d'un fitxer escolar cooperatiu; la creació d'un Centre de Recursos, on s'intentaren arreplegar: materials de classe, experiències didàctiques, fitxers de viatges i visites, recursos audiovisuals...; la preparació d'unes jornades d'utilització dels museus, amb activitats pràctiques al Museu de l'Almodí de Xàtiva, i l'ampliació del nombre de seminaris en funcionament.

Entre els grups de treball n'hi hagueren tres especialment actius: Experiències, Valencià i Itineraris didàctics. El d'Experiències es reunia els primer i tercer dimarts de cada mes a les sis de la vesprada al col·legi Taquígrafo Martí de Xàtiva amb la participació d'ensenyants de diversos pobles de la comarca. La seua activitat es va centrar en l'elaboració de material gràfic i audiovisual al voltant de l'àrea d'experiències del cicle mitjà. El de Valencià es reunia el primer dijous de cada mes a la mateixa hora i al mateix lloc que el d'Experiències. Les seues activitats estaven encaminades fonamentalment a treballar els materials escaients per a la correcta implantació de l'ensenyament en valencià a l'àrea de la Costera. Hi assistiren mestres dels diversos centres de la comarca que anaven encetant línies d'ensenyament en valencià. El d'Itineraris didàctics en va elaborar i publicar diversos, com ara: els itineraris de l'Estret de les Aigües de Xàtiva o el de l'ermita del Puig de la mateixa població[21].

3. Unes consideracions finals

De la breu crònica que hem realitzat sobre l'origen, constitució, consolidació i desenvolupament del Col·lectiu de Mestres de la Costera, així com de l'anàlisi dels seus objectius i de les activitats desplegades al llarg de més de dues dècades de treball compromès i sense protagonismes, podem afirmar que aquesta associació ha estat un instrument fonamental perquè molts professionals de l'ensenyament de la Costera prengueren consciència del significat de la renovació pedagògica i de la valencianització i democratització de l'escola al llarg de més de dues dècades.

En uns temps vertaderament difícils, els seus membres, participant del principi de què la innovació de continguts i de metodologies

21 Vegeu *Full Informatiu* del Col·lectiu de Mestres de la Costera corresponent al mes de desembre de 1989.

havia de sorgir de la reflexió en equip sobre el treball personal, establiren, al llarg i ample de la comarca de la Costera, els seus propis mitjans de renovació al marge de l'Administració educativa.

Al llarg de la seua trajectòria, amb les fases d'alts i baixos que ja hem estudiat, des de la participació i el pluralisme que l'han caracteritzat, tant per la definició de les finalitats com pels programes d'activitats desplegats, en general, el Col·lectiu ha participat dels plantejaments dels Moviments de Renovació Pedagògica però també ha donat suport a determinades propostes de la Conselleria de Cultura i Educació i ha utilitzat mitjans i recursos creats per l'Administració educativa en el període democràtic, encara que, des de la seua independència, mai no ha renunciat a manifestar i fer palesa la seua manera d'entendre l'escola.

Sens dubte, amb les iniciatives dutes a terme i la seua difusió a través del *Full Informatiu* al llarg de més de vint-i-cinc anys, el Col·lectiu de Mestres de la Costera ha contribuït a la implantació del valencià a les escoles de tota la comarca, a millorar l'estima per la llengua, a caminar cap a un ensenyament arrelat al medi i a un aprenentatge científic i actiu, a aconseguir una educació més lliure, a fer realitat una escola oberta i democràtica, cooperativa i participativa i, a partir de l'escola, utilitzant el valencià com a vehicle, ha col·laborat també en la renovació cultural comarcal. Les seues assignatures pendents han estat l'elaboració d'un butlletí i l'organització d'una *Esola d'estiu* a la comarca amb caràcter de continuïtat.

Resum

Partint d'una breu contextualització sobre el panorama educatiu vigent a mitjans dels anys setanta, dels problemes fonamentals que aquest tenia plantejats i de les propostes d'alternativa que s'hi formularen per part d'entitats i grups relacionats amb el món educatiu, a la present comunicació fem una breu crònica de l'experiència de renovació pedagògica duta a terme durant més de vint-i-cinc anys a l'espai territorial de la comarca de la Costera (País Valencià) pels professionals de l'ensenyament organitzats al voltant del Col·lectiu de Mestres de la Costera.

Al llarg d'aquest breu estudi sobre l'esmentada experiència innovadora, analitzem: els antecedents de la gestació del grup anomenat Col·lectiu de Mestres de la Costera i la seua vertebració durant els anys setanta; les raons de la constitució formal com a associació cultural; la concreció i definició dels seus objectius de renovació pedagògica i valen-

cianització de l'escola, d'arrelament al medi social i natural, de reivindicació d'una escola democràtica i oberta, coooperativa i participativa, d'educació en llibertat i reponsabilitat, d'un aprenentatge actiu i científic...; la consolidació com a grup de treball en equip, allunyat dels protagonismes personals; les formes de treball i els programes d'activitats desplegats al llarg del temps; les fases per les quals ha travessat i la seua incidència socioeducativa i aportacions.

Abstract

In this paper we consider a brief view of the educational situation between '60 and '80 in a century. We show the experience, based on pedagogical renewall during 25 years and more, done by a group of professional teachers called "Col·lectiu de Mestres de la Costera". We also analyse the origin of this movement and its evolution to a cultural association. We describe its principles and objectives such us, use of Valencian culture in the school, new experiences of teamwork and a new way of working and planning.

In conclusion, this group of teachers became an important focus of social and educational renovation during their existence.

Presència actual a les aules de les metodologies de Montessori, Freinet i Decroly

Montserrat Alguacil de Nicolás
Grup estudiants Blanquerna: Laura Alonso / Mireia Álvarez / Gemma Coll
Lorena Del Río / Sara Farré / Mª Àngeles Guzmán / Rebeca Hernández / Annabel Madueño
Glòria Martínez Elisabet Masarella / Elena Sofia Ojando / Àfrica Portales

Introducció

Desenvolupem aquesta comunicació sota un gran objectiu: reflexionar sobre la vigència de les teories de M. Montessori, O. Decroly i C. Freinet. La qüestió concreta que analitzem és si en els currículums actuals d'educació infantil i primària resulta dificultós encaixar aquest tipus de teories.

Parafrasejant J. Wegensbeing afirmem que, la realitat no té la culpa del pla d'estudis, i és en les pautes dels mestres renovadors anteriorments citats on trobem una educació integral que té en compte la complexitat de l'infant i de la societat.

Tots tres, M. Montessori, O. Decroly i C. Freinet, van sorgir en una època en què el positivisme científic era la base de tot; no és d'estranyar que donessin tanta importància a tot allò observable i a la fenomenologia de les coses. Tanmateix, per a tots tres la pedagogia i la psicologia havien d'anar lligades, d'aquesta manera, intenta que l'escola s'adapti per damunt de tot a l'infant i a les seves necessitats bàsiques perquè l'educació ha d'aconseguir la millor inserció del individu en el medi social existent, tenint en compte, però, que aquesta inserció no pot ser passiva, sinó activa.

1. Context històric

La renovació pedagògica que es va produir a Europa a finals del segle XIX i principis del segle XX, afavoreix que el professorat incorpori a l'aula determinades tècniques i mètodes innovadors com les aportacions, entre d'altres, de Montessori, Decroly i Freinet.

D'altra banda, també van adherir algunes tendències d'influència de diferents camps; del sociològic amb la influencia d'Illich, Bandelot, Mendel... que proposaven el debat sobre quina era la veritable funció de l'escola dins de la societat.

Posteriorment el camp de la psicologia, també influencià dins de l'àmbit educatiu amb la didàctica operatòria de Jean Piaget.

1.1. Reflexions al voltant dels autors i les seves obres: Montessori, Decroly i Freinet

Montessori, Decroly i Freinet van ser dels principals representants de l'Escola Nova, on es treballava una forma d'educar que preparés ciutadans i ciutadanes per a la democràcia, i que tingués en compte les característiques i necessitats dels infants. No es pretenia una educació rígida sinó una educació basada en la llibertat i els interessos dels infants.

En un principi, els tres autors començaven les seves experiències educatives amb nens de necessitats especials. D'altra banda, van observar que la seva activitat educadora els servia de base per formular principis fonamentals sobre l'educació per tota mena d'infants.

Al mateix temps, criticaven que l'escola pretenia fer evolucionar l'infant tot imposant-li la immobilitat i el silenci; i l'acusaven de practicar una disciplina autoritària i no educativa.

Com a trets comuns dels tres mestres renovadors podem destacar principalment la procuració que l'educació respongui a les necessitats de la seva època i tanmateix a la dels seus educands.

Com objectiu principal creuen en la col·laboració i cooperació del seus participants, tant l'educador com l'educand.

D'aquesta manera sorgeix una comunicació horitzontal on hi ha una sobreposició del mestre envers l'alumne.

Es dissenya una escola pensada i adaptada per als nens i nenes on els materials són creats per estimular el nen i així acompanyar-lo en el seu procés d'aprenentatge.

Una escola que potencia la llibertat de l'individu per adequar d'aquesta manera un paper actiu. Considerant tots els nens i nenes de manera globalitzada on es potenciava la cooperació, el respecte als valors i la col·lectivitat.

L'objectiu és aconseguir una formació que s'adapti per damunt de tot a les necessitats de l'infant.

D'altra banda, esmentem un seguit d'objectius que caracteritzen cadascun dels tres autors:

- Montessori idea un mètode de treball centrat en: el desenvolupament de la funció motora, el desenvolupament sensorial i l'educació en diversos llenguatges.

Pel desenvolupament de la funció motora, proposa una sèrie d'exercicis individuals i col·lectius, gimnàstics i psicomotrius relacionats amb la vida pràctica i l'ambient. A l'actualitat tots els Centres educatius treballen la psicomotricitat i l'educació física.
Pel desenvolupament sensorial, elabora materials que provoquen la lliure manipulació per part dels nens. Pretén exercitar els sentits, i fa possible l'autocreativitat de l'infant, és vigent perquè demana un ambient ric i estimulant, com ho demanen avui dia els mestres. A més, la prestigiosa educadora italiana, se centra en les àrees d'expressió del llenguatge oral, escrit, matemàtic i per últim en les activitats d'expressió plàstica i corporal. (ILLARD,P.1979). Totes aquestes àrees són tingudes en compte pels currículums actuals.

- Freinet busca la cooperació entre els seus educands dins de l'àmbit internacional. Per exemple, pensava que l'organització del treball ajudava a desenvolupar les aptituds científiques com l'observació i l'experimentació. D'altra banda també troba important l'organització cooperativa que contribueix al desenvolupament de la socialització, d'aquesta manera potencia la valoració de l'expressió lliure que permet la comunicació entre nens de diferents cultures.
  Destacar també la idea del text lliure, que permet al nen estar en contacte amb la realitat i utilitzant el llenguatge oral i escrit com a veritable element de comunicació.
  L'autor dóna les següents propostes pedagògiques: l'escola ha de permetre que el nen faci una elecció, deixar que mostri interès, treball individual i en grup, cooperació i democràcia, i per últim deixar que el nen desenvolupi el propi joc.
  L'escola ha d'anul·lar la sobrecàrrega de les classes, l'alienació de què parla Marx i la sobreposició del professor envers el nen, potenciant així, una comunicació horitzontal entre educant i educador. A l'actualitat, concretament a l'escola Gitangeli de Badalona, entre d'altres, es recupera "l'esperit Freinet" quan s'utilitza internet per comunicar-se amb altres escoles, quan es fan assemblees, quan es fa un projecte, etc.

- Decroly proposa una sèrie de mètodes a seguir durant el procés educatiu del nen, per tant l'escola ha d'adaptar-se, ja que ha de ser considerat tal com és en realitat.

L'educació ha de ser per la vida i mitjançant la vida. El nen ha de ser estimulat perquè vulgui aprendre.
Decroly aconsella al mestre no imposar mai un treball que no sigui un joc, també aconsella que no és tracti el joc com una simple distracció. (BOSCH J. M. 1980)
Seguint la idea que l'escola s'ha d'adaptar a les necessitats de l'infant, Decroly promou un seguit d'experiències, les quals avui dia anomenen centre d'interès, com per exemple, el cos, l'estiu, els aliments... L'escola és on el nen busca l'harmonia, diàleg, comprensió, confiança...això afavorirà l'espontaneïtat de l'infant. També creien en la importància d'observar l'infant durant el seu temps lliure, d'altra banda, també en hores de classe s'ha de viure un clima de festa, de treball, de sentit comunitari, d'investigació i de descoberta. (DECROLY,O; MONCHAMT,E. 1986)

2. Adaptació dels seus mètodes a la realitat

La vigència de la metodologia proposada pels tres grans autors en l'actualitat és el següent: pel que fa a Montessori, avui dia es continua utilitzant com a mitjà educatiu, sobretot les aules d'educació infantil. Desgraciadament les inversions econòmiques que aquest mètode requereix limita l'accés, moltes vegades, a aquest tipus d'aprenentatge. Aquest mètode, mitjançant estudis i proves que es van fer, demostra que pot substituir moltes deficiències familiars i dóna als alumnes una igualtat d'oportunitats que garanteix l'accés democràtic a la cultura.

Per altra banda, l'autora destaca la importància d'un espai que fa referència a l'ambient i l'esperit estètic adaptat al nen en el qual es mou lliurament en la decisió i elecció descobrint materials dissenyats per la conducció i l'acompanyament del desenvolupament de la seva intel·ligència. (ILLARD, P. 1979) A l'actualitat a les llars públiques i privades tot l'ambient és educador, ja que, les persones, els infants i els mestres en formen part, d'aquesta manera totes les llars són un lloc obert a les necessitats del nen i amb aquest motiu els infants es desenvolupen a través d'aquest espai adaptat, el nen potencia l'atenció observant, comparant i classificant i això fa que tothom quedi inclòs en aquest procés comú d'aprenentatge.

A més de perdurar molt del material ideat per Maria Montessori com la Torre Rosa, també està present el mobiliari i la decoració.

Una classe de Freinet avui és un espai on es treballa amb gust i alegria, on la creativitat és mimada i els nens i nenes són el més important.

A partir de l'assemblea, es donen les relacions entre els que conviuen a l'aula, i l'autoritat del professor és administrada per tot el col·lectiu.

A partir d'un llibre d'actes es recullen els aspectes més rellevants de la vida dins l'aula.

La classe està estructurada amb plans o contractes de treball, i a partir d'aquests es planifiquen les tasques. Aquests plans de treball permeten responsabilitzar a cada nen i nena en les tasques escollides lliurement, i són valorats de forma col·lectiva a classe.

Totes aquelles activitats creatives i d'investigació són el resultat de les publicacions, que es venen a les classes, barris i pobles.

L'infant, mitjançant el joc (que no s'ha d'entendre com una eina de distracció, sinó com a material didàctic) estableix les seves pròpies normes i aprèn així a compartir. No es tracta que l'escola gaudeixi d'uns mitjans econòmics elevats, sinó que els nens siguin capaços de crear els seus propis jocs i respectar les seves normes, cosa que promourà la seva autonomia la qual els prepararà per al sistema social existent. D'aquesta manera es crearà dins l'aula un àmbit socialitzador i cooperatiu entre tots els participants ja que la nostra societat, cada cop és més diversa (en diversitat de cultures i col·lectius) i per tant requereix uns materials adaptats per aquestes necessitats, en moltes escoles podem trobar aquests elements. (PORQUET, M. 2001)

Finalment, avui dia, una metodologia basada en les indicacions de Decroly serà una responsabilitat creativa, festiva i alhora convivencial i comunitària. Els alumnes han de sortir per poder observar la realitat i aleshores comprendre-la, d'aquesta manera, el nen se sentirà motivat i trobarà sentit al seu aprenentatge. Per això, queda latent la idea d'una educació globalitzada, on primer s'observa, després mitjançant l'associació s'estudia el temps i l'espai, que promou la formació de conceptes causa-efecte i amb l'expressió, posem en marxa tot allò que aprèn mitjançant el llenguatge, el càlcul i fins i tot música.

Seguint la idea que l'escola s'ha d'adaptar a les necessitats de l'infant, Decroly promou un seguit d'experiències, les quals avui dia anomenem centre d'interès, com podia ser el cas d'ensenyar al nen la importància del seu treball productiu per cobrir les seves necessitats bàsiques.

Així mateix es busca fomentar la seva experiència de vida comunitària i participant.

A més, alhora d'ensenyar quelcom si hi ha un especialista o un fet que pugui explicar una realitat, ja no ho explica el mestre amb paraules inertes, sinó que és aquest fet que fa que els nens ho aprenguin directament.

En una escola Decroly s'ensenya per la vida i mitjançant la vida fent que els aspectes d'aquesta, al voltant dels centres d'interès, siguin presents a l'escola per estimular el nen perquè pugui aprendre.

Observant un dels procediments portat a l'escola on es fa un intent de demostrar la democràcia actual dels partits, els infants feien grups, s'organitzaven i fins i tot tenien el seu propi lema, bandera, etc. L'objectiu era que l'infant veiés el que passa en el món dels adults i així preparar-lo per quan surti i formi part d'aquests. A més, s'ensenyava a convergir diferents ideologies respectant les contràries, tot era un assaig de vida social, però procuraven no trastocar la psicologia infantil. No es tractava simplement d'imitar els adults, sinó de construir un tarannà individual amb el qual s'identifiqui en cada persona.

Actualment, existeix, per exemple a Barcelona una escola Decroly que s'ha vist condicionada socialment i s'ha hagut d'adaptar a les normes vigents que marca el pla d'estudis determinat per l'administració. A més, no rep cap subvenció per part d'aquesta, i això ha provocat la seva privatització. Tot i així, segueix tant com pot la metodologia decrolyana.

3. De cara al futur

Actualment, hem observat que molts d'aquests mètodes que provenen dels tres autors esmentats s'han vist modificats en alguns aspectes a fi d'adaptar-los a una realitat molt diferenciada del moment del seu inici. Alguns d'aquest processos els hem vist reflectits en l'escola Gitanjali de Badalona.

D'altra banda, seria interessant projectar una visió cap al futur d'una educació basada en els renovadors pedagògics del segle XX. Primerament, perquè es veuria ampliada la xarxa de recursos que faciliten l'ensenyament de l'infant. Darrerament, es tracta de reconstruir i interrelacionar perquè només així tots aprendran de tots i cadascú tindrà el seu paper dintre de l'escola.

No hem d'oblidar que l'escola és un lloc on el nen busca harmonia, diàleg, comprensió, confiança, etc. per això el respecte a la seva manera de ser afavorirà l'espontaneïtat de l'infant i a la vegada proporcionarà una llibertat que es desenvolupa en la persona, no com un dret que es

pugui atorgar o privar tal i com passava amb el mètode tradicional. A més, s'ha d'estimular el nen perquè pugui i vulgui aprendre.

És difícil, però, poder deixar-ho tot a les mans de l'escola perquè ella sola pugui ser autònoma, ja que el pla d'estudis actual no afavoreix aquesta autonomia dels centres. De vegades, hem d'acceptar la rigidesa de la llei quan obliga, per exemple, a dedicar un nombre d'hores determinades per cada assignatura, quan en realitat això és el que té menys importància pel que fa a l'aprenentatge de l'educand, tanmateix veiem tancat el currículum predeterminat per l'educació i no el veiem adequat per adaptar-lo a les necessitats educatives específiques de cada infant.

De la mateixa manera, és dificultós encaixar aquest tipus de metodologies proposades per Montessori, Decroly i Freinet en una societat on la influència de les mentalitats no afavoreix en absolut el fet de prescindir dels llibres de text, o aprendre mitjançant el joc o bé la divisió de la autoritat entre tot l'alumnat.

D'altra banda, és indiscutible que molts d'alguns mètodes proposats per aquests tres grans mestres continuen utilitzant-se en l'actualitat; alguns d'aquests serien l'observació impulsada per Decroly, el fet d'entendre l'escriptura i la lectura com a mitjà de comunicació treballat per Freinet i la necessitat de l'educació de tots els sentits.

Tanmateix, s'ha produït un gran canvi en l'educació on el concepte d'interdisciplinaritat ara és el principi fonamental d'aquesta. Per això, en aquest precís moment és quan ens adonem de la importància d'aquest plantejament projectat cap al futur, on és important destacar el procés de canvi que es produeix en les escoles on descriu l'aula com una comunitat d'aprenentatge on pares, professors i educadors participen en el procés de renovació de l'escola i arriben a un consens comú per tal que l'alumne en surti beneficiat en la seva evolució d'aprenentatge i del fet de mantenir vigent tres dels principals iniciadors d'aquesta renovació pedagògica del segle XX al llarg del temps.

Finalment, sota una visió pedagògica, seria imprescindible rellegir i analitzar els escrits originals d'aquests autors per tal de fer una veritable renovació educativa en el S. XXI.

Fonts bibliogràfiques

TRILLA,J. *El legado pedagogico del siglo XX para la pedagogia del siglo XXI*. Barcelona: Graó. Serie Historia de la educación, 2001

HOUSSAYE, J. (Dir.) *Quinze pedagogs. La seva influència avui.* Barcelona: Proa/Universitat Oberta de Catalunya, 1995
Diversos autors. *Catalunya, Europa, una mirada pedagògica.* Barcelona: EUMO, 1998
OREMA, R. *La teoria y el método Montessori en la actualidad.* Argentina: Paidós, 1974
LILLARD, P (1979). *Un enfoque moderno al método Montessori.* Méjico: Diana.
ITIT, P. (1935). *Freinet en España. S.XX.* Barcelona: La Campana.
PORQUET, M. *Les tècniques de Freinet al parvulari.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001
BOSCH,J.M. *Iniciació al Mètode de Decroly.* Barcelona: Teide, 1980
DECROLY, O; MONCHAMT, E. *El juego educativo.* Madrid: Meta, 1986

Resum

Aquesta comunicació té l'objectiu d'analitzar la presència actual a les aules d'educació infantil i primària, dels plantejaments de M. Montessori, O. Decroly i C. Freinet

En primer lloc, analitzem la vigència dels seus mètodes, basant-nos en l'estudi d'un col·legi (Gitangeli de Badalona) on es mantenen actualitzades les propostes d'aquests autors, encara que han hagut d'anar evolucionant d'acord amb una societat diferent que es troba en un canvi continu.

A continuació, plantegem una educació que estigui adaptada a les necessitats de l'infant, ja que l'educant s'ha de sentir actiu i participatiu en la seva pròpia formació i ha de veure la utilitat d'aquesta. Només així acompanyarem l'infant motivant-lo i estimulant-lo perquè esdevingui un individu preparat dins la societat que l'espera.

Per acabar, no hem d'oblidar els valors, que són la pedra angular de la pedagogia. Per tant, fem un exercici de reflexió que ens ajudi a construir una educació a partir de la lectura actual d'alguns dels educadors de referència del segle XX.

Abstract

This communication aims at analysing to what extent the theories postulated by M. Montessori, O. Decroly, and C. Freinet are present in the current Pre-School and Primary Education classrooms.

First, we analyse the validity of their methods, focusing on a study in a school (Gitangeli) where the proposals of these authors are kept and updated.

Then, we propose an educational system, based on an updated interpretation of these three great pedagogy experts, which has to be adapted to the needs of children and society in the beginning of the 21st century.

Escola i educació a Figueres i a l'Alt Empordà

Fons documentals relacionats amb ensenyament dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres

Erika Serna i Coba, directora de l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres
i Joan Serra i Perals, arxiver municipal de Llançà

L'Arxiu Històric Comarcal de Figueres, integrat a la Xarxa d'Arxius de la Generalitat de Catalunya, fou inaugurat al mes de febrer del 1991 i té com a principal objectiu la conservació, la protecció i la difusió del patrimoni documental, tant públic com privat, de la comarca on està ubicat. L'ACF, acrònim oficial, està instal·lat a l'ala oest de l'antic escorxador municipal, edifici construït l'any 1907 per l'arquitecte municipal modernista Josep Azemar. Custodia documentació de variada procedència i diferent naturalesa, des de fons municipals a institucions, passant pels protocols notarials del segle XIX, com també judicials o d'empreses, però el gruix principal de l'arxiu el constitueixen els fons municipals procedents de la prop de la quarentena de municipis altempordanesos, que han anat ingressant des de la seva entrada en funcionament. L'obertura de l'ACF ha constituït un pas importantíssim per al futur del patrimoni documental de la comarca, bàsicament per la raó que per primera vegada es concentren en un únic dipòsit nombrosos fons històrics altempordanesos amb tots els avantatges que això suposa per a la conservació i el servei a la investigació, la qual cosa ja ha donat resultats amb els nombrosos treballs de recerca ja fets.

Els fons documentals relacionats directament amb l'estudi de la història de l'ensenyament a la comarca dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres són, en primer lloc, les nombroses escoles altempordaneses. La seva procedència és diversa: la documentació d'algunes d'aquestes institucions tan bon punt les tancaren, la seva documentació generada durant anys fou ingressada als ajuntaments corresponents, ja que en força casos, feta la clausura, possiblement havien de deixar lliure l'edifici, i així hem recuperat part d'aquesta tipologia de fons amb l'ingrés dels documents dels ajuntaments corresponents, i, per part banda, d'altres fons, s'han ingressat gràcies a l'interès del personal dels centres. Contenen, a gran trets, registres de matrícula d'alumnes, registres d'assistència a classe, inventaris de material, pressupostos i liquidacions, actes de visites d'inspecció escolars...

El llistat d'escoles ingressades a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres en el moment present (2003) està format per vint-i-cinc centres, que són:

	Capses	Volums
· Col·legi Públic del Far d'Empordà (1889/1975)	2	3
· Col·legi Públic de Boadella d'Empordà[1] (1864-1989)	1	18
· Col·legi Públic de Borrassà (1940-1987)	2	—
· Col·legi Públic de Cabanelles (1868-1970)	3	11
· Col·legi Públic d'Espolla (1868-1985)	6	30
· Col·legi Públic de Garriguella (1856-1989)	4	49
· Col·legi Públic de Lladó (1952-1986)	1	17
· Col·legi Públic de Mollet de Peralada (1880-1972)	0,1	14
· Col·legi Públic d'Ordis (1859/1957)	0,1	7
· Col·legi Públic de Palau de Santa Eulàlia (1892/1966)	0,4	1
· Col·legi Públic de Palau-saverdera[2] (1865-1986)	7	—
· Col·legi Públic de Pau (1860-1975)	0,2	28
· Col·legi Públic de Pont de Molins (1951-1986)	1	—
· Col·legi Públic de Rabós d'Empordà[3] (1868-1970)	0,4	20
· Col·legi Públic de Sant Miquel de Fluvià (1956-1992)	4	—
· Col·legi Públic de la Selva de Mar (1861-1980)	2	6
· Col·legi Públic de Siurana d'Empordà (1918/1989)	3	19
· Col·legi Públic de Taravaus (1933-1966)	1	3
· Col·legi Públic de la Vall de Santa Creu (1933/1966)	0,5	5
· Col·legi Públic de Vila-sacra (1958/1974)	0,1	3
· Col·legi Públic de Vilabertran (1904/2001)	20	51
· Col·legi Públic de Vilafant (1864-1988)	1	21
· Col·legi Públic de Vilamalla (1940-1979)	0,5	—
· Col·legi Públic de Vilanant (1940-1984)	3	—
· Col·legi Públic de Vilatenim (1928-1977)	0,3	6

1 Ha estat consultat per Pere SALVATELLA ARMENGOL i Núria TROBAJO PUJADES: *A l'escola falta gent!* Boadella d'Empordà: Ajuntament, 1998, p. 98.

2 Arnald PLUJÀ CANALS: "L'escola de Palau" a *Palau-saverdera. Mil anys de senyors i pagesos.* Figueres: Ajuntament de Palau-saverdera, 2003, p. 241-267.

3 Hi ha un bon estudi històric de Rosa Ma. MORET GUILLAMET: "Aproximació a la realitat escolar a Rabós d'Empordà durant el període 1857-1975 " a *Annals de l'Institut d'Estudis Empordanesos.* Figueres, XXX (1997), p. 385-417.

El volum ingressat de documentació de cada escola es pot veure de seguida que és desigual, però el total suma la xifra gens menyspreable de 8,5 m.l. de documentació de centres escolars altempordanesos de primària. A part disposem de l'inventari de l'escola de Fortià (1883/1963).

Un segon gran apartat de documentació relacionada amb la història de l'ensenyament, el formaria la secció d'Instrucció Pública, i en concret la subsecció d'Ensenyament Primari, que dins dels fons dels nombrosos ajuntaments ingressats a l'ACF, aplega tota la documentació generada pels òrgans de govern local en el camp de l'ensenyament, en especial, des de la promulgació de la Llei Moyano del 1857, en què els ajuntaments liberals es feien càrrec de les despeses de sous i cases dels mestres, així com també del material. Fou el punt de partida d'una nova situació caracteritzada pel compartiment de competències entre els ajuntaments i l'Estat. Amb el temps l'Estat anirà assumint les competències i càrregues que requeien inicialment en l'ajuntament. En aquest procés és especialment important el R.D. del 1901 referit a ensenyament primari, que significà l'assumpció íntegra per part de l'Estat de les despeses del servei d'ensenyament primari, de la qual cosa naixerien les Inspeccions i les Delegacions Provincials d'ensenyament, serveis ja absolutament aliens a l'àmbit dels ajuntaments.

Les reformes polítiques i la recuperació d'un cert grau d'autonomia a Catalunya anaren aparellades amb l'eclosió de les escoles d'estiu que s'escamparen per moltes comarques. El Moviment de Mestres de l'Alt Empordà té els seus primers antecedents en unes reunions, entre les quals destaca la celebrada al col·legi Salvador Dalí de Figueres l'any 1979 on engegaren la I Escola d'Estiu. També organitzaren les III Jornades d'Escola Rural a Catalunya (1983) i les I Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya (1983). L'any 1985 es constituïren com a grup independent de Girona, amb la conseqüent redacció i aprovació d'estatuts propis. Aquest fons està format per 44 capses arxivadores i 4 volums, que apleguen la documentació de les escoles d'estiu (1979-1988), correspondència, actes, dossiers dels nombrosos seminaris organitzats, una col·lecció de 190 fotografies que il·lustren algunes de les activitats desenvolupades per aquesta associació, així com també un recull gràfic de tots els edificis escolars de la comarca. El completa una magnífica biblioteca de 104 títols tant d'impresos com de llibres (1896-1937) de mestres, pedagogs i altres intel·lectuals relacionats amb l'ensenyament d'abans de la Guerra Civil del 1936 i 54 exemplars de la revista *Quaderns d'Estiu* publicació del Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona.

Els fons personals abasten la documentació que ha originat una persona de manera individual al llarg de la seva vida, especialment en les seves activitats socioprofessionals. Ingressen als arxius com a donacions o dipòsits per part d'algun familiar, conscient de la divulgació que es pot donar des d'aquí i la facilitat d'accés per als investigadors, a part de l'ordenació i classificació que requereixen. L'ACF disposa de dos fons personals de mestres: Josep Batlle i París (1855-1947), mestre de Maçanet de Cabrenys, que també inclou documents d'altres membres d'aquesta nissaga de quatre generacions dedicades a l'ensenyament, i també una part de la seva biblioteca amb 196 títols, la majoria dels quals són manuals d'ensenyament i llibres d'estudi tant per a mestres com per a l'alumnat. Cal destacar un llibre manuscrit que porta per títol *Apunts de pedagogia*, de 52 fulls, datat a finals del segle XIX. L'inventari elaborat detalla el contingut de les quinze capses arxivadores que el componen.

Francesca Vidal i Comalat (Figueres 1909-2001) va cursar, igual que el seu pare Francesc Vidal Raimóndez, estudis de Magisteri a l'Escola Normal de Girona, que acabaria el 1931. El seu primer destí com a mestra fou l'escola del poble de l'Alpujarra de Granada Capileira on exercí els cursos del 1932-1934. El curs següent ocupà una plaça de mestra a Agullana, on s'estigué fins al 1943, en què passà a Banyoles com a directora del Col·legi Públic Baldiri Reixac. El seu darrer destí com a mestra fou al Col·legi Públic Sant Pau de Figueres, des d'on molta gent la recordem, i on es jubilà el 1975. Fou una persona molt preocupada pel seu país i la seva cultura i amb profundes creences religioses.

Completa aquest fons un plec de documents del seu avi: el mestre de cases Alexandre Comalat[4] a qui el comte de Peralada encarregà la reconstrucció del castell de Requesens i el de Peralada a les acaballes del segle XIX. F. Vidal fou la persona qui donà notícia de l'existència del manuscrit de Sebastià Casanovas, pagès de Palau-saverdera, del segle XVIII i que l'escriptora M. Àngels Anglada i el seu marit Jordi Geli, transcriviren i publicaren el 1986.

Aquest fons personal està format per documentació de tipus personal, professional, familiar, alguns impresos dels anys 1862 fins al 2001. Ha instal·lat en cinc capses arxivadores convencionals, 98 fotografies des de finals del segle XIX. Algunes de les quals són les típiques imatges preses com a record de curs escolar amb nombrosos grups d'a-

4 Antoni EGEA CODINA: "El mestre d'obres Alexandre Comalat i la restauració del castell de Requesens" *a Annals de l'Institut d'Estudis Empordanesos.* Figueres, XVIII (1985), p. 343-358.

lumnes de tots els centres per on passà i 132 targetes postals, algunes força antigues. Ingressà en dues entregues, la primera fou ella mateixa que es posà en contacte amb l'Arxiu per fer una primera donació i la segona fou poc després de morir, per part de la marmessora al mes de juny del 2001.

El catàleg informatitzat d'impresos i llibres antics de l'ACF recull nombrosos manuals d'aprenentatge i de text de diferents assignatures, i altres publicacions d'autors catalans com Josep Dalmau Carles, Esteban Paluzié Cantalozella, el mateix Josep Batlle i París, Marià Pujolar, Francesc Ferrusola, Pla Dalmau, Saturnino Calleja... i de fora del país com Ezequiel Solana, Andrés Manjón...

I, per acabar, hem de fer referència a la direcció portada a terme en l'elaboració de l'inventari de l'arxiu de l'Institut d'Ensenyament Secundari Ramon Muntaner de Figueres que el Sr. Manuel Moreno Chacón[5] preparà com a treball final del màster d'arxivística organitzat per l'Associació d'Arxivers de Catalunya i la Universitat de Girona, i que defensà davant d'un tribunal al febrer del 1997 a la UdG. Aquest centre acadèmic conserva documentació que ha anat generant des de l'entrada en funcionament fa més de cent cinquanta anys, en concret des del 1845, fins al 1996, i suma un total de setanta metres linials de prestatgeria. Es partí del quadre de classificació que prèviament l'any anterior havia elaborat l'Arxiu Històric de Girona en la inventariació del fons de l'Institut de Batxillerat Vicens Vives de Girona. El treball, a més de l'inventari detallat, inclou un recull de bibliografia sobre aquest institut tan arrelat a Figueres, una relació de professors (1907/1993), un llistat d'expedients del personal no docent (1907/1987) i una relació de publicacions impreses conservades a aquest arxiu. L'accés al fons roman obert a qualsevol persona que ho demani a la direcció del centre dins de l'horari lectiu. Un exemplar d'aquest estudi es pot consultar a la biblioteca de la UdG, a la seu de l'Associació d'Arxivers de Catalunya i a l'Arxiu Comarcal de Figueres, a part, lògicament, del mateix I.B. Ramon Muntaner de Figueres.

L'any 1999, com a cloenda de la IV edició del mestratge en arxivística, el Sr. Joan Serra i Perals realitzà un treball que analitzava l'estat del fons de les escoles de primària a la comarca de l'Alt Empordà, i incidia

5 Manuel MORENO CHACÓN:"L'arxiu de l'Institut d'Ensenyament Secundari "Ramon Muntaner" de Figueres: notes al quadre de classificació" a *Annals de l'Institut d'Estudis Empordanesos.* Figueres, XXX (1997), p. 337-353.

particularment amb aquells fons dipositats a l'Arxiu Comarcal de Figueres.[6] Aquest treball s'estructurà en tres apartats i pretenia aconseguir els següents objectius: en primer lloc, fer un seguiment evolutiu general de la institució des dels seus orígens fins a l'actualitat, prenent com a fonament les principals disposicions legislatives, que són les que en definitiva han contribuït a configurar la fesomia dels centres; en segon lloc, realitzar un estudi i anàlisi de la documentació de les escoles dipositades a l'Arxiu per establir-ne un possible quadre de classificació que servís de referència per a altres posteriors intervencions. Recull, doncs, aquest segon apartat, l'estudi i la intervenció arxivística realitzada sobre el fons i mostra el camí seguit fins arribar a la definició de les sèries i la configuració definitiva del quadre de classificació. Inclou, també aquesta part, l'inventari de tota la documentació que compon els fons de les escoles ingressades a l'Arxiu Comarcal de Figueres. Finalment en la darrera part del treball, es presenten els resultats i valoracions d'una enquesta adreçada a totes les escoles, en un intent de conèixer l'estat a la comarca d'aquests fons a finals de la dècada dels noranta del segle passat. Les dades aportades, havien de contribuir a millorar el coneixement del funcionament d'aquestes institucions escolars i saber quins documents encara es trobaven en els diferents centres escolars ubicats a la comarca i el tractament atorgat a la documentació generada. Alhora havien de permetre conèixer les dificultats i solucions adoptades per al control de la documentació i valorar la problemàtica de l'espai a les escoles i les conseqüències que això pot tenir en la documentació. Malauradament amb aquesta enquesta no es varen obtenir els resultats esperats per la manca de col·laboració per part dels mateixos centres.

El respecte a la procedència –que segons M. Casademont[7], ens porta acceptar que els arxius d'una mateixa procedència no han de ser barrejats amb els d'una altra procedència–, ens va permetre identificar dins dels "arxius" de cadascuna de les escoles quatre tipus de fons diferents que es corresponen àmpliament amb les categories bàsiques de centres docents establertes, sobretot a partir de la Llei Moyano de l'any 1857: els de les escoles de nens, els de les escoles de nenes, els de les escoles de pàrvuls;

6 Joan SERRA I PERAL: *Les escoles de primària de la comarca de l'Alt Empordà. Una aproximació a l'estat dels seus fons i una intervenció arxivística en els fons dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres* (1999).

7 Miquel CASADEMONT: "Unde veniunt ac quo vadunt archiva" a *Lligall. Revista Catalana d'Arxivística.* Barcelona, IV (1991), p.71-72.

i els de les escoles mixtes –totes aquestes institucions escolars varen disposar d'una naturalesa jurídica pròpia i en un moment determinat, i a causa de la matrícula i de la legislació aplicable en matèria d'ensenyament en diferents períodes de temps, es varen agrupar en un únic centre.

A part dels anteriorment mencionats, es va detectar en alguns centres, sobretot en aquells que es varen acollir a les disposicions del Decret 22 de febrer de 1962, sobre agrupacions i grups escolars, una altra tipologia de fons: els de les agrupacions escolars mixtes.

L'anàlisi minuciosa de cadascun dels "arxius" dels diferents centres, i el respecte a l'ordre de provinença o procedència, ens va permetre identificar els següents fons:

Fons d'escoles nacionals unitàries de nens de: Boadella (1864/1925), Borrassà (1945/1969), Cabanelles (1868/1935), Espolla (1868/1966), Garriguella (1952/1964), Mollet de Perelada (1880/1907), Palau-saverdera (1865/1964), Pau (1860/1969), Pont de Molins (1951/1971), Rabós d'Empordà (1868/1945), la Selva de Mar (1861/1930), Vilabertran (1942/1967), Vilafant (1864/1966), Vilanant (1940/1966).

Fons de l'escoles nacionals unitàries de nenes de: Borrassà (1958/1969), Espolla (1868/1966), Garriguella (1935/1965), Lladó (1955/1959), Palau-saverdera (1940/1964), Pau (1901/1969), Pont de Molins (1953/1963), la Selva de Mar (1924/1948), Vilabertran (1942/1966), Vilafant (1886/1966).

Fons de les escoles nacionals de pàrvuls de: Espolla (1934/1966), Garriguella (1939/1965), Lladó (1953/1965).

Fons de les agrupacions escolars mixtes de: Espolla (1966/1970), Garriguella (1965/1970), Lladó (1966/1970), Palau-saverdera (1965/1970), Vilabertran (1967/1970), Vilafant (1967/1970), Vilanant (1966/1970).

Fons de les escoles mixtes de: Boadella d'Empordà (1945/1989), Borrassà (1970/1989), Cabanelles (1935/1970), Espolla (1971/1985), Garriguella (1970/1985), Lladó (1971/1986), Mollet de Perelada (1907/1972), Ordis (1859/1957), Palau- saverdera (1971/ 1986), Pau (1970/1975), Pont de Molins (1968/1986), Rabós d'Empordà (1948/1970), Sant Miquel de Fluvià (1952/1992), la Selva de Mar (1948/1980), Siurana d'Empordà (1981/1989), Taravaus (1933/1966), Vilabertran (1967/1977).

Fruit de l'anàlisi individual de cada fons, i interrelacionat amb el conjunt de tots els fons, es varen identificar les següents sèries comunes a tots:

– Llibres d'actes de la Junta Municipal d'Ensenyament Primari (1901-1979) / *Proves d'avaluació (1948/1970)*
– Informes de la Junta Municipal d'Ensenyament Primari (1955) / *Actes d'avaluació (1959/1979)*
– Certificats d'actes de la Junta Municipal d'Ensenyament Primari (1973-1978) / *Butlletins de qualificacions (1968-1981)*
– Llibres d'actes de la Junta Econòmica (1977-1991) / *Fitxes d'observació (1982-1983)*
– Llibres d'actes de la Junta Municipal d'Educació (1979) / *Informes d'avaluació (1982-1983)*
– Actes del Consell Escolar (1980-1991) / *Relacions provisionals d'entrega de graduats escolars (1970-1987)*
– Actes del Consell de Direcció (1983-1991) / *Relacions de proposta oficial d'expedició de títols (1951-1978)*
– Expedients de sol·licitud d'ajuda familiar dels mestres (1964) / *Registre de títols oficials (1951-1978)*
– Nomenaments de mestres (1940/1988) / *Relacions de títols oficials (1959-1975)*
– Fulls de serveis de mestres (1974) / *Certificats d'estudis (1961)*
– Llibres de comptabilitat de centres (1859-1977) / *Relacions de beneficiaris d'ajuts i beques (1962-1974)*
– Justificants de despeses (1935-1992) / *Expedients d'ajudes del "Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades" (1963-1964)*
– Pressupostos (1905-1980) / *Expedients d'ingrés a secundària (1964)*
– Inventaris (1920-1988) / *Material didàctic (1953/1989)*
– Plànols (1864) / *Programació i organització del treball docent (1975-1980)*
– "Biblioteca de Iniciación Cultural" (1957-1959) / *Menjador escolar (1967-1990)*
– Registre de préstecs de la biblioteca (1941-1973) / *Vacunacions (1947)*
– Registre de llibres de la biblioteca (1940/1965) / *Revisions mèdiques (1947/1985)*
– Registre de cobrament de quotes de la biblioteca (1934-1937) / *Repartiment del complement alimentari (1955-1970)*
– Llibre d'actes de la biblioteca (1932-1942) / *Assegurances escolars (1982)*
– Memòries anuals de la biblioteca (1944/1975) / *Permanències (1963-1970)*
– Estadística (1932-1990) / *Ensenyament d'adults (1907/1968)*

– Correspondència (1927/1990) / *Postulacions en campanyes benèfiques (1946/1957)*
– Registre de correspondència (1922-1961) / *Llibres de visites d'inspecció (1861/1970)*
– Registre d'entrades de correspondència (1968-1971) / *Butlletins d'inspecció (1914/1930)*
– Registre de sortides de correspondència (1968-1971) / *Quaderns de rotació (1946/1967)*
– Sol·licituds d'ingrés a centres / *(1974-1983) Diaris de classe (1914/1970)*
– Fitxes d'admissió (1971-1976) / *Memòries de curs (1941/1963)*
– Relacions d'alumnes matriculats al centre (1923-1956) / *Actes de formalització de l'ensenyament del català (1981)*
– Llibre registre de matrícula (1856-1979) / *Expedients de constitució i modificacions (1920/1946)*
– E.R.P.A. (1970-1981) / *Reglaments (1920)*
– Expedients personals d'alumnes (1971-1979) / *Correspondència de la Mutualitat Escolar (1948-1967)*
– Cartilles d'escolaritat (1948/1970) / *Llibretes d'estalvi escolar (1959)*
– Registre d'assistència (1860-1989) / *Fulls d'imposicions (1935-1971)*
– Gràfiques d'assistència (1945-1966) / *Renovacions de la Junta de la Mutualitat (1966)*
– Registre escolar (1914-1978) / *Llibres de comptes de la Mutualitat Escolar (1932-1938)*
– Sol·licitud de llibres d'escolaritat (1972/1981) / *Memòries d'activitat de la Mutualitat Escolar (1935)*
– Registre de llibres d'escolaritat (1954-1962)

Les escoles de primària són unes institucions estretament relacionades amb la vida de tots els pobles. El seu àmbit d'actuació correspon únicament al municipi on s'ubica per la qual cosa, les seves actuacions i resolucions afecten de manera directa els membres de la comunitat que habiten en el terme municipal. La documentació generada per aquestes institucions té una gran importància i posseeix una sèrie de valors que fa que sigui necessària la seva conservació. El valor administratiu, que es deriva de les pròpies activitats administratives i acadèmiques i que continua una vegada finalitzades aquestes dóna lloc a una documentació que pot servir de suport per a noves actuacions administratives i acadèmiques. El valor jurídic atès que la documentació constitueix un element probatori i el seu contingut legitima els actes i actuacions que es constaten. I

finalment el valor cultural ja que permet la reconstrucció dels fets passats i a més serveix de base per a l'estudi i la recerca.

Caldria reivindicar la importància de la documentació de les escoles de primària per la recerca històrica ja que les possibilitats d'estudi que aquests fons ofereixen són molt nombroses. La documentació escolar i especialment la que fa referència al control de l'assistència ofereixen als estudiosos una possibilitat molt interessant per analitzar aquelles causes i impediments més freqüents que impossibilitaven a la mainada assistir a l'escola: el treball infantil i les malalties més comunes que afectaven la seva salut.

La documentació produïda per les escoles de primària és a més una documentació, tal com ja s'ha fet esment, que afecta directament a la vida de les persones que integren el municipi. La consideració d'aquests fons documentals com una eina important de consulta sobretot per els estudis historiogràfics locals hauria d'estar valorada en la seva justa mesura. Els fons de les escoles, a través dels anomenats diaris de classe i memòries, ens ofereixen dades sobre aspectes quotidians de la vida dels pobles, sobre les seves activitats econòmiques, sobre les relacions entre els veïns, sobre els problemes que els afectaven... i també aporten informació complementària a d'altra documentació vinculada amb la vida local.

No podem oblidar tampoc la importància que aquests fons tenen per a les investigacions d'història educativa. Les dades que proporcionen la sèrie de llibres d'inspecció són molt necessàries per entendre el funcionament, organització i canvis soferts per aquests centres.

És en aquest punt on la feina de l'arxiver pren especial rellevància. La manca de consciència general per protegir i conservar adequadament la documentació de les escoles de primària ha de constituir un dels objectius a superar, no tan sols entès com un acte més de caràcter administratiu, sinó per l'especial significació que des del punt de vista cultural té aquesta documentació. Cal fomentar la definició i elaboració de normes i instruments de descripció pel tractament i seguiment de la documentació generada per aquestes institucions, al mateix temps que n'hem de promoure la seva conservació i difusió.

Resum

Els fons documentals relacionats amb la història de l'ensenyament dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres són nombrosos i l'interès d'aquesta modesta col·laboració rau en la descripció breu d'aquests.

Sent la comarca amb més ajuntaments de Catalunya –seixanta-vuit– no sobta trobar-hi vint-i-cinc fons de centres escolars altempordanesos de primària posats a l'abast d'investigadors i estudiosos que utilitzen els serveis de l'ACF. També disposen de la documentació de la secció d'Instrucció Pública i de la subsecció d'Ensenyament Primari que dins dels nombrosos fons municipals aplega tots els documents generats pels òrgans de govern local des del 1857.

El *Moviment de Mestres de l'Alt Empordà* (1979-1988) té els seus primers antecedents en unes reunions, entre les quals destaca la celebrada al Col·legi Salvador Dalí de Figueres l'any 1979, on s'engegà la I Escola d'Estiu; a més el 1985 es constituïren com a grup independent de Girona. Aquest fons ingressà acompanyat d'un fons bibliogràfic de 104 títols (1896-1937) i la revista Quaderns d'Estiu publicació del Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona.

Els fons personals abasten la documentació que ha originat una persona de manera individual al llarg de la seva vida, especialment en les seves activitats socioprofessionals. L'ACF disposa del fons del mestre Josep Batlle i París, de Maçanet de Cabrenys (1855-1947) i de la mestra Francesca Vidal i Comalat (1909-2001).

El catàleg informatitzat d'impresos i llibres antics recull nombrosos manuals d'aprenentatge i de text de diferents assignatures i altres publicacions d'autors catalans relacionats amb el món de l'aprenentatge i l'ensenyament.

I per acabar, donem notícia de dos importants treballs finals dels màsters d'arxivística organitzats per l'Associació d'Arxivers de Catalunya que es dirigiren des de l'Arxiu Comarcal de Figueres. El Sr. Manuel Moreno Chacón presentà, a la UdG, el 1997 un estudi sobre l'elaboració de l'inventari de l'arxiu de l'I.B. Ramon Muntaner de Figueres, el qual ha facilitat enormement l'accés a aquest fons públic. I el 1999, a la UAB, el Sr. Joan Serra i Perals defensà una anàlisi de l'estat en què es trobaven tots els fons documentals d'escoles de l'Alt Empordà, a més de l'estudi teòric d'un quadre de classificació per a aquests tipus de fons.

Abstract

It's not strange that our archives - Alt Emporda-region Historical Archives- are the largest in Catalonia on school archives because our region has the largest number of councils. We maintain 25 collections of primary

schools, that means 85 linear meters of documentation. We have to recall on the public instruction collection provided by the Alt Empordà councils.

Other documents related are the Moviment de Mestres de l'Alt Empordà (1979-1988), the private record of the teacher Josep Batlle from Maçanet de Cabrenys and the one of the teacher Francesca Vidal from Figueres.

We dispose of a virtual catalogue including prints and old books owing to publications on teaching and learning methods.

Finally we have to point out on two important archivist works done by the Arxiu Comarcal in reference on teaching.

Per a una història de l'educació de l'Empordà: els fons documentals del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona

Jordi Feu, Salomó Marquès, Anna Planas i David Pujol
Universitat de Girona

Introducció

El món universitari de casa nostra està vivint moments de canvi. No se sap ben bé què passarà en un futur immediat, però sí que tothom (autoritats acadèmiques, professorat i alumnat) té molt clar que estem a les acaballes d'un model d'universitat. La implantació de programes generals europeus modificarà els plans d'estudis i les relacions professorat-alumnat, la manera d'aprendre i d'ensenyar. En poques paraules, modificarà la docència i la recerca universitàries tal com es fan ara.

De fet, si mirem enrere veurem com en els darrers cinquanta anys ha canviat, i de quina manera, la vida universitària. S'ha passat d'una universitat minoritària i només per a uns quants privilegiats a una universitat més oberta i, en alguns casos, massificada; s'ha passat d'una oferta universitària mínima a Catalunya (quantes universitats hi havia al nostre país ara fa 50 anys?) a una abundant presència universitària pública i privada sense una planificació prèvia per part del govern català; s'ha passat d'un pla de formació generalista, amb posteriors especialitzacions, a un pla fragmentat des de bon començament amb llacunes greus pel que fa a la formació general universitària; s'està consolidant un model empresarial-econòmic de les universitats; ha desaparegut gairebé la recerca en els dos primers cicles universitaris i es deixa pels cursos de doctorat; es potencia de tal manera la recerca que va en detriment de la docència, com si a la universitat tot fos recerca!, etc.

Certament els canvis han sigut –i són– notables.

Des de l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació sempre hem considerat molt útils i necessaris els continguts impartits en les assignatures d'Història de l'Educació. Es tracta d'uns ensenyaments que no volen fomentar un coneixement memorístic de la història sinó que s'entenen com un àmbit privilegiat per reflexionar sobre el passat educatiu i escolar més recent, que doni aquells instruments conceptuals i aquella visió

històrica que permeti a l'alumnat poder jutjar el present i treballar per bastir un futur diferent i millor.

Es tracta d'uns continguts que engloben tant l'àmbit de l'educació formal i reglada com els de l'educació no formal, que tenen una llarga tradició a casa nostra. Així doncs, quan parlem d'investigació historicoeducativa no fem referència només a temes relacionats amb l'escola.

Es tracta, per altra part, d'uns continguts que són nous; uns continguts que l'estudiantat no ha treballat mai abans, en els seus estudis de batxillerat, cosa que no passa amb moltes altres assignatures. Certament les seves experiències (positives o no) amb les assignatures d'història que han fet al llarg dels estudis preuniversitaris poden condicionar la predisposició vers els estudis d'història de l'educació. (Ja sabem que el que vàrem dir és una situació excepcional però és ben real. Quan a començament de curs preguntes a un alumne/a: tu què en penses, d'això? es queda parat, no sap què respondre i, després, confessa que fins aquell moment mai no li havien demanat l'opinió! Alguna cosa falla en el camp de l'ensenyament).

Des dels inicis d'impartir aquestes assignatures, fa més de 20 anys, hem tingut molt clar que era bo que abans d'acabar els estudis de Pedagogia l'alumnat hagués fet una petita experiència en l'àmbit de la recerca educativa. Per això sempre posem una pràctica de visita als arxius; una visita que està orientada al coneixement de la documentació relacionada amb temes escolars i educatius. Aquesta visita als fons documentals era el pas previ per engrescar l'alumnat a fer un petit treball de recerca. Després d'aquesta pràctica una part de l'alumnat visita els arxius dels seus pobles o els arxius comarcals per treballar algun tema concret relacionat amb la història de l'educació.

Una constant en la visita a aquests arxius, deixant a part si hi ha molta o poca documentació, és la constatació del bon tracte i acolliment que reben per part de les persones que hi treballen. Ho valoren molt positivament i en volem deixar constància escrita. Aquest tracte també és un element positiu que, a vegades, afavoreix la continuïtat del treball.

El treball de recerca que fan, de forma individual o en petit grup, s'orienta a l'estudi d'algun tema educatiu o escolar local: per exemple, la biografia d'un/a mestre/a, la història de l'escola del poble (en general o d'un període determinat de temps: la república, el franquisme), la història d'algun moviment educatiu (esplais, escoltisme...), la història d'un aspecte monogràfic: la coeducació, la renovació pedagògica, etc. A partir d'aquesta investigació local es fomenta el coneixement de la realitat

propera amb el convenciment que coneixent un aspecte concret siguin capaços de fer el salt als coneixements generals. L'experiència ens demostra que aquest sistema és útil i beneficiós i que afavoreix l'estima a la matèria. Una matèria que ajuda a la reflexió i a la personalització de l'alumnat.

A més, en la mesura del possible, s'ha procurat que aquestes petites investigacions, sempre que tinguessin una qualitat científica suficient, es publiquin en revistes locals o comarcals ja que es considera que és una bona manera d'estimular l'alumnat a fer treballs de recerca i, al mateix temps, de consolidar la dimensió social que han de tenir els estudis universitaris. En el millor dels casos alguns d'aquests treballs s'han publicat en forma de llibre. Val la pena esmentar com a exemple els llibres de Sílvia Muñoz, *Isidre Macau i Teixidor. Mestre i Naturalista* i el de Mònica Muxach, David Pujol, Roser Serra i Irene Vidal *Gregori Artizà i Lapedra. Entre la pedagogia i el vi*, dues publicacions sobre mestres empordanesos publicades el 1999 a la col·lecció Baldiri Reixac, promoguda per Gestió i Serveis Socioculturals –dLleure.

A part de la recerca documental l'alumnat té la possibilitat de fer una recerca oral, entrevistant persones concretes. També és una pràctica que agrada perquè veure testimonis directes que han viscut temes que s'han treballat a classe (l'exili, l'escola franquista, les escoles d'estiu, les colònies, etc.) desvetlla un interès major que l'explicació magistral. En aquest casos el treball sol consistir en una entrevista amb una persona determinada que ha treballat en el camp educatiu (mestre, director d'esplais...). Enregistrar l'entrevista i transcriure-la per fer-ne una valoració crítica personal.

Durant els darrers vint cursos l'alumnat dels estudis de Pedagogia ha anat presentant treballs de recerca de diferent vàlua que estan guardats i relativament catalogats. Alguns són escrits, d'altres són enregistrats amb cinta magnetofònica i, alguns pocs, en vídeo. D'aquests treballs hi ha una fitxa en què sol constar el nom i cognoms de l'autor/a, el títol de la recerca, el curs que la varen realitzar, una valoració global del treball, les paraules clau, la qualificació final i el lloc on es guarden (un lloc ben provisional en espera de poder tenir un centre de documentació en el nou –i definitiu?– edifici de la nostra Facultat.

A més d'aquestes recerques, també s'han presentats alguns treballs de fi de carrera relacionats amb temes historicoeducatius. No pas gaires, però alguns. Darrerament, en introduir-se l'assignatura d'història de l'educació de manera obligatòria en alguns estudis de magisteri, també s'ha començat a aplegar un petit fons de treballs. Ja s'ha donat el cas d'un treball començat

en els estudis de magisteri i continuat, aquest curs 2003-04, en els estudis de Pedagogia que, a més, ha estat ocasió d'un article en una revista local.

Tot plegat configura un fons de treballs historicoeducatius prou interessant. Es tracta d'un fons que, treballat i estudiat, pot ajudar a fer més rica i variada la història de l'educació a casa nostra. Sortosament ja són lluny aquells temps que quan es parlava de l'educació Catalunya es feia referència només a Barcelona. Les aportacions que s'han anat fent i publicant ens permeten de veure la realitat plural i diversa des del punt de vista historicoeducatiu. Aquestes aportacions locals que es fan des de diferents estudis a la Universitat de Girona van bastint una xarxa documental molt interessant i necessària que ens permetrà conèixer millor la nostra realitat.

Com és de suposar aquests treballs són de qualitat desigual. N'hi ha alguns que són bons en el seu conjunts; d'altres que són interessants per la documentació que adjunten, etc. sigui com sigui considerem que conèixer aquests treballs pot ser útil a totes les persones que estan treballant en el camp de la història de l'educació. En alguns casos permetrà de conèixer un tema concret; en d'altres permetrà conèixer alguns documents locals prou interessants; en d'altres casos permetrà fer una investigació comparativa; en d'altres serà l'ocasió de continuar una història local començada uns anys abans, etc.

En espera de catalogar els treballs fets en vídeo i de classificar les més de 90 entrevistes, ara oferim el llistat dels treballs catalogats en els tres grups de procedència. L'enorme quantitat de documents aplegats durant tots aquests anys ens fa pensar en la necessitat de l'edició d'un opuscle-catàleg que de ben segur seria útil a les futures promocions d'estudiants[1].

1 L'any 1996 es va publicar una relació de treballs amb motiu de les Jornades d'homenatge a Lluís Esteva i Cruañas, celebrades a Sant Feliu de Guíxols. La publicació general es titulava "Patrimoni i història local" i la comunicació de Salomó Marquès portava per títol "Els arxius i la història de l'educació i l'ensenyament".

1. Treballs de fi de carrera

Joana Bassagañas
Títol de la recerca: Educació d'adults immigrants africans a l'Alt Empordà: necessitats educatives del professorat.
Any de presentació: 1997.

Saida Palou Rubio
Títol de la recerca: Pedagogia activa i escoles rurals: pràctica i teoria.
Any de presentació: 2000

Anna Mogas Xartó
Títol de la recerca: Vida, obra i pensament de Silvestre Santaló i Palvorell.
Any de presentació: 2001.

Roser Armangué Quintana
Títol de la recerca: Difusió del patrimoni local: la Ciutadella de Roses en format multimèdia, una experiència per a alumnes de primària.
Any de presentació: 2002.

2. Treballs dels estudis de Pedagogia

M. García
Títol de la recerca: Institucions d'ensenyament a Roses durant la II República
Curs de realització: 1981-82

Beatriu Bagué, Isabel Camps, Josep Curanta
Títol de la recerca: L'ensenyament no formal a l'Escala
Curs de realització: 1984-85

Joan Teixidó, Anna Turet
Títol de la recerca: L'ensenyament a la Bisbal a la segona meitat del segle XIX
Curs de realització: 1985-86

Irene Reinal
Títol de la recerca: El col·legi de les Soeurs Blaves de la Bisbal (1905-1934)
Curs de realització: 1985-86

Josep Curanta
Títol de la recerca: L'escola de l'Armentera (1833-86)
Curs de realització: 1985-86

Josep Gifre, Montserrat Bota, Pilar Capellà, Eva Cañigueral, M. Lluïsa Palou, Remei Sais, Josep M. Torner
Títol de la recerca: L'Escola d'Estiu de l'Alt Empordà
Curs de realització: 1985-86

Pilar Ballesta
Títol de la recerca: El Casino Menestral Figuerenc
Curs de realització: 1985-86

Beatriu Bagué
Títol de la recerca: Un segle de vida a Verges des d'una perspectiva escolar.
Curs de realització: 1985-86

Teresa Viñas
Títol de la recerca: L'escola de Vilajuïga 1930-45
Curs de realització: 1986-87

Elisa Berloso, Gemma Guix, Carme Vila
Títol de la recerca: L'educació a Torroella de Montgrí
Curs de realització: 1986-87

Manuela Ayala, Josefa Gómez
Títol de la recerca: L'ensenyament a Palafrugell 1939-1995
Curs de realització: 1986-87

Pilar Bruguera, Margarida Custey
Títol de la recerca: Escola Graduada de Pàrvuls de Figueres (1933-54)
Curs de realització: 1987-88

Joan Bosch, Núria Torres
Títol de la recerca: L'escola pública de Palamós (1935-51)
Curs de realització: 1987-88

Cristina Tallada, Pilar Fernández, Ester Cilleruelo
Títol de la recerca: L'ensenyament secundari a Sant Feliu de Guíxols
Curs de realització: 1989-90

Maria Dolors Llach
Títol de la recerca: L'escola pública de l'Escala (1864-1911)
Curs de realització: 1989-90

Fina Tuñà
Títol de la recerca: La realitat de l'escola primària durant els primers anys del franquisme a Palafrugell
Curs de realització: 1990-91

Josep LLuís Tejeda
Títol de la recerca: L'escola d'Espolla (1940-46)
Curs de realització: 1990-91

Núria Felip
Títol de la recerca: L'evolució de l'ensenyament a la Bisbal durant el segle XX
Curs de realització: 1992-93

Núria Gelabert, Jordi Parés, Josefina Ruiz
Títol de la recerca: Les escoles de Figueres durant la Guerra Civil
Curs de realització: 1992-93

Rosa Maria Moret
Títol de la recerca: Un segle de l'escola de Rabós d'Empordà (1868-1975)
Curs de realització: 1992-93

Marissa Pla
Títol de la recerca: L'escoltisme a Sant Feliu de Guíxols
Curs de realització: 1992-93

Encarna Piñero
Títol de la recerca: L'educació a Sant Feliu de Guíxols durant la II República
Curs de realització: 1992-93

Francesc Macías
Títol de la recerca: L'ensenyament a Begur durant els anys 1931-1941
Curs de realització: 1992-93

Patrícia Nadal
Títol de la recerca: L'Acadèmia de Comerç de la Bisbal d'Empordà
Curs de realització: 1993-94

Clàudia Soler, Patrícia Nadal
Títol de la recerca: L'escola Torres Jonama de Palafrugell
Curs de realització: 1993-94

Eulàlia Vila
Títol de la recerca: Temes relacionats amb l'educació a la *Revista de Palafrugell* (1962-72)
Curs de realització: 1993-94

Sònia Geronés, Sandra Pérez, Sílvia Muñoz, Rosa Rodríguez
Títol de la recerca: L'escola de El Port de la Selva des de principis de segle fins els nostres dies.
Curs de realització: 1993-94

A. Masjuan, A. Caner
Títol de la recerca: L'ensenyament secundari durant la II República i la Guerra Civil a Sant Feliu de Guíxols.
Curs de realització: 1993-94

Anna Amer, Sònia Chavez
Títol de la recerca: L'Asil Vilallonga de Figueres
Curs de realització: 1994-95

Montserrat Comas, Roser Oliva, Marta Ros
Títol de la recerca: L'escola de Palau-saverdera durant el franquisme
Curs de realització: 1995-96

Glòria Jara
Títol de la recerca: L'educació femenina a Santa Cristina d'Ara el segle XIX
Curs de realització: 1995-96

Josep Roquer
Títol de la recerca: La docència durant el primer franquisme: el mestre Joan Mas Castelló de Borrassà
Curs de realització: 1995-96

Mercè Brugat, Anna Busquets, Elisenda Franco
Títol de la recerca: Pobresa i beneficència a l'Alt Empordà
Curs de realització: 1995-96

T. Teixidor, E. Punset
Títol de la recerca: L'escola de Palau-saverdera
Curs de realització: 1995-96

Joana Bassagañas, Susanna Blanc
Títol de la recerca: Els Exploradores de España a Figueres (1914-1917)
Curs de realització: 1995-96

Clàudia Soler
Títol de la recerca: L'escola de música de la Bisbal d'Empordà
Curs de realització: 1995-96

Sílvia Alonso, Núria Canet
Títol de la recerca: L'Institut Ramon Muntaner, de Figueres
Curs de realització: 1995-96.

Sònia Geronés
Títol de la recerca: Esbós biogràfic de Joan Clares i Carrera (1913-95)
Curs de realització: 1996-97

Jordi Gibert
Títol de la recerca: L'herència d'un museu d'història natural. Tres germans de la Salle dedicats a les ciències de la naturalesa
Curs de realització: 1996-97

Sandra López
Títol de la recerca: El Sr. Barceló i Matas i l'Ateneu Palafrugellenc (1910-1923)
Curs de realització: 1996-97

Rosa Rodríguez
Títol de la recerca: 10 anys d'història del Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya a l'Alt Empordà (1984-94)
Curs de realització: 1996-97

Vanesa Català, Sònia Aparicio
Títol de la recerca: 20 anys d'Scouts de Palamós
Curs de realització: 1996-97

Sílvia Muñoz
Títol de la recerca: El mestre Isidre Macau i Teixidor
Curs de realització: 1996-97

Magalí Pol, Sílvia Sánchez
Títol de la recerca: L'ensenyament secundari a Sant Feliu de Guíxols
Curs de realització: 1996-97

Neus Vidal
Títol de la recerca: L'escola de Fortià
Curs de realització: 1996-97

Isabel Domínguez, Merche Malo
Títol de la recerca: Records d'un mestre de poble (el Sr. Musquera, mestre del Port de la Selva)
Curs de realització: 1997-98

Jordi Sayeras
Títol de la recerca: L'escola de l'Escala a partir del records biogràfics d'escalencs entrevistats a la revista *L'Escalenc*
Curs de realització: 1997-98

Mireia Serra
Títol de la recerca: Les escoles de Calonge a finals del segle XIX i inicis del s. XX
Curs de realització: 1997-98

Gemma Arlà
Títol de la recerca: L'escola de Sant Climent Sescebes durant el primer franquisme
Curs de realització: 1998-99

Natàlia Borrella, Lídia Saavedra
Títol de la recerca: El mestre Flavio Calderó Gavaldà (de Bellcaire d'Empordà)
Curs de realització: 2000-01

Roser Armangué, Glòria Costejà
Títol de la recerca: L'Escola de Tarabaus
Curs de realització: 2001-02

Laura Compte, Queralt Mayol, Helena Armans
Títol de la recerca: Josep Pallach
Curs de realització: 2001-02

Josep González
Títol de la recerca: La política cultural de l'Ajuntament de Figueres 1979-80
Curs de realització: 2001-02

Sílvia Mellado
Títol de la recerca: L'escola de Bàscara durant la primera meitat del segle XX
Curs de realització: 2001-02

Imma Regincós
Títol de la recerca: El Frente de Juventudes i la Sección Femenina a Palafrugell
Curs de realització: 2001-02

Verònica Miravete, Mercè Dolz
Títol de la recerca: Història de l'escola "Prats de la Carrera" de Palafrugell
Curs de realització: 2001-02

Jordi Miralles
Títol de la recerca: L'Aula-Taller de l'escola Vila-Romà, de Palamós
Curs de realització: 2001-02

Juan Jorge Caballero, Lídia Prats, Aniol Resclosa
Títol de la recerca: Josep Barceló i Matas
Curs de realització: 2001-02

Sílvia Soley
Títol de la recerca: Pere Rosselló i Blanch
Curs de realització: 2001-02

Marta Farrerós, Glòria Gispert, Irene Pallarols, Rosa M. Sala
Títol de la recerca: El mestre Tomàs Vicens
Curs de realització: 2002-03

Roser Bagué
Títol de la recerca: Mestres i vida a l'escola en temps de la II República al poble de la Tallada d'Empordà.
Curs de realització: 2002-03

Annabel Ezquerra, Eva Peral, Cati Riembau
Títol de la recerca: L'escola de Sant Pere Pescador (1940-55)
Curs de realització: 2002-03

Carolina Cortés, Maria Muriscot
Títol de la recerca: La catequesis a Ullà
Curs de realització: 2002-03

Marta Estévez
Títol de la recerca: La situació educativa a Viladamat
Curs de realització: 2002-03

Javier Cajas, Raquel García
Títol de la recerca: Història del CEIP Idília Cristina Alloza, de Sant Mori
Curs de realització: 2002-03

Judit Calverol, Pilar Matas, Cristina Reixach
Títol de la recerca: Àngel Costal i Marinel·lo
Curs de realització: 2002-03

Maria Ferrer, Carme Freixas
Títol de la recerca: L'escola graduada a Figueres (1920-23)
Curs de realització: 2002-03

3. Treballs dels estudis de magisteri

Sara Martín
Títol de la recerca: El CEIP Sant Pau de Figueres, 1933-2002
Curs de realització: 2001-02

Rubén Guedas i Àlex Valera
Títol de la recerca: L'educació de la dona al segle XX. Paula Montal i Fornés
Curs de realització: 2001-02

Judit Calverol i Sílvia Tarrés
Títol de la recerca: Àngel Costal i Marinel·lo
Curs de realització: 2001-02

Imma Congost
Títol de la recerca: Terrades, la utopia d'una nova escola
Curs de realització: 2002-03

Tània Ruiz
Títol de la recerca: L'escola Josep Pous i Pagès i les jornades Maria Verdaguer
Curs de realització: 2002-03

Yolanda Berrocal, Judith Farré, Soledad Juárez, Sílvia Montoro i Mireia Poch
Títol de la recerca: Una mirada al passat d'una escola: de les Franceses al col·legi Josep Pallach.
Curs de realització: 2002-03.

Felisa Cabas i Rosario García
Títol de la recerca: Josep Peñuelas del Rios (1889-1937)
Curs de realització: 2002-03

Anna Tomàs
Títol de la recerca: L'educació al poble de Cistella abans de la Guerra Civil
Curs de realització: 2002-03

Gemma Cruset, Mireia Foix
Títol de la recerca: Pere Blasi, mestre de Torroella de Montgrí
Curs de realització: 2002-03

M. Àngels Asensio
Anna Badosa, Laura Cuenca, Núria Salvà
Títol de la recerca: Notes de la història escolar de la Bisbal des de 1857 fins a 1900.
Curs de realització: 2002-03

Resum

Es tracta d'oferir al lector interessat la relació de treballs historicoeducatius que s'han anat realitzat en els diferents estudis de Pedagogia i de Magisteri els darrers anys i que tenen a veure amb la comarca de l'Empordà. També es presenten els treballs de fi de carrera relacionat amb l'educació i l'Empordà. Sempre que parlem d'educació en aquesta comunicació ho fem en el sentit ampli del concepte, per tant, pensem en investigacions dins i fora de l'escola.

Abstract

The main aim is to offer the reader the series of historical-educational projects done in the different studies of Pedagogy and Teaching Profession during the last years. These ones are related to the Empordà. There are also included the projects of qualifiying related to education and the Empordà. In this report we talk about education taking into account a wide meaning of the concept, therefore we are concerned with investigations inside and outside the school.

La residència d'estudiants de l'Institut de Figueres

Mª Luisa Gutiérrez Medina
Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona

La realització de les Jornades a la capital de l'Empordà m'ha permès presentar aquesta comunicació amb l'objectiu d'investigar alguns dels aspectes que van presidir la política educativa de la Segona República, centrats en el segon ensenyament a Figueres, a partir d'una referència que vaig descobrir, tot realitzant un altre estudi ja publicat (Gutiérrez 2000 a, Gutiérrez 2000 b). Si bé les línies generals del plantejament de la política republicana són prou conegudes, no ho són tant en la seva aplicació concreta. Per això, en la mesura del que sigui possible, aportarem un granet de sorra al coneixement de la història de l'Institut de Figueres, institució en la qual vaig fer el curs anomenat preuniversitari.

L'estudi es refereix a la creació d'una Residència o Internat d'Estudiants a l'Institut Ramon Muntaner al darrer període de la República.

Per a la seva realització hem treballat amb les fonts de l'arxiu de l'Institut. Es pot dir que no ha estat fàcil organitzar el treball, a causa de l'escassa documentació existent d'aquest període. Els anys convulsos de la Segona República i de la Guerra Civil sembla que es van voler esborrar. N'hi ha evidències en determinats llibres de registre, on apareixen retallades els fulls que correspondrien a aquests anys. Igualment, entre els documents originals conservats, n'hi ha molt pocs que facin referència a la instal·lació de la residència, fins al punt que el magnífic treball de Manuel Moreno Chacón: "Elaboració de l'inventari de l'arxiu de l'Institut d'ensenyament secundari Ramon Muntaner de Figueres", com a treball d'investigació d'un Màster d'Arxivística, no fa cap referència a aquests anys[1].

1 És també significatiu que el professor Eduardo Rodeja Galter, que va impartir classe a l'Institut els primers anys de la República, va deixar la docència un temps i va tornar a incorporar-s'hi al final de la guerra civil, tampoc faci referència a aquest aspecte en el seu fascicle sobre l'Institut, titulat *Notas históricas sobre el Instituto Nacional de Enseñanza Media de Figueras*, imprès a l'impremta Masdevall -A.G.T.de Figueres l'any 1983.

Context

Aquest estudi té l'origen en una investigació sobre la Residència d'Estudiants Normalistes de Barcelona, creada per l'Estat el 1923. Es clausura l'any 1934, llavors, l'autoritat responsable ordena el trasllat del mobiliari a l'Institut de Figueres per a la residència que s'havia d'obrir.

La creació de la Residència d'Estudiants de l'Institut Ramon Muntaner de Figueres el 1934 es fonamenta en la política educativa institucionista i liberal iniciada el darrer terç del segle XIX, a la qual s'afegeix, en proclamar-se la Segona República, la que també el partit socialista havia anat definint al llarg del segle XX i que fa palesa al Congrés extraordinari del 17 de juliol de 1931: l'escola única, la laïcitat i l'estatificació de l'ensenyament. L'ideari socialista seguia el corrent europeu de la primera dècada del segle, i ja, el 1917, Fernando de los Ríos, l'expressava així: "Nosotros consideramos absolutamente indispensable ir a lo que se llama la escuela unificada. Es nuestro programa, es nuestro ideal. Es el programa que habían formulado los maestros alemanes; es el programa que ha realizado la Revolución rusa; es el programa que se intenta realizar en la Europa occidental; es la continuidad completa, desde la escuela hasta la Universidad; es la posibilidad de acceso del pueblo a todos los grados de la enseñanza y a todos los centros docentes". (Puelles Benitez 1980, p. 320). En el marc d'aquesta política educativa, la Residència de l'Institut figuerenc és una conseqüència de l'aplicació de la Llei de Confessions i Congregacions Religioses i del compliment de la Disposició Transitòria que ordenava el tancament de l'ensenyament secundari en els col·legis de les congregacions religioses dedicades a l'educació. Amb un estret marge de quatre mesos, –la Llei es va publicar a la *Gaceta* el dos de juny de 1933 i s'havia d'aplicar a partir de l'1 d'octubre–, el govern havia de substituir els ordes religiosos de l'esmentat ensenyament. El problema però, no radicava només a substituir el professorat religiós per un altre laic, sinó que també s'havien de crear centres estatals de qualitat, amb instal·lacions racionals i modernes i distribuïts objectivament pel territori nacional, fet que comportava un increment pressupostari en uns moments de crisi econòmica.

Així mateix, la reforma del batxillerat del ministre Filiberto Villalobos del bienni radical-cedista, –1934-36—, pel decret de 29 d'agost, establia el nou Pla d'estudis del batxillerat en set cursos, organitzats en dos cicles. L'aplicació del nou Pla precisava nous espais per a aules i altres exigències, entre les quals hi havia la d'establir i donar l'impuls a la creació d'una Residència d'estudiants per a aquells alumnes que s'haguessin

de separar de les seves famílies. Aquesta era la situació de l'Institut de Figueres, perquè incrementaria el nombre d'alumnes, la majoria dels quals eren dels pobles veïns. Tanmateix l'impuls efectiu de la residència no es materialitzaria fins a l'inici de la guerra.

Les noves idees educatives sobre els internats

Ara bé, davant de les atribucions de l'Estat en matèria educativa, hi havia un nucli de professorat català, jove i expert en la direcció i la conducció de residències i internats d'estudiants, més partidaris d'una educació que seguís les directrius dels institucionistes que de la total assumpció de l'educació per l'Estat. És el cas de Narcís Coma Freixas, mestre de Peralada. Bé sigui per la proximitat de Peralada a Figueres, bé sigui per la seva experiència durant un curs en un pensionat francès, Narcís Coma[2], en una sèrie d'articles publicats al Butlletí dels Mestres prenia posició contra l'assumpció per l'Estat, "...no s'ha de destruir la família, la més naturalment perfecta organització humana, sinó que ha de subsistir" (núm. 97, p. 290, 1933). Després d'assenyalar els avantatges i els inconvenients de la vida en comú i fora de la família afirma: "l'Estat, més que esperar-ho tot d'una educació seva regida i imposada en internats o altres institucions de vida en comú, hauria d'ennoblir la funció dels pares donant-los orientacions i responsabilitat al mateix temps que el benestar material imprescindible..." No és l'Estat qui ha d'anul·lar l'individu; és aquest qui ha d'enlairar aquell. Cap Estat, invocant la necessitat d'un determinat sistema polític no pot apoderar-se de l'individu conscient per infiltrar-li aspiracions passatgeres i problemàtiques...", (núm. 102, p. 51, 1934). Més endavant continua: "Ens trobem en una època de la història en què els dubtes han substituït les realitats tingudes gairebé per intangibles. No creiem en les revolucions sols destructores i voler destruir la família és caure en un mal més gran encara que conservar-la com és. No cal destruir-la sinó perfeccionar-la..." Cal fer inter-

2 Encara viu amb més de noranta anys una persona d'aquest poble que en alguns moments de lucidesa el recorda amb admiració pel prestigi i respecte que es va saber guanyar amb la població i que la seva filla, a qui conec des de molt jove, quan li vaig parlar d'aquest mestre m'ho va explicar. Abans d'arribar a Peralada, també havia exercit de mestre al poble de Baget. Va publicar a la mateixa revista, *Butlletí dels Mestres*, altres articles fruit de la seva experiència: "Una excursió escolar", núm. 78, 1932, p. 310-312, "El problema de l'assistència", núm. 84, març de 1933, p. 83-86 i "Adaptació del català a una escola rural", núm. 90, 15 juny 1933, p. 184.

venir els pares a l'educació dels fills però dirigint-los un tècnic que és el mestre, el prestigi del qual no hi sortirà perdent. Més que els cursets de perfeccionament per als mestres, trobem a faltar-ne uns d'iniciació en llurs obligacions per als pares i una major independència, autoritat i remuneració als mestres que els augmentés el prestigi. I esperant aquests temps millors i llunyans, hem de confessar tristament que, ara com ara i per a la generalitat dels nois, on millor poden educar-se és en un internat". Així doncs, per a Coma Freixa els internats com a centres educatius eren un mal menor, mentre s'educava a les famílies per tal que adquirissin consciència de la seva responsabilitat d'educadores i col·laboradores amb els mestres. També Miquel Fornaguera, deixeble de Joan Bardina, amb qui va marxar cap a Amèrica, participa en el viu debat que aleshores es va produir sobre internats i residències. En dos articles apareguts l'any 1934 al mateix Butlletí –núm. 106 i 115–, explica la seva experiència a l'internat del Gimnasio Moderno de Bogotà, un tipus d'Escola Nova creat el 1914 per un grup de pares i que l'any següent, el 1915, va passar a dirigir Pau Vila amb la col·laboració de Fornaguera, que hi va romandre fins al 1918. Novament, els anys 1929 i 1930, Fornaguera agafarà la direcció de l'Internat. Es tractava d'un centre al qual assistien els fills de classes acomodades, força en concordança amb "la ideologia burgesa americanitzada que començava a emergir a Europa" (Delgado, 2000), i en conseqüència, concordant també, amb la d'una part de la societat catalana. Fornaguera creia que Catalunya, per trobar la seva pròpia fisonomia i formar-se per a l'esdevenidor, havia d'estructurar de soca-rel tots els aspectes de la seva vida. Considerava que el problema de l'educació era, entre tots els altres, el problema per excel·lència, i considerava que era el moment idoni per enfocar la qüestió educativa en tota la seva complexitat. Catalunya havia d'interessar-se molt per l'escola popular, però no havia de negligir l'escola de la classe mitjana, ni la de la gent benestant. D'entre les primeres preocupacions que s'havien de tenir destaca l'encarrilament dels seus internats o residències per als Instituts-Escoles, i la fixació d'uns principis bàsics segons els quals es regissin els internats de les escoles particulars. Deia: "Força interessants i ben intencionades ens han semblat les institucions oficials suara creades. Les particulars han seguit les petjades de disciplina i organització que son aplicades dins les conventuals; i, massa sovint, per manca de consagració, per un excés de mercantilisme vergonyant, han resultat de pitjor condició". A parer de Fornaguera, el mot "residència" evoca un concepte que "no és el que convé al xicots més jovençants, ni tampoc a molts d'altres que manquen del *self-government* necessari per tal que el rodament per

una gran ciutat sigui profitós". Creia més adient el mot "casa" perquè manifesta l'esperit que ha de presidir la residència, semblantment al d'una llar o d'un fogar. Igual que en la llar familiar, creia que "s'hi pensa i s'hi sent espontàniament, sense preocupar-se del què i del com. Els ideals i les inquietuds poden sortir a la llum, sense coacció. De manera insensible, per via de l'amor, del diàleg, de la insinuació i del raonament, hi són encarrilades les energies i assentades les idees; i fomentats, frenats, seleccionats, els sentiments i les passions". Opinava que l'internat havia de estar separat del centre escolar i disposar d'amplis jardins i camps d'esports.

Aquest plantejament permet creure com de difícil havia de ser per a alguns educadors del país harmonitzar la seva pròpia manera d'entendre la educació del jovent en residències substitutòries de llurs famílies amb la que semblava que des del govern es volia impulsar, amb una finalitat educativa més uniformitzadora, i ubicant-les, –és el cas de Figueres–, a l'edifici ocupat per l'Institut, també en el nostre cas, un edifici vell, decadent i amb deficiències estructurals. De fet, Alexandre Galí (Barcelona, 1983) anys més tard analitzava amb claredat la realitat: "Catalunya no es va arriscar a escometre l'ingent problema de l'ensenyament mitjà que va romandre abandonat en mans de l'Estat i dels col·legis en la seva majoria de congregacions religioses".

La realització de la residència

L'Institut ja en els seus orígens havia tingut una residència i sembla que, ja abans de la República, també existia a Figueres una residència privada que funcionava des de 1922, impulsada pel director del Colegio Ampurdanés, Rafael Ramís Romans i pel llicenciat José Soler Grau[3].

3 Arxiu Institut de Figueres (AIF) *Correspondència Rebuda 1922-1939*. Un document en forma d'instància firmada per ambdós en 24 d'abril de 1922 i adreçat al director i membres del Claustre de l'Institut fan constar que tenen la intenció d'obrir una residència a Figueres per als joves que vulguin ampliar estudis primaris, bé de batxillerat, bé en la "Escuela de Artes y Oficios que está en vías de establecer el Patronato Clerch y acuden a nuestra ciudad como centro que es de la Comarca Ampurdanesa, un hogar que sea al mismo tiempo centro de civilidad y de cultura con un ambiente propicio al verdadero estudio. Daríamos a los residentes toda aquella libertad compatible con su edad, huyendo de la rigidez característica de los clásicos internados, que tanto daño hicieron a la cultura general, ahogando voluntades e iniciativas, prometedoras de óptimos frutos". Pretenien que l'Institut cedís la part del primer pis que formava part del que en altres temps havia sigut el *Colegio de internos* i llavors estava sense utilitzar.

L'Acta de repartiment del mobiliari de la Residència Normalista de Barcelona[4], realitzada amb data 24 de març de 1935, és el primer document que fa palès l'interès del govern per instal·lar una residència per a l'Institut. Tanmateix, els mobles traslladats eren inservibles i es van emmagatzemar en un passadís, al costat del parvulari Pablo Iglesias que l'Ajuntament havia instal·lat a l'ala oest de l'Institut, pel que sembla, poc temps abans[5] i que, per l'aplicació del nou Pla d'estudis era necessari deixar lliure per ampliar els espais docents.

És a partir de gener de 1936 quan s'observa que la subsecretaria del ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts comença a demanar informació per saber si a l'Institut figuerenc es complia l'Ordre de 30 d'abril de 1935, *Gaceta* del 5 de maig, segons la qual s'havia de trametre una Memòria sobre el funcionament dels internats afectes als Instituts. Precisament, aquesta notificació ministerial obliga el director del centre a convocar una reunió ordinària del Claustre per tractar el tema de l'internat[6]. Els acords presos pel claustre el 27 de gener i tramesos a l'Ajuntament[7], palesen una certa passivitat per part de l'Ajuntament vers la política educativa del govern. En guanyar el Front Popular les eleccions de febrer, la República s'afanya a complir les aspiracions en matèria educativa dels primers anys de govern. Fins i tot, ja abans de guanyar-les comencen a arribar mobles i utillatge divers per obrir la residència[8], la qual cosa

4 AIF *Correspondència Rebuda 1922-1939*, Índex Topogràfic, 503 g.

5 AIF *Entrada de correspondència 1933-1937*, Índex Topogràfic, 503 g.

6 AIF *Correspondència 1933-37*. En l'ordre del dia figuren i per aquest ordre: Nomenament d'ajudants. Exàmens extraordinaris. Obres a l'edifici. Internat. Sign. Capsa 1642.

7 AIF *Actes de Claustre*. Textualment, un fragment dels acords tramesos a l'Ajuntament i de les raons per les quals exposa la urgent actuació, diu: 1ªLa matrícula de este Instituto ha casi triplicado de tres años a esta parte, la cual cosa hace que las aulas no sean capaces para el fin a que se destinan. 2ª El nuevo Plan de enseñanza, obliga a nuevos servicios, para los cuales son necesarios locales que accidentalmente tiene a su disposición el Instituto ocupando indebidamente los pasillos del Internado. Tal situación podría prolongarse por unos años; pero, por una parte van llegando contínuamente a este Instituto muebles y enseres para el próximo funcionamiento del Internado y, por otra parte, el Estado por la órden ministerial de fecha de 24 del próximo pasado mes de enero, exige al Instituto datos referentes al funcionamiento del Internado. Y este Instituto no puede dejar de informar a la superioridad sobre el estado actual de cosas, que de no poner remedio, harán imposible el normal desarrollo del Plan de enseñanza o bien el funcionamiento del Internado.

8 AIF Relació de mobles, utillatge i altres estris que per l'Ordre del Comissari General de Ensenyament de Catalunya d'1 de març de 1935 es van enviar de l'extingida Residència Normalista de Barcelona a la Residència de l'Institut de Figueres i que es va materialitzar el 24 del mateix mes en presència dels llavors directors, Evaristo Vázquez, de la Escola Nor-

obliga el director a prendre mesures per a evitar els furts; per exemple, tancar la porta exterior de l'edifici, per la qual es podia accedir a l'internat, fet que comunica a la directora del parvulari, per tal que lliuri les claus de la porta, afegint-hi que la seva activitat no es veia obstaculitzada, ja que hi havia una altra porta independent[9]. Tanmateix, sembla que hi havia contradicció entre les pretensions d'innovació educativa que proposava el govern a l'Institut, la disponibilitat d'espai i el finançament de les dites millores.

Mobiliari per a les habitacions[10]

22 tauletes de nit
22 llits de pi
17 catifes de llit
1 mirall bisellat
53 cadires
22 matalassos de borra
1 mesa ministre per a despatx
6 cadires noguera de corda
4 butaques ídem.
1 rellotge de paret marca Nogué
1 tapís teixit (Dante)
1 tapís estampat (El preferit)
4 làmpades artístiques
Diverses pantalles
1 salamandra
12 taules
3 armaris
17 somiers
4 quadres
2 estufes
1 assecador
3 prestatges
1 taulell d'anuncis
1 bústia
2 escalfadors a gas
Diversos etègers de pi penjables
1 paraigüer
1 aparell dutxa paret
2 plats de zinc per a dutxa
16 perxes
1 perxa amb diversos penjadors
10 perxes individuals
1 escala
20 coixineres de borra

mal, i Alejandro Silván de l'Institut de Figueres, respectivament. Aquí no s'inclou la part del mobles, estris, utillatge divers i material pedagògic i científic que es va reservar la Normal de Barcelona i que apareix reflectit a l'Acta.

9 AIF *Correspondència 1933-37*, Comunicat a la mestra, núm. 19, Capsa 1642.

10 AIF Relació de mobles, utillatge i altres estris que per l'Ordre del Comissari General d'Ensenyament de Catalunya de 1er de març de 1935 es van enviar de l'extingida Residència Normalista de Barcelona per a la creació de la Residència de l'Institut de Figueres i que es va executar el 24 de març en presència dels llavors directors, Evaristo Vázquez, de la Normal de Barcelona i Leandro Silván de l'Institut de Figueres. Aquí no s'inclou la part dels mobles, estris, utillatge divers i material pedagògic i científic que es va reservar la Normal de Barcelona i que sí consta a l'Acta.

Utillatge de menjador

1 trinxant de fusta de pi
1 aparador
1 tovalloner
1 nevera
6 taules menjador
2 taules grans
1 bàscula romana
1 balances
1 fogó gran

Robes i tovalles

65 llençols
17 cobrellits
64 mantes cotó
33 fundes coixí
11 tovalloles
7 tovalles
23 tovallons

Saló d'actes

1 plataforma
1 quadre representant la República
1 quadre de Ramon i Cajal
1 dossé

Biblioteca

1 esfera terrestre
1 esfera celest
4 mapes de les províncies catalanes
2 mapes
46 toms Espasa Calpe

Estris cuina

Utillatge divers d'alumini per a cuina
Aparell per tallar

Tal és així que el mes de maig del 36, el director es veu obligat a renunciar a l'oferta de professors per a reforç de les classes d'idiomes de la Junta per a Ampliació d'estudis de Madrid perquè no podia oferir-los allotjament, ja que l'Internat encara no funcionava, ni cap altre tipus de compensació. Amb bon criteri, per obtenir diners i reduir part del dèficit pressupostari que arrossegava el centre, –7.000 pessetes— sol·licita l'autorització del subsecretari per vendre en pública subhasta el mobiliari de la Residència Normalista de Barcelona que qualifica de "trastos viejos".

La manca d'espais lliures de l'Institut havia esdevingut un obstacle per a la ubicació de la Residència-internat, per la qual cosa tampoc es va poder aplicar la disposició de l'ordre ministerial del 7 de gener de 1934[11] segons la qual, a tots els internats nacionals de segon ensenyament

11 AIF *Correspondència 1933-39*, Ministerio de Instrucción Pública. Sección de becas. Registre d'entrada núm. 40, 2-abril 1936.

s'havia de crear un dos per cent de places gratuïtes per a alumnes pobres. Per la responsabilitat del càrrec, el director s'excusava davant el ministeri dient que no s'havien creat les beques perquè no funcionava la residència i que tampoc n'ocupava la direcció el 1935, quan s'ordena la tramesa de la Memòria del funcionament dels internats.

De fet, els professors sembla que continuïn tenint esperances d'aconseguir un Institut amb bones instal·lacions i residència. En la sessió de Claustre de 23 d'abril de 1936, el director, Leandre Silván, informa que el sr. Ministre li comunicava personalment que en pressupost es consignarien 50.000 pessetes per realitzar les obres de pavimentació i millora. Cap professor no devia pensar que el 17 de juny de 1936 seria la darrera sessió de Claustre celebrada amb normalitat. No tornarà a consignar-se al llibre d'Actes una nova acta fins al 24 de febrer de 1938.

A les dificultats econòmiques que arrossegava el govern, s'afegiran les provocades per l'inici de la guerra. Tanmateix, durant l'interval de temps entre ambdues sessions s'aprecia la voluntat del govern de finalitzar les obres projectades, encara que les consignacions per a les obres de millora de l'Institut no acabin d'arribar mai, ni tampoc arribi el pressupost per posar en funcionament de la Residència.

També a l'Institut es fa palès en esclatar la guerra, com indica Puelles, que l'educació esdevé un instrument ideològic de caràcter revolucionari i l'inici del funcionament de la residència semblava prioritari, tot i les dificultats econòmiques que patia el govern. Així, el 28 de desembre del 36, el director-comisari demana informació a l'arquitecte de Barcelona Josep González de l'avinguda 14 d'abril, 379, per poder realitzar la Memòria de curs, indicant ja la situació de l'internat. Encara el 1937, i ja des de València, la secció d'edificis i obres del ministeri va trametent ordres reiterant l'aprovació de les obres projectades a l'Institut i demanant que es facin els pressupostos de pavimentació i d'arranjament de la Residència per separat alhora que indiquen que ja se n'havien tramès a l'arquitecte Escolar de Girona, Jeroni Martorell[12] per emetre l'informe de conformitat.

Així doncs, el caire que va prendre la guerra va impedir l'arranjament de la residència, i ben aviat, l'espai i el mobiliari destinats a ella van prendre una altra funció. Les classes es van suspendre temporalment a causa dels luctuosos fets de principis de març del 1938 i davant el probable atac aeri de l'exèrcit franquista, a les sessions de claustre es fa palesa la queixa

12 AIF *Correspondència rebuda 1922-1939,* Datada en València el 27 d'agost de 1937 i amb registre d'entrada a l'Institut núm. 109, l-9-37.

dels professors per l'actitud poc col·laboradora de la "Junta local de defensa pasiva" de Figueres per protegir l'Institut contra un previsible bombardeig, en no cedir sacs terrers i tampoc complir la demanda dels professors de fer un refugi antiaeri a la classe de gimnàstica. Demanda, per altra banda, impossible de realitzar perquè els murs oferien molt poca resistència, segons va dictaminar l'arquitecte municipal de Figueres anomenat pel ministeri d'Instrucció Pública i Sanitat per a tal finalitat.

Després del bombardeig que va patir la ciutat de Figueres el març de 1938, l'institut havia quedat molt malmès i els professors acordaren reprendre les classes al poble de Vilafant en uns locals cedits per l'Ajuntament[13], els mateixos que es van utilitzar a l'inici del curs següent.

Els esdeveniments posteriors van precipitar el final de la guerra i les dependències de l'Institut, com a propietat de l'Estat, van passar a ocupar-les diferents unitats de l'exèrcit republicà de la zona Est, cada cop més assetjat i territorialment més reduït, per l'avenç imparable de l'exèrcit franquista. Així, ja des del mes d'abril, s'hi instal·la una part dels Serveis d'Intendència de la 135 Brigada Mixta i la 125 C d'Assalt. Així mateix, una Escola popular de guerra que s'instal·la a l'edifici de l'escola graduada que hi havia al costat de l'Institut demana passar a ocupar totes les dependències de l'Institut per les excel·lents condicions que reunia per a escola. Simultàniament la subsecretaria de l'exèrcit de terra republicà disposava que els 40 guàrdies de seguretat passessin al grup escolar de la Generalitat del carrer 14 de Julio –Gota de Llet–. Igualment els llits, matalassos i altres mobles de la residència van ser requisats per diferents unitats per ser utilitzats com a llits i per poder atendre els soldats ferits en hospitals improvisats.

Aquest va ser el final de la residència d'estudiants de l'Institut Ramon Muntaner de Figueres projectada pel govern, que no va poder funcionar mai com a tal, però que tampoc els seus plantejaments coincidien amb els d'un sector del professorat català.

Bibliografia de referència:

COMA FREIXAS, N.: "Família o Internat.-I" a *Butlletí dels mestres*, núm. 97, 1933.

COMA FREIXAS, N.: "Família o Internat.-II" a *Butlletí dels mestres*, núm. 99, 1934.

13 AIF *Libro de Actas*, Sessió 29 de març 1938.

COMA FREIXAS, N.: "Família o Internat.-i III" a *Butlletí dels mestres*, núm. 102, 1934.
DELGADO, B: *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*. Barcelona: Ariel, 2000.
FORNAGUERA, M.: "Les cases d'estudiants" a *Butlletí dels mestres*, núm. 106, 1934.
FORNAGUERA, M.: "Casa de l'estudiant" a *Butlletí dels mestres*, núm. 115, 1934.
GALÍ, A.: *Història de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1983.
GUTIÉRREZ, Mª. L.: "Aproximación a un espacio educativo: La Residencia de estudiantes normalistas de la Escuela Normal de maestros de Barcelona (1923-1934)". *Revista de Educación*, [Madrid], 323, 2000 p.319-348.
GUTIÉRREZ, Mª. L.: *La Residència d'Estudiants Normalistes*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.
MOLERO PINTADO, A.: "La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política educativa de la II República española". *Revista de Educación*, [Madrid], 243, 1976.
PUELLES BENITEZ, M. de: *Educación e ideología en la España Contemporánea 1767-1985*. Barcelona: Ed. Labor, 1980.
RUIZ BERRIO, J. [et al.] (Eds.): *La educación en España a exámen (1898-1998)*, Saragossa,: MEC/Instituto Fernando el Católico, 1999.
TRIADÚ, J.: *Poetes a la Residència d'Estudiants*. Barcelona: Proa, 2002.
VÁZQUEZ, M.: "La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil" a *Revista de Educación*, [Madrid], 240, 1975, p. 60-72.

Resum

El govern de la Segona República pretenia elevar el nivell educatiu i cultural de les classes populars espanyoles, és a dir, el sector majoritari que li donava suport. Per aconseguir-ho, tracta d'implantar l'escola única i laica i d'incidir en tots els àmbits educatius, fins i tot en aquells que sobrepassen els aspectes científics i culturals. Per exemple, els de la residència dels fills de famílies que no podien realitzar l'ensenyament secundari al seu poble per no haver-hi Institut. En aquest treball s'analitza el procés de creació d'una residència a l'Institut de segon ensenyament Ramon Muntaner de Figueres i que coincideix amb un període de recessió eco-

nòmica, la qual cosa fa difícil l'acompliment dels Plans del govern. A més de l'oposició d'un sector important de les classes mitjanes catalanes, l'esclat de la guerra civil va truncar definitivament el seu funcionament i va provocar que l'institut i l'espai destinat a residència, juntament amb el seu equipament, fossin utilitzats per pal·liar les necessitats de l'exèrcit republicà en els darrers moments de la contesa bèl·lica.

Abstract

The government of the II Republic wanted to upgrade the educational and cultural level of the Spanish working class, that is, the main sector supporting it. In order to do so, they tried to introduce a secular and single school, and also to have a bearing on every educational level, even those exceeding the scientific and cultural aspects, like the hall of residence for the children who could not follow secondary education in their villages, because there was no secondary school. This paper analyses the creation process of a hall of residence for the secondary school "Ramon Muntaner" of Figueres, which coincides with a period of economic recession. This fact made it difficult for the government to accomplish their plans. Apart from the opposition of an important sector of the Catalan middle class, the outbreak of the Spanish Civil War frustrated once and for all its operation. The school and the space reserved for the residence, together with all its equipment, were used to alleviate the needs of the republican army in the last moments of the conflict.

Les primeres colònies escolars de les comarques gironines: Figueres, 1914 - 1936

David Pujol - Pere Soler

1. Les colònies escolars

És sabut que la primera experiència de colònia escolar a l'Estat espanyol va tenir lloc l'any 1887 a través del *Museo Pedagógico Nacional*. Aquesta reeixida experiència va servir per impulsar la voluntat del govern d'estendre aquesta obra sanitària, assistencial i regeneradora al major nombre possible de municipis. Per això el *Ministerio de Fomento* va publicar una reial ordre el 26 de juliol de l'any1892 en què manifestava l'interès per motivar les corporacions oficials i particulars a ajudar les colònies escolars. En aquest escrit es defineixen aquestes colònies com una obra de caritat que pretén restablir l'equilibri en les funcions integrals de l'educació pública i compensar el mal causat pel predomini de l'educació intel·lectual. S'especifica també que han de ser dirigides per mestres sota la guia de metges. El 4 de febrer del 1894 una circular de la *Dirección General de Instrucción Pública* del mateix *Ministerio de Fomento* estableix les regles de funcionament i organització d'aquestes colònies escolars i les defineix com *una institución esencialmente pedagógica y de higiene preventiva en favor de los niños débiles de las escuelas públicas*.

El 1893, impulsades per l'Associació d'Amics del País, tenen lloc a Barcelona les primeres colònies escolars que s'organitzen a Catalunya. Més tard, l'any 1906, l'Ajuntament de Barcelona organitza les primeres colònies escolars municipals per als infants d'aquesta ciutat. A Girona les primeres colònies escolars municipals tenen lloc l'any 1916, de manera que

---

1 Aquest treball s'ha elaborat en el marc del grup de recerca "Associaciones juveniles: educación y socialización (1900-1976)", del Ministerio de Ciencia y Tecnología, del qual formen part Salomó Marquès (dir.), Jordi Feu, Pere Soler i David Pujol.
La documentació consultada al respecte essencialment es concreta en el material existent a l'Arxiu Històric Municipal de Figueres (AHMF) capses 12.4.3.5/1 i 12.4.3.5/2 i els llibres d'actes dels anys 1914 al 1936. S'ha fet també un repàs a la premsa local de l'època, conservada a l'hemeroteca de la Biblioteca Pública Carles Fages de Climent de Figueres.

les colònies escolars municipals de Figueres[1] són les primeres colònies escolars de les comarques gironines ja que el seu inici cal situar-lo a l'any 1914.

2. Els inicis de les colònies escolars municipals de Figueres

Els inicis de les colònies escolars municipals en aquesta població cal atribuir-los a Concepció Massanet i Simó, filla de Llers i que, en morir l'any 1912, va deixar un llegat per contribuir a l'organització i manteniment de colònies escolars. Segons els llibres d'actes de l'Ajuntament de Figueres:

> "Na Concepció Massanet i Simón, natural de Llers i domiciliada a Barcelona, morí en dita capital el 24 de novembre de 1912, amb testament atorgat davant el Notari de l'esmentada població En Just Sánchez Suárez, instituïa favor d'aquest Ajuntament i en memòria del seu nebot Pelai Saguer i Massanet, el "Llegat Pelai Saguer i Massanet" transmetent un capital de 27.800 pessetes nominals en valors de l'Estat per a invertir el seu producte o renda en mantenir Cantines Escolars o Colònies Escolars per a anar al mar o a la muntanya, segons les necessitats, i en benefici dels nens i nenes pobres de les Escoles Municipals de Figueres".

La germana de la Concepció Massanet, l'Esperança Massanet, va morir també a Barcelona el 18 de juny de l'any 1922, deu anys després que la seva germana i, de la mateixa manera que ella "...instituint hereu universal a l'Ajuntament de Figueres perquè reunís tots els seus bens als ja rebuts de la seva germana Na Concepció, amb la denominació de "Llegat Pelai Saguer i Massanet", i en memòria d'ell inverteix les seves rendes als fins ja establerts, sense que puguin intervenir en l'administració i distribució del llegat més que persones laiques". L'Esperança Massanet va passar els darrers deu anys de la seva vida amb una renda minsa i sempre va tenir clar que la resta dels diners eren per a Figueres.

En la major part de la documentació consultada hi ha una referència constant a aquest important llegat de les germanes Massanet, per a organitzar i mantenir unes colònies escolars per a nens i nenes de Figueres. En alguns casos quan es referencia aquest ajut es concreta que "Des de l'any 1915 i per la bona i generosa idea de Na Concepció Massanet afegint-hi la Corporació Municipal les quantitats precises i les migrades produïdes pel

capital llegat, s'han vingut organitzant sense interrupció cada estiu les Colònies Escolars que tots coneixem i que tants fruits han donat." Això ens podria fer pensar que aquest va ser l'any de les primeres colònies escolars municipals però no és així. L'any abans, el 1914, ja hi va haver colònies escolars.

3. La primera colònia escolar de l'any 1914

En el llibre d'actes de l'any 1914 de l'Ajuntament de Figueres hi ha constància d'una colònia escolar organitzada aquest any "...manifestando que dicha colonia, compuesta de siete niños y siete niñas, saldrá de las Casas Consistoriales a las nueve de la mañana del sábado próximo, para Massanet de Cabrenys, acompañada del Maestro Sr. Trayter"[2]. S'explica també que una senyora de la mateixa població es farà càrrec de les nenes. El mateix llibre d'actes, en referència a aquesta colònia, cita "la primera Colonia Excursionista " i l'anomena com la "primera excursió escolar". Sembla que encara no es coneixia gaire el nom que aquesta experiència havia de tenir però és clar que es tracta d'una colònia escolar[3].

La colònia s'organitza de l'1 al 14 d'agost a Massanet de Cabrenys. Els 14 infants que hi assisteixen varen sortir de Figueres amb els cotxes dels senyors Cusí i Guillamet "cuyos vehículos causaron grande ilusión a los niños y guardarán de ello grandísimo recuerdo". La colònia es fa sota la direcció del mestre Trayter i amb el reconeixement mèdic del metge municipal. L'import total d'aquesta primera colònia és de 863,85 pta.

4. La finalitat d'aquestes colònies escolars

Cal situar aquestes colònies en el marc de les colònies escolars de finals del segle XIX i inicis del XX, tal com hem presentat al començament. Per tant, la finalitat d'aquestes serà sanitària, assistencial i educativa, en el sentit que també pretenien regenerar la població: "...l'alta finalitat de la nostra obra que aspira a formar una humanitat forta de cos i d'esperit".

2 Sobre Esteve Trayter podeu consultar: MESTRES I MARTÍ, Lluís M. (1999): *Mestres d' aquell temps*, Grup de Mestres de l'Empordà, Girona, p. 235-240.

3 També comprovem a través de *La veu de l' Empordà* del 3 de juliol del 1915 que es fa referència a la colònia de l'any passat a Massanet de Cabrenys i es comenta que es tornarà a fer la selecció dels nens i nenes a través d'un reconeixement conjuntament amb el metge municipal.

A partir de la documentació que ha arribat fins avui d'aquestes colònies escolars sobresurt la importància que es donava a l'enfortiment de la salut. En aquest sentit es té especial cura del ritme de les colònies per tal de garantir un repòs i unes hores de son suficients, els banys al mar o al riu, els banys de sol, el beure l'aigua de les fonts (aigua sulfurosa) acompanyada amb anissos per a fer-la de més bon veure, l'abundant i variada alimentació o l'aigua que es feia prendre als nens de la colònia de Colera l'any 1935 deu minuts abans d'esmorzar per tal de purgar. Tots aquests aspectes ens mostren una atenció especial en l'aspecte sanitari. També es poden resseguir les notícies que apareixen durant els dies d'estiu en el diari *La Veu de l'Empordà* on es detalla l'augment de pes, de mitjana, de cada un dels torns de colònies com a indicador de l'enfortiment i millora general de la salut dels nens i nenes que hi han participat. Hi ha constància d'un augment de pes d'entre 1,5 kg i 2 kg en cada nen o nena de les diferents colònies que s'organitzen.

L'aspecte educatiu és també prioritari, d'aquí que calguin mestres per organitzar aquestes colònies i que bona part de les activitats tinguin un component instructiu i formatiu important. En les activitats que s'organitzen hi trobem des de classes de repàs fins a cant o visites pedagògiques.

5. L'organització

Hi ha constància que s'organitzen colònies escolars municipals a Figueres des de l'any 1914 fins al 1925. No hem trobat cap notícia dels anys 1926 al 1929 (part del període que es troba sota la dictadura del general Primo de Rivera)[4]. A partir de l'any 1930 fins a l'any 1936 hi tornen a haver colònies escolars municipals.

Els indrets escollits per aquestes colònies són molt repetits durant tots aquests anys. Es tracta, segons els mateixos informes de les colònies, de localitats que reunien les condicions higièniques tant per la seva situació, com per la densitat de població, així com també per l'abundància

4 A Girona se sap que l'ajuntament deixa d'organitzar colònies escolars municipals durant els anys de la dictadura de Primo de Rivera, és a dir, de l'any 1924 i fins el 1929, ambdós inclosos. Els anys 1928 i 1929 és el diari *El Autonomista* qui les organitza fins que el 1930 ho torna a fer l'ajuntament. En el cas de Figueres, sabem que el 1924 i el 1925 se'n fan, malgrat la dictadura. Una explicació podria ser que justament l'any 1922 mor l'Esperança Massanet i que el seu llegat va a engruixir el ja existent de la seva germana Concepció. De moment, no hi ha constància que es facin ni que es deixin de fer des del 1926 al 1929.

i qualitat de l'aigua. Els indrets de muntanya són: Massanet de Cabrenys (1914 i 1915), Sant Llorenç de la Muga (del 1916 al 1922 i del 1932 al 1936) i Cantallops (del 1933 al 1936). Pel que fa a la platja l'indret escollit és Sant Miquel de Colera i s'hi va del 1921 al 1925 i del 1930 al 1936.

Fins a l'any 1921 hi ha constància que s'organitzava un sol torn de colònies, que sempre rebia el nom de colònia Pelai Saguer Massanet. A partir d'aquest any s'organitza més d'un torn de colònies combinant mar i muntanya. Ja en període republicà és quan es realitzen més colònies. Des del 1932 i fins a l'esclat de la guerra l'any 1936, s'organitzen fins a sis tandes de colònies amb diferents modalitats i noms[5]. La colònia Solidaritat que té lloc a Sant Llorenç de la Muga, la colònia Pelai Saguer Massanet que s'adreça a la platja, a Sant Miquel de Colera i la colònia Germanor que es fa a Cantallops.

Les colònies s'ubiquen en locals llogats per mitjà d'un contractista de cada poble. Hi ha constància que les instal·lacions tenen dormitoris espaiosos, blanquejats, amb suficients finestres a l'exterior, llits individuals, amb sales diferents per a cada sexe i amb sales expresses per a menjador.

Les colònies s'organitzaven a través d'una Comissió Municipal. L'any 1918 sabem que, tal com consta en el llibre d'actes, es debat la funció i la durada de la comissió organitzadora de les colònies escolars. Concretament el 14 d'agost es planteja que "la comisión debería tener carácter permanente, al objecto de que, con tiempo pudiera hacer los trabajos necesarios para allegar nuevos fondos y poder ser mayor el número de niños y niñas que disfrutaran de la excursión y ampliar los días de estancia en la misma, por traterse de hijos de padre pobres y redundar en beneficio de su salud, pudiendo el Ayuntamiento los individuos que hayan de formar dicha Comisión permanente." Finalment s'acorda que a partir d'aquest any s'afegirà a la Comissió el Sr. Alcalde i tindrà caràcter permanent amb un durada bianual. Durant el període republicà passarà a ser la Comissió de Cultura de l'Ajuntament l'organitzadora de les colònies escolars.

De les colònies del període republicà és de les que es conserva més material. Concretament de les colònies de l'any 1933 es conserven els diaris de tres torns. El diari de les dues colònies Pelai Saguer a Colera i el diari del segon torn de la colònia Germanor a Cantallops. Es tracta d'uns diaris breus que comenten les principals incidències de cada un dels dies

5 Al marge d'aquestes colònies escolars municipals hi ha constància també d'unes altres colònies escolars organitzades pel Patronat de la Catequística de Figueres pels fills dels obrers de l'escola que sosté.

de colònies. En aquest cas, el diari de la colònia de Cantallops és el més complet ja que va ser escrit pel director de la colònia, el mestre Josep Llobell, mentre que els diaris de les dues tandes de la colònia de Colera han estat escrits pels nens i nenes, de manera que cada dia un dels nens feia un breu resum de la jornada. La mateixa modalitat de diari la trobem en les dues tandes de la colònia Pelai Saguer a Colera l'any 1934.

6. La selecció dels infants

Cadascuna de les tandes de colònies solia reunir prop d'una vintena d'infants. Tot i això hi ha tandes de més de quaranta nens i nenes, encara que la intenció no era aquesta, ja que "...el menor número de colonos facilita el alojamiento, cuidado, vigilancia y régimen, en general; y se prefiere el sistema de dos grupos a quince días, a un grupo durente un mes, por cuanto con el mismo gasto de hospedaje y solo el importe relativamente módico de locomoción, se extiende a mayor número el beneficio".

Segons les dades que tenim podem afirmar que en aquest període varen assistir a les diferents tandes de colònies escolars municipals prop de 1.130 infants de les diferents escoles de Figueres. Els anys, però, amb unes dades més generoses pel que fa al nombre de places en aquestes colònies escolars són, amb molta diferència, els anys corresponents al període republicà. Només amb els cinc anys compresos entre el 1932 i el 1936 podem afirmar que 721 nens i nenes de Figueres van a aquestes colònies. En la documentació consultada consta que l'any 1932 queden molts infants necessitats dels beneficis de les colònies sense poder gaudir de l'estada al mar o a la muntanya. Per això, i pel fet que el nombre de nens i nenes matriculats a les escoles nacionals havia augmentat considerablement, es creu que han d'augmentar també el nombre de colònies per tal de no minvar la proporcionalitat assolida el darrer any. D'aquesta manera es pot dir que l'any 1935 el nombre d'alumnes a les escoles nacionals era de més de 600 i el 30% dels nens i nenes d'aquestes escoles públiques gaudiren aquest any de la possibilitat d'assistir a les colònies escolars.

Qualsevol nen o nena no podia anar a aquestes colònies. Calia passar una selecció prèvia. El metge municipal visitava amb l'anticipació oportuna els alumnes de les Escoles Nacionals i escollia aquells infants que tenien un estat de salut més necessitat. Queda clar que en igualtat de conveniència fisiològica es preferia els infants de famílies més modestes. També es tenia cura que no haguessin estat seleccionats en les darreres colònies.

Les edats havien de ser de 7 a 12 anys i tenien preferència els nens i nenes que havien estat seleccionats en anys anteriors però no havien tingut plaça. Les condicions a complir en la selecció eren: no tenir cap malaltia infecciosa contagiosa, estar en disposició d'un dictamen facultatiu reclamant el règim de la colònia, pertànyer a una família necessitada i figurar en la matrícula d'una escola nacional.

S'intenta evitar el sectarisme en la selecció dels nens, almenys aquesta és la voluntat explícita del govern republicà en l'Ajuntament de Figueres l'any 1933: "Sense sectarisme de cap mena obre el nostre Ajuntament els seus braços a tots els infants que necessitin refer la seva salut, a tots els infants, siguin quins siguin i pensin llurs pares com pensin, car com a Ajuntament demòcrata i liberal no se li ha acudit ni un instant fer de l'obra altruista de les Colònies Escolars una obra de divisió sinó una obra d'unió entre tots els ciutadans d'ànimes nobles i serenes que no confonen el cor amb el fetge."[6]

Als nens i nenes seleccionats se'ls proporcionava un material mínim que, segons consta en la premsa de l'època[7], "era una brusa, un barret, un trajo de bany, una tovallola, dos parells d'espardenyes i una pastilla de sabó".

Queda clar que l'objectiu de les colònies escolars és arribar als infants més necessitats dels municipis, ara bé, quins municipis poden organitzar colònies escolars? Sembla que en pobles petits es fa difícil d'organitzar i assumir el cost d'una empresa d'aquestes característiques, malgrat la necessitat i l'interès que poguessin tenir. Per això Josep Sabater l'any 1925 publica a *La Veu de l'Empordà* un article en el qual planteja la necessitat d'impulsar i estendre l'obra de les colònies escolars als nens de pagès:

> "La colònia escolar a crear és per aquell estament social que és digne i mereixedor de tota estima, però que avui, per desgràcia de tots, se'l fa viure amb gran inferioritat, se'l té sense cap consideració, se'l té postergat i se li fa acomplir l'ofici de servent de totes les altres classes socials.
>
> "Els infants que han de nodrir aquelles colònies escolars a crear són els de pagès. (...)
>
> "Aquestes colònies escolars de mainadetes de pagès haurien, contràriament a les de ciutat, de descabdellar-se a l'hivern i en plena ciutat, quan les d'aquesta o fan a l'estiu i al poble. Els obsequis i atencions que rendeixen la gent de mun-

6 "Per les colònies escolars d'enguany" a *L'Empordà Federal*, núm. 850, p. 3.
7 *L'Empordà Federal*, 5 d'agost de 1922, p. 3.

tanya i de mar a la mainadeta de ciutat durant l'estiu, haurien d'ésser retornats per la gent de la urbs a la mainadeta de pagès que compondria la colònia escolar a crear. Entre els molts presents que podrien fer-los-hi, foren els millors, de ben segur, mostrar-los-hi fàbriques i tallers, la vista a petits i grans comerços, el mateix que els marcats, explicar-los-hi llur desenrotllament; com també les granges agrícoles properes a la ciutat que en són les seves fornidores; fer-los veure amb la seva cruesa la vida de la ciutat, tant l'opulenta com la de les privacions; ensenyar-los també la manera com s'esplaien, mostrar-los-hi també els parcs i jardins; fer-los-hi conèixer els museus de tota mena i gaudir de la música, en especial de les pureses i meravelles de la popular; ensenyar-los les associacions i gremis i explicar-los els resultats obtinguts. (...)

"Fruit d'aqueixes colònies escolars sortides de pagès fóra el portar imaginacions noves i emmarcades en uns cossos ben forts, que tal volta serien els homes sans i forts per a regir el poble, tal volta fóra l'artista, el pintor, el músic, el poeta, l'escultor o arquitecte, l'home de lleis o el gran comerciant o industrial. Jo crec que d'aquells podria sortir-ne l'home especialitzat, que sempre és l'home que fa lluir els pobles"[8]

Una imatge de les colònies escolars. Arxiu Municipal de Figueres.

8 SABATER, Josep (1925): "Colònies escolars a crear" a *La Veu de l'Empordà*, núm. 1092, 12 de setembre, p. 3.

7. Els mestres

Per a la direcció de les colònies s'hi destinen mestres titulars donant preferència als que tenen destí amb propietat en el magisteri oficial. Manquen moltes dades en algunes de les colònies escolars però la relació de noms de mestres que ens consta que participen en alguna d'aquestes colònies és la següent: Esteve Trayter, Glòria Figueras, Maria Roger, Mercè Plandiura, Francesc Segarra Gumà, Maria Roger Grau, Rosa Font Quintana, Amadeu Faixó, Rita Saguer Reig, Assumpta Olives Moy, Josep Llobell Brotons, Joan Llobell Ramis, Dolors Tresseres Canet, Joaquima Guillamet Pagès, Isidoro Gallego Cruzado, Rosa Vergés Soler, Isabel Gustà, Carme Mallorquí Comas i Francisca Segarra Gumà.

8. El funcionament i les activitats d'aquestes colònies

Cada colònia tenia el seu ritme horari, però hi ha molta semblança entre elles tot i la diferència que podem establir entre les primeres colònies i les que s'organitzaven ja en el període de la II República. En les colònies de muntanya s'esmorzava a les 8 del matí i després hi havia una hora de joc lliure. A quarts de deu es dedicava una hora a diferents exercicis: escriptura, dibuix, conversació o càlcul mental. A quarts d'onze es feia una excursió i s'aprofitava per prendre un bany de sol. Això ocupava la resta del matí. Després de dinar els nens podien jugar o fer una migdiada si volien. A mitja tarda es tornava a fer una excursió i en les estones de descans en paratges apropiats els mestres parlaven i explicaven diferents temes amb finalitats educatives. També s'aprofitava per fer cant.

En la colònia Germanor a Catallops l'any 1933 al matí es llevaven més aviat, a les set i es feia "*llimpiesa* de dos en dos, de cara, coll i orelles". A les vuit hi havia l'esmorzar. Solia haver-hi "un gros bol de cafè i llet, i pa a discreció". A les nou del matí se sortia cada dia d'excursió. Se solia anar a la Font d'en Galté perquè hi havia unes gorgues que els permetien banyar-se i fer també banys de sol. S'aprofitava el matí per fer jocs, cantar cançons, fer una mica de gimnàs i també hi havia temps per una explicació instructiva per part del mestre. Alguns dels temes que es tractaven en aquesta colònia eren les plantes i els òrgans de les persones. A quarts d'una es retornava a la Fonda. Després de dinar es feia una hora de migdiada i cap a les quatre de la tarda es fa cada dia una petita excursió a alguna de les fonts dels voltants: font de les Molas, font del Clot de la Tina, font Forcada, font del Sr.

Ferrer (alcalde), font de les Pipes, font Pudosa o font de les Quatre Aixetes. Es berenava, es feien jocs i cançons i es preparava una comèdia que es representava el dissabte 26 d'agost. A les set de la tarda es retornava a la Fonda. A les vuit del vespre hi havia el sopar i després solia haver-hi jocs i contes a l'esplanada de la societat. L'hora d'anar a dormir era a les 10 de la nit.

La colònia de Sant Llorenç de la Muga seguia un horari molt semblant. Els nois dormien a la mateixa Fonda i les noies en un altre allotjament al poble. Es llevaven tots a quarts de vuit i anaven a la Muga a rentar-se. Després esmorzaven a la Fonda i solien anar a la Font Pudosa a veure aigua. Aprofitaven que passava el riu a prop i es banyaven (sovint només hi posaven els peus o pescaven). Després de dinar els deixaven una estona perquè juguessin i a la tarda es feia una petita excursió per les rodalies aprofitant les fonts que també hi havia: Font Fradera, Font Montada, Font del Cau, Font de Riambau, Font de Palau, etc. Després se sopava a la Fonda i es deixava una estona perquè els nens i nenes correguessin pel carrer fent jocs fins cap a les deu del vespre.

En la colònia de mar se seguia un horari semblant amb la diferència que, en lloc de fer l'excursió al bosc al matí, s'anava a la platja a prendre banys de sol i de mar. En la colònia Pelai Saguer Massanet a Colera la vida començava a les vuit del matí. La Fonda on s'allotjaven era la Fonda del Sr. Joan Llistuella. Els nens i nenes es llevaven i es rentaven la cara i les orelles. Esmorzaven, jugaven a fora al carrer una estona i després marxaven cap a la platja. Se solia anar a la platja de Garbet o la platja dels Morts. A la platja jugaven a futbol, agafaven petxines, gambes, etc., però sobretot hi feien els banys de sol i de mar. Es banyaven separats els nens de les nenes. Mentre uns es banyaven els altres feien gimnàstica o banys de sol. L'encarregat del bany al mar era el Sr. Simon, veí de Colera. A quarts d'una del migdia es feia la tornada a la Fonda i es dinava. Després es deixava una estona per a la migdiada i altre cop s'anava a una platja (platja de Roca Blanca, platja de Garbet, platja dels Pins, platja de la Marieta, platja dels Cargolets, etc.) o a algun altre indret d'excursió com ara la font Rovellada, font del Mono, als canons o una part del camí cap a Portbou. Després de sopar s'explicaven contes o es jugava al carrer.

9. El funcionament econòmic

L'organització d'aquestes colònies per part de les corporacions municipals podia aconseguir una subvenció del 50% del cost per part del govern,

però la resta havia d'anar a càrrec del mateix municipi. L'ajut de l'Estat s'havia de demanar explícitament i complir les diferents directrius que cada any es publicaven en les circulars de la *Gaceta*. No es preveia la possibilitat d'ajudar les colònies itinerants "por su escaso éxito", de manera que aquesta era una de les raons per la qual s'havia d'estar tots els dies de la colònia en el mateix indret.

En el cas de les colònies escolars municipals de Figueres, almenys fins a l'any 1918 –és a dir, les colònies escolars dels cinc primers anys– no arriben a obtenir l'ajut de la *Dirección General d'Instrucción Pública*, malgrat haver-la demanat a l'Estat. Segurament no s'haurien organitzat les colònies escolars si no s'hagués disposat del valuós llegat de les germanes Massanet. Se sap que aquest llegat consistia en un capital que produïa cada any una renda important, que es destinava a cobrir part de les despeses de les colònies escolars que s'organitzaven. Per exemple, els interessos procedents d'aquest llegat l'any 1917 eren de 909,6 pta. L'ajuntament subvencionava la colònia amb 1.000 pta. Les despeses de la colònia pujaven a 2200,65 pta. i, per tant es generava un dèficit de 291,05 pessetes que, segons el llibre d'actes del 14 d'agost d'aquest mateix any, es va acordar assumir en el pròxim pressupost extraordinari.

El llegat de les dues germanes Massanet era de 68.300 pessetes Produïa, en aquell temps, una renda líquida de 2.500 pessetes que permetien comptar amb una suma inicial per a l'organització de les colònies, a part de la subvenció que es rebia de l'Estat.

Per tal d'alleugerir la despesa municipal es va instaurar l'organització d'una col·lecta entre les famílies, empreses i comerços dels municipis: el que s'anomenava una campanya de subscripció *Procolònies escolars*. Cada any, des del 1932 es van recaptar un mínim de 6.000 pessetes a través de festes benèfiques i subscripcions populars en aquesta campanya. D'aquesta manera, els comptes d'alguns dels darrers anys són els següents:

Any	Infants	Despeses totals de l'organització de les colònies	Aportació de l'Estat	Subscripcions campanya Procolònies escolars	Aportació de l'Ajuntament, inclosa la renda del llegat Massanet
1932	114	11.680,30	2.000	5.680,30	4.000
1933	147	16.088,15	2.000	8.197,20	5.890
1934	194	20.055,60	4.000	8.168,60	7.887
1935	171	17.195,70	3.000	6.002,46	8.193,24

10. Resum de les colònies que s'organitzen

Any	Nom de la colònia	Lloc	Dates	Mestres	Infants
1914	*Pelai Saguer*	Massanet de Cabrenys	1 al 14 d'agost	Esteve Trayter Una senyora de la mateixa població es va fer càrrec de les nenes.	7 nens i 7 nenes
1915	*Pelai Saguer*	Massanet de Cabrenys	31 de juliol - ?	?	?
1916	*Pelai Saguer*	Sant Llorenç de la Muga	16 al 30 d'agost	?	21 (nens i nenes)
1917	*Pelai Saguer*	Sant Llorenç de la Muga	21 juliol al ?	Esteve Trayter	25 (nens i nenes)
1918	*Pelai Saguer*	Sant Llorenç de la Muga	13 agost al ?		14 nenes 8 nens
1919	*Pelai Saguer*	Sant Llorenç de la Muga	?	?	?
1920	*Pelai Saguer*	Sant Llorenç de la Muga	? al 31 d'agost	Glòria Figueras	?
1921	*Pelai Saguer*	?	?	Glòria Figueras	?
	Pelai Saguer	Sant Llorenç de la Muga	16 al 30 d'agost	?	15 nens i 20 nenes
1922	*Pelai Saguer*	Colera	17 al 31 de juliol	?	9 nens i 11 nenes
	Pelai Saguer	St. Llorenç de la Muga	16 al 30 d'agost	Glòria Figueres	13 nens i 19 nenes
1923	*Pelai Saguer*	Colera	15 dies	?	18 infants
	Pelai Saguer	Colera	15 dies	?	18 infants
1924	*Pelai Saguer*	Colera	?	?	?
	Pelai Saguer	?	?	?	?
1925	*Pelai Saguer*	Colera	?	?	30 nens i nenes
1930	*Pelai Saguer*	Colera	8 d'agost al ?	Maria Roger (Dir.) Plandiura	40 nens i nenes
1931	*Pelai Saguer*	?	?	?	37 infants
1932	*Solidaritat*	Sant Llorenç de la Muga	17 d'agost a l'1 de setembre	Francesc Segarra Gumà	22 nens i 18 nenes

Any	Nom de la colònia	Lloc	Dates	Mestres	Infants
1932	*Pelai Saguer Massanet*	Colera	1 al 15 d'agost	Maria Roger Grau (Dir.) Mercè Plandiura (Auxiliar)	20 nens i 15 nenes
		Colera	17 d'agost a l'1 de setembre	Maria Roger Grau (Dir.) Mercè Plandiura (Auxiliar)	19 nens i 20 nenes
1933	*Solidaritat*	Sant Llorenç de la Muga	22 de juliol al 5 d'agost	Francesc Segarra Gumà (Dir.) Rosa Font Quintana (Auxiliar)	13 nens i 14 nenes
		Sant Llorenç de la Muga	16 al 30 d'agost	Francesc Segarra Gumà (Dir.) Rosa Font Quintana (Auxiliar)	11 nens i 12 nenes
	Pelai Saguer Massanet	Colera	24 de juliol al 7 d'agost	Maria Roger Grau (Dir.) Amadeu Faixó (Auxiliar)	13 nens i 15 nenes
		Colera	9 al 23 d'agost	Maria Roger Grau (Dir.) Amadeu Faixó (Auxiliar)	11 nens i 14 nenes
	Germanor	Cantallops	29 de juliol al 12 d'agost	Rita Saguer Reig Assumpta Olives Moy	15 nens i 12 nenes
		Cantallops	14 al 28 d'agost	Josep Llobell Brotons Joan Llobell Ramis	17 nens i - nenes
1934	*Solidaritat*	Sant Llorenç de la Muga	23 de juliol al 6 d'agost	?	25 nenes i 37 nenes
		Sant Llorenç de la Muga		?	
	Pelai Saguer Massanet	Colera	23 de juliol al 6 d'agost	?	46 nens i 44 nenes
		Colera	8 al 22 d'agost	?	
	Germanor	Cantallops	28 juliol a l'11 d'agost	?	25 nenes i 19 nenes
		Cantallops	12 al 26 d'agost	?	

Any	Nom de la colònia	Lloc	Dates	Mestres	Infants
1935	*Solidaritat*	Sant Llorenç de la Muga	23 juliol al 6 d'agost	Dolors Tresserres Canet (Dir.) Joaquima Guillamet Pagès (Dir. Adj.) Isidoro Gallego Cruzado (Auxiliar)	26 nens i 34 nenes
		Sant Llorenç de la Muga	25 d'agost al 8 de setembre	Francisca Segarra Gumà (Dir.) Rosa Vergés Soler (Auxiliar)	21 nens i 19 nenes
	Pelai Saguer Massanet	Colera	1 al 15 d'agost	Isabel Gustà (Dir.) Carme Mallorquí Comas (Dir. Adj.)	20 nens i 21 nenes
	Germanor	Cantallops	1 al 15 d'agost	Maria Roger Grau (Dir.) Rosa Vergés Soler (Auxiliar)	20 nens i 13 nenes
1936	*Solidaritat*	Sant Llorenç de la Muga	20 de juliol al 3 d'agost	Francisca Segarra Gumà (Dir.) Maria Roger Grau (Codirectora)	33 nens i 27 nenes
	Pelai Saguer Massanet	Colera	17 al 31 de juliol	Maria Roger Grau (Dir.) Dolors Tresserres Canet (Ajudant)	10 nens i 20 nenes

Resum

Aquesta comunicació estudia les colònies escolars de la ciutat de Figueres, d'entre els anys 1914 i 1936, l'interès de les quals rau en el fet que foren les primeres de les comarques gironines. Es fundaren gràcies a una deixa testamentària que va fer Concepció Massanet que, més tard, s'incrementà amb un altre llegat de la seva germana Esperança. Les colònies, en torns coeducatius de nois i noies, s'organitzaren a Sant Llorenç de la Muga, Massanet de Cabrenys, Colera i Cantallops. Un dels educadors que treballà en aquestes colònies fou el conegut mestre fröbelià Esteve Trayter.

Abstract

This communication studies the school summer camp of Figueres between 1914 anb 1936, the interest reside in the fact that it was the first in Girona region. It was founded thanks to the money that Concepció Massanet gave in her will, afterwards, it was increased with another bequest from her sister Esperança. In educational turns of boys and girls, the summer camp was organized in Sant Llorenç de la Muga, Massanet de Cabrenys, Colera and Cantallops. One of the educators who worked in this summer camp was the well-known teacher Esteve Trayter.

Els infants i el joc

Evolució del joc i la joguina a través de tres testimonis

(Grup d'alumnes de Blanquerna) Montserrat Alguacil de Nicolàs
Mariona Cadena Dolsa / Cristina Capdevila Flaqué / Ana García Castro
Gemma Masferré Solé / Cristina Monzó Jarabo / Lidia Morillas Martínez
Esther Rodríguez Henar / Ester Salamero Navarro / Alba Vilardell Vilardell

Introducció

El joc és defineix com l'activitat física o mental que té com a principal fi la diversió o entreteniment de qui l'executa. A més de l'aspecte recreatiu, el joc infantil compleix la funció didàctica de connectar l'infant amb el món exterior (Carreras, 1975: 233).

El joc representa una activitat fonamental en la vida del nen/a. Mitjançant el joc l'infant comprèn el món real, conquereix l'autonomia i adquireix esquemes mentals. Tanmateix el joc afavoreix el retrobament, la cooperació i la sociabilitat. Múltiples estudis ens indiquen que amb la pràctica del joc cooperatiu i del joc de regles, els nens/es aprenen a relacionar-se amb els altres. (Piaget: 1997).

A través del joc l'infant s'adapta al seu medi de manera eficaç, amb la capacitat de relacionar-se i afrontar amb èxit la problemàtica del seu entorn, a la vegada que es reforça la seva autoestima. El joc de rols i el joc simbòlic l'ajuden en el seu procés d'adaptació i evolució.

Alhora, el joc esdevé també un element d'informació sobre la personalitat, comportaments i actituds dels nens/es: el nen a través del joc, posa de manifest els seus desitjos, les seves pors…

És evident, que amb el transcurs del temps, el joc ha "jugat" –mai millor dit– un paper diferent. Així, durant l'etapa antiga, l'activitat lúdica no era considerada, era únicament un temps de descans, d'esbarjo; més recentment el joc es considera com un element bàsic per al desenvolupament de l'infant.

1. El joc com a eina educativa

1.1 Etapes del joc en el desenvolupament

En aquest apartat cal fer especial esment a Teo Pavón, psicòloga especialitzada en l'etapa educativa de 0 a 3 anys i docent a la Facultat Blanquerna de la URL, la qual en una àmplia entrevista, ens parlà de les etapes de desenvolupament del joc en el nen.

Així doncs, podem diferenciar-ne dues: la infantil i l'adolescent.

• Etapa infantil.

Fins aproximadament als onze anys, el joc ocupa un gran percentatge del temps lliure. És molt important aprofitar el joc com un medi educatiu. En el joc podem observar la relacions dels nens, i això ens permetrà prendre moltes notes del seu caràcter, les seves preferències, i les seves relacions amb el seu entorn. Els jocs col·lectius, les joguines didàctiques, les lectures i aquells esports que suposen disciplina, col·laboració i constància, són bons per a tot tipus de caràcters. En aquest període, dels set als dotze anys es presenta una situació de descens passant per l'ascens, la sociabilitat, l'organització i la fidelitat; tendeixen a representar personatges, professions, jugar en companyia, competir, explorar, cooperar… En aquesta etapa podem considerar que el joc és una activitat molt significativa.

• Etapa adolescent.

En l'adolescència, el joc perd importància, ja no és una activitat vital, sinó que passa a ser un aspecte secundari de la vida fins que desapareix com a tal. Inicialment en aquesta etapa el joc representa una relaxació i felicitat; més tard és el contacte personal, el diàleg i la competència.

1.2 Esment d'algunes teories del joc

Diferents autors parlen de diverses teories sobre el joc des de la infància fins a l'adolescència.

Segons Groos, el significat del joc infantil està en el fet que el nen exerceix les seves funcions amb les quals es prepara per a futures ocupacions.

Schiller i Spencer veuen el joc com una activitat en la qual descarreguen les forces de l'organisme que ni el treball ni la vida consumeixen.

La teoria de Buhler explica l'activitat lúdica pel plaer funcional que aquestes activitats produeixen.

Freud i Adler interpreten l'activitat lúdica com una evasió de la vida, on l'ésser acomplexat duu a terme els desigs que no tenen realització en el món.

Jacquein parla del joc com una activitat espontània i desinteressada, que exigeix una norma a complir o un obstacle per salvar; té com a funció procurar el plaer al nen, que prové del triomf i que augmenta la seva personalitat i la situa davant els seus propis ulls i davant els dels altres.

Rüsself creu que és una activitat generadora de plaer que no es realitza amb una finalitat exterior a ell, sinó per si mateix.

Huizinga pensa que el joc és una activitat que es realitza dins de certs límits establerts, de temps i espai, el qual té unes regles que han de ser acceptades.

Resulta, per tant, indispensable que l'equilibri afectiu i intel·lectual del nen/a pugui disposar d'un sector d'activitat que tingui com a motivació l'assimilació d'allò real al jo, sense coaccions ni sancions, i no l'adaptació a allò real. És a dir, que el joc actua com a element transformador de la realitat a través de l'assimilació, per a les necessitats del jo, mentre que la imitació, és una acomodació dels models exteriors, i la intel·ligència és l'equilibri entre l'assimilació i l'acomodació. (Piaget, 1977:65)

1.3 Tipus de joc

Existeixen diversos tipus de jocs, i es poden classificar segons l'edat, segons una sèrie de característiques, etc.

Durant els primers mesos de vida del nen, el joc és de tipus funcional, lliure i espontani. Es tracta de simples exercicis funcionals que procedeixen d'una necessitat d'activitat, és fix i estereotipat.

Cap als quatre anys el tipus de joc es centra amb allò que és nou. Es produeix una continuació directa del joc funcional, busca fer durar un resultat interessant, prova el seu valor i és com una mena d'experimentació de les seves possibilitats.

Des dels dos anys la imitació, representació, dramatització i el simulacre es fan vigents. El nen imita les activitats de l'adult per desig de ser gran i aprendre a ser una persona capaç de compartir, donar i rebre.

En la pubertat la ficció, l'elecció i la invenció tenen un paper molt important. Aquesta etapa és molt més brillant, romàntica i excitant que no pas l'anterior; els nens són espontanis i no oculten cap dels seus sen-

timents, representen i elaboren els seus conflictes i no mantenen el seu paper durant molt de temps.

De set a onze anys busquen la competició, la proesa, la tradició, l'esportivitat, el vertigen, el rampell i l'atzar. Són el fruit de la vanitat infantil, satisfan el desig de fer-se valer, es dóna l'afirmació del seu jo, comencen el desafiament, el joc col·lectiu on generalment existeix públic, es dóna l'intent d'instrucció, també una estabilitat de percepció, encara no té valor pedagògic i s'allunya del treball i l'esforç.

Quant a la pubertat, somien desperts, es tornen constructius. Es dona un joc mental i inactiu, representa un paper dramàtic, heroic i fantàstic, recorren als nens més grans quan estan avorrits, van evolucionant.

1.4 Reflexió Pedagògica

En relació amb l'àmbit que ens pertoca, la pedagogia, trobem sis possibles respostes a la pregunta: per què juguen els nens?

Primerament, perquè el joc és fonamental. Es podria afirmar que es tracta d'un ésser incomplet si no juga; el nen té una gran predisposició per jugar, sense considerar el cansament com un obstacle. Aquest fet es podria denominar com *home ludens*.

En segon lloc els jocs constitueixen una conquesta pel nen, i d'aquesta manera s'apropa més a la realitat que l'envolta.

D'altra banda en el joc el nen coneix millor i descobreix móns per a ell desconeguts, tot començant per un coneixement millor dels altres.

A més a més el joc li dóna la possibilitat de madurar en el seu aspecte físic i la seva manera d'actuar, que constitueix una mena de preparació per a la vida de l'adult.

També les regles del joc i el contacte amb altres membres del grup influeixen, donant-li un esperit comunitari, en subordinar l'interès individual al comú.

Finalment quan el nen juga, crea i construeix el seu petit món amb elements simples, i així es converteix en un creador autèntic.

S'han creat uns espais on es fa possible el desenvolupament del joc, de forma, com hem esmentat anteriorment, creativa, espontània, que facilita la comunicació...

2. El joc en la societat actual

Tal com hem assenyalat, el joc és una activitat necessària per l'evolució de l'infant, per això, un dels objectius d'aquest "espais familiars", se centren en l'orientació i acompanyament al joc infantil.

La necessitat d'aquests espais sorgeix a partir dels canvis que de manera accelerada s'han produït en la nostra societat, que comporten un aïllament de les famílies, que passen de ser extenses a nuclears o monoparentals o que han arribat d'altres indrets en situacions precàries.

Des de l'impuls que la Dra. Maria de Borja, pionera i impulsora del moviment ludotecari a Catalunya, va donar lloc als espais familiars i a moltes corporacions diverses, que actualment trobem a la nostra societat

2.1 Els espais familiars

L'entrevista amb la directora de l'espai familiar del Raval ens introdueix a la dimensió social del joc i la joguina a l'etapa de 0 a 3 anys.

Els espais familiars són un servei educatiu municipal adreçat a famílies que tinguin infants menors de tres anys.

Els espais familiars pretenen donar suport a les famílies com a primeres educadores dels seus fills i filles, i afavorir el correcte desenvolupament dels infants.

Aquests, estan adreçats a famílies amb dificultats econòmiques o que procedeixen d'altres indrets en situacions precàries, preocupades per l'educació i la criança dels seus fills.

Neixen a partir del Projecte Context d'Infància (1990-1996). El primer va rebre el nom de "La Casa dels Colors" situat a la Zona Franca de Barcelona, i l'any 1994 es van obrir dos centres més als barris de Bon Pastor i el Raval.

2.2 Un espai per als infants i les famílies

Els espais familiars donen suport tant a les famílies com als infants, preocupant-se del material adequat per a una bona educació. Els infants que formen els grups són de diferents edats per tant això fa que els petits trobin una motivació vers els més grans i aquests aprenguin a respectar i ajudar els més petits.

Les famílies tenen l'oportunitat de participar en les tasques que es duen a terme. A més a més, s'hi mostren diverses creences i opinions

en relació amb la manera de criar els fills i això facilita les relacions amb les famílies i afavoreix l'ajuda i solidaritat entre elles.

En aquests espais es vetlla per prevenir les situacions de risc, tant dels infants com de les famílies, facilitant tot tipus de recursos i materials (si és necessari derivar-los cap a altres centres especialitzats).

Per altra banda, també es fomenta la participació, per així crear un espai de reflexió.

2.3 Dinàmica de les sessions

Les sessions s'estructuren en tres grans moments:

- El temps dedicat al joc amb les criatures en què intervenen tant persones adultes com infants, on sovint es desenvolupa amb "el joc dels racons". Dins d'aquests trobem:

– El racó de la cuina
– El racó de les disfresses
– El racó de les nines
– El racó dels cotxes
– El racó de la motricitat
– El racó dels jocs de taula

- El temps dedicat a les persones adultes i als infants, de manera separada. Aquest moment es dóna quan els nens fan un piscolabis amb l'objectiu d'aprendre a menjar sols i compartir; mentre els pares, en una altra aula, prenen un cafè fent tertúlia sobre temes que sorgeixen en el dia a dia.

- L'acomiadament mitjançant una activitat grupal que consisteix en primer lloc, en la recollida conjunta de joguines, posteriorment es fa un tancament amb titelles (mogudes pels nens), cançons i danses. Aquest espai és un temps simbòlic per els nens, ja que reconeixen l'acabament de la sessió.

Com s'organitzen aquestes tasques?

Aquest servei es realitza dos dies a la setmana durant dues hores i mitja en dos grups (el de matí i el de tarda), de catorze famílies cadascun.

2.4 Les tasques dels professionals

Els educadors, que formen part del servei d'Educació Infantil de l'Institut d'Educació, treballen junt amb altres professionals, així com pediatres, infermeres... i intervenen directament amb els infants i les seves famílies en una doble direcció:

• On es desenvolupi la potencialització de l'infant.

• On s'exalti el protagonisme de les famílies en relació amb els seus fills.

També és tasca dels educadors:

• Fer propostes de joc on els nens puguin explorar.
• Establir relacions entre adult-infant.
• Oferir recursos a partir de la interacció amb els infants que facilitin a les famílies la intervenció en les tasques dels nens.
• Acollir propostes relacionades amb l'atenció als infants que afecten tant el grup, com la comunitat.
• Ajudar a percebre els avenços i les capacitats dels fills.
• Procurar que el saber de les famílies i dels professionals interaccionin tant individualment com col·lectiva.
• Dinamitzar els temes que sorgeixen en el grup de persones adultes.
• Fomentar la participació i ajudar a aprofundir en el debat, per crear un espai de reflexió.

3. El joc com a element de consum

3.1. Entrevista a una venedora de joguines d'una botiga de Sant Gervasi.

L'entrevistada, Maria Codina, que ha dedicat la seva vida a l'ofici de vendre joguines, ens explica com ha evolucionat el seu ofici:

En primer lloc remarca que, tal com passa amb els llibreters, la feina d'aconsellar les famílies i de seleccionar joguines s'està extingint: tot es comercialitza de forma despersonalitzada als grans magatzems. Després analitza diferents variables al llarg de 40 anys de treball en el gremi:

Respecte al material abans, les joguines que es venien eren elaborades amb diversos materials com:

• Llauna (motos, cotxes...)

- Fusta (com eren els típics cavalls per gronxar-se)
- Roba (nines)

Actualment la fusta és més cara, així que el més econòmic i predominant són les joguines de plàstic.

Un altre factor és el canvi en el fet de "comprar joguines", a l'actualitat el què més influeix en la compra de joguines és la televisió, un dels mitjans de comunicació més atesos pels infants i pels pares; "tot allò nou, és el més desitjat" afirma la venedora, coincidit amb l'anàlisi de la potsmodernitat recollit per Mèllich i d'altres (2000).

La venda de joguines és vigent durant tot l'any, però principalment en les dates més assenyalades de l'any, són aquelles en què més es consumeix. Com per exemple el Nadal.

L'ultima variable que ressalta és el fet que avui dia la gent que compra joguines no té en consideració la personalitat del nen (com per exemple veure si el joc ajuda a l'adequat desenvolupament del tarannà del nen) i menys encara si aquella joguina que està comprant és formativa o no per a l'infant, o si s'adapta a la sensibilitat real del nen.

4. Declaració universal dels drets del nen

Els tres testimonis què hem analitzat ens indiquen la importància de l'activitat lúdica. Malgrat què el fet de considerar la joguina com a eina de consum en general no ha beneficiat l'infant, ja que de vegades es tenen més en compte interesos comercials que necessitats reals dels nens.

Però la innegable importància del joc queda avalada, entre d'altres, per un document altament significatiu:

La Declaració Universal dels Drets del Nen-a que fou aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, el 20 de novembre del 1959. En destaquem l'article setè:

> "El nen té dret a rebre educació que serà gratuïta i obligatòria com a mínim en les etapes elementals. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i que li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar la seves actituds i el seu judici individual, el seu sentit de responsabilitat moral i social, i arribar a ser un membre útil de la societat.

L'interès superior del nen ha de ser el principi rector dels qui tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat involucra, en primer lloc, els pares.

El nen ha de gaudir plenament de jocs i recreacions, els quals han d'estar orientats cap a les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran per promoure que es gaudeixi d'aquest dret."

5. Conclusió

Com a conclusió volem destacar els següents aspectes:

- La societat actual considera les joguines des d'una perspectiva de consum dirigida per la publicitat en els mitjans de comunicació.
- El naixement dels espais familiars demostra la necessitat d'acompanyar les famílies en la seva relació amb l'infant, que entre d'altres coses, inclou la relació de joc.
- En les escoles (sobretot infantils), el joc és un element indispensable per afavorir la maduració personal i social de l'infant.

La feina pendent és conciliar aquests tres aspectes.

6. Bibliografia

Alegre, J. *Jocs*. Barcelona: Escola Mirall, 1990.

Borja, M. *El joc eina pedagògica a Catalunya*. Barcelona, 1989

Borja, M. *Les ludoteques*. Barcelona, 1994

Carroggio, F. *Como educar a los hijos*. Barcelona: Carroggio S.A de Ediciones, 1988

Fröbel, F. *L'educació de l'home i el jardí d'infants*: Eumo, 1989

Gutiérrez, R. *El juego de grupo como elemento educativo*. Madrid: C.C.S, 1999

Martínez, O. *Porque no jugamos. Técnicas de animación para educar*. Madrid: C.C.S, 2000

Mèlich, J. C. i d'altres. *La veu de l'altre. Reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: ICE de la UAB

Méndez, A.: *Juegos dinámicos de animación para todas las edades*. Madrid: Ymnos, 1994

Moor, P. *El juego en la educación*. Barcelona: Herder, 1981

Piaget, J., Inhelder, B. *Psicologia del niño*. Madrid: Morata, 1977
Ros, R. *Temes d'infància, educar de 0 a 6 anys. Trenta-tres contes*. Barcelona: A.A.P.S.A.. 1986

Resum

El joc és un element bàsic en l'evolució cognitiva, emocional, moral i social de l'infant. Durant l'etapa antiga l'activitat lúdica era considerada improductiva i únicament suposava un temps d'oci sense cap altre objectiu, mentre que en l'actualitat el concepte joc i joguina ha vist una transformació significativa on el joc és considerat com un element bàsic pel desenvolupament dels infants.

El present treball analitza el testimoni de tres professionals relacionades directament amb el món de la joguina i del joc durant l'etapa infantil:

– el joc dins les escoles, el joc com a element educatiu
– el joc com a element social, relacionat a través dels anomenats "espais familiars"
– el joc com a element de consum

Un altre aspecte remarcable són les aportacions de diferents autors com: Gross, Schiller, Spencer, Freud, Piaget...

Com a conclusió destaquem la necessitat d'interrelació entre dos móns: el joc com a eina de consum, que no té en compte el fonament educatiu ni moral; i el joc com a eina educativa. Creiem que és necessari que els pedagogs i pedagogues treballem en la línia de fer convergir els dos aspectes.

Abstract

Play is a basic element in the cognitive, emotional, moral and social evolution of the child. For many years, play activities were considered to be unproductive and only represented some leisure time without any other goal; whereas at present the concept of play and toy has undergone a significant transformation, where play is considered to be a basic element for the development of children.

This work analyses the reports written by three professionals directly related to the world of toy and play during Pre-School Education:

– play at schools, play as an educational element
– play as a social element, related through the so-called "family spaces"
– play as a consumer element

As a conclusion, the need of interrelation between two worlds stands out: play as a consumer tool, and play as an educational tool.

El joc a l'escola i els mestres valencians de principis del segle XX

Andrés Payà Rico
Universitat de València

El tema que ens ocupa és una perspectiva més d'un moment de renovació pedagògica en el qual alguns mestres donen una major valoració a la tasca educativa escolar, la necessitat de formació integral i fan una crida per tal de millorar l'escola i reformar els treballs que s'hi desenvolupen. Aquesta línia de preocupació i d'interès pedagògic, conforma un conjunt d'experiències que ens mostren una sèrie d'avenços i canvis en la teoria i metodologia educativa, reptes i exigències de la pràctica escolar que pretenen reformar el tipus d'activitats de les escoles i descartar el treball penós i ineficaç. Activitats que atenen a una ensenyança activa, pràctica i intuïtiva en la mesura del possible on el treball manual i els jocs, com tractarem posteriorment, ocupen un lloc de privilegi.

Dins d'aquest context de renovació i intencionalitat de millora de la primera ensenyança, trobem les memòries escolars que es constituixen com a biografies individuals del col·lectiu docent referides a la seua pràctica escolar.[1] Ens proporcionen informació al voltant de les aspiracions dels mestres, situacions reials de l'escola i impressions personals amb un contrast del reial amb el legal que evidencien des de la pràctica el que difon el discurs teòric. Les memòries són doncs un excel·lent instrument que ens ajuda a conèixer la intrahistòria escolar i tots aquells elements que la con-

1 Per a més informació vegeu: PEÑA SAAVEDRA, Vicente: "Las memorias escolares como fuente documental para el estudio de la escolarización", en *Escolarización y sociedad en la España contemporánea* (1808-1970). II Coloquio de Historia de la Educación. Ediciones Rubio Esteban. Valencia, 1983, p. 831-836. MARTÍN ZÚÑIGA, Francisco: "Las memorias escolares como instrumento de aproximación a la realidad de las escuelas públicas en los inicios del siglo XX", en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica.* XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. 2001, p. 647-656. FERNÁNDEZ, Juan Manuel i AGULLÓ, Mª del Carmen: *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio valenciano (1908-1909)*, Dept. Educació Comparada i Història de l'Educació, Universitat de València, 2002.

formen. El joc no és aliè a aquest moviment de renovació que viu l'escola, donant-se una nova visió de la infància i un canvi que remou antigues concepcions i idees "un dels efectes més significatius d'aquest canvi és l'acceptació del joc dels infants com un fet positiu i necessari per a la seva educació"[2], acceptació que trobem també a les mencionades memòries on s'aprecia la inclusió d'aquestes pràctiques al quefer quotidià escolar.

Així el treball que es presenta tot seguit és fruit d'una recerca realitzada a l'Arxiu de la Diputació de València, on es conserven les memòries tècniques presentades pels mestres d'aquesta província davant la Junta Central de Primera Ensenyança, segons manament dels Reials Decrets de 18 de novembre de 1907 i 20 de desembre del mateix any. Entre tots els temes proposats per a l'elaboració de les memòries, han sigut objecte d'estudi per als nostres propòsits els següents: "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia", "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", "Enumeración de los juegos más comunes de niñas y explicación de los que se consideren de mayor eficacia educativa" i "Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico".[3] Fent una anàlisi d'aquestes memòries es pot apreciar tot allò relatiu a la activitat lúdica de les escoles del País Valencià que a continuació anirem desenvolupant.

---

2 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro; SUREDA, Bernat: *Tradició i Renovació pedagógica. 18989-1939. Historia de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencia.* Institut d'Estudis Catalans. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona 2002, p. 306

3 Les memòries consultades són les següents:

– ALBERT, Matilde. "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia", Bolbaite, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 3

– ALVIAR, Quiteria. "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia", Requena, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 5

– AMORÓS, Joaquina. "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia", Algemesí, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 1

– BARCO, María de los Dolores. "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre (párvulos)", Chiva, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 2

– CASTELLÓ, Matías. "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", Grao de Gandia, A.D.P.V, E.9.3.15/Caixa 3

– CAUDELL, Juan. "Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico", Llaurí, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 10

>>

** Primera pàgina de la memòria presentada per la mestra Joaquina Amorós y Pascual, de l'escola d'Algemesí.*

– COLOMER, Elisa. "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", Pinet, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 1

– ESCRIBÁ, María Isabel." Enumeración de los juegos más comunes de niñas y explicación de los que se consideren de mayor eficacia educativa", Vallanca, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 2

– GARCÍA DE LOS RIOS, Ramona." Párvulos. Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia", Onteniente, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 5

– HERRERO, Filomena. "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", Buñol, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 2

– MARTÍNEZ, Ángel. "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", Buñol, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 2

– MARTINEZ, María. "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia con niñas", Cuatretonda, Arxiu de la Diputació Provincial de València (A.D.P.V.) E.9.3.15/Caixa 1

– MARTÍNEZ, Higinia. "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", Ademuz, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 2

– MARTÍNEZ, Ramona. "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia", Carcagente, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 1

>>

1. Importància que donen els mestres de les escoles del País Valencià al joc

El grau de rellevància i la preocupació que els mestres valencians concedeixen al joc, es reflecteix ja a les reunions i assemblees pedagògiques com la cel·lebrada a València el 1902, i on el nucli IV d'aquesta reunió porta per títol "Concedim en les nostres escoles a l'educació física tota la importància que té? Jocs, gimnàstica i banys escolars". Preocupació i interès que continua amb els cursos de perfeccionament i ampliació d'estudis per a mestres d'ensenyament primari oficial de 1913, organitzats per la Direcció General d'Ensenyament Primari, i on entre els possibles continguts apareix la "iniciación en los métodos de dibujo, canto y juegos en las escuelas"[4]. El concepte i la visió reflectit a les memòries que tenen els docents valencians al voltant d'aquesta activitat, segurament coincidirà amb el d'altres indrets, ja que pareix que a banda de les còpies entre els mateixos mestres, tots acudien a les mateixes fonts d'inspiració i consulta per redactar les seues memòries, ja que són nombrosos els casos de repeticions de paràgrafs sencers a les pàgines d'aquests documents. Però siga com siga, el cas és que almenys a la teoria es considera el joc com a essencialment vital per als xiquets, "tan necesario como el alimento que nutre, es el ejercicio del juego, que estimula los órganos, activa las funciones, alegra el corazón y vivifica la mente". (Martínez, María) És una activitat universal que està dins de les lleis de la natura, i es que així com " todos los árboles dan frutos y todos los pájaros hacen nidos, así todos los niños juegan" (Escribá, María I.) Prompte s'adonen els mestres de la necessitat d'incloure l'activitat lúdica a l'escola, ja que aquesta institució "debe ser el centro de las delicias de la niñez, esto es lo que hemos de buscar para la infancia y no se encuentra otro medio para conseguirlo, más que el de proporcionar al niño en el juego cosas agradables y educativas" (Bar-

– PELLICER, Vicente. "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", Bufalit, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 1

– RUIZ, Plácido. "Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo", Puebla de San Miguel, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 2

– VALOR, Leonor. "Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia", Chiva, A.D.P.V., E.9.3.15/Caixa 2

4 LÁZARO, Luis Miguel i MAYORDOMO, Alejandro; "La renovació pedagògica al País Valencia, 1880-1939" en *L'escola i els mestres 1857-1970.* Conselleria d'Educació i Ciència. Generalitat Valenciana, Fundació Cultural CAM, Institut de Cultura "Juan Gil-Albert", Alacant, 1994, p. 79.

co, M. de los Dolores), és comú a tots els mestres l'aposta pel joc i la seua utilitat per a l'educació, bé com a mitjà instructiu o com a descans de l'activitat acadèmica, "esa felicidad que experimentan los niños entregados a esta ocupación, debe ser explotada en beneficio de la educación e instrucción de los niños; llevándolos, por medio del juego, al conocimiento de muchas cosas y como de descanso para escuchar otras materias de importancia que deban trasmitirse en esta forma".(Alviar, Quiteria)

2. Virtualitats i tipus d'educació que pot desenvolupar el joc

Podríem classificar el joc en moltes categories diferents, atenent a aquells aspectes que desenvolupa en els xiquets, però això no ens ha de deixar perdre de vista la multidimensionalitat educativa d'aquesta activitat, doncs és vàlida tant per a l'educació física, intel·lectual, religiosa, moral com patriòtica. Si bé, tots els mestres reconeixen l'existència d'aquesta multiplicitat educativa, alguns li donen més càrrega a uns aspectes que a altres. Així, es crearàn diverses tipologies o clasificacions segons l'aspecte que desenvolupen o al qual es dediquen preferencialment, trobant jocs físics o corporals, jocs d'enginy o d'ordre intel·lectual, mixtos o amb qualsevol altra finalitat, categories que en les quals em recolzaré per tal d'assolir una major claretat expositiva.

Els *jocs corporals o d'educació física* són els més estesos i troben la seua justificació en la preocupació higienista d'aquell temps que pretén un desenvolupament integral de tots els aspectes del xiquet i on la dimensió corporal o física té un paper central. Aquests jocs es barrejen amb la Gimnástica eregida com a "un medio genuinamente educador y a la vez higiénico y terapéutico; pero realmente el lugar que le corresponde en la educación física es el que le asigna su calidad más capital e importante de ser un medio de desenvolvimiento" (García, Ramona). S'assenyalen tres condicions indispensables per a la pràctica dels exercicis corporals si es vol respondre als fins de l'educació física: la recreació, la verificació a l'aire lliure i l'esforç. És clar que si uns opten per la gimnàstica escolar, uns altres advoquen per la gimnàstica natural per diversos moviments denominats jocs infantils per aquelles posicions i actituds que "imitan las niñas lo que otra hace ya por la imperiosa necesidad de obedecer a los impulsos de la naturaleza, que exige el ejercicio de ciertos órganos o partes del cuerpo en su misterioso desarrollo, pueden tener lugar los movimientos espontáneos en casa, en el campo, en la via pública en la escuela

o en otro punto cualquiera" (Albert, Matilde). Però aquests jocs emmarcats dins de l'educació física i la gimnàstica tenen una doble vessant. La primera pertany a la necessitat del moviment del xiquet que utilitza el joc per satisfer "la necesidad de movimiento y actividad corporales que le inspira la naturaleza. Por efecto de ese movimiento, se desarrolla el cuerpo, se robustecen los músculos, adquieren los miembros flexibilidad y vigor, y a la larga llega el hombre a tener por este medio tal confianza en sus fuerzas físicas" (Pellicer, Vicente). I l'altra vessant totalment oposada, però alhora complementària com les dues cares de la mateixa moneda és el descans i la recreació, alternant l'exercici físic amb el treball intel·lectual per tal d'adquirir les energies necessaires "dando a la inteligencia el reposo de que todas nuestras facultades están necesitadas despues de un trabajo continuado que cansa y debilita disminuyendo por tanto sus fuerzas" (García, Ramona). Així, els jocs com a elements de l'educació física i configuradors de la gimnàstica, s'alcen com a exercicis naturals que ajuden al desenvolupament corporal mitjançant l'activitat i el moviment, i al mateix temps al desenvolupament intel·lectual, proporcionant el descans necessari per reprendre els exercicis escolars.

La preocupació higienista existent pel desenvolupament corporal, arriba fins i tot a una exaltació del joc com a millora eugenèsica i racial, "Los pueblos anglosajones, como los antiguos griegos y romanos, han cultivado los juegos gimnásticos con ardor, y a este frecuente ejercicio se atribuye la superioridad física de su raza" (Barco, María Dolores). Però bé siga per a aquests objectius o uns altres merament educatius, es fa necessari un espai adient i són sobradament conegudes per tots les pèssimes condicions escolars de començaments de segle, denunciades per diferents mestres valencians: "lo expuesto debe ser objeto de los juegos en nuestras escuelas; pero yo estoy de auxiliar propietaria en una escuela de párvulos, que no podemos salir del salón de clase, que más bien que salón de escuela, parece una bodega" (Alviar, Quiteria), o aquest altre testimoni que utilitza la ironia a la seua denúncia de falta d'espais, "y no los habrá mientras no se considere que el campo escolar es tan necesario como la sala de clase. No hay patio, ni jardín, ni siquiera una sala espaciosa donde los párvulos puedan desenvolverse con soltura ¿Para qué pagar mucho alquiler de un edificio destinado a escuela de párvulos? que estén recojidos y sobra" (Barco, María Dolores). Vistes aquestes nefastes condicions espacials a l'escola, els mestres han d'optar per diferents solucions si volen portar a bon terme els exercicis gimnàstics o jocs corporals mencionats, per la qual cosa opten pel passeig escolar o excursions que els oferiran el marc idoni i

adient per aquests jocs, "por más que procuro que no estén mis discípulas inmóviles, sentadas o de pie en una misma posición, sino que practiquen evoluciones, marchas y contramarchas acompasadas de los asientos a los semicírculos, y de estos a los asientos al cambiar de ejercicios literarios, aunque procuro dar a mi enseñanza un carácter recreativo según las tendencias de la moderna Pedagogía, sin embargo, le falta la animación y alegria que proporciona el aire puro del campo" (Martínez, María).

A banda de la utilitat dels jocs a l'educació física, com hem dit abans, una altra vessant pedagògica la trobem als *jocs per a l'educació religiosa i patriòtica*. La utilització que de l'activitat lúdica es fa per a tals fins, és la mateixa que es fa de totes les altres activitats que tenen lloc a l'escola i que estan omnipresentment impregnades d'aquests pilars de l'educació i la vida en general, "pueden servir además los juegos en la educación religiosa y patriótica si a ellos se unen los cantos de alabanzas a Dios y a la Patria, los cuales infunden y despiertan en el corazón sentimientos de amor que nos elevan y enardecen" (Martínez, Ángel). Així es dóna, per exemple, un joc simbòlic on els xiquets imiten la realitat religiosa que veuen als seus majors, representant escenes de la seua vida quotidiana, "ordenan una procesión y con cuatro palos y una tabla arreglan su anda, colocan sobre ella una muñeca y dicen que es éste santo o el otro y remedan perfectamente el acto religioso de dicha procesión con su correspondiente música" (Alviar, Quiteria). A més, aquestes influències religioses, les podrem vore a l'educació moral que pretenen inculcar i adoctrinar els xiquets mitjançant una utilització del joc.

Pel que respecte a l'educació patriòtica, veiem també la càrrega que contenen els jocs dels xiquets. Un clar exemple és el joc dels Moros i Cristians, molt estès per les terres del País Valencià, i que ha arribat fins als nostres dies en forma de festes patronals a moltes poblacions de les províncies d'Alacant i València, si bé la càrrega lúdica ha guanyat el terreny a la patriòtica, al contrari que ocorria amb anterioritat a les escoles: "los que forman el bando de Moros, entran a representar dicho papel con el ánimo y la convicción de dejarse siempre vencer, y por tanto ser expulsados del territorio español, notándose en ellos cierta manifestación de sentimiento moral. Por el contrario en los que forman el bando vencedor se ve cierto regocijo y alegria por el triunfo obtenido, terminando generalmente este juego con el grito de "Viva España",es poderoso medio de educación moral, por cuanto desarrolla el amor a la patria" (Martínez, Higinia). En altre joc com el dels soldats, també es pot apreciar clarament aquest esperit patriòtic, amb la intenció de despertar en els xiquets

"el amor a la patria y la necesidad de defenderla, el juego de soldados tiene un gran valor moral y con él se consigue que los niños tengan afición a la milicia y no tengan esa repugnancia al servicio militar que se observa en muchas ocasiones" (Ruiz, Plácido). Tot això es vorà reforçat amb un esperit regeneracionista, que veu en el joc un instrument molt vàlid per a aquesta tasca de millora del país prenent a l'educació com a eina bàsica, "el dia que consigamos hacer grata la estancia del niño en la escuela, y eduquemos e instruyamos deleitando, habremos dado un gran paso hacia la regeneración, llenando las aspiraciones de la moderna ciencia pedagógica" (Martínez, Higinia).

L'*educació moral*, és també objectiu didàctic del joc, molt lligada amb les dos anteriors del patriotisme i educació religiosa. La seua pretensió és de conformar caràcters, amb la instrucció en els valors imperants i moralitzadora, "modifica el carácter de los alumnos, conservándolos alegres, contentos, dóciles, obedientes y respetuosos; afectos al estudio, a la escuela, al maestro y a los condiscípulos" (Escribá, María Isabel). S'atribueixen a l'activitat lúdica aquestes virtuts alliçonadores en els principis morals ja que gràcies a aquesta apareixen o s'inculquen "nociones del deber y del derecho, de la subordinación y del mando, de la humanidad y de la libertad, de la resignación, del valor y del heroísmo" (Herrero, Filomena). Les propietats pedagògiques del joc, es troben a l'essència de l'activitat mateixa, siguent de profit per als objectius escolars i conformant la unitat humana de cos i ment, constituint un instrument general d'educació "a la vez que de la higiene física de la higiene moral. Por esto es por lo que se aconseja el juego, no sólo como un ejercicio físico, sino bajo el punto de vista de un utilidad moral y de las ventajas que de él reporta a la enseñanza y disciplina en las clases" (Colomer, Elisa).

Però si hi ha un sector de la comunitat escolar considerat més feble i necessitat d'una educació moral per tal de no caure en la mala formació del caràcter o el pecat, aquestes són les xiquetes. Això s'aprecia en multitud de testimonis de les mestres que aprofiten els jocs simbòlics de les xiquetes per al seus fins moralitzants, "estas distracciones de las niñas, pueden sacar gran partido de ellas. La sensibilidad halla en esto ancho campo para ser educada; además se puede hacer adquirir a las niñas hábitos de orden y economía al mismo tiempo que se adiestran en el manejo de las tijeras y de la aguja" (Herrero, Filomena), o en un altre d'una maestra que té molt assumit aquest sexisme i cura que s'ha de tindre amb els jocs femenins, "no es conveniente media interès, y en caso contrario debe ser tan módico que no excite la codicia; deben tambien evitarse las

bromas con las que pierdan, promover disputas y estar con mal semblante, procurando la maestra que reine en ellos mucha prudencia y moderación" (Martínez, María). Pràcticament qualsevol joc de xiquetes lícit és una bona oportunitat per aplicar l'ensenyança moral que ha d'imperar en elles, com ocorre amb ocasió del joc del "corro" amb els ulls embenats, proposant exemples morals "puesto que ofreciendo patentes los peligros a que está expuesto el ser privado de la vista, es fácil hacerles comprender la protección que se debe a los seres débiles o desgraciados y la perversidad que demuestra la que durante el juego coloca piedras u obstáculos para impedir la marcha de la que va con los ojos vendados, se les puede tambien demostrar la necesidad en que todos estamos de practicar la sublime máxima, *Lo que no quieras para ti no lo quieras para otro*" (Valor, Leonor). La mestra haurà de prestar especial atenció mentre es realitzen els jocs de les xiquetes, per tal que es mantinga el nivell de moderació com ocorre mentre practiquen el joc de saltar a corda vigilant-les de prop, ja que "dicho juego constituye un excelente ejercicio cuando es moderado y se convierte en un ejercicio deplorable cuando se excedan los límites de la moderación como varias veces sucede. De estas exageraciones resultan muchas enfermedades del corazón" (Colomer, Elisa). Aquesta cura davant els jocs femenins, està determinada pel rol que té assignada la xiqueta per a quan siga major, per la qual cosa es trien jocs adequats a tal fi, entre els quals el més anomenat i conegut és el joc amb les nines, "por su constitución tierna y delicada, por su carácter pacífico y bondadoso necesitan juegos y ejercicios menos activos o violentos, preferimos, con fundamento, la inocente gimnasia, con prácticas religiosas y muñecas, porque la doble misión de la mujer consiste en ser esposa amantísima y madre cariñosa de sus hijos: misión augusta y sublime que la convierte en ángel del hogar y en consuelo de la familia" (Amorós, Joaquina). Un rol que suposa a la futura dona la possessió d'uns instints innats que el joc ha d'afavorir a desenvolupar, amb un aprenentatge de la vida de la dona "impulsadas por esa experiencia de instintos denominados sentidos maternal y doméstico que tan interesantes observaciones ofrece a las maestras y particularmente a las madres, siendo mucho el partido que pudieran sacar para la educación de sus hijas, de sus predilectos e inocentes juegos" (Colomer, Elisa). Però aquesta consideració, no fa que es deixen de banda a les xiquetes en l'educació moral, ja que la mestra no perd oportunitat per oferir a les seues discípules ensenyances relatives a la seua conformació moral, "en los intérvalos de descanso que establece entre uno y otro juego, reune a las niñas y por medio de cuen-

tos y anécdotas, les da idea de ciertos deberes y derechos sociales, poniéndoles de relieve las faltas que respecto a este particular cometen, educando así el sentimiento y voluntad de las escolares" (Escribá, María Isabel).

Un tipus de joc que es considera a mig camí entre l'educació moral, la física, patriòtica, religiosa i intel·lectual, és el cant. Es fa referència al perill moral que pot existir en aquests càntics aparentment innocents de les xiquetes mentre practiquen altres jocs, "es donde experimentan más placer, pero tambien es donde hay mas peligro, porque las criadas han adulterado la letra de todas estas canciones y sin darse cuenta los angelitos, cantan cosas que no les conviene saber" (Alviar, Quiteria). Però a banda de la cura que s'ha de tindre en la selecció o permissivitat dels cants que es practiquen a l'escola, els mestres tenen molt clar els avantatges que pot oferir aquesta eina pedagògica, ocupant un lloc preferent als programes escolars practicant-se en "los cambios de lecciones, tambien en los descansos y recreos, por lo que tenemos, un selecto y escogido repertorio, que procuramos diariamente aumentar, de cantos recreativos, patrióticos, religiosos y populares, que los pequeños aprenden con rapidez y perfecta entonación" (Amorós, Joaquina). És el cant un perfecte acompanyant de tots els jocs, ja que com hem dit abans, abraça tota la multidimensionalitat pedagògica que l'activitat lúidica pot aportar a l'educació, i és un excel·lent complement, "excita el sentimiento, siendo a la vez un poderoso medio de educación religiosa; es un medio de cultura estética por lo mucho que predispone excitando la sensibilidad para la contemplación y comprensión de la belleza artística ejercitando la voz y el oido; desenvuelve tambien las facultades intelectuales y una especie de gimnástica de los órganos respiratorios y vocales" (García de los Ríos, Ramona), veiem com condensa totes aquelles virtuts que abans hem vist en altres jocs.

Com a últim tipus de joc o de clasificació d'aquestes activitats o entreteniments infantils, trobem els *jocs d'intel·ligència o d'enginy*, que podem considerar com aquells que tenen una finalitat explícitament instructiva per si mateixos, o aquells altres on qualsevol joc és un pretext perfecte per a introduir lliçons acadèmiques o escolars. Respecte al primer tipus, denominat d'enginy i que combinen l'exercici intel·lectual amb la recreació, trobem aquells que es realitzen sense instruments i on la principal eina és la ment del xiquet, "1º, los de aliteración, que consisten en repetir en cierto orden palabras de sonido semejante o cacofónicas, las cuales exigen mucho cuidado para no tropezar en su pronunciación; 2º, agotar una letra o una serie de nombres de objetos, sean animales o vegetales o minerales; 3º, adivinar charadas, enigmas, acrósticos, logogrifos

y jeroglíficos; 4º resolver problemas aritméticos curiosos, cuadros mágicos, curiosidades numéricas de memoria" (Caudell, Juan); i aquells altres que es fan servir d'instruments o joguines per desenvolupar la intel·ligència, com el tres en ratlla, les dames, l'assalt, els escacs, les cartes i trencaclosques. Els altres jocs d'intel·ligència o netament instructius tenen la seua fonamentació en l'utilitarisme i academicisme de l'època, i és que la renovació pedagògica que ens ocupa en aquestes jornades no podia deixar passar l'oportunitat d'inculcar la major quantitat possible de coneixements conceptuals, fets, teories i esdeveniments, fent de qualsevol joc el pretext perfecte per a començar una lliçó instructiva. Revisant tots els jocs i joguines utilitzades per la humanitat durant el trancurs dels temps, possiblement siga el *trompo* un dels més utilitzats per a tals fins. Com podem vore a les memòries presenta moltes variacions i converses entre el mestre i els alumnes, "el Maestro debe aprovechar en beneficio de la instrucción de los niños, haciéndoles comprender, en este juego, los movimientos de rotación y traslación de nuestro planeta, y digo los dos movimientos, porque el trompo al ser despedido por la cuerda no siempre está fijo, sino que hay ocasiones que va describiendo un círculo y en este se les hace comprender el movimiento de traslación de la Tierra y cuando está fijo el movimiento de rotación" (Alviar, Quiteria). Però no és aquesta l'única utilitat d'aquests joguets, ja que altres mestres li han descobert altres possibilitats, com la educació de la vista "para dar al niño idea de los colores le haremos ver que la luz natural está formada por el rojo, amarillo, anaranjado etc. y haciendo uso de la peonza volveremos a componer la luz blanca. Sobre su cara superior se pintan, con los colores indicados, siete segmentos iguales y se verá al girar con rapidez que todos reunidos forman el blanco" (Martínez, Higinia), veiem com poden ésser distintes les utilitats d'aquest joc, des de una lliçó de física, fins a l'aprenentatge cromàtic. Les possibilitats d'oferir lliçons mitjançant el joc no s'esgoten ací, ampliant el repertori de didactisme lúdic com a l'ensenyança de la geografia "tambien como premio y en dias determinados, al igual que en las niñas, la caja de construcciones y la de un precioso mapa de España recortado que ellos componen y forman con admirable perfección (a falta de los dones de Froebel que todavía no poseemos)" (Amorós, Joaquina). Per últim respecte a les utilitzacions de jocs o joguets amb finalitats didàctiques, citem el cas de la pilota o baló, tan present en la majoria de jocs dels xiquets i que es pot utilitzar a l'ensenyança de les ciències físiques i químiques "pues, por ser de goma, resultan muy visibles las propiedades físicas de elasticidad, prensibilidad), impenetrabili-

dad, etc., y por su forma y volumen puede dar origen a proporcionarles conocimientos geométricos como son: volumen, superficie y sus especies plana, curva, cóncava y convexa. Forma esférica y la división que de la esfera se hace en sector, segmento y casquete esférico, ampliando estos conocimientos hasta llegar al completo desarrollo de las líneas y figuras geométricas" (Valor, Leonor).

3. Estratègies que adopten els mestres davant el joc

A banda de l'ajuda que li aporta en les seues explicacions el joc i els joguets i la funció catalitzadora en el desenvolupament dels xiquets, el joc els serveix com a eina excel·lent de diagnòstic i observació dels alumnes per a un millor coneixement de les seues aptituds i interessos. Això ens mostra l'interès de la renovació pedagògica per a un començament d'ensenyança individualitzada o adaptada a l'alumne, al qual té més en consideració, per tal d'aconseguir l'activisme pedagògic, constituint-se el joc com a un laboratori per al mestre "solo allí puede llegar a conocer a los niños en la medida que es necesario porque es la naturaleza del niño hablando, y el niño en el juego es como una flor que ofrece del todo abierta su corola al estudio del observador, pues es como limpio espejo donde se refleja totalmente el carácter del niño, y el carácter que se forma sin juegos es una incógnita de la educación" (Pellicer, Vicente). El mestre haurà de tindre molta cura al moment d'observar mantenint la distància i l'objectivitat, i siguent també conscient de com de profitosa és la seua intervenció al joc dels xiquets, aquesta cautela s'ha d'intensificar, "que éstos no adviertan ni sospechen siquiera que alguien se ocupe de ellos, porque en ese caso, los niños estarían como cohibidos; no serían sus actos espontáneos y no podría hacerse el estudio que el educador pretendiera, porque nos encontraríamos con el mismo inconveniente que cuando se halla en la escuela. Además que el momento que el niño advierte la menor imposición de algún agente extraño ya ha perdido el juego todo su valor" (Ruiz, Plácido). Encara que aquest pensament no és generalitzat en tots els mestres, hi ha qui oblida una de les condicions essencials del joc com és la llibertat o una altra com el plaer, que s'esgoten quan la intervenció del mestre és massa directiva i impositiva, anteposant els interessos acadèmics als lúdics, i carregant-se la veritable riquesa del joc, "algunas veces observo que algunas niñas no juegan en el patio de recreo. Entonces les obligo a jugar, porque es prudente hacerlo así, y las niñas más jugue-

tonas casi siempre llegan a ser las mejores estudiantes" (Martínez, Ramona). La mateixa mestra deixa molt clara la distinció entre el treball escolar i el joc considerant que hi ha un moment per a cada cosa i que no s'han de barrejar, per la qual cosa inventa fins i tot una cançó que acompanya el joc de les seues alumnes, tenint present que "cuando el niño juega debe olvidar las lecciones de la escuela; cuando trabaja, no debe pensar en el juego. A este efecto, jugando al corro les hago cantar estas buenos consejos: Trabaja, niñito, /Y juega después/ Dice un cantarcito/ Del idioma inglés,/ Para quien no quiera/ Caer en desliz./ Las horas pasadas/ En triste inacción,/ Por Dios son lloradas/ E inútiles son/ Trabaja niñito/ Y juega después/ Dice un cantarcito/ Del idioma inglés" (Martínez, Ramona).

Així doncs, després d'una anàlisi dels jocs infantils de les escoles valencianes a començaments de segle podem afirmar o reconeixer l'existència d'un impuls de renovació pedagògica que es dóna respecte als mitjans educatius; però també en l'ensenyament apareixen mostres d'una resistència al canvi en les mentalitats dels mestres. I és que aquests, continuen amb unes concepcions pròpies d'eixos anys fonamentades en el sexisme, que arriba fins a la distinció de jocs de xics i xiques, de fortes conviccions religioses i patriòtiques que impregnen els jocs i recreacions infantils, i per últim d'un academicisme que no vol desaprofitar aquestes ocupacions infantils com a pretext per donar peu a lliçons i transmissió del currículum escolar. Però això no indica que no fem una valoració positiva de la inclusió del joc a l'escola malgrat el seu utilitarisme i didactisme, ja que en poques ocasions l'activitat lúdica ha estat tan present en les escoles com en els moments on els manaments de la "moderna pedagogía" o la renovació pedagògica impulsaren aquest moviment i la convicció del seu valor educatiu.

Resum

El treball és resultat de l'estudi i anàlisi de les memòries tècniques del magisteri valencià conservades a l'Arxiu de la Diputació Provincial de València entre els anys 1908-1909 i que giren al voltant dels jocs infantils practicats en les seues escoles i que consideren de major eficàcia educativa. Aquesta revisió ens ofereix un complet panorama de la consideració pedagògica que de l'activitat lúdica tenien els mestres del País Valencià i les utilitzacions més habituals dins l'escola.

Primerament es donen uns apunts dels mateixos mestres, que ens ajuden a construir una idea al voltant del concepte i importància que

donen al joc. Així veiem com tots ells estan d'acord en l'essencialitat d'aquesta activitat i conveniència de la necessitat de fomentar-la a la institució educativa per al correcte desenvolupament dels xiquets.

Observem a continuació les virtualitats educatives que els mestres confereixen al joc, ja que gràcies a la seua multidimensionalitat és capaç d'ésser una excel·lent eina per desenvolupar l'educació física –mitjançant jocs corporals, gimnàstics i passeigs escolars o excursions–, l'educació religiosa i patriòtica –amb jocs simbòlics o d'imitació i càntics-, l'educació moral conformant caràcters i incultcant valors i una educació que fomentie la intel·ligència –amb el suport de jocs d'enginy o altres que serveixen com a pretext per donar qualsevol tipus de lliçó de geografia, física, història...–. Es pot vore durant aquest recorregut el sexisme present a les escoles que arriba també fins als jocs, fent una diferenciació de jocs de xics que pretenen desenvolupar la seua força física i els de les xiques, on s'ha de tindre molta cura a preservar la moralitat i desenvolupar aquells rols que els té reservada la societat. Tot això ve acompanyat i il·lustrat amb nombrosos exemples, que mostren l'enginy dels mestres per tal d'aprofitar aquesta font de recursos inesgotable que és el joc amb finalitats educatives i fins i tot de diagnòstic i observació, ja que mentres juguen els xiquets mostren la seua veritable personalitat, cosa que permet al mestre un millor coneixement dels seus alumnes.

Abstract

This research shows the importance given to playing as activity, regarding to the pedagogy and its most common uses at the Valencian schools of the beginning of the century. Firstly, through some quotations of some teachers, you can see that it is essential and useful to foster play at school for a good development of children. Then, it is explained how the play is used as a pretext to developes the physical, religious patriotic and the moral education, as well as that ones that developes the child intelligence. It is also shown the patent sexism at school that, obviously, affects the play making a distinction between boy and girl plays. All that comes with a lot of examples, which point out how the play allows the teacher to know his/her pupils better.

Joc i respecte pels nens

Marta Graugés Rovira

"Tots coneixem aquests impulsos originals dels nens, la tendència que tenen de voler provar-ho tot ells sols. Només ens faltaria ser més conscients que aquesta incansable superació de les contrarietats que prové de la pròpia iniciativa del nen li proporciona l'energia que nosaltres voldríem que ell guardés. També hauríem de tenir en compte que l'alegria d'enfrontar-se amb dificultats es basa en què el nen ha pogut observar, investigar, provar i superar en plena independència" Elfriede Hengstenberg(1991).[1]

Si li permetem, el nen baixa de cares. Si l'hem deixat jugar al terra té molta força als braços.

1 Hengstenberg, Elfriede. Desplegándose. Barcelona. Los libros de la liebre de marzo. 1994.

Avui dia les hores de joc s'han vist disminuïdes i és difícil veure infants jugant lliurement. Els nens entren a l'escola abans dels 3 anys i moltes hores s'omplen d'aprenentatges. A la llar d'infants el treball de taula cada vegada és més present. El temps lliure s'ha convertit en temps escolar: cursets d'anglès, música, plàstica, informàtica, esports diversos... L'oferta és àmplia i variada. Quan arriba a casa, el nen dedica el poc temps que li queda a mirar la tele o a jocs electrònics.

Abans, els carrers, camps i places eren llocs per jugar i arriscar. Ara són per als cotxes. De casa a l'escola s'anava a peu i pel camí sortien multitud de jocs, ara generalment s'hi va en cotxe i acompanyat per l'adult.

Els nens passen moltes hores dintre d'espais tancats: a casa, a l'escola, espais comercials, espais lúdics coberts... on són les cabanes al bosc, els jocs al riu, el contacte amb la natura?

Els nens tenen més joguines que abans, moltes vegades per fer piló. No solen ser les joguines més cares les que més interessen els nens. No els calen joguines sofisticades, poden jugar amb qualsevol objecte: una caixa, un tros de fusta, un cordill, la cullera...

Un espai per entrar, sortir i protegir-se és essencial en el joc.

Els adults, a vegades, ens sentim culpables de no passar les hores amb els nens i canviem les hores per les joguines.

Però malgrat que som en un món consumista, les necessitats del nen continuen essent les mateixes: la natura, un temps i un espai per moure's, per explorar, per experimentar, per trobar-se amb les seves limitacions i progressos i una persona al costat que, sense dirigir-lo, ni esperar-ne resultats, acompanyi el seu creixement.

Emmi Pikler, pedagoga hongaresa (1902-1984) va desenvolupar un treball basat en quatre principis:

- el respecte a l'infant com a persona
- la llibertat de moviments, de joc i la conquesta de l'autonomia, basada en la iniciativa de l'infant.
- la pedagogia de la vida quotidiana.La cura atenta de cada acció de l'adult cuidant tots els detalls
- la personalització de la relació entre l'adult i el nen que proporcionen la seguretat necessària perquè el nen faci el seu progrés.

Després de 20 anys treballant en l'educació, permetent als nens jugar, i seguint el treball d' Emmi Pikler, he obert el Centre Gira-sol per continuar investigant en aquesta línia: Els nens que tenen l'oportunitat de jugar lliurement en un ambient adequat, ni que sigui una tarda a la setmana, aconsegueixen més tranquil·litat, autonomia, creativitat...són capaços de jugar durant estona, buscar solucions als problemes que els puguin aparèixer en aquell ambient i confiar en les seves possibilitats.

La importància del joc en el desenvolupament de l'infant, ha estat objecte d'estudi des de fa molt temps:

Bruner[2] considera que el joc té un paper decisiu en el desenvolupament de la imaginació. Un ésser sense imaginació és com un ésser mutilat.

Funcions fonamentals del joc infantil:

1 És una activitat per a ell i no per als altres, i per això és un medi excel·lent per poder explorar.
2 Es caracteritza per la pèrdua de vincles entre els mitjans i la finalitat. És una invenció no lligada als resultats.

2 BINIÉS, Puri: "Conversa amb Jerome S. Bruner– Quan el joc és imaginació". Infància. Núm 100. gen-feb. 1998.

3 El joc no succeeix per casualitat. Sempre es desenvolupa en funció d'algun interès dels participants.
4 En el joc transformem el món exterior d'acord amb els nostres desitjos.
5 El joc proporciona plaer, un gran plaer. Obstacles que ens trobem en el joc són font de plaer quan els superem.

Factors que contribueixen a enriquir el joc:

1 L'ús de mitjans o activitats que permeten a l'infant construir alguna cosa.
2 Presència de l'adult, però no un adult dictador, sinó aquell que, amb la seva presència, proporciona un ambient estable.
3 El company amb qui intercanviar i negociar.
Un entorn ric, motivador i actiu.
Les millors joguines són aquelles que no imposen un significat concret al nen.

"Tot joc és per començar i abans que res una acció lliure. El joc comandat no és un joc". Huizinga.[3]

Joguines adequades "A partir dels 3-4 mesos ens esforcem per donar al nen joguines adequades a la seva edat, que pugui agafar per ell mateix sense l'ajuda de l'adult, i amb les que pugui jugar ell sol... Les joguines són a prop seu, al terra, sense estar fixades enlloc. En cap moment del seu desenvolupament posem les joguines a les seves mans, ni les fixem a sobre el seu cap o als barrots del llit o del parc... A l'estiu els nens juguen al jardí, en un terreny desnivellat, lleugerament pendent, cobert d'herba, i tenen a la seva disposició una muntanyeta de sorra. Pugen per les escales del jardí molt abans que caminin..." Emmi Pikler.[4]

3 HUIZINGA, Johan: Homo ludens. Madrid: Alianza editorial. El libro de bolsillo. 8a reimpressió.1998.
4 PIKLER, Emmi. Moverse en libertad.Madrid. Narcea de ediciones. 1985.

Desenvolupament del nen de 0-3 anys

Edat: **0-3 mesos**
Acció: Mirar, observar. Escoltar. Estirar braços, cames. Tocar, agafar.
Objectes: El seu cos, mans i peus. Mocador, fil, cotó. Anelles vímet. Pilota foradada. Objectes que pugui agafar.
Postura: Al terra: Panxa enlaire (mans i peus lliures, esquena que es pugui moure). Girat sobre un costat.
Actitud: Atenció sostinguda en algun objecte. Atenció repartida entre un objecte i un altre, entre l'acció i l'objecte.

Edat: **3-8 mesos**
Acció: Agafa bé l'objecte. Explora, prova, busca o troba sensacions. Produeix sons. Es posa les coses a la boca. Apila, encaixa objectes... un got, un test, cassoles... Posa i treu, des de dins una panera (començar per objectes més grossos i quan hi ha més precisió donar-los més petits). S'enfila coixí, caixa 20cm.
Objectes: Objectes que pugui agafar, li serveixin per picar, mossegar i no es desplacin... Cubs per posar un sobre l'altre. Anelles per encerclar, Capsetes, Objectes que no pesin, naturals, quotidians. Plates fondes inox. Material que es balancegi: conca, objecte rodó, cilíndric, fusta giratòria... Objectes que es desplacin i objectes més grossos. Coixí, caixa fusta plana, de 20 cm, amb pendent, ondulada...
Postura: Gira a un costat, bocaterrosa. Cap aixecat, recolzament braços (en aquesta postura pot jugar molta estona). Costats del cos. Lateral i incorporat de tronc.
Actitud: Igual que en els primers mesos i s'hi afegeix: atenció flotant. Preocupat per alguna cosa. Atenció concentrada, quan l'infant està tot concentrat en el que fa, generalment el moviment corporal és molt baix.

Edat: **8-16 mesos**
Acció: Més precís. Agafa, toca, apila, introdueix objectes dins d'altres, ..., escampa i recull, tira a terra (com a joc), fa fressa. Agafa 2 objectes o més, es desplaça amb ells a la mà, juga amb ells a la mà, busca fresses entre ells. Es desplaça per seguir l'objecte, si és del seu interès. Busca so... I pot tenir una comunicació amb l'altre sense paraules. Li agrada amagar les coses i

buscar-les. Comparteix i intenta agafar objectes d'altres nens. Molt interessat pel moviment. Arriba a seure, o es desplaça rastrejant, gatejant, fins intentar aixecar-se, s'aixeca, camina i afirma el seu caminar, puja escales, va del terra a dret.

Objectes: I. Material natural, que pugui tocar, agafar, construir...aigua, sorra, troncs, fang, pedra, canyes de bambú, petxines (grans)...), objectes per jugar-hi. Material fabricat amb fusta, encaixos, material geomètric, torres... Caixes per posar-se dins: tipus casa o cotxe..., o caixes per posar coses a dins. Caixes que pugui omplir per arrossegar, transportar. Ampolles d'aigua, objectes que pugui encaixar galledes, testos... Construccions. Instruments musicals... Objectes quotidians pots, tapes... Quan està en l'etapa d'aixecar-se, és important objectes que pugui posar drets, com ara torres, apilar moltes coses, ampolles d'aigua... Objectes que es desplacin.

Postura: (A més de les anteriors) Assegut. Gatzoneta. Genolls un si l'altre no. Dret amb recolzament. Dret (alguns caminen després dels 16 si els ho permetem).

Actitut: Sol està concentrat quan està jugant amb objectes. Quan està per descobrir un nou moviment només juga amb el seu cos. Quan juga sempre ho fa en una postura ja coneguda que li és còmoda.

Edat: 16-24 mesos

Acció: El nen majoritàriament camina, es desplaça, s'enfila, salta. Guia vehicles: tricicle, camió... Manipula objectes (va perfeccionant la motricitat fina). Comença a simbolitzar alguna situació. Té més importància la parla. Té interès per menjar sol, vestir-se, despullar-se.

Objectes: Tot el d'abans. Tricicles, camions, cavallet de pal, caixes amb cordill davant, caixes grosses per empènyer. Pilotes, (objectes que es desplacin). Construccions de fusta. Circuits per a cotxes (grans), garatges. Casa, cabassa, nino, biberó, disfresses... (Ninos millor de drap). Objectes que puguin servir per a joc simbòlic. reals, de mida petita. (Millor que siguin de porcellana, argila...). Titelles, alguns contes...

Postura: Si ja s'aguanta dret pot fer servir totes les postures incorporades anteriorment i passar d'una a l'altra. Segons el joc n'utilitzarà una o una altra. Varia molt sovint de postura.

Actitud: Té molta curiositat, li agrada molt jugar amb els objectes. Passa de l'activitat motriu que és prioritària a la manual. Quan s'ha mogut està més concentrat. Si se li permet, desprès d'una activitat que li ha requerit esforç, descansa.

Edat: 24-36 mesos

Acció: Fa tot el d'abans, i a més: té més interès pels companys, imita l'adult i els altres nens. S'enfila, té seguretat en el moviment, baixa escales. Explora els objectes i hi busca diferents utilitats. Resol problemes senzills: trencaclosques, construccions... Té interès per dibuixar, pintar (dibuix lliure). Té molta forca. Busca equilibris i desequilibris. Construeix. Simbolitza situacions quotidianes: oficis, contes, vivències seves. Fa preguntes, demana les coses...

Objectes: Pissarra, guixos, papers grans. Jocs de força: transportar càrregues, arrossegar caixes diverses (tren), arrossegar company, carretó. Caixes d'experimentació. Evolució de les construccions... Per al simbòlic, la imitació: Robes per a disfresses, animals de peluix, cases, joc de metges. Tenir cura del jardí: terra, regar, plantar... Eines: martell, tornavís, clau anglesa, cargols per cargolar, descargolar, serra petita... (amb l'adult al costat!) Eines per remenar la terra: pales, rasclets... (sorrera). Ninots que puguin crear personatges, històries. Rampes, escales, barres per enfilar-se (amb el gruix adequat a la seva mà), lloc per lliscar, grimpar, gronxar-se... Blocs per fer equilibris i desequilibris.

Postura: Pot passar d'una postura a l'altra còmodament, si les té integrades. Es desplaça: caminant, corrent, saltant. El seu moviment és més coordinat i segmentari.

Actitud: Molt interessat per l'entorn i per descobrir noves coses. Els companys tenen importància per a ell. Comença a jugar en petit grup.

Observacions i aspectes que acompanyen la taula annexa:

Les edats d'aquest esquema són orientatives, pot haver-hi ha molta diferència entre un nen i l'altre.

La diferència entre la motricitat fina i la grossa pot ser de 9 mesos. (Un pot tenir una habilitat manual molt precisa i en canvi pot no gatejar als 12 mesos).

Quan les dues habilitats manuals i motores van lentes, cal posar atenció.

És important que l'espai de joc tingui límits, i no hi hagi cap perill.

Quan el nen investiga els seus moviment, està jugant amb el seu cos.

Quan juga amb objectes, ho fa des d'una posició ja coneguda, que li és còmoda.

El nen pot estar concentrat jugant al terra en postures asimètriques. No li cal taula i cadira.

A cada moment el nen està preparat per fer un determinat moviment, una acció concreta: és un nen tranquil, segur i concentrat en els seus actes i té autonomia. Ara bé, quan anticipem etapes, el moviment del nen és brusc, no pot sortir de la situació, protesta...

Arribar a seure és un acte d'equilibri. Quan tenim al nen assegut sense que hi hagi arribat ell sol, demana que li portin les coses, protesta quan està cansat... mentre que si hi arriba per ell, juga mentre vol i, quan està cansat, canvia la posició, s'estira, i descansa.

És molt important com a adults:

Una actitud d'observació, acompanyament, escolta i respecte.

Seleccionar les joguines-objectes d'acord amb el desenvolupament del nen.

Donar-los la possibilitat i el temps perquè triïn per ells mateixos els objectes de joc d'entre els que tenen a disposició.

Posar paraules a les accions que fem amb el nen. Sempre s'explica el que es farà a continuació.

Demanar els objectes als nens des de ben petits, no treure'ls-hi de les mans.

No donar als nadons objectes que passin pel forat d'un rull de paper de water. (És una bona referència de mida mínima)

Notificar quan volem que el nen acabi una situació de joc, (Ex: "Pere, ara hem d'anar a dinar, em dones la joguina que tens a la mà? "Els adults hem de saber esperar...) Des de pocs mesos.

En nens de 2-3 anys, avisar individualment que el temps de joc s'està acabant, donar temps perquè vagin acabant i començar a recollir nosaltres els objectes que no fan servir.

Procurar que l'endreçar sigui un acte normal, alegre, no una obligació.

***

Actualment ens trobem amb nens que han desenvolupat més el llenguatge i el raonament que el joc motriu: a aquests nens els és més difícil jugar i entrar al món simbòlic.

No només són hàbils amb les mans, els peus són un element molt important per a ells. Cal no posar-los sabates quan juguen i mentre no caminen, per no limitar-los els moviments.

Si donem als nens l'oportunitat d'erigir-se en protagonistes del seu desenvolupament, acompanyant-los i respectant el seu ritme sense interferir-lo, tindrem nens més tranquils, autònoms i amb una millor salut física i psíquica.

Resum

El joc és una necessitat pel desenvolupament de l'autonomia del nen. La societat actual, inclòs el sistema educatiu, redueix i dificulta l'espai de joc, posant al seu lloc hores d'aprenentatge, on els nens, en lloc de ser protagonistes de les seves experiències i aprenentatges, es passen el temps esperant què els demana l'adult.

La meva experiència és que el nen necessita el joc per poder-se desenvolupar harmònicament. Perquè el joc tingui lloc, calen unes condicions d'espai i actitud dels adults. És imprescindible que hi hagi temps, respecte, espera i confiança en el nen i que no ens anticipem al que necessita. No li hem de donar objectes quan no els necessita ni posar-lo en postures a les quals no pot arribar per ell sol.

Cada nen té el seu propi ritme de maduració i evolució. Cal respectar aquest procés.

Seguint el treball d'Emmi Pikler i l'experiència al centre Gira-sol, a partir de l'observació de diferents grups de nens, proposo una taula que relaciona: les accions que realitza el nen i l'evolució de la seva motricitat, amb els materials més adequats i l'actitud que pren en el joc.

Si donem als nens l'oportunitat d'erigir-se en protagonistes del seu desenvolupament, acompanyant-los i respectant el seu ritme sense interferir-lo, tindrem nens més tranquils, autònoms i amb una millor salut física i psíquica.

Abstract

Play is a need for the development of the autonomy of children. Nowadays, our society reduces playtime and replaces it by "learning" time, where children instead of experimenting by themselves, spend their time waiting for what adults want from them.

By this lecture I propose a table that relates: the action of the children and the evolution of their movement, with appropriate materials, and their attitude in each moment.

If we give the children the opportunity to grow as protagonist of their own development, respecting their rhythm without intervening, we'll have more peaceful and autonomic children, with a better physical and emotional health.

La joguina i el joc al retrat infantil holandès del segle XVII

Notes per a una aproximació al simbolisme educatiu de la joguina i del joc en la pintura barroca

PILAR HINOJOSA I FAYES
Universitat de Barcelona

Tal com introdueix el títol d'aquesta comunicació, el text que llegireu a continuació vol ser una ràpida aproximació al món del joc i de la joguina barroca utilitzant com a eina bàsica de treball els retrats infantils de l'Holanda del segle XVII. Comencem introduint algunes de les raons bàsiques per les quals aquests retrats infantils van ser tan abundants en la pintura holandesa d'aquest segle i comentant de quina manera enfocar la significació i la possible interpretació simbòlica dels objectes que en ells s'hi van representar. En un segon punt, i després d'una breu aproximació a l'evolució de la joguina al llarg de la història, presentem un recull dels jocs i les joguines que ens hem trobat amb més feqüència en el grup de retrats amb els quals hem treballat, incloent-hi alguns dels animals més significatius. Veurem la interpretació simbòlica de cadascuna en el món de la infància i alguns exemples visuals.

1. L'eclosió del retrat infantil en la societat holandesa del XVII

En el camp de la Història de la Infància durant un llarg temps va prevaler la idea iniciada per Ariès, i seguida per altres historiadors (Badinter, Shorter, Stone), qui defensava que l'amor familiar i l'estimació dels pares pels fills eren conceptes i sentiments aplicables únicament a la família moderna. Per a ells, els pares (pare i mare) mostraren indiferència vers els fills fins que en algun moment entre els segles XIV i XVIII es produeix el canvi cap al que s'entén com a família moderna, caracteritzada per aquest amor i estimació als fills. Més recentment, altres autors (Bedaux, Durantini, Dekker, Schama), defensen que els senyals d'estimació i d'amor dels pares vers els fills són abundants i constants al llarg de la Història; que infància i paternitat són inherents a la condició humana i que per tant l'afecte que els pares, però sobretot les mares, han mostrat i mostren cap els seus fills és un element perenne al llarg de la història de la humanitat.

L'Holanda del segle XVII no fou en cap cas ni especial ni única pel que fa a la demostració d'aquest amor. Sí ho fou en canvi pel fet que aquests infants fossin portats a la pintura i per la diversitat i la qualitat d'aquests retrats. Aquestes obres pictòriques ens fan pensar que l'afecte i l'amor dels pares pels fills era realment quelcom ja existent. En aquest aspecte, ens agradaria assenyalar la importància no solament de les fonts escrites (literatura; cartes; diaris personals; registres eclesials, notarials i d'altres tipus; manuals de bones maneres; sermonaris; inventaris; etc.), sinó la summa importància que al nostre parer tenen en aquest àmbit les fonts pictòriques, els retrats i la pintura de gènere en el nostre cas, on es representen infants i famílies completes en diferents situacions i ambients. El seu gran nombre en la pintura holandesa, per exemple, portà a Schama a afirmar que la infància ocupava en aquella societat un lloc preeminent i a donar l'apel·latiu de "República dels nens" a aquella societat (Shama, 1987).

Els retrats individuals de nens o nenes són molt rars abans del segle XVII, exceptuant els dels fills de les grans famílies aristocràtiques en qui es dipositaven les esperances de continuïtat del llinatge familiar. Per aquest motiu, el fet que el seu nombre incrementi considerablement a partir de l'esmentada centuria, és una prova més de la importància que es dóna al nen, així com del reconeixement de la seva individualitat. Una individualitat que es manifesta tant en la fidelitat als trets facials del retratat que permeten reconèixer-lo, com en els atributs amb els quals l'infant va ser immortalitzat: joies, guants, bosses, vanos, llibres, mocadors, animals de companyia, instruments musicals, joguines... D'alguns d'ells en parlarem més endavant.

D'altra banda, el nombre considerable de retrats de família (Foto 1) que han arribat d'aquest període (en alguns d'ells es representen fins i tot els fills que van morir abans de la realització del quadre), són una prova més d'aquest increment de la importància de la infància, del nen com a individu i de la família.

Els retrats infantils, tant els individuals com els familiars, van evolucionant des dels primers on els infants o la família apareixen en posicions estàtiques i sobre fons monocroms, fins als més avançats amb paisatges o fons arquitectònics, enriquits amb objectes materials contemporanis i on els nens són mostrats en activitats que els són pròpies com jugar o tocar un instrument musical. Moltes d'aquestes joguines, jocs i activitats lúdiques no són en absolut elements exclusius de la cultura holandesa: jocs, joguines i activitats similars poden veure's en pintures alemanyes i anglesses coetànies, per bé que no tan sovint en les franceses, les espanyoles o

les italianes. És per aquesta raó que també considerem aquest grup de pintures com a una important font de documentació sobre la cultura del joc i de la joguina dels segles XVI i XVII a l'Europa occidental.

Els objectes, les accions i els escenaris domestics que veiem en les pintures els trobem també als llibres d'emblemes, per la qual cosa podem pensar que estem davant d'uns elements comuns i reconeguts per la mentalitat i la cultura del moment. El que cal fer és arribar a esbrinar i a establir la interpretació d'aquests elements en la pintura sempre sense perdre de vista aquesta relació amb l'emblemàtica (De Jongh- Franits, 1997). Entre aquests objectes cal, d'entrada, establir una diferenciació entre els considerats realistes, que inclouen els pertanyents a la vida quotidiana de l'infant, aquells amb què jugava i s'entretenia: nines, cavallets de fusta, pals de golf, sonalls, tambors; i els considerats al·legòrics que inclouen bàsicament fruites i flors per les seves significacions simbòliques. Alguns elements realistes, però, podien tenir al mateix temps al·lusions simbòliques, cosa que explica el perquè foren escollits aquells i no uns altres per aparèixer en aquests retrats. Aquest seria el cas dels animals: el gos, el cavall, l'ocell…

En aquella època es considerava deure i obligació dels pares donar una bona educació, una bona instrucció als fills. Per tal d'il·lustrar aquesta mentalitat, un gran nombre de metàfores, totes elles inspirades en Plutarc, van aparèixer en la literatura pedagògica. Aquestes metàfores literaries varen ser adoptades paralel·lament en les representacions pictòriques on varen ser traduïdes a símbols i van passar a enriquir els retrats infantils. Si la idea que es volia transmetre era la d'una bona educació, això es podia fer utilitzant animals ben ensenyats (gossos obedients, lloros parladors i cavalls), o bé arbres i plantes verdes, llustroses i ben cuidades. Si la idea que es volia transmetre era la d'una educació dolenta o no adequada, es podien utilitzar imatges d'arbres i plantes desateses, de cards i d'espineres. D'entre totes, però, les imatges que més s'utilitzaren foren les de les fruites (perquè identifiquen l'infant com el resultat d'un matrimoni fructífer, però també com el resultat de la bona educació i allò què és important en un matrimomi fructífer no és tant la quantitat, sinó la qualitat dels fruits) i les flors per les seves àmplies possibilitats simbòliques i al·legòriques. Tots aquests símbols tenien sempre una interpretació i una significació de caràcter general (a la seva interpretació concreta s'hi arriba interpretant-los dins el conjunt) i fan referència a una idea d'Educació que queda lluny dels espectadors actuals, però de la qual l'espectador de llavors entenia clarament les al·lusions, perquè per variats que poguessin ser aquests símbols, sota ells sempre romania el compromís amb la bona educació del fill o de la filla.

2. Les joguines i els jocs del segle XVII. El seu simbolisme educatiu

Hi ha tota una sèrie de joguines (nines, sonalls, baldufes, flautes, tambors…) que no han canviat quasi gens al llarg de la història. En les cultures grega i romana sabem que la joguina jugava un paper important en la distracció dels infants; sabem per exemple, que pilotes i sonalls es penjaven dels bressols dels nadons per tal de distreure'ls, i tot i que pocs exemplars han arribat fins a nosaltres, els coneixem gràcies a les seves representacions a la ceràmica de l'època.

A l'edat mitjana tenim noticies de les primeres fàbriques dedicades a la realització de joguines: en coneixem a Alemanya (les tornarem a esmentar més endavant), França i els mateixos Països Baixos (també en parlarem). Tot i que ens han arribat d'aquest període joguines d'execució molt matussera, pertanyents amb tota seguretat a nens i nenes de les classes socials més baixes, també en tenim de fabricades amb materials nobles i rics, sens dubte destinades a nens i nenes de famílies riques, fins i tot a prínceps i princeses (d'algunes d'aquestes en tenim proves documentals, per exemple dels sonalls i xiulets de plata i bales de cristall donades a Carles VII de França (Mehl, 1997), o de la nina que Anna de Bretanya, esposa de Lluís XII de França, va regalar a Isabel la Catòlica quan aquesta tenia ja 43 anys).

Amb l'arribada del Renaixement les joguines es perfeccionen i s'enriqueixen en tots els aspectes, arribant algunes d'elles a tenir moviment, són els famosos autòmates. A finals del segle XVII però sobretot al llarg del XVIII, la Revolució Industrial es fa present també en el món de la joguina, i serà una constant al llarg de tot el XIX. Però el gran canvi en el món de la joguina s'esdevindrà amb l'arribada del segle XX i la incorporació de nous materials, com el plàstic, que n'abaratiran els costs i en facilitaran l'arribada als infants de diferents nivells socials.

Les representacions iconogràfiques d'un nen o nena amb una joguina a la mà o jugant són rares abans de finals del segle XIV i tot i que, com ja hem esmentat, es conserven alguns exemples en l'art grec i romà, s'ha d'arribar als segles XV i XVI per trobar aquest tipus d'imatges, la majoria de les vegades en forma de petites decoracions als marges de calendaris, llibres d'hores i obres de caire didàctic.

Esmentant de nou Ariès, per a ell hi ha una separació rigurosa entre els jocs d'infants i els practicats pels adults: una prova més, per a ell, de l'absència de sentiments envers la infància. Molts dels nens representats a les pintures de gènere juguen a les bitlles, a llançar petites boles, al billar… sense que de moment puguem desxifrar si es tracta de jocs entre

infants o de la participació d'aquests en les partides dels adults. Al costat d'aquests jocs d'adults als quals creiem probable que juguessin també els infants (no ho fan així els nostres? Doncs per què no ho haurien d'haver fet els de temps passats?), hi ha els jocs pròpiament infantils als quals els nens juguen dins l'espai de la casa o al carrer. Són jocs amb una funció pedagogicoeducativa, però també amb una funció de sociabilitat, ja que permeten intuir quin serà el caràcter que l'infant mostrarà d'adult. Com va apuntar Erasme: "Es diu que el caràcter dels infants no es descobreix en cap altre lloc com en el joc" (MEHL, 1997).

Segurament el quadre d'infants jugant que ha estat més reproduït és el de Peter Bruegel, Jocs d'infants, de 1560 (Foto 2), el qual ha estat interpretat com una al·legoria de la vida adulta, i en què apareixen per primera vegada nens i nenes qualsevol jugant en un context real i contemporani. Alguns infants comencen a donar les primeres passes i altres són ja adolescents, s'entretenen fent rodar cèrcols, caminant sobre xanques, fent rodar baldufes, simulant torneigs de mentida, inflant bufetes de porc o jugant amb nines, molinets de vent, cavallets i altres joguines d'aquells temps. Fins a més de noranta jocs de l'època (Hindman, 1981) hi són representats i d'aquests se n'han identificat uns vuitanta (Brown, 1984).

No hi ha dubte que els jocs i les joguines representades en els retrats infantils animen l'obra pictòrica i li donen un aire més enjogassat, enfatitzant alhora la pròpia idea d'infància. Aturem-nos doncs, en alguns dels jocs, joguines i animals que amb més freqüència ens hem trobat el conjunt d'obres que ens ocupa:

- El pal de golf (la pilota també hi apareix de vegades) és una joguina que caire clarament masculí. El golf, o un joc que se li assemblava molt, s'ha parlat de cricket o d'hoquei, era un dels jocs més jugats al llarg l'època barroca, tant pels petits com pels adults, tot i que normalment no apareixen compartint la partida. Es jugava a l'exterior i durant tot l'any: amb el bon temps sobre l'herba o al carrer, a l'hivern sobre el gel. Al segle XVIII Berkhey el veia com un joc saludable i educatiu alhora, ja que els jugadors havien de tenir la capacitat i l'habilitat necessàries per determinar la direcció i la distància amb què havien de colpejar la pilota (Durantini, 1994) (Foto 3). Va arribar a ser una moda retratar els nens amb un d'aquests pals i la pilota als peus, fins i tot els nanos més petits d'un o dos anys que ni tan sols hi sabien jugar: es volia afegir un aire més esportiu i masculí a l'infant, un aire que no tindria si se l'hagués representat, per exemple, amb un sonall o un cèrcol. (Foto 4).

- Els sonalls són les joguines que més apareixen en els retrats infantils del segle que ens ocupa. Tot i que sens dubte n'hi havia d'elaborats amb materials molt més econòmics (durant l'edat mitjana, per exemple, sabem que els nens i nenes camperols utilitzaven com a sonall bufetes d'animals amb pèsols o pedretes a l'interior (Durantini, 1994)), el més reproduït en els retrats infantils holandesos és un objecte no gaire gran realitzat en metalls nobles, or o argent (de vegades ivori), amb un xiulet en una de les puntes i una peça per a la dentició, normalment de cristall, corall vermell o una dent de llop (elements que ajudaven a conjurar el mal d'ull i a allunyar les influències malèfiques), a l'altra. Sovint se li afegien petites campanetes que feien que se'l conegués també amb el nom de *campaneta*, i una cadena amb la qual se subjectava a la camisa del nen o la nena. Més que cap altra de les joguines amb què apareixen representats aquests infants, els sonalls són al mateix temps una joguina pròpiament dita i també un símbol d'estatus per als materials amb què estaven elaborats. Indubtablement tenien una vàlua econòmica, però també una vàlua emocional, demostrada amb el fet que en molts d'ells s'hi van gravar escuts d'armes, dates o noms; i pel fet que tot i que els infants els utilitzaven activament (en molts s'han trobat senyals de mossegades i bonys), romanien en el si de la família com a veritables relíquies, passant de generació en generació. Un sonall en un retrat volia posar de manifest el fet que el nen o la nena allí representat era un infant; si es tracta d'un retrat de grup o familiar, manifestava la idea que qui el porta és el més petit del grup. Juntament amb això, també volia simbolitzar tot el que el nen o la nena que el portaven representava: riquesa i continuïtat de la nissaga familiar. (Foto 5)
- De les baldufes diu el poeta grec Cal·límac que són joguines molt antigues, de fet els exemplars més antics que es conserven són d'època romana. També fou en època romana quan Cató recomanà als pares la baldufa com a joguina molt més convenient que els daus. Van ser una de les joguines més populars des de l'edat mitjana i un dels objectes preferits pels artistes des d'aquell moment, especialment com a atribut escolar. Per a Durantini, la baldufa és un recordatori de la necessitat de disciplina: gira solament quan se l'empeny, però quan aquesta força minva, la joguina cau mandrosament. De manera simbòlica, si el nen adopta mals hàbits durant la infància, els tindrà tota la vida. Per tant, cal que el nen, de la

mateixa manera que la baldufa, sigui constantment *empès,* instruït i disciplinat o esdevindrà un mandrós, un inútil, i acabarà caient en una vida plena de vicis; el treball dur i la rígida disciplina són necessaris per tal de conduir-lo pel camí correcte. La presència de la baldufa als retrats infantils simbolitza aquesta necessitat de vigilància i disciplina: a les escenes de bon comportament, subratlla el camí correcte; a les escenes de més dubtosa interpretació, simbolitza els perills morals, ja que ser mandrós o perdre el temps era un dels vicis més grans en la mentalitat del segle. (Foto 11).

- El tambor i els pals de colpejar-lo, de la mateixa manera que el pal de golf, intenten emfatitzar la masculinitat, l'homenia, la duresa i la fortalessa del noiet, ja que s'associava al món de les armes i de la guerra; motius pels quals als retrats apareixen sovint en companyia de cavallets i espases, elements també relacionats amb aquest simbolisme. (Foto 4).
- El cèrcol és una joguina i una activitat exterior. Tot i que tenim coneixement que fou molt popular, poques vegades apareixen nens o nenes jugant a aquest joc a les pintures, i quan ho fan, allò que es representa no és el nen o la nena jugant, sinó que es representa el cèrcol, l'objecte, la joguina, en un interior domèstic. Per això s'ha pensat que la seva representació en aquests quadres ha de ser simbòlica: potser es volia expressar la idea que els infants han de ser conduïts pel bon camí, pel camí de la virtut, de les bones accions i de la vida profitosa amb mà forta i segura, de la mateixa manera que el cèrcol ha de ser guiat i impulsat per una mà forta i segura si el que es vol és que rodi. (Foto 2 i 6).
- Els molinets de vent apareixen, per exemple, en la ja anteriorment esmentada obra de Peter Bruegel *Jocs d'infants.* Durantini els hi veu connotacions clarament negatives. Recolzant-se en els emblemes d'Henricus Oraeus, en la novel·la *Guzmán de Alfarache* de Mateo Alemán i en el retrat de Calabacillas de Velázquez, el presenta com un atribut de la bogeria per la facilitat amb què es posa a girar sota la influència de la brisa més lleu. En els retrats infantils potser volen simbolitzar el caràcter influenciable i inconstant de l'infant, que necessita de la constant disciplina i guiança dels pares per tal d'arribar a ser un adult de profit.
- El cavallet de joguina, de la mateixa manera que el tambor i que el pal de golf, era una joguina típicament de nen. Els més antics són simplement un pal amb el cap de cavall que el nen muntava;

en el segle XVI apareixen els anomenats de *ronde bose*, veritables escultures de cavalls sobre les quals el nen podia cavalcar, i cal esperar a finals del XVIII a Anglaterra per a què apareguin els *cavalls balancí*, els primers dels quals són de fusta i que permeten al nen un cert moviment. Associat com el tambor amb el món bèl·lic, vol simbolitzar la idea de força i masculinitat del nen, al mateix temps que la pròpia idea d'infància, en el sentit que les preocupacions de l'adult tot i que encara queden lluny cal anar-les treballant amb fermesa i disciplina durant la infància per tal de poder arribar a assumir-les amb seguretat i virtut. La mateixa significació i interpretació cal donar al fuet, element íntimament relacionat amb el cavall. (Foto 4 i 7)

- Les nines eren, són i han estat sempre associades exclusivament a les nenes. A Europa les primeres de les quals es tenen notícies són de l'època romana, realitzades en terra cuita o drap; però n'han aparegut també a les tombes egípcies (tot i que no tothom els hi dóna una interpretació com a joguines) i a les excavacions gregues. L'any 1413 sabem que hi havia un fabricant de nines a la ciutat de Nuremberg. Fetes de drap o de fusta i vestides amb vestits i teles que res tenen a envejar als de les nenes reals (fins el punt que resulta sorprenent la cura que s'hi va posar per tal que vestissin d'acord amb la moda del moment i sempre seguint l'estil del vestit de les dones adultes), les primeres d'aquestes nines eren una mica matusseres. A partir del segle XV però, van començar a perfeccionar-se (de les de fusta fins i tot algunes tenien braços i cames articulades) i durant els segles XVII i XVIII Anglaterra va importar gran quantitat de nines de fusta dels Països Baixos, conegudes amb el nom de *nines holandeses* o *nadons flamencs*. Simbòlicament emfatitza que la criatura retratada en el quadre és una nena i representa els valors típicament femenins de maternitat, bona esposa, laboriositat, submissió, virtuositat… que en aquella època anaven associats a la idea de la correcta educació de la nena. (Foto 8 i 9)
- El gos (Foto 4) és un animal obedient i dòcil, un animal que un cop entrenat, educat, disciplinat, instruït, obeeix les ordres que se li donen. En aquest sentit simbolitza la bona educació, la instrucció, la disciplina i la correcta vigilància exercida dels pares amb l'objectiu que l'infant esdevingui un adult virtuós. Per entendre aquest aspecte de l'educació del segle XVII cal tenir present l'obra de Plutarc *De liberis educandis*, un tractat sobre l'Educació

reimprès i traduït en nombroses ocasions des del segle XV i que va causar un gran impacte en les idees, la literatura i les pràctiques educatives de l'època. Partint de les idees d'Aristòtil, Plutarc defensa que les aptituds naturals s'han de millorar constantment per l'aprenentatge de les normes (educació), cosa per a la qual és necessària una pràctica constant (exercici). Per explicar millor aquests pensaments el que fa Plutarc és il·lustrar-los amb tota una sèrie de metàfores d'entre les quals possiblement la més coneguda va ser la de Licurg, rei llegendari d'Esparta que defensava que una bona educació només podia ser assolida pel camí de l'hàbit i la disciplina. I ho va demostrar de la següent manera: va agafar dos gossos i els va posar davant un bol amb menjar al mateix temps que deixava anar una llebre. Immediatament, un dels gossos va sortir corrents darrere la llebre fins a caçar-la i portar-la de retorn, mentre que l'altre va dirigir-se afamat cap el plat de menjar. A l'hora de donar una explicació, Licurg va argumentar que tots dos gossos eren fills d'una mateixa lludrigada, però que havien estat criats de manera diferent: mentre que l'un havia estat entrenat (educat) com a gos de caça, l'altre no havia rebut cap entrenament (educació) raó per la qual havia esdevingut un golafre. El simbolisme que Plutarc dóna a la fàula és que el comportament adult de les persones depèn en un percentatge molt alt de la disciplina apresa i asorbida en l'etapa de la infància, és a dir, de la instrucció i de l'educació. (Foto 10).

- El lloro (Foto 4) també simbolitza la idea de docilitat i disciplina en el marc d'aquests retrats infantils. Ripa a la seva *Iconologia* personifica la docilitat en una jove portant un lloro; i Cats en molts dels seus emblemes emfatitza la idea que els infants solament poden ser educats mentre són petits i sota una estricta disciplina. (Foto 11).
- El cavall, com els dos animals anteriors, és símbol de la bona educació, de la disciplina i de la virtuositat, del bon camí. El cavall embridat apareix també en el tractat de Plutarc en el sentit que qualsevol cavall que de petit ha estat ben ensenyat esdevindrà obedient al seu amo; mentre que el cavall al qual no s'ha donat aquesta instrucció esdevindà un cavall tossut, inquiet, rebel i de mal governar. D'aquesta manera, Plutarc utilitzant la metàfora de les brides, atribut de la Temperància i la Moderació (Ripa, 1987), adverteix els pares (però també els mestres) que no afluixin en les qüestions de la disciplina en el període de creixement de l'infant. (Foto 12).

3. Conclusió

Utilitzant com a font de treball la pintura hem intentat demostrar com fa més de cinc segles ja existia l'amor i l'estimació dels pares pels seus fills, i per tal de demostrar-ho van deixar ells mateixos constància del fet fent retratar els seus fills i filles, dipositant en ells el seu orgull i les seves esperances. Uns retrats en els quals els nens i les nenes són representats amb les seves joguines, cosa que ens ha permès de coneixer-les. Però hem vist que aquests són uns retrats molt especials: no són simplement una senzilla immortalització del nen o la nena, sino que son tota una lliçó moralitzant respecte a l'educació i adequada instrucció d'aquests infants. I hem vist també que aquelles joguines no servien només per a què els infants s'entretinguessin: servien també per transmetre tots aquests missatges, perquè totes aquestes joguines amagaven, en forma de simbolisme, tota una mentalitat i una manera de veure i entendre l'educació d'aquests infants.

4. Bibliografia

ARIÈS, Ph. i MARGOLIN, J-C. [ed].: *Les jeux de la Renaissance.* Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1982.

ARIÈS, Ph.: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Taurus, Madrid, 1987

BECCHI, E. i JULIA, D. [dir].: *Histoire de l' enfance en Occident.* Éditions du Seuil, Paris, 1998.

BEDAUX, J. B.: *Pride and Joy. Children' s Portraits in the Netherlands. 1500-1700.* Ludion Press, Gant, 2000.

BEDAUX, J. B.: *The Reality of Symbols.* Gary Schwartz Publishers, The Hague, 1999.

BROWN, C.: *Images of a Golden Past. Dutch Genre Painting of the 17th Century*, Abbeville Press, New York, 1984.

DE MAUSE, Ll.: *Historia de la infancia.* Alianza Universidad, Madrid, 1994.

DEKKER, J. J. H. i GROENENDIJK, L. F.: "The Republic of Good or the Republic of Children? Childhood And Child-rearing after the Reformation: an Appraisal of Simon Schama's Thesis about the Uniqueness of the Dutch Case". *Oxford Review Of Education*, nún. 17, (1991), p. 317-335.

DEKKER, J. J. H.: "A Republic of Educators: Educational Messages in Seventeenth-Century Dutch Genre Painting". *History of Education Quarterly*, vol.36, núm.2 (summer,1996), p. 155-182.

DURANTINI, M. F.: *The Child in Seventeenth Century Dutch Painting*, Ann Arbor, Michigan, 1994.

FRANITS, W. [Ed]: *Looking at Seventeenth-Century Dutch Art: Realism Reconsidered.* Cambridge University Press, Cambridge, 1997.

GORRIS, J. Mº. *EL juguete y el juego. Aproximación a la historia del juguete y a la psicología del juego*, Avance, Barcelona, 1976

HINDMAN, S.: "Pieter Bruegel's Children's Games, Folly, and Chance". *Art Bulletin*, vol. LXIII, núm. 3, (1981), p. 447-475.

JOLIBERT, B.: *L'enfance au XVIIe siècle.* Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1981.

MEHL, J. M.: "Les jeux de l'enfance au Moyen Âge". Dins: FOSSIER, R. [ed]: *La petite enfance dans l'Europe Medièvale et Moderne.* Presses Universitaires du Mirail-Université de Tolouse, Tolouse, 1997.

ORME, N.: "Child's Play in Medieval England". *History Today*, vol.51, núm. 10, p.49-55.

RIPA, C.: *Iconología.* Akal, Madrid, 1987.

SCHAMA, S.: The Embarrassment of Riches. An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age. A.a. Knopf. Londres, 1987.

Resum

El text és una aproximació al món del joc i de la joguina barroca utilitzant com a eina bàsica de treball els retrats infantils de l'Holanda del segle XVII. Comença introduint algunes de les raons bàsiques per les quals aquests retrats infantils van ser tan abundants en la pintura holandesa d'aquell segle i comentant de quina manera enfocar la significació i la possible interpretació simbòlica dels objectes que s'hi van representar. En un segon apartat, i després d'una aproximació molt breu a l'evolució de la joguina, presenta un recull de les joguines i dels jocs que apareixen amb més feqüència en el grup de retrats amb els quals s'ha treballat, incloent-hi alguns dels animals més significatius. S'analitza també el contingut simbòlic i la possible interpretació d'aquests jocs i aquestes joguines des del món de la infància oferint-ne alguns exemples visuals.

Abstract

The text is an aproximation to the Barroque toys and games' world basically using as tool of work the children portraits produced in the Netherlands in the 17th Century. In the first point, it introduces some of the most important reasons why these children portraits started to be produced in such a big quantity during the 17th Century in that country. Then it comments how to focus on the signification and possible symbolic interpretation of the objects that appear in the portraits. In a second point, and after a very short aproximation to the evolution of toys and games along the History, it presents some of the toys and games more frequently represented in the group of portraits the article works with. The symbolic interpretation of those toys and games is also revised and some visual examples are given.

Foto 1. Maurici de Hessen amb la seva segona esposa Juliana de Nassau i els seus catorze fills. *Erich August (atribuït). 1618-28. Hessisches Landesmuseum. Darmstadt.*

Foto 2. Jocs d'infants. *Peter Bruegel. 1560. Kunsthistorishes Musem. Viena.*

Foto 3. Gerritgen Poelenburch amb els seus nets Pieter, Egbert i Catherina Gulp*. Elias Pickenoy (atribuït). c.1626. Col·lecció Six. Amsterdam.*

Foto 4. Retrat d'un nen*. Jan Anthonisz van Ravesteyn. 1628. Col·lecció privada*

***Foto 5. Nen desconegut**. Willem van der Vliet. 1638. Rijksmuseum. Amsterdam.*

***Foto 6. Benedicció**. Jan Steen. c.1660. London, Matthiesen Gallery*

***Foto 7. Nen muntant un cavallet**. Ludolf de Jongh (atribuït). c.1655-60. Localització desconeguda.*

***Foto 8. Catherina van Warmondt**. Isaac Claesz. 1596. Museum Meermanno-Westreenianum. La Haia.*

Foto 9. Nena amb un sonall.
Jan Claesz. 1609. Fries Museum. Leeuwarden.

Foto 10. Nen amb una baldufa i un gos. *Jacob van Loo. c.1650. Col·lecció privada.*

***Foto 11. Joannes de Ruyter**. Jan Anthonisz. 1632. Col·lecció de la Princesa Salimah Aga Khan.*

***Foto 12. Nen de cinc anys**. Jan Claesz. 1609. Col·lecció de retrats Van Enkhuizen. Enkhuizen.*

Conferència de clausura

Quina Europa? Quina història? Quina «Universitat»?[1]

Jürguen Helmchen
Professor de Ciències de l'Educació de la Universitat de Münster, Alemanya

Tesi (A):

Les propostes per a una « harmonització » de l'educació i dels sistemes de formació dels països europeus es duen a terme sense el respecte de les respectives històries. Amb els nous programmes i perspectives que s'elaboren sota la protecció de les institucions europees de Brussel·les o que estan lligades amb el, diguem-ne, « procés de Bolònia » i la seva actualització recent que pretén seguir una tendència a la internacionalització dels sistemes de l'educació i de la formació. De fet aquests processos són accions de política internacional de cara a sotmetre les condicions que tenen les seves especificitats nacionals a imperatius jutjats com a inevitables però que obeeixen sobretot a una lògica econòmica o tècnica.

Antítesi (B):

Una veritable internacionalització de l'educació i dels processos formadors més enllà de les societats existents hauria de partir de les seves especificitats històriques, és a dir, dels processos de diversificació i de "nacionalització" tal i com s'han desenvolupat en el passat. Aquesta "internacionalització" hauria de contemplar la constitució de sistemes educatius "nacionals" a partir de l'era moderna múltiple. De fet: l'edat moderna coneix una "nacionalització" progressiva dels sistemes de l'educació i de la formació, institucionalitzacions i transformacions en "sistemes" específics que al principi van ser conjunts no- nacionals (cf. Durkheim, Fr. Paulsen).

1 Em refereixo normalment en aquest context al sentit que li han donat a la paraula « Universitat » els « Compagnons de l'Université Nouvelle », grup francès de renovació de l'educació als anys vint del segle XX.

Explicacions de la tesi:

A 1

Els diferents programes i propostes per a una harmonització dels sistemes de formació dels països de l'Europa política i econòmica pretenen conduir a una mateixa llera els diferents rius de les educacions i de les formacions nacionals i pretenen ser històricament la primera iniciativa d'internacionalització de la formació i de l'educació a la regió considerada com Europa. Amb això preconitzen ser la conseqüència lògica de processos polítics i socials de llarga durada, enllaçant així per l'exterior dels sectors fins llavors interiors a les mateixes societats. En aquest context es parla d'una "obertura" indispensable de les societats que hom considera haver estat –fins llavors- tancades i recloses en elles mateixes. De la manera en que aquest procés ha estat dut a terme el recolzem sobretot sobre la presumpta constatació del caràcter antiquat d'un "tancament" pretès dels països tradicionals al qual s'oposaria aquesta obertura indispensable. Hem de subratllar aquesta prespectiva cada vegada més, "revelant-ne" tendències "objectives" percebudes com a inevitables i que sobrepassarien les fronteres tradicionals. Així la unificació d'Europa apareix com un procés unilinial i quasi obligatori del que sembla possible constatar-ne la direcció o bé encara com un procés en el curs del qual les línies principals fins aleshores diveregents convergirien irrevocablement.

A 2

Aquesta presumpta tendència reposa sobre presupòsits els elements dels quals romanen pendents d'aclarir amb urgència: la màquina europea falla en els fonaments! El presupòsit fonamental en tot aquest conjunt de mesures, de prescripcions de discurs i de prespectives és el que estipula que la estandardització dels "productes" més enllà de les fronteres dels països de "producció" seria la condició sine qua non per a un funcionament de la unificació política (a Europa i més enllà). "Unificació i normalització" semblen anar de la mà per bé que en certs àmbits de la política els respectius discursos contenen al·lusions a la diversitat.

En quant a l'àmbit de les "qualificacions" requerides, aquest discurs es basa sobretot i té com a objectiu principal els sectors tècnics, econòmics, financers i fiscals, del medi ambient (amb tot el que hi té a veure),

etc. Pel que fa a la formació per a aquests sectors de l'enginyeria i de les ciències aplicades, es duen a terme grans estandaritzacions i s'han desenvolupat a nivell de programes d'estudis i d'experiències, certificats, etc.

Actualment el sector il·legítim que l'Organització Mundial del Comerç ha construit englobant sectors tant diversos com els transports, abastament d'aigua a municipis i la formació (per citar-ne només tres d'aquests sectors), a saber el sector de "serveis" *(GATS)*, està sota la pressió d'aquesta mateixa normalització. Comporta d'entrada una lògica d'anàlisi i un manera de fer comercials. Les formacions considerades com a "serveis" cap a "clients" s'allunyen dels anys de llum i de la consideració del sector "públic" en la societat i les institucions republicanes que van ser considerades fins ara com els garants de la democràcia.

A 3

Més enllà de les voluntats polítiques que es duen a terme massa sovint com a pures presumptes necessitats i que per això demanen ser sotmeses a examen en un procés democràtic, les idees d'harmonització de la formació a Europa no deixen malgrat tot de suscitar un cert nombre d'interrogacions. I això en els sectors científics i sistemàtics, semblants a les suposicions implícites que anomenen els historiadors (en educació) i els sociòlegs.

La interrogació primordial a introduir és la de demanar-se si és justa la suposició segons la qual els sistemes s'apropen cada vegada més mútuament sense que cap voluntat política ni social pugui intervenir-hi. El discurs és de tal manera que contràriament hauríem d'impulsar un apropament en direcció a una harmonització. Així seguiríem una tendència "objectiva" (un automatisme) que aniria regit pel sector econòmic. Els arguments són diversos: en molts discursos hom sembla suggerir que la unificació (la normalització) per si sola seria una qualitat en si mateixa. En canvi, en cas de dubte i en última conseqüència avancem arguments enocòmics fins i tot si –en alguns sectors- hi arribem després d'unes etapes intermediàries que tenen funcions pal·liatives.

Certament és veritat que a partir dels anys 60 del segle XX el sector de la formació pública ha conegut en la majoria dels països d'Europa una tendència a una ampliació de l'educació de base. Observem que els països d'Europa (amb algunes excepcions, és veritat, com Alemanya) tendien aquests darres decennis a instaurar sistemes que asseguressin una educació de base per tots sense diferenciació rígida d'assignatures (en el

sentit de *comprehensive schools* o col·legis – tipus francès[2]). Cal dir però que aquests canvis es van dur a terme a partir d'una diversitat que s'havia desenvolupat durant segles i que va ser inscrita així en la història dels països i en les seves civilitzacions.

A 4

Els estudis recents organitzats per l'OCDE i altres organitzacions internacionals d'orientació principalment econòmica (Banca Mundial, WTO, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA) sobre la qualitat dels sistemes educatius com el TIMMS (*Thid International Mathematics and Science Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment* – PISA 2000) i PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) han estat portades amb aquest esprit igualitzador. Representen estudis que operaven tots amb lògiques unificadores almenys pel que fa als seus objectius i que testimonien molt més sobre aquests objectius preestablerts que descriuen l'estat particular dels sistemes educatius i les institucions escolars en els països implicats en aquests estudis. En la mesura en que s'abstenien explícitament d'incorporar la història dels sistemes i les seves significacions socials específiques en les seves deliberacions, evitaven la possibilitat de lliurar resultats d'acord amb les condicions socials, institucionals i polítiques respectives i per això perceptibles, és a dir utilitzables en les societats on es van donar els resultats. Així en la majoria de països participants l'atenció pública davant d'aquests estudis era feble tenint en compte que van ser estudis que implicaven aquests països a un nivell superior i en un àmbit sensible com és el de la formació.

A 4 (bis)

(El fet que TIMMS i PISA hagin passat completament desapercebuts en la majoria dels països on han estat portades a terme, sosté la sospita pel que fa a l'"abast" d'aquestes recerques ja que l'eco social i polític depèn d'aquest abast.

El fet que a Alemanya contràriament, aquests estudis hagin estat discutits llargament i de manera aferrissada i que hagin provocat una tempesta política de talla mitjana és degut més aviat a les condicions internes a Alemanya que als estudis en si. Hem de creure que la crisi política i social

2 No incloc aquí les diferenciacions concretes que caldria – òbviament- introduir si estudiéssim més detingudament el terreny.

pròpia d'Alemanya s'ha fixat un moment en aquests esdeveniments. Han jugat per tant el paper de vàlvula d'escapament per les expressions de crisi que –ho podem sospitar- s'haurien pogut fixar en una altra cosa si s'escau.)

A5

Efectivament, en les mesures que caracteritzen els procediments europeus la normlització abstracta (en nom d'una burocràcia) perilla de guanyar sobre l'intercanvi i el desenvolupament.

Explicacions de l'antitesi:

B 1

Ara bé, si hi ha internacionalització, caldrà adonar-se de manera precisa del que representen els sistemes nacionals de l'educació. Quins són els elements i els factors de la constitució d'allò nacional, identitari? I quins són –contràriament- els processos que semblen fer actualment de l'europeu el nou Nacional davant del qual caldria actuar en aquest moment a favor de la integració?

Però no hi ha hagut ja un fenòmen de convergència en el desenvolupament –fa més o menys de 30 a 40 anys- sistemes horitzontals en el lloc dels sistemes tancats que ens vénen del segle dinou? Aquest argument és vàlid en la mesura en que es té en compte no només el canvi sinó també el que ha canviat.

Fer com si els països que s'han format arran de llargs processos històrics haurien com si res "deixat" les seves especificitats per una modificació dels seus sistemes educatius en un moment donat de la seva història, vol dir que els països podrien acomiadar la seva història mitjançant declaracions polítiques i mesures institucionals: una representació aparentment absurda.

B 2

Al contrari: cal –pels historiadors i pels comparatistes- cercar en què els països conserven la seva història a través de les transformacions. Pels investigadors en història de l'educació i per aquells d'educació comparada –més encara per aquells que pretenen practicar una histò-

ria comparada de l'educació, els coneixements importants no resideixen tant en l'establiment del que apareix com a semblant a través dels elements distints, sinó que el que interessa és sobretot la gènesi del que difereix.

B 3

La "modernitat" només té sentit a través de la història. Una orientació és inútil en el sentit lògic si no ens posem a seguir la seva petjada en el propi passat. Ara bé, aquest passat pot ser contradictori, pot comprendre tendències que s'exclouen o que es combaten en un moment donat de la història.

B 4

Contràriament als discursos les concepcions actuals (polítiques, econòmiques) de la unificació europea no tenen en compte el desenvolupament social, polític i cultural. De fet concebeixen el fet del "desenvolupament" a mitges. Per elles aquest és només un avançament cap a un futur circumscrit. La cara amagada d'un desenvolupament així se'ls escapa: vés a saber el lloc del passat en aquest procés.

L'elaboració de perspectives –siguin polítiques, socials o culturals, fins i tot econòmiques –qui no s'assegura de les seves fonts deixa de banda les possibilitats de realització en una societat. Una propagació de perspectives mal assentades suscita gairebé d'ella mateixa el mètode de la crítica d'ideologia ja que cal témer que els enunciats pretenen una altra cosa que no declaren, per tant trenquen el lligam entre el passat i el futur –sostreuen la societat de la seva història. L'historiador és cridat a restablir aquest lligam.

Conseqüències

C 1

Dir que les proposicions i les perspectives polítiques de l'unió europea en l'àmbit de la formació es duen a terme sense el respecte de la història, condueix –a partir de les característiques esmentades més amunt- a una conseqüència:

S'orienta cap els investigadors i els científics, docents-investigadors universitaris que actualment se'ls demana de desenvolupar programes compatibles amb aquesta unificació, etc. Del sector terciari de la formació (procés de Bolònia).

La conseqüència pel que fa a aquest darrer sector és clara a partir de la constatació de l'absència d'història. Breument, podríem glosar-ho: cap harmonització no és possible sense que allò específic es conservi. És doncs necessari donar un lloc primordial a l'especificitat històrica dels sistemes i a la seva diversitat. Aquesta ha de tornar a sortir en les recerques i en les mesures de concentració europea. Aquestes especificitats són múltiples en els seus llocs i en les seves significacions ja que estan lligades a tradicions i a sentiments propis. Els àmbits d'aquestes tradicions són diversos: cultura, història religiosa, etc. Són tradicions institucionals, polítiques, filosòfiques i culturals que no només tenen el seu lloc en la identitat social de la formació d'un país (i que hi han desenvolupat a vegades una diversitat específica) sinó que inspiren amb molta força els processos de desenvolupament de lligams entre els sistemes educatius.

Per tant, harmonització només podrà voler dir desenvolupament de lligams, construir ponts entre els sistemes sense abolir la seva especificitat i sobretot sense tallar-los de la seva història.

C 2

Així l'educació comparada juntament amb la història de l'educació és més aviat una memòria de l'especificitat –la "funció" de la Història en aquest joc és evidentment la de fer sortir el que és "únic", el que té valor perquè ens en recordem; no posarem en evidència la "durada" –encara que sigui "llarga"- d'alguna cosa que no té importància. Això ens condueix lògicament a la discussió important de la metodologia en Història[3]. L'educació comparada no escapa a aquests turments metodològics: l'equivalent funcional de l'"únic" en història –pel que fa a l'educació comparada- resideix metodològicament en el fet que hauria gairebé d'ésser desenvolupada abans que res per impedir-ne la comparació –per utilitzar

3 És evident que em refereixo aquí a el que podem concebre –amb algunes condicions- com la « contradicció » entre « l'únic » i el « llarga durada » en el debat dels historiadors, tal i com va ser portat a terme en el passat pels representants de « L'École des Annales » a França. Vegeu en relació amb això els escrits de Georges DUBY o bé encara de Reinhard KOSELLEK a la bibliografia al final d'aquesta contribució.

un acudit. Això es pot fer amb diversos mètodes: historització, contextualització, anàlisi funcional del "*tertium comparationis*", etc.

C3

Certament no és un coneixement nou el definir la Història de les societats no tant pel que les ha senzillament precedit sinó descriure-la com la manera en que els esdeveniments i els processos del passat hi són presents[4]. És doncs considerar la Història com l'ús del passat en una societat actual. Així la història simplement és un present específic que forma part de l'actualitat. Cap procés social, polític i actual no seria comprensible i no podria ser utilitzat en un context social si no s'emparés d'una manera o d'una altra de la història, si no fos una inversió per ella.

Això és trivial en la mesura en que cada ciència social tracta de la història la vulgui o no... La conseqüència d'aquesta trivialitat és en canvi menys evident: Una primera conseqüència és que el canvi social, terme estimat per totes les sociologies (que són històries contra llur voluntat) i sobretot per aquelles que s'entenen com a conselleres de la política no pot fer altra cosa que tractar amb ella dels elements d'història des del moment que hi posa un sentit que legitimaria aquest canvi.

Segona conseqüència: que no hauríem de considerar més els elements del passat, la història, com a factors retardadors de processos "moderns" però que al contrari aquesta modernitat només guanya la seva pertinència a través d'aquesta història.

Impossible aleshores de quasi "suspendre" l'historicitat dels sistemes educatius i de formació. S'hauria de, contràriament, integrar llurs històries respectives. Això, únicament, permetria finalment construir ponts –i mantenir-los en comptes de dessecar el riu.

4 Vegeu les referències a D. JULIA i R. KOSELLEK a la bibliografia del final.

Referències sumàries

BLOCH, M.; FEBVRE, L. et al.: Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977

BOUTIER, J.; JULIA, D. (sous la dir. de): *Passés recomposés: champs et chantiers de l'histoire*. "Autrement", premier trimestre 1995

DUBY, Georges; LARDREAU, Guy: Geschichte und Geschichtswissenschaft. Dialoge, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1982

DURKHEIM, Emile: Die Entwicklung der Pädagogik: zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich / Emile Durkheim. - 1. Aufl. - Weinheim [u.a.]: Beltz, 1977. - 351 S. - (Beltz-Monographien: Erziehungswiss.) – L'Évolution pédagogique en France <dt.>.

DURKHEIM, Émile: Les règles de la méthode sociologique / par Émile Durkheim. - Paris: Alcan, 1895

KOSELLECK, Reinhart: Vergangene Zukunft: zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000

NOVOA, António: *Modèles d'analyse en Éducation Comparée. Le champ et la carte*, in: "Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ere nouvelle", no. 2-3/1995, p. 9-61

PAULSEN, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, Berlin 1885

Fonts i referències en línia (26/08/03)

PISA:
http://www.pisa.oecd.org/pisa/summary.htm

TIMSS:
http://isc.bc.edu/timss1999.html

International Association for the Evaluation
of Educational Achievement:
http://www.iea.nl/iea/hq/