Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI

Editors

Núria Llevot
Jaume Sanuy



Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI

Editors

Núria Llevot
Jaume Sanuy

Col·laboradors

Olga Bernad
Agustín González
María Paz López

Edicions de la Universitat de Lleida
Lleida, 2018

Amb la col·laboració de

ISBN 978-84-9144-123-6

Disseny de coberta: cat & cas
Maquetació: Edicions i Publicacions de la UdL
Il·lustració de portada: Josep Sanuy Jarné. A mode de metàfora, el dibuix d'aquesta portada és una al·legoria que ens transporta a una plaça d'un poble qualsevol de les nostres contrades rurals. En unes coordenades atemporals d'espai i temps, en aquesta indefinida i desdibuixada plaça major de color lila (símbol de la Universitat de Lleida, que ha acollit enguany les XXIII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació), cor de l'ànima dels pobles; nenes i nens, homes i dones, de totes les edats i condicions socials, són els "castellers" que aixequen l'escola rural, fruit del desig i esforç mancomunat de tots els seus habitants.

© Edicions de la Universitat de Lleida, 2018
© Textos: els autors i les autores

Reservats tots els drets. Prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta publicació sense l'autorització expressa dels autors o els editors.

Índex general

Presentació 9
Joan Soler Mata

1. Educació i desenvolupament rural al Segle XIX

Institucions socials i polítiques i l'educació al món rural. De la crisi finisecular a la crisi de l'agricultura familiar (1870-1940/50) 15
Enric Vicedo Rius

La societat de socors mutus. El porvenir de la vejez: de la ruralització a una societat moderna 49
Pere Jaume Alzina Seguí

L'educació rural als contes infantils de finals del segle XIX a la revista El mundo de los niños 71
Beatriz Chamorro Cercos

L'escolarització en els àmbits rurals des de la tasca educativa de l'Ajuntament de Maó (illa de Menorca) 85
Pere Jaume Alzina Seguí

Terra, agricultura i pedagogia: vers una taxonomia històrica 101
Raquel Cercós i Raichs, Karine Rivas i Guzman, Conrad Vilanou Torrano

2. Educació i desenvolupament rural a la primera meitat del Segle XX

La Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral i la potenciació de la renovació de la pagesia del Maresme a través de la publicació El Litoral Agrícola (1929-1935) 119
Montserrat Gurrera i Lluch

Infantívol: una revista d'enllaç entre les escoles de les Illes Balears (1920-1921) 133
Miquel Jaume i Campaner

Aproximación al estudio de la escuela y medio rural en la comarca de Lorca (Alto Guadalentín) en Murcia durante los años de la II República, 1931-1939 145
Carmen M. Cerdá Mondéjar

Relacións entre a defensa da escola rural cos inspectores e mestres (Lugo 1900-1936) 161
José Manuel Vázquez López

Las escuelas rurales provinciales de Gipuzkoa. Un proyecto innovador (1930-1938) 177
Joxe Garmendia Larrañaga

Félix Carrasquer: la autogestión como esperanza de cambio en educación 199
Manuel Martí Puig, Raquel Corbatón Martínez, Andreu Serret Segura

3. Educació desenvolupament rural a la segona meitat del Segle XX

El franquisme i l'ensenyament agrícola a Catalunya a través del NO-DO. Una visita en blanc i negre a la granja escola de Caldes de Montbui 213
Josep Casanovas Prat, Raquel Cercós Raichs, Jordi García Farrero

Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo xx y primeros años del siglo XXI 225
Begoña Vigo Arrazola, Dennis Beach

L'art d'educar en una microescola. Experiència docent a la microescola mixta Borderia (1961-1971) 237
Mª Jesús Llinares Ciscar

Testimonis orals: la renovació pedagògica de l'escola rural catalana 249
Lídia Sala Font

Els aforismes i els discursos pedagògics de Maig del 68 261
Albert Esteruelas Teixidó, Antonieta Carreño Aguilar

4. Educació i desenvolupament rural al Segle XXI

The myth of Swedish educational equity from historical ethnographic and regional/spatial analytical perspectives 275
Dennis Beach

El Programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural de Catalunya (CEIER) 299
Núria Llevot Calvet, Jaume Sanuy Burgués

Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso 307
María Florencia Serra

El reconocimiento de la diversidad religiosa en la escuela rural de Cataluña..... 319
Olga Bernad Cavero, Núria Llevot Calvet, Agustín González Rodríguez

Educació ambiental a l'escola rural: una aproximació etnogràfica a la realitat d'Alfés, comarca del Segrià (Catalunya) 339
Aida Goixart Andrés

Models emergents a les escoles rurals: un projecte que va de la teoria a la pràctica 349
Concepció Torres Sabaté

Abans i ara a les escoles rurals 357
Pilar Sevilla i Navarro

Escuelas al aire libre, naturaleza y educación escolar: la inquietud en el siglo XXI..... 373
Eugenio Otero Urtaza

Cohesió social i escola rural en la literatura científica contemporània..... 387
Jordi Soldevila Roig, Jaume Sanuy Burgués

El rendiment acadèmic: factors influents i accions per afavorir l'èxit educatiu en un entorn rural 405
Sara Elcacho Buixadera

5. Docència en l'àmbit de la història de l'educació

Fopromar (erasmus+): un projecte per millorar la formació inicial i contínua dels mestres d'escola rural..... 423
Anna Bargalló i Obrador, Eduard Trepat i Deltell

L'autoreflexió fenomenològica dels estudiants d'història de l'educació sobre l'aprenentatge universitari 433
Xavier Laudo Castillo, Joan González Guardiola, Andrés Payà Rico, Roser Grau Vidal, Sara González Gómez, José Luis Hernández Huerta, Mariano González Delgado

Lliçons de Pedagogia: un projecte de formació en història de l'educació contemporània 447
Xavier Laudo Castillo, Andrés Payà Rico, Joan Soler Mata

L'escola franquista, un exemple d'interacció entre recerca, docència i conservació del patrimoni escolar 459
Francisca Comas Rubí, Bernat Sureda Garcia, Gabriel Barceló Bauzà

La cançó i el joc associat a l'escola: una proposta per a la docència històrica educativa i pedagògica musical 471
Llorenç Gelabert Gual, Sara González Gómez, Gabriel Barceló Bauzà, Xavier Motilla Salas

El centre d'interès a partir de tallers multisensorials com a proposta d'innovació educativa per afavorir les diferents formes d'expressió i comunicació 483
Natàlia Acevedo Garcia, Alexandra Monné Bellmunt, Ana Beatriz Ribeiro da Silva

Proposta d'innovació pedagògica d'una experiència sobre el disseny de tallers de joc amb materials naturals i quotidians per estimular la sensorialitat 499
Alexandra Monné Bellmunt, Andrea Piqué Vallejo

La historia de la sociedad. Una propuesta interesante para mejorar la docencia en historia de la educación 511
Ángel C. Moreu

La escuela rural: reflexión a partir de una propuesta didáctica en el Grado de Educación social 521
María Paz López Teulón

Sobre la narrativa pedagògica i el gir literari: una oportunitat per la recerca i la innovació docent en el pensament pedagògic 533
Jordi Garcia Farrero, Enric Prats Gil, Isabel Vilafranca Manguán

Imatges del present per (re)descobrir el passat pedagògic. El pal·li de Siena i els valors de l'Edat Mitjana 545
Jordi Brasó i Rius

Presentació

Joan Soler Mata
President
Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana

La recerca, l'estudi i l'anàlisi de l'educació en el món rural ha estat una constant en l'activitat dels historiadors de l'educació dels territoris de parla catalana al llarg de les darreres dècades. En uns territoris formats per comarques de clara configuració rural, des del punt de vista socioeconòmic, moltes de les recerques i publicacions sobre escoles i mestres de municipis o pobles petits eren contribucions a l'estudi del desenvolupament de l'educació en el medi rural. Com a resultat d'aquests treballs, l'any 1984 es van celebrar a Lleida les Sisenes Jornades d'Història de l'Educació al voltant de dos eixos. El primer, la metodologia historicoeducativa; i el segon sobre la història de l'educació al medi rural. La dècada dels anys vuitanta del segle passat va ser important, des de diferents punts de vista, per l'evolució de l'escola rural a Catalunya, al País Valencià i les Illes Balears. La lluita per la renovació de l'escola pública havia sigut, des de la transició política del franquisme a la democràcia, un factor determinant per a l'articulació d'un moviment de mestres d'escola rural que es va erigir en defensor, tant des del punt de vista polític com pedagògic, d'un model d'escola que, en molts períodes del desenvolupament del sistema educatiu espanyol, havia estat considerat com una escola de segona categoria amb tot el que aquesta concepció i visió comportaven. Recordem, a més, que el fort impacte de les polítiques de concentració escolar desplegades durant la dècada de 1960 i també posteriorment, en gran mesura i a causa de l'aplicació de la Ley General de Educación de 1970, havia sigut determinant en la quantitat i qualitat de l'escola rural que, d'altra banda, era un factor d'identitat, desenvolupament social i equilibri territorial en els pobles petits.

De fet, la dècada de 1980 serà un període que emmarcarà canvis significatius de la política educativa en relació a l'escola rural. Valguin com a exemples el desplegament del Programa d'educació compensatòria a nivell estatal, a partir de l'any 1983, que va permetre en els anys següents la creació dels Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE); i en el context català, el Pla de Suport a l'Escola Rural del mateix any que trencava la inèrcia de les polítiques educatives anteriors. Cal no oblidar que aquest Pla responia, en bona part, a la pressió del moviment de mestres d'escola rural generat a partir de la celebració de les Primeres Jornades d'Escola Rural l'any 1979 i que seria l'origen del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya i de grups de mestres rurals de caràcter renovadors en altres territoris, que s'integrarien en els moviments de renovació pedagògica.

Aquests elements, igual que les Jornades d'Història de l'Educació celebrades l'any 1984 a Lleida i a les quals ja hem fet al·lusió, ens indiquen que el període 1980-1989 va obrir nous horitzons per a l'escola rural. També són una mostra d'aquest nou interès envers l'educació en el medi rural algunes publicacions rellevants d'aquells anys: el llibre de Marina Subirats, *L'escola rural de Catalunya* (1983); el de Jesús Jiménez, *La escuela unitaria* (1983); el de Gregoria Carmena i Jesús G. Regidor, *La escuela en el medio rural* (1984); i el de Jaume Albertí i Ramon Bassa, *Les escoles petites a Mallorca* (1985). El número 8 (2005) de la revista *Educació i Història* recull les ponències i treballs presentats l'any abans en un seminari celebrat a Vic sobre l'evolució de l'escola rural al segle XX en el qual també es van analitzar aquests processos. No hi ha dubte que el canvi i renovació de la dècada de 1980 va influir i confluir en la creació de les Zones Escolars Rurals (ZER), a Catalunya, i els Colegios Rurales Agrupados (CRA), en els territoris de la resta de l'Estat que, en aquell moment, encara estaven sota l'administració educativa dels govern central.

És evident que l'evolució de l'educació en el món rural ha estat molt dinàmica i intensa al llarg dels més de trenta anys que separen les Sisenes Jornades d'Història de l'Educació de 1984 i les XXIII Jornades que celebrarem els dies 25 al 27 d'octubre de 2018 també a Lleida, la gènesi d'aquesta acurada i completa publicació que teniu a les mans. Durant aquest període l'escola i l'educació rural a les terres de Lleida també ha experimentat notables transformacions i avenços lligats al desenvolupament territorial. En aquest sentit, alguns fets com la constitució de la Fundació Món Rural l'any 2006, que va comportar la creació de l'Observatori del Món Rural, les dues edicions de *l'Atles de la Nova Ruralitat* (2009 i 2015) i l'Observatori de l'Educació Rural de Catalunya, o la celebració del Primer Congrés del Món Rural (2006) que, entre altres activitats, va preveure la celebració de fòrums sobre el diàleg "Educació i món rural" són proves evidents de les interrelacions entre educació, territori i desenvolupament social i econòmic. A les terres de Lleida aquest interès i estudis han donat fruits en forma de recerques i publicacions diverses i interessants. Alguns exemples serien *Escuela rural y sociedad*, editat i coordinat per Núria Llevot i Jordi Garreta (2008) i *Escoles, pobles i famílies: noves perspectives sobre l'escola rural* de Lluís Samper, Xabier Burrial i Teresa Sala (2016); sense oblidar les valuoses contribucions de Sebastián Gertrúdix, autor del recent llibre *L'ofici de mestre* (2018), amb l'objectiu de recuperar la història del moviment Freinet a les escoles rurals de les terres de Lleida.

Aquests apunts incomplets que acabem de referir són arguments més que suficients per justificar la necessitat que els historiadors de l'educació tornem al tema de l'escola i l'educació en el món rural d'una manera monogràfica per ampliar i aprofundir en les aportacions realitzades sobre aquesta temàtica, tal com fèiem notar a l'inici d'aquesta presentació. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, no va tenir cap dubte en proposar Lleida com a seu de les XXIII Jornades d'Història de l'Educació sobre el tema *Educació i desenvolupament*

rural als segles XIX i XX. Les terres de Lleida i la seva universitat ens oferien, a la vegada, el context adequat i noves oportunitats per a la investigació i l'estudi de l'educació en el món rural. Amb aquest pretext podríem establir una necessària col·laboració amb el Programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural de Catalunya (CEIER) i amb el Departament de Pedagogia i Psicologia de la Universitat de Lleida.

La publicació, editada i coordinada per Núria Llevot i Jaume Sanuy, recull les darreres investigacions sobre el tema. Es tracta d'una publicació centrada en l'educació rural des d'una perspectiva àmplia, tant des del punt de vista territorial —atès que té una dimensió internacional—, com des del punt de vista del mateix objecte d'estudi. Els continguts aborden l'educació en un sentit ampli, des de l'escola primària a la formació professional i a la universitat, des de l'àmbit formal a l'àmbit no formal, etc. La publicació està estructurada segons un criteri cronològic que avança des del segle XIX (i fins i tot, abans) fins al segle XX i l'actualitat. Dins de cada període històric hi tenen cabuda articles escrits a partir de recerques de diferent orientació i metodologia. L'escola i els mestres amb nom propi no esgoten la temàtica que inclou els processos d'escolarització, l'impacte de les polítiques educatives, l'ensenyament agrícola, el mutualisme, el sindicalisme, etc. Encara que, en alguns casos, ja som coneixedors d'experiències i realitats d'aquest passat historicoeducatiu, les noves tendències historiogràfiques i les possibilitats que avui tenim al davant per analitzar fonts diverses i documentació de tot tipus, ens ofereixen noves perspectives per apropar-nos al nostre objectiu. Val la pena citar, en el cas de Lleida, les possibilitats que ens ofereixen alguns fons específics de la Biblioteca de la universitat (Fons del Col·lectiu Isard, Fons Joan Lluís Tous, Fons Montserrat Dalmases, per posar uns exemples). L'ús de fonts orals i de documents audiovisuals, com ens ho mostren algunes de les aportacions, són un instrument imprescindible per a la reconstrucció del passat més recent. La publicació també recull les dues aportacions que emmarquen la celebració de les Jornades: la conferència d'inici i la de cloenda. En el primer cas, el Dr. Enric Vicedo Rius, catedràtic d'Història i Institucions Econòmiques de la Universitat de Lleida, sota el títol "Institucions socials i polítiques i l'educació al món rural. De la crisi finisecular a la crisi de l'agricultura familiar (1870- 1950)", analitza les aportacions a l'educació de la pagesia per part d'associacions pageses i institucions publiques des d'una doble perspectiva internacional i catalana. En el text de la conferencia de cloenda, el Dr. Dennis Beach, professor del Departament d'Educació i Educació Especial, de la Universitat de Gothenburg (Suècia) i a l'Escola de Biblioteconomia, Ciències Educatives i Informatives de la Universitat de Boràs (Suècia), aborda el tema "The myth of Swedish educational equity from historical ethnographic and regional/spatial analytical perspectives". Des d'una perspectiva sociològica i etnogràfica, contraposa la visió, correntment acceptada, sobre l'equitat del sistema educatiu suec amb els resultats de recents investigacions que demostren la pervivència, avui dia, de desigualtats i de falta d'equitat, fent èmfasi a l'especial situació de les àrees rurals. El volum es completa

amb un capítol que conté algunes contribucions de caràcter metodològic i didàctic sobre l'ensenyament de la historia de l'educació.

L'any 2016, la ciutat i la Universitat de València ens van oferir l'oportunitat d'avançar en l'estudi de les problemàtiques i fenòmens associats a l'educació en temps de guerra. Dos anys després, la ciutat i la Universitat de Lleida ens ofereixen una nova oportunitat centrada en l'educació i el desenvolupament rural. Aquest és un motiu de satisfacció per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, no només perquè això ens apropa i possibilita nous intercanvis, sinó sobretot perquè posa en valor i fa emergir la importància de la història de l'educació en un context universitari general, ben poc favorable a la presència de la nostra disciplina en els plans i programes d'estudi relacionats amb l'àmbit educatiu. Una disciplina que, d'altra banda, és necessària per comprendre el passat i el present i construir el futur de l'educació al nostre país. Així ens ho recorda Josep Fontana en la seva extensa i valuosa obra escrita, un referent i un llegat imprescindible que ens queda després de la trista mort ocorreguda durant el passat mes d'agost. El fet justifica unes línies de record i homenatge al reconegut historiador en la defensa d'una història que "ens ha de servir per crear consciència crítica del passat amb la finalitat de comprendre millor el present" i "una història que ens retorni la voluntat de planejar i construir el futur, ara que sabem que cal participar-hi activament, perquè no està determinat i depèn de nosaltres".

El paràgraf final és l'expressió d'un agraïment sincer i profund a la Universitat de Lleida i, més particularment, al Departament de Pedagogia i Psicologia i al CEIER per haver acollit i organitzat les XXIII Jornades d'Història de l'Educació. L'agraïment és extensiu als membres dels comitès organitzador i científic i a totes les institucions col·laboradores, amb especial menció de l'Institut d'Estudis Catalans, per la valuosa aportació que farà possible l'intercanvi científic i personal amb l'horitzó i la vista posada en la construcció d'una veritable comunitat de persones investigadores sobre la història de l'educació.

1

EDUCACIÓ I DESENVOLUPAMENT RURAL AL SEGLE XIX

Institucions socials i polítiques i l'educació al món rural. De la crisi finisecular a la crisi de l'agricultura familiar (1870-1940/50)

Enric Vicedo Rius
Universitat de Lleida
vicedo@historia.udl.cat

Resum

L'estudi analitza les aportacions a l'educació de la pagesia per part d'associacions pageses i institucions públiques. Educació que fa referència a la formació agronòmica de la pagesia, però també a altres aspectes com l'economia domèstica o a activitats complementàries. En la primera part, es desenvolupen les realitzacions a Anglaterra i els Estats Units; en la segona part s'analitza el cas català, amb especial esment a les Terres de Lleida.

Paraules clau

Educació, cooperativisme, estacions experimentals, extensió agrària, Anglaterra, Estats Units, Catalunya, 1870-1940/50

Resumen

El estudio analiza las aportaciones a la educación del campesinado por parte de asociaciones campesinas e instituciones públicas. Educación que hace referencia a la formación agronómica del campesinado, pero también a otros aspectos como la economía doméstica o actividades complementarias. En la primera parte, se desarrollan las realizaciones en Inglaterra y Estados Unidos; en la segunda parte se analiza el caso catalán, con especial mención a las Terres de Lleida.

Palabras clave

Educación, cooperativismo, estaciones experimentales, extensión agraria, inglaterra, Estados Unidos, Cataluña, 1870-1940 / 50.

Abstract

The study analyzes the contributions to the education of peasantry by peasant associations and public institutions. Education that refers to the agronomic training of the peasantry, but also to other aspects such as the domestic economy or complementary activities. In the first part, the achievements are developed in England and the United States; In the second part, the Catalan case is analyzed, with special mention in the Terres de Lleida.

Keywords

Education, cooperatives, experimental stations, agrarian extension, England, United States, Catalonia, 1870-1940 / 50.

1. La formació tradicional en el món pagès europeu

Un dels fets característics del període que estudiarem és la creixent intervenció de l'estat i d'altres institucions en la formació i educació de les persones que viuen i treballen en el món rural. Aquest és l'objecte de la present conferència inaugural. Però, i abans? Com rebia la pagesia els coneixements agronòmics i les tècniques adequades per a la seva aplicació pràctica?

El marc familiar seria la primera "escola de capacitació agrària", però també d'aprenentatge d'altres activitats necessàries perquè la família pogués sobreviure, donada la presència majoritària de petita pagesia en l'Europa de l'Antic Règim i en bona part de l'època contemporània. I era un aprenentatge empíric que incloïa dos conjunts de coneixements pel que fa a la pràctica agrària:

1. Els coneixements generals del funcionament dels cicles naturals. Sense tenir formalitzat un concepte d'ecosistema com ho fa la moderna ecologia, la pagesia actuava —sempre que podia— com a gestora d'un ecosistema creat per l'home, és a dir secundari, la parcel·la. Les necessitats d'aigua i la gestió d'aquesta, els sistemes de drenatge, els mètodes de fertilització, les rotacions de cultius per tal d'evitar un esgotament de la terra, etc.

2. L'aplicació d'aquests principis generals a la realitat concreta que cada família pagesa havia de gestionar. Segons les característiques agroecològiques d'un determinat espai de cultiu, la pagesia havia adaptat la seva pràctica agrària de manera empírica a aquests espais i a les seves transformacions. En altres paraules, un membre de la pagesia dels secans de l'Urgell no podia realitzar la mateixa pràctica agrària si hagués de treballar la zona de la séquia del Cup de Balaguer, de la de Fontanet a l'horta d'Alcoletge, o a les valls del Pirineu. La idea d'una pagesia que empra sempre una mateixa manera de fer, immutable en el temps, és una "llegenda urbana", i mai millor dit! Només el desconeixement sobre

el món pagès i la dificultat que genera la insuficiència de fonts històriques en etapes anteriors a la que considerarem en aquest treball han pogut alimentar una interpretació, que avui en dia ja no s'accepta. Veurem més endavant, ja dins del nostre període històric considerat, com els emigrants europeus —irlandesos, grecs i d'altres indrets— que arriben als Estats Units a la segona meitat del segle XIX acaben deteriorant milions d'hectàrees ja que no disposen dels coneixements agronòmics que permetin adaptar els ecosistemes naturals primaris a ecosistemes agraris secundaris.

Un segon nivell d'aprenentatge estaria constituït per totes aquelles activitats necessàries per al sosteniment, supervivència i millora de les unitats familiars pageses. En general, era la dona qui suportava gran part d'aquestes activitats, a més de la maternitat estricta. La dona, les nenes —a partir d'una determinada edat— i noies realitzaven tota una sèrie de tasques encaminades a l'alimentació, el vestir, la venda al mercat setmanal si era el cas, l'elaboració de conserves i derivats dels productes agraris, com melmelades, licors, i un llarg etcètera. I tot això a més de la participació intensiva en la verema, la recollida de les olives, el cultiu de l'hort i el suport a tota mena de moments de màxim treball estacional, com la sega.[1]

En les aliances matrimonials, quan la família pagesa no gaudia de massa terra i l'herència era per al fill, les noies aportaven estalvis realitzats mitjançant haver treballat com a mossetes i mosses, els ingressos per activitats com per exemple la verema en altres poblacions, i sens dubte l'aprenentatge efectuat en la pròpia casa sota el model de la mare. Era una societat en la qual s'exigia a la dona una participació molt més gran que a l'home pel que fa al treball necessari per a la reproducció —i millora si era possible— de la unitat familiar pagesa. Només en les societats que desenvoluparen una forta protoindústria[2] es produí l'anomenat "retorn de l'home a casa", és a dir, en moments de poques activitats al camp o de mal temps la possibilitat de treballar a la indústria domèstica implicava que l'home ja no tenia excusa per anar a la taberna.

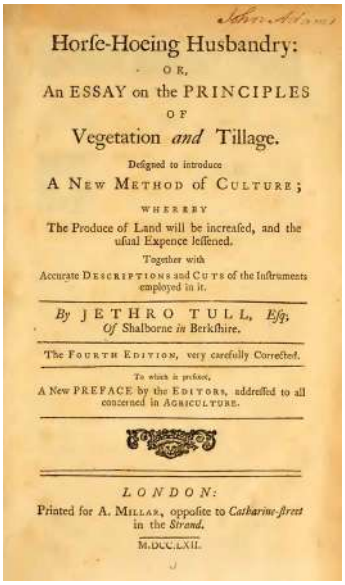
En les societats europees en què predominaven els camps oberts i la població vivia en pobles i no dispersa hi havia una nova via de formació agrària que seria la de la imitació. Si s'incorpora un nou cultiu en una rotació i el resultat és econòmicament millor, no hi ha dubte que poc a poc, per imitació, altres veïns aniran voluntàriament incorporant els nous cultius i rotacions.

Aquesta seria la manera en què es va desenvolupar la revolució agrària anglesa per part dels petits i mitjans pagesos (els "yeoman") en els camps oberts ("openfilds") durant el segle XVII i fins mitjan segle XVIII. Està sòlidament demostrat que, en contradicció amb l'explicació tradicional que atorgava el protagonisme als camps tancats ("enclosu-

---

1. Vicedo Rius, Enric, (2006), "El món pagès", a Garrabou, Ramon. (coord.) i Giralt, emili (dir.), *Història agrària dels Països Catalans*, v. 4, pp. 465-504, Barcelona: Fundació Catalana per a la Recerca - Universitats dels Països Catalans, 2006.

2. Diversos Autors, *Industrialización antes de la industrialización*, Barcelona: Crítica, 1986.



Horſe-Hoeing Husbandry:
OR,
An ESSAY on the PRINCIPLES
OF
Vegetation *and* Tillage.
Deſigned to introduce
A NEW METHOD of CULTURE;
WHEREBY
The Produce of Land will be increaſed, and the uſual Expence leſſened.
Together with
Accurate DESCRIPTIONS and CUTS of the Inſtruments employed in it.
By JETHRO TULL, *Eſq;*
Of Shalborne *in* Berkſhire.
The FOURTH EDITION, very carefully Corrected.
To which is prefixed,
A New PREFACE by the EDITORS, addreſſed to all concerned in AGRICULTURE.
LONDON:
Printed for A. MILLAR, oppoſite to *Catharine-ſtreet* in the *Strand*.
M.DCC.LXII.

res"), foren aquells els que incorporaren nous cultius com la trepadella, els naps i el trèvol. En un primer moment, especialment amb la trepadella, la incorporació del cultiu era voluntari. Ho explica amb força detall Robert Allen pel que fa al poble d' Spelsbury.[3]

Hem de tenir ben present que la revolució agrària anglesa del segle XVII desenvolupa rotacions amb menys guaret o sense i amb la incorporació de plantes farratgeres, innovacions que ja havia començat a incorporar en el segle anterior els Països Baixos. [4]I aquesta realitat continuarà en el desenvolupament del nord d'Europa durant el segle XVIII[5].

Les màquines de Jethro Tull, en concret la sembradora mecànica i l'aixada tirada per cavalls, s'introduiran molt limitadament durant l'expansió del segle XVIII. Les seves propostes tècniques anaven dirigides a sectors més benestants del món rural. Si bé les "enclosures" no són, com he vist, les pioneres de la revolució agrària anglesa, sí que ho són en la creació de la propietat privada i les relacions de producció capitalistes en front dels "openfields" en el marc del règim comunal. En aquelles explotacions una certa incorporació de màquines per estalvia treball es dóna abans de la segona meitat del segle XIX, quan tant Anglaterra com els Estats Units experimenten un procés d'introducció de màquines tirades per força animal.[6] El seu llibre recopila coneixements agronòmics de l'època, la qual cosa li permet difondre tota una sèrie de pràctiques agràries. Amb alguns problemes conceptuals, com és la poca importància que dóna a la fertilització, quan seria un element clau, especialment en aquelles terres menys dotades.

Avancem el problema central que tindran els immigrants que colonitzen els Estats Units a partir del segle XIX. La repetició d'un mateix cultiu (blat, panís, cotó,...) en un mateix camp any rera any implicarà l'esgotament de la terra. No es tracta només de promoure la utilització d'adobs químics i minerals, sinó, sobre tot, d'emprar les rotacions de cultius —amb o amb reduït guaret— que protagonitzen les revolucions agràries holan-

3. Allen, Robert., "Revolución en los campos. La reinterpretación de la Revolución Agrícola Inglesa", Historia Agraria, 26, pp. 13-32. Ídem, (2004), *Revolución en los campos. La reinterpretación de la revolución agrícola inglesa*, Monografías de Historia Rural, SEHA. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.

4. Slicher van Bath, B. H., *Historia Agraria de Europa Occidental, 800-1850*, Barcelona: Península, 1974.

5. Chorley, G.P.H., "The Agricultural Revolution in Northern Europe, 1750-1880: Nitrogen, Legumes, and Crop Productivity", *Economic History Review*, vol. XXXIV-1, (1981), pp. 71-93.

6. Cochrane, W.W., *The Development of American Agriculture. A Historical Analysis*. University of Minnesota Press, 1993.

desa i anglesa de l'edat moderna, rotacions que en formes no tan intensives caracteritzen també les hortes catalanes i de les terres de Lleida, on la presència dels llegums per a l'alimentació humana i/o animal nitrogena la terra, i sovint amb graus de guaret, abans de la introducció dels adobs químics i minerals a partir del darrer terç del segle XIX.[7]

2. L'endarreriment peninsular, mite o realitat?

L'objectiu d'aquest treball és analitzar pel període 1870-1940/50 el desenvolupament de la formació en el món rural, i fer-ho des d'una perspectiva comparada: el món anglosaxó i Catalunya. La cronologia final és aproximada: 1950s per al conjunt d'Espanya i 1940s època d'emergència rural als Estats Units resultat de l'impacte de la crisi finisecular que augmenta dràsticament les execucions hipotecàries i el conseqüent augment dels parcers, propietaris que han perdut la terra.

Hom podia pensar que el marc institucional espanyol presentava limitacions que no es trobaven a Anglaterra o als Estats Units, on les institucions del liberalisme estarien plenament consolidades. Ramon Garrabou[8] ha desenvolupat una interpretació del canvi institucional a Espanya segons la qual la reforma liberal no feu altra cosa que crear el marc institucional adequat pel desenvolupament d'una societat liberal i una economia capitalista. Ni més ni menys que el que havien fet les societats properes a la nostra. Només amb el desenvolupament de la primera gran crisi capitalista, la crisi finisecular —a partir dels anys 1870 i fins finals segle XIX—, trobem que els estats —també l'espanyol— intervenen per entendre i posar remei a la crisi. El primer terç del segle XX és un segle expansiu amb progressos evidents en el món rural.[9] I l'aparició de noves institucions, com el sindicalisme i el cooperativisme.

La Guerra Civil i la posterior autarquia franquista trenquen aquesta línia de creixement i situen l'economia espanyola en una situació difícil.[10] La dècada de 1940 serà la darrera en què el nivell de preus agraris permet que l'agricultura tradicional es defensi, cosa que no serà possible a partir dels anys 1950, quan l'emigració camp-ciutat, i a la dels 1960 s'hi afegeix l'emigració a l'estranger, impliquen salaris elevats que exigeixen una mecanització. [11]

---

7. Vicedo Rius, Enric, *Les terres de Lleida i el desenvolupament català del set-cents. Producció, propietat i renda*, Barcelona: Crítica, 1991. Pujol, J., "La difusión de los abonos minerales y químicos hasta 1936: El caso español en el contexto europeo", *Historia Agraria*, 15, 1998, pp. 143-182.

8. Garrabou, Ramon (2001), "Crecimiento agrario, atraso y marco institucional", en Diversos Autors, *El pozo de todos los males. Sobre el atraso en la agricultura española contemporánea,* pp. 215-243. Barcelona: Crítica.

9. Diversos Autors (1985), *Historia agraria de la España contemporánea.* 3 vols. Barcelona: Crítica.

10. Simpson, James (1997), *La agricultura española (1765-1965): la larga siesta*, Madrid: Alianza Editorial.

11. Naredo, Jose Manuel (1996): "Crisis de la sociedad agraria tradicional", en *La evolución de la agricultura en España (1940-1990),* pp.115-159. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.

3. Anglaterra i els Estats Units i la formació del món rural

Robert Owen és una figura clau per a la promoció de l'educació i per al desenvolupament del cooperativisme. Analitzarem, ara, como els seus plantejaments acaben incorporant-se al món cooperatiu agrari.

Robert Owen i la utopia social



Robert Owen (1771-1858).

L'1 de gener de 1816 Robert Owen (1771-1858) inaugurava l' *Institute for the Formation of Character*, a la població de New Lanark, Escòcia.[12] New Lanarck va ser fundada el 1785 per David Dale (1739-1806) com a colònia industrial, que fabricava productes de cotó emprant energia hidràulica i incorporant habitatges per als obrers. A partir de 1800 Robert Owen, gendre de Dale, s'ocupà de la colònia i començà una experiència de socialisme utòpic. Setze anys més tard en la inauguració de l'Institut per a la Formació del Caràcter fa un llarg discurs, del qual destaquem dos paràgrafs,

> Els principis, però, sobre els quals es basa el nou sistema, condueixen a una conducta molt diferent. Ells fan evident que quan els homes estan "en la pobresa", quan cometen delictes o accions perjudicials per a ells mateixos i per als altres, i quan estan en estat de misèria, han d'haver-hi causes substancials per a aquests lamentables efectes; i que, en comptes de castigar o enutjar-se amb els nostres companys, perquè han estat sotmesos a una existència tan miserable, hauríem de compadir-los i simpatitzar amb ells, i pacientment per detectar les causes d'on procedeixen els mals i intentar descobrir si no es pot eliminar.
> Aquest va ser el curs que vaig adoptar. No vaig buscar el càstig de cap delinqüent, ni sentia ràbia per la teva conducta en contra del teu propi bé; i quan, aparentment, era sever i decisiu, no vaig actuar amb un sol sentiment d'irritació contra qualsevol individu. Vaig investigar desapassionadament la font dels mals amb els quals et vaig veure afligit.[13]

12. Més tard intentà establir una comunitat igualitària a New Harmony, Indiana (1824-28). Fins i tot frissà per establir els principis comunitaris a part de la nova república de Mèxic.

13. The principles, however, upon which the new system is founded, lead to a very different conduct. They make it evident, that when men are' in poverty, —when they commit crimes or actions injurious to themselves and others,— and when they are in a state of wretchedness, —there must be substantial causes for these lamentable effects; and that, instead of punishing or being angry with our fellow-men because they have been subjected to such a miserable existence, we ought to pity and commiserate them, and patiently to trace the causes whence the evils proceed, and endeavour to discover whether they may not be removed. This was the course which I adopted. I sought not the punishment of any delinquent, nor felt anger at your conduct in opposition to your own good; and when apparently stern and decisive, I was not actuated by a single feeling of irritation against any individual. I dispassionately investigated the source of the evils with

En síntesi es tracta d'entendre les arrels socials que porten a determinades actituds i actuacions i intentar resoldre-les per una via educativa més que repressiva. Owen no pensa només en termes locals. En les primeres línies del seu discurs explica que l'objectiu es refereix "al confort immediat i al benefici de totes els habitants d'aquest poble", i afegeix de tot el barri, al llarg dels dominis britànics i a la "millora gradual de totes les nacions del món".

La Rochdale Society of Equitable Pioneers

L'impacte d'aquestes idees fou molt gran, especialment a través de la Rochdale Society of Equitable Pioners.[14] L'"èxit" no sense dificultats d'aquesta cooperativa de teixidors, creada el 15 d'agost de 1844 a la població de Rochdale en el límit del Lancashire i el Yorkshire va ser un estímul per al moviment cooperatiu a Anglaterra i també als Estats Units, on són freqüents les referències a la Rochdale Society com a inspiradora.

Original Members of the Rochdale Equitable Pioneers Society Limited

This chart was revised and compiled by Dorothy Greaves, from a chart originally devised by J F Schill Laah Copes and G E Crossley.

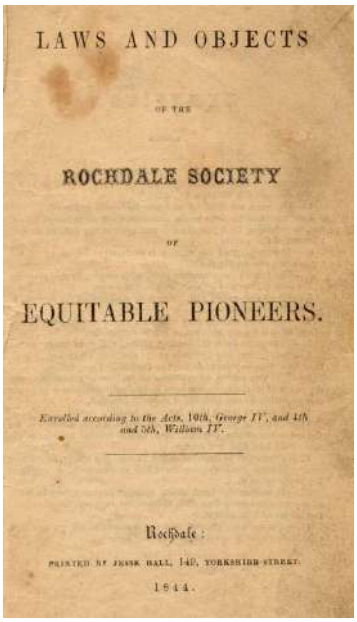
Name:	Occupation in 1844:	Persuasion:	Died:	Aged:	Buried:
Miles Ashworth	Flannel Weaver (later Watchman)	Chartist	13 April 1868	76	Rochdale Cemetery
Samuel Ashworth	Flannel Weaver	Chartist	2 February 1871	46	Rochdale Cemetery
James Bamford	Shoe Maker	Congregationalist	22 March 1879	54	Smallbridge Church
John Bent	Tailor	Socialist	25 March 1894	77	Rochdale Cemetery
David Brooks	Block Printer	Chartist	24 November 1882	79	Milnrow Parish Church
John Collier	Engineer	Socialist	24 November 1883	75	Rochdale Cemetery
William Cooper	Flannel Weaver	Socialist	31 October 1868	46	Rochdale Cemetery
James Daly	Joiner	Socialist	29 December 1849	37	SS Transit Mid Atlantic
John Garside	Cabinet Maker	Socialist	29 October 1862	63	Rochdale Cemetery
George Healey	Silk Manufacturer	Socialist	27 December 1899	82	Bowness Cemetery, Windmere
John Hill	Carpenter	Unitarian	23 December 1899	85	Rochdale Cemetery
John Holt	Slubber	Chartist	3 April 1852	74	Rochdale New Burial Ground
Charles Howarth	Warper (later Manufacturer of Washing Soda)	Socialist	25 June 1868	54	Heywood Cemetery
Benjamin Jordan	Pattern Maker (later Inn Keeper)	Chartist	16 July 1904	79	Rochdale Cemetery
John Kershaw	Collier	Chartist	9 November 1893	75	Whitwood Cemetery, Normanton
James Maden	Flannel Weaver	Chartist	25 October 1873	70	Bacup Cemetery
William Mallalieu	Woollen Waste Worker (later Book Keeper)	Socialist	14 June 1863	67	Dean Head Cemetary, Ripponden
James Manock	Flannel Weaver	Chartist	25 March 1877	79	St. Clements Church
Benjamin Rudman	Flannel Weaver (later Scotch Draper)	Chartist	19 April 1876	63	Rochdale Cemetery
John Scowcroft	Hawker	Unitarian	11 March 1870	85	Rochdale Cemetery
Joseph Smith	Woolsorter	Socialist	16 November 1888	65	Nantwich Cemetery
James Smithies	Woolsorter (later Owner of Wool Sorting Business)	Socialist	27 May 1869	50	Rochdale Cemetery
James Standring	Flannel Weaver	Socialist	18 June 1872	68	Rochdale Cemetery
Robert Taylor	Flannel Weaver	Socialist	27 July 1877	77	Rochdale Cemetery
William Taylor	Power Loom Overlooker	Socialist	15 July 1854	40	Rochdale New Burial Ground
James Tweedale	Clogger	Socialist	1 June 1886	67	Rochdale Cemetery
Samuel Tweedale	Emigrated to New Zealand and then to Australia				
James Wilkinson	Shoe Maker	Unitarian	9 May 1858	71	Rochdale Cemetery

Font: Rochdale Pioners Museum. https://www.rochdalepioneersmuseum.coop/wp-content/uploads/2012/03/rochdalePioneersOriginalMembers.pdf, consultat el 28-06-2018.

---

which I saw you afflicted. Owen, Robert (1816), *An Address to the Inhabitants of New Lanark*, London. Available in *the informal education archives*: http://www.infed.org/archives/e-texts/owen_new_lanark.htm. Last updated July 08, 2014. Consultat el 16 de juny de 2018.

14. *Our Story. Rochdale Pioneers Museum,* https://www.rochdalepioneersmuseum.coop/learning-resources/story/, consultada el 16-06-2018.


LAWS AND OBJECTS

OF THE

ROCHDALE SOCIETY

OF

EQUITABLE PIONEERS.

Enrolled according to the Acts, 10th, George IV, and 4th and 5th, William IV.

Rochdale:

PRINTED BY JESSE HALL, 149, YORKSHIRE STREET.

1844.

Com es pot comprovar, la majoria dels membres fundadors són socialistes —owenistes, s'entén— i també hi ha una presència significativa de "cartistes", moviment que reivindicava drets polítics per a la classe treballadora. Quant als oficis, hi ha un nombre significatiu de teixidors de franel·la, especialització tradicional de Rochdale que estava rebent la competència de les noves indústries del cotó.[15]

Es poden resumir en set punts les línies bàsiques del funcionament de la Rochdale Society.

1. Obert a nous membres. Els 140 membres de 1848 havien esdevingut 600 el 1850. La fallida del The Rochdale Savings Bank el 1849 feu que molts veïns optaren per comprar accions de la Rochdale Society of Equitable Pioneers. El banc esmentat era d'un industrial que invertí els estalvis de la gent en la indústria, arruinant la banca.

2. Control democràtic (un home, un vot). I els mateixos drets pel que fa als sexes. Aquesta idea donava seguretat als nous socis.

3. Pagament d'un limitat interès del capital. Es paga un 3,5 % d'interès per les accions abans de repartir el guany.

4. Distribució del guany de la botiga en funció de les compres. Som davant d'un concepte nou com és el dividend sobre les compres.

5. Neutralitat política i religiosa.

6. Comerç en efectiu.

7. Promoció de l'educació. Disposà d'una biblioteca i es realitzaren diverses activitats docents, entre les quals destaca la "invenció" de l'Extensió Universitària, a partir del curs sobre astronomia del professor Stuart de Cambridge.

En una formulació publicada a l'almanac dels pioners es detallaven alguns d'aquests i altres aspectes[16]:

> Que el capital ha de ser propi i oferir un tipus fix d'interès.
> Que només els proveïdors més purs siguin lliurats als membres.
> Que s'ha de donar el pes i la mesura completa.

15. Rochdale Pioneers Museum. Toad Lane, *La Cuna de la Cooperación.* https://www.rochdalepioneersmuseum.coop/wp-content/uploads/2012/03/toadLaneBrochure_spanish.pdf, consultada el 28-06-2018. *The Statutes of the Rochdale Equitable Pioneers' Society*. 1844. Rochdale: Rochdale Equitable Pioneers' Society.

16. https://www.rochdalepioneersmuseum.coop/about-us/the-rochdale-principles/, consultat el 11 de juliol de 2018.

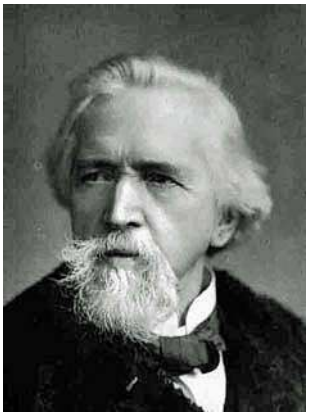
Que s'hagin de cobrar els preus del mercat i no es donen crèdits ni es demanen.
Que els beneficis s'hagin de dividir proporcionalment a la quantitat de compra realitzada per cada membre.
Que el principi d' "un vot, un membre" s'apliqui en el govern i la igualtat dels sexes en la pertinença.
Que la direcció estigui en mans d'oficials i comitès elegits periòdicament.
Que s'hagi d'assignar un percentatge definit de beneficis a l'educació.
Que es presentin declaracions freqüents i balanços als membres.

En la mateixa font es relaten els valors i els principis que mouran el moviment cooperatiu mundial.

D'aquesta formulació de principis volem destacar alguns aspectes claus en allò que serien aportacions de la Rochdale Society a l'educació dels cooperativistes:

- S'ha de treballar amb capitals propis que han de ser remunerats amb un tipus d'interès fix. Ni es demanen ni es deixen crèdits.
- Transparència en els comptes que han de ser fets per membres elegits periòdicament.
- Caldrà destinar un percentatge dels beneficis a l'educació. Un cop pagats els interessos fix de les accions i reservat aquest percentatge i altres despeses, es repartirà el guany segons les compres fetes pels socis a la botiga. El dividend sobre les compres que hem vist més amunt.
- Com hem vist abans, el funcionament democràtic inclou la igualtat de drets dels diversos sexes. Aquest tema és important. Recordem, com a exemple, que en aquests moments les dones angleses no podien estudiar a les universitats. La Universitat de Cambridge no fundarà el primer "college" per a dones fins 1869, el Girton College. El primer grup de matriculades es conegué amb el nom de les "pioneres".[17]

El periodista George Jacob Holyoake (1817- 1906) fou fonamental per a l'impuls de la cooperació a partir de la Rochdale Society. Fou autor d'una *The History of the Rochdale Pioneers* (1857)[18], de *The History of Co-operation in England* (1875; 1906) i *The Co-operative Movement of Today* (1891).



Georges J. Holyoake (1817-1906).

El darrer terç del segle XIX a Gran Bretanya, Irlanda i el nord d'Europa, especialment als països escandinaus, la cooperació en el sector agrari es desenvolupà de manera

17. Ferry, Georgina, "Women in Science", *Britannica*, consultada el 28 de juliol de 2018.

18. Holyoake, Georges J., *The History of the Rochdale Pioneers*, London: George Allen & Unwin Ltd. Desena edició, 1922 a http://gerald-massey.org.uk/holyoake/b_rochdale_index.htm, consultada l'11-07-2018.





La botiga original al carrer Toad Lane, ara museu on es fa memòria, entre altres, de Robert Owen i Georges J. Holyoake. Font: Rochdale Pioneers Museum. Toad Lane, *La Cuna de la Cooperación*...

important, però sense l'èxit que tingueren les cooperatives industrials, com la Rochdale Society i totes les que s'inspiraren en aquesta experiència.[19]

L'impacte del cooperativisme de la Rochdale Society arribà als Estats Units, però allà coincidí també amb experiències autòctones. Pero fou als Estats Units on es formulà la visió contemporània del *Coöperative marketing* que no només triomfà, com veurem, als Estats Units al tombant dels segles XIX i XX, sinó que s'introduirà a Europa amb èxit constituint la forma més habitual de venda cooperativa.

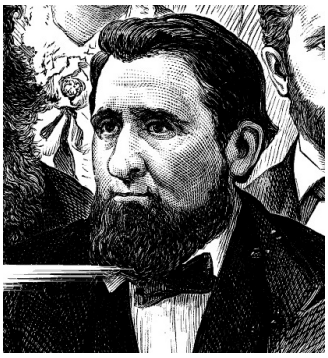
I amb el temps es qüestionarà fins quin punt cooperatives de segon grau amb un funcioament massa semblant a les empreses privades de distribució continuen representant l'esperit comunitari de les realitats que ara estem estudiant. Però aquesta és una qüestió que afecta al món actual.

Institucions socials i l'educació al món rural als Estats Units

El 1862, en plena guerra civil, s'establí l' *United States Department of Agriculture* (USDA). Tardaren dècades perquè la seva incidència fos significativa. Aquest fet explica

19. Reeves, Joseph, *A century of Rochdale co-operation, 1844-1944, a critical but sympathetic survey of a significant movement of the workers for economic emancipation*. London: Lawrence & Wishart, 1944. Brown, William Henry, *The Rochdale pioneers: a century of Cooperation in Rochdale, [1844-1944].* Manchester: Co-operative Wholesale Society Ltd., c. 1944.

l'entusiasme amb què fou acollida la creació de la fraternitat dels *Patrons of Husbandry*, que foren coneguts com la *National Grange*[20]. El seu principal promotor fou un ex-granger, Oliver H. Kelley[21], i des de 1864 funcionari del recent creat USDA, que veia que una fraternitat pagesa seria la única forma de refer la societat nord-americana enfrontada a una postguerra difícil. En un dels seus treballs de camp per a l'USDA el 1866 —l'any després d'acabar la guerra civil— es va convèncer de què difícilment els polítics podran tancar les ferides entre els estats del nord i del sud després de la guerra civil i que només una gran fraternitat promourà l'harmonia i les relacions: els *Patrons of Husbandry*, formades per unitats conegudes com a "granges". [22] Entre els estats on la National Grange va tenir més presència, destaquem Oregon i Montana en el nord-oest, Kansas, Nebraska, Colorado i Iowa en el Mid-West, o bé Tennessee en el sud. La seva crisi començarà el quinquenni 1875-1880, però la seva aportació incidirà en les noves realitats.[23]



Oliver Hudson Kelley (1826-1913).

Les aportacions de la National Grange als moviments socials i cooperatius que la succeïren així com a la formació del mon granger han estat extraordinàries.[24] Quatre són les qüestions claus: la crítica dels monopolis ferroviaris, el desenvolupament de formes viables de cooperació econòmica, la incorporació de la dona a la vida associativa, i, finalment, el paper de l'educació.

---

20. Atkeson, Thomas Clark., *Semi-Centennial History of the Patrons of Husbandry.* New York: Orange Judd Company., 1916.

21. Kelley, Oliver Hudson (1875). *Origin and progress of the order of the Patrons of Husbandry in the United States: a history from 1866 to 1873*. Philadelphia: J.A. Wagenseller, Publisher.

22. Mc Cabe, James Dabney (c.1873). *History of the Grange movement: or, the farmer's war against monopolies: being a full and authentic account of the struggles of the American farmers against the extortions of the railroad companies. With a history of the rise and progress of the order of Patrons of Husbandry, its objects, present condition and prospects. To which is added sketches of the leading Grangers.* Philadelphia, Pa.; Chicago, Ill.; St. Louis, Mo: National publishing co. Wells, J. G. *The Grange illustrated, or, Patron's hand-boo: in the interests of the order of Patrons of Husbandry: embracing the origin and history of the order, constitutions, by-laws, rules and regulations ... together with invaluable suggestions, recipes, hints, and gems of wisdom for farmers' every-day wants. Approved by and under the direct supervision of William Saunders, T.A. Thompson, and other prominent officers of the order.* New York: Grange Pub. Co., 1874.

23. Buck, Solon J., (c1913): *The Granger movement; a study of agricultural organization and its political, economic, and social manifestations, 1870-1880*. Lincoln: University of Nebraska Press.

24. En un treball anterior hem desenvolupat aquests aspectes. Vicedo Rius, ENRIC (2004), "La National Grange, el moviment granger i el desenvolupament del *cooperative marketing* als Estats Units (1860-1914)", *Homenatge a Emili Giralt, Estudis d'Història Agrària*, 17, pp. 957-974. Smedley, A.B., *The principles and aims of the Patrons of Husbandry. Their origin, rapid growth, and general Statistics*. Burlingtown, Iowa, 1874; Ídem, *Manual of Jurisprudence and co-operation of the Patrons of Husbandry*. Des Moines, 1875.

Volem destacar que, en el fons, tots aquests altres aspectes que preocupen la National Grange tenen que veure amb qüestions clarament relacionades amb l'educació, la formació de les persones en uns valors que promouen la igualtat i la solidaritat. Una de les principals lluites de la National Grange fou contra el monopoli —oligopoli, de fet— ferroviari. Fins al punt que, tot i la seva resposta pacífica, qualsevol atemptat violent contra el ferrocarril era atribuït injustament a la Grange. Les companyies ferroviàries fixaren unes condicions de comercialització, d'emmagatzematge a les estacions i de preus de transport molt elevats que perjudicaven els grangers. El gran èxit d' afiliació inicial s'atribueix a aquesta crítica als monopolis. [25] De fet, les propostes anti-monopoli ferroviari de la National Grange eren seguides per molts grangers, constituint un element definitori dels defensors de la pagesia dels Estats Units.[26] I resultat d'aquesta lluita fou la primera llei anti-monopoli dels Estats Units.[27]

La National Grange —recollint l'exemple de la Rochdale Society— feia de la cooperació la millor eina per millorar les condicions de vida dels grangers.[28] En els estatuts dels Patrons, aprovats el gener de 1873 en la reunió de la National Grange a Georgetown, Washington D.C., la cooperació era vista amb els següents termes:

> Per a aquells que llegeixen bé, la història demostra que en totes les edats la societat és fragmentària, i els resultats reeixits del benestar general només poden ser garantits per l'esforç general. La unitat de les accions no es pot adquirir sense disciplina, i les disciplines no es poden fer sense una organització significativa.[29]

El 1874, en un moment de gran expansió dels Patrons, s'elabora una declaració d'intencions que serà aprovada en la setena reunió anual de l'ordre, realitzada a Saint Louis, Missouri, el febrer de 1874. Destaquem dos aspectes en relació a la cooperació:

---

25. Mc Cabe, James Dabney (c.1873). *History of the Grange movement...;* HILL, H. A. (1874). *The movement of the farmers of the western states against railway and other monopolies*. London: Spottiswoode & Co., printers; Morison, SAMUEL .ELLIOT i Steele Commager, Henry., *Historia de los Estados Unidos de Norte América*. México: FCE, 1951.

26. Mc Arthur, J. W., *New developments: including the grange, anti-monopoly, farmer's alliance, co-operative fire insurance and the economic barn to which is added an account of artificial butter*. Oneonta, N.Y., 1886: Oneonta Press. Buck, Buck, Solon J., *The Granger movement...* Carstensen, Vernon rosco., *Farmer discontent, 1865-1900.* New York: Wiley, 1974, editor.

27. Smith, S. R. (1873, 1ª edició). *Grains for the grangers: discussing all points bearing upon the farmers' movement for the emancipation of white slaves from the slave-power of monopoly*. New York: United States Book Company [c1873]; Philadelphia: John E. Potter, 1874; Philadelphia: Keystone, 1889.

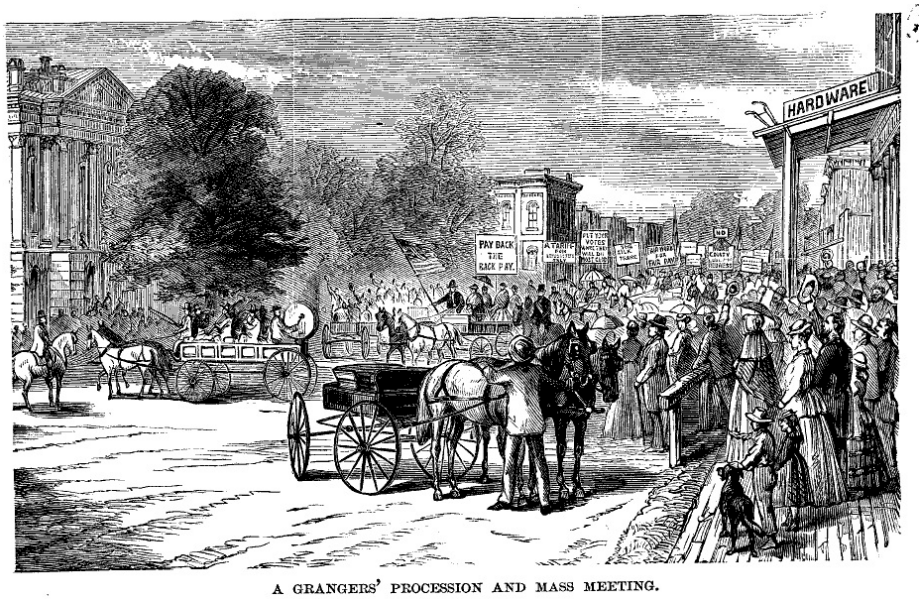
28. Per exemple, Hirsch, A.J., "Efforts of the Grange in the Middle West to Control the Price of Farm Machinery, 1870-1880". *The Mississippi Valley Historical Review*, v. XV (Juny 1928-Març 1929).

29. Estatuts reproduïts a Atkeson, Thomas CLARK, *Semi-Centennial History...,* pp.: 51-59.

To those who read aright, history proves that in all ages society is fragmentary, and successful results of general welfare can be secured only by general effort. Unity of actions cannot be acquired without discipline, and disciplines cannot be enforces without significant organization….

> Proposem reunir-nos, parlar junts, treballar junts, comprar junts, vendre junts i, en general, actuar junts per la nostra protecció mútua i avançament, segons sigui possible. Per als nostres interessos comercials, volem portar els productors i consumidors, agricultors i fabricants a les relacions més directes i amigables possibles. Per tant, hem de prescindir d'un superàvit de intermediaris, no que siguem poc favorables a ells, però no els necessitem. El seu excedent i les seves precisions disminueixen els nostres beneficis. [30]

Malgrat les polèmiques interiors inicials, la seva ferma decisió de valorar el paper de la dona en el món rural —d'acord amb els plantejaments més progressistes del moment— va contribuir a facilitar la participació de la dona en els diversos moviments associatius de grangers [31].



A GRANGERS' PROCESSION AND MASS MEETING.

Manifestació i míting de la National Grange, a Mc Cabe, J. D., *History of the Grange movement...*, p. 24b.

30. La declaració de Saint Louis ha estat reproduïda a Atkeson, T. C., *Semi-Centennial History...*, pp. 69-73. "We propose meeting together, talking together, working together, buying together, selling together, and, in general, acting together for our mutual protection, and advancement, as occasion may require. For our business interests, we desire to bring producers and consumers, farmers and manufacturers, into the most direct and friendly relations possible. Hence we must dispense with a surplus of middlemen, not that we are unfriendly to them, but we do not need them. Their surplus and their exactions diminish our profit".

31. Marti, D.B., *Women of the Grange: Mutuality and Sisterhood in Rural America, 1866-1920*. Wesport: Greenwood Press, 1991.

El tema de l'educació és un altre dels objectius fonamentals que planteja la National Grange. En els seus estatuts aprovats a Georgetown el 1873 s'explicita:

> L'objecte final d'aquesta organització és afavorir la instrucció i la protecció mútua, per alleugerir el treball mitjançant la difusió d'un coneixement dels seus fins i propòsits, expandir la ment seguint les bones lleis que el Gran Creador ha establert a l'Univers i ampliar les nostres vistes de Creative saviesa i poder.[32]

A Saint Louis, un any més tard, s'insistia:

> Anem a avançar la causa de l'educació entre nosaltres, i per als nostres fills, per tots els mitjans justos dins del nostre poder. Especialment defensem les nostres escoles agrícoles i industrials, que l'agricultura pràctica, la ciència domèstica i totes les arts que els adornen a casa, s'impartiran en els seus cursos d'estudi.[33]

A la reunió de la National Grange a Richmond, Virginia, el 1878 s'abogà decididament per incorporar l'estudi de l'agricultura a les escoles públiques. Calia seguir l'esperit de la Morrill Act (1862)[34], que garantia terra als *colleges* dedicats a l'agricultura. Aquesta lleia donava 30.000 acres (unes 12.140 hectàrees) de terra per representant que l'estat tingués al congrés, que podien ser venudes per finançar la creació d'escoles d'agricultura i d'arts mecàniques. La formació en aquests centres i en les escoles secundàries hauria de permetre que els diplomats poguessin donar assessorament tècnic als grangers. Les reunions dels Patrons són, sovint, autèntics llocs d'aprenentatge agrari.

En síntesi, hi havia dos nivells de tasca educativa: aquella dirigida directament als grangers i l'adaptació de l'ensenyament de les escoles a les necessitats que tindran els nens quan treballin a les granges familiars.[35]

La National Grange tingué, també, un èxit indiscutible pel que fa a la integració racial en la zona en la que tingué més influència, concretament el Mig oest i cap a la part oest de la Gran Planura. La National Farmers' Alliance incloia sense problemes grangers blancs i negres. En el sud hi hagueren, per contra, dues altres organitzacions independents de la primera, la National Farmers' Alliance and Industrial Union que

---

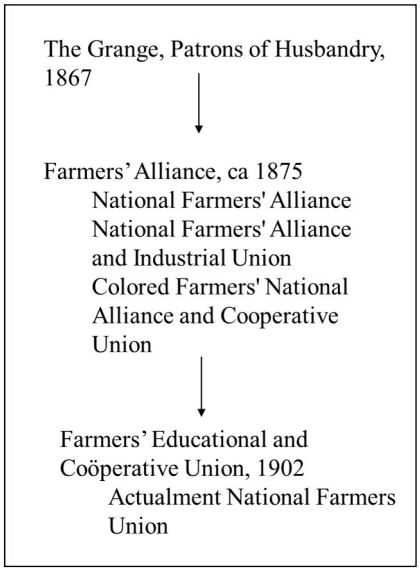
32. *The ultimate object of this organization is for mutual instruction and protection, to lighten labor by diffusing a knowledge of its aims and purposes, expand the mind by tracing the beautiful laws the Great Creator has established in the Universe, and to enlarge our views of Creative wisdom and power.*

33. *We shall advance the cause of education among ourselves, and for our children, by all just means within our power. We specially advocate for our agricultural and industrial colleges, that practical agriculture, domestic science, and all the arts which adorn them home, be taught in their courses of study.*

34. Hurt, R. Douglas, *American Agriculture. A brief history.* Ames: Iowa State University Press, 1994.

35. Ferguson, James S., "The Grange and Farmers Education in Mississippi". *The Journal of Southern History*, v. 8, nº 4,1942, pp. 497-512.

associava grangers blancs i la Colored Farmers' National Alliance and Cooperative Union, que agrupava grangers negres.[36]



Ja en el segle XX la Farmers' Educational and Coöperative Union, creada el 1902, arribà a tenir gairebé un milió d'afiliats al sud del riu Ohio i a l'oest del Mississippí. Com les altres es basava en la doctrina cooperativa de la Rochdale, en un primer moment desenvolupant la cooperació en la compra i més tard en la venda.[37] És molt interessant que en el nom surti la paraula educació, seguint el plantejament d'Owen i de la Rochdale Society. Actualment el nom s'ha simplificat a National Farmers Union[38], però no ha abandonat l'aspecte educatiu. En la seva pàgina web actual hi ha una àmplia secció relativa a educació[39] i molt material dirigit als diversos nivells educatius i també als adults[40], sota el lema "Youth education and leadership programs are essential to the success and growth of National Farmers Union".

El Cooperative Marketing

La gran aportació que es farà des dels Estats Units i tindrà un impacte a tot el món serà el *Cooperative Marketing*. De fet la venda cooperativa té els seus orígens a Suïssa entre finals de l'Edat Mitjana i l'Edat Moderna, primer en el sector de la venda del formatge i més tard de la mantega. Ja en els temps contemporanis, en l'etapa que estem estudiant, Dinamarca és el país on el *Cooperative Marketing* tingué un gran desenvolupament pel que fa a tots els productes tan els que es compren com els que

36. Mitchell, Theodore R. (1987). *Political education in the Southern Farmers' Alliance, 1887-1900*. The University of Winsconsin Press. Schwartz, Michael., *The Southern Farmers' Alliance and Cotton Tenancy*. New York: Academic Press, 1975. Humphrey, Richard.N. (1891). "History of the Colored Farmers' National Alliance and Cooperative Union", a Dunning, Nelson A., *The Farmers' Alliance and Agricultural Digest*. Washington.

37. Steen, Herman,, *Coöperative Marketing. The Golden Rule in Agriculture.* Garden City/ New York: Doubleday, Page and Company, 1923. Es pot consultar a http://chla.library.cornell.edu/cgi/t/text/pageviewer-idx?c=chla&cc=chla&idno=2859282&q1=Steen&frm=frameset&view=image&seq=3

38. Crampton, J.A., *The National Farmers Union: ideology of a pressure group*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1965.

39. https://nfu.org/education/, consultat el 21 de juny de 2018.

40. https://nfu.org/education/education-materials/, consultat el 21 de juny de 2018.

es venen, fins al punt que un granger danès podia estar vinculat a més de cinc cooperatives.[41] També als Estats Units es començà amb la venda cooperativa de formatge el 1841, però en l'etapa estudiada per nosaltres el creixement d'aquest sector fou lent. [42] En aquesta etapa estudiada tingué un gran desenvolupament la venda cooperativa de llet, des de la primera experiència a Boston anterior a 1872.[43] En una primera onada es crearen la Boston Milk Producers' Coöperative Union (1886), la United Milk Producers' Association (Philadelphia, 1887), la Milk Shippers' Union of the Northwest (Chicago, 1887), i la Milk Producers' Union (Cleveland, 1887). I en una segona, la Philadelphia Milk Producers' Union (1896), la Milk Shippers' Union (Chicago, 1896), la Northern Ohio Milk Producers' Association (1897) i la Five States Milk Producers' Association (New York., 1898), que no hem inclòs en l'esquema adjunt per simplificar.

Però fou el sector dels productes cítrics el qui assolí un desenvolupament a gran escala del *Cooperative Marketing*.[44] Per exemple, el 1921 el California Fruit Growers' Exchange venia el 72,5 per cent dels cítrics produïts a California. El *Cooperative Marketing* es caracteritza[45] per:

1. El principal objectiu és la venda dels productes produïts pels associats. A diferència del sistema anterior, ara es ven el producte en el moment en què es consumeix. Els productes frescos es traslladen ràpidament i els no frescos —com el coto i la llana— s'emmagatzemen i financen. El resultat és l'estabilització del moviment dels productes, dels preus i en definitiva del sector agrari.

2. El mercat és considerat com un tot i no per poblacions. Interessa més els llocs de consum que les zones de procedència del producte.

3. Contractes de llarga durada amb els associats, la qual cosa donava seguretat als grangers.

4. Els productes s'han d'agrupar per qualitats i mides. Les cooperatives rebran els seus ingressos en funció d'aquests paràmetres, podent així premiar els qui facin productes millors.

---

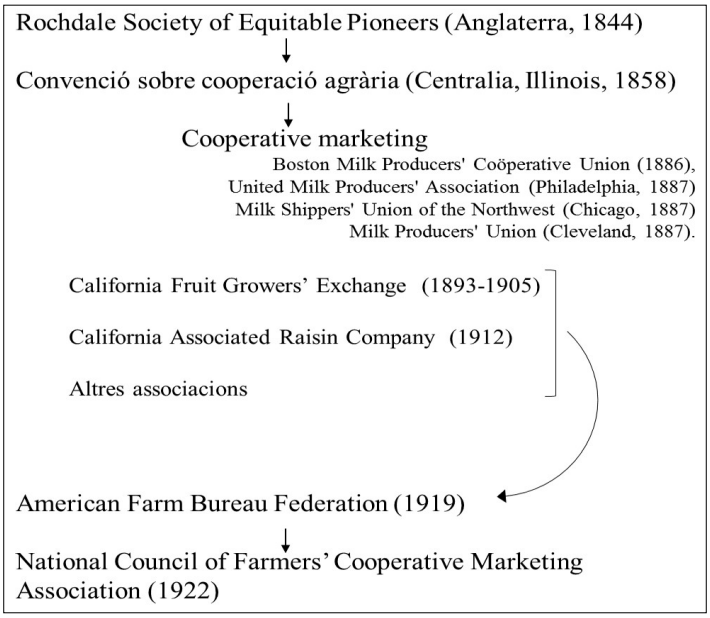
41. "Cooperation in Denmark", capítol XVII de Horace Clyde Filley, A. M., *Cooperation in Agriculture*, pp. 264-274. New York: John Wiley & Sons, INC, 1929.

42. "America's First Coöperators. Cheese producters firtst organized 75 years ago", capítol XIII de Steen, Herman, *Coöperative Marketing...,* pp. 156-166.

43. "The Milky Way", capítol XV de Steen, Herman, *Coöperative Marketing...,* pp. 171-186.

44. "Pioneers in coöperation", capítol IV de Steen, Herman, *Coöperative Marketing...,* pp. 38-50.

45. Steen, Herman, *Coöperative Marketing...,* pp. 8-10.



5. Les cooperatives han d'ésser menades per experts. El granger és un expert en la producció, però no en el mercat.

6. S'opera sota el sistema *non capital, non-profit basis* [sense capital, sense ànim de lucre]. El finançament s'obté en base a crèdits bancaris avalats pels ingressos del magatzem.

7. Tots els socis tenen veu i vot. Un dels membres és el president i s'elegeix anualment —considerant les unitats territorials de l'àmbit cooperatiu— un equip de directors.

8. Caràcter semipúblic de les cooperatives. Els director ha de donar compte als associats, anualment, en una trobada a la que poden accedir també els ciutadans no socis. Cada soci té un vot. Hi ha moltes cooperatives en les que el governador de l'estat o el director de l' *Agricultural College* és qui elegeix un o dos dels directors de la cooperativa.

Aquest sistema de venda cooperativa separa la producció de la comercialització. El granger és especialista en la producció. D'aquí que sigui tan important la transferència de coneixement des de les *Experiment Sations* als grangers mitjançant institucions com els *Farmers' Institutes*, com veurem tot seguit.

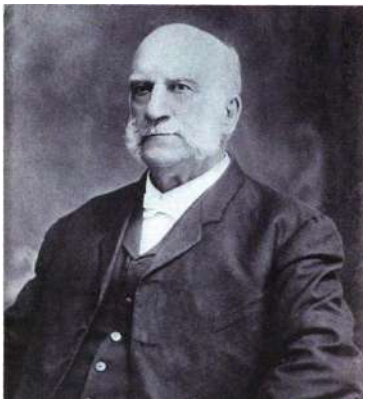
Institucions polítiques i l'educació al món rural als Estats Units

El tema de la formació i l'educació dels grangers i les seves famílies ha estat present, també, en les accions desenvolupades per diverses institucions, ja siguin universitats, els estats i el govern federal. Amb dinàmiques diferents, les diverses institucions acabaran interaccionant i confluint en accions conjuntes destinades a la millora del món rural,

sovint orientades cap al desenvolupament del sud, que, amb la supressió de l'esclavitud el 1865, experimentà un creixement dels parcers —els antics esclaus.

La creació d'universitats amb Escoles d'Agricultura (*Agricultural Colleges*) va facilitar la creació d'Estacions Agrícoles Experimentals (*Agricultural Experiment Stations*) vinculades a aquestes o bé creades directament per les autoritats estatals. Per exemple, el 1880 es creà la New York State Agricultural Experiment Station (NYSAES), que des de 1923 formà part la la Cornell University. Durant quatre dècades llargues fou una institució de recerca experimental agrària vinculada a l'estat de Nova York. En el cas de Tennessee fou la Universitat d'aquest estat que creà el 1882 l' Agricultural Experiment Station of the University of Tennessee, vinculada a l'School of Agriculture, Horticulture and Botany. Les autoritats estatals encarregaren a aquesta les diverses anàlisis que consideraren convenients.

De fet aquestes experiències pioneres es veuran reforçades per la Hatch Experiment Station Act de 1887 promoguda per un dels personatge més influents en el món rural nord-americà, especialment al sud, Seaman A. Knapp.[46] Aquest va participar en l'associació "Teachers of Agriculture", especialment als Agricultural College de Michigan i d'Iowa a principis dels anys 1880, la qual cosa el va convèncer de la necessitat d'una llei federal que pormogués les estacions experimentals. També contribuí deicissivament en l' Smith-Lever Extension Act de 1914, que permetia l'extensió educativa agrària on confluia l'USDA, les universitats que havien rebut terra en base a la Morrill Act de 1862 i governs locals o altres grups.



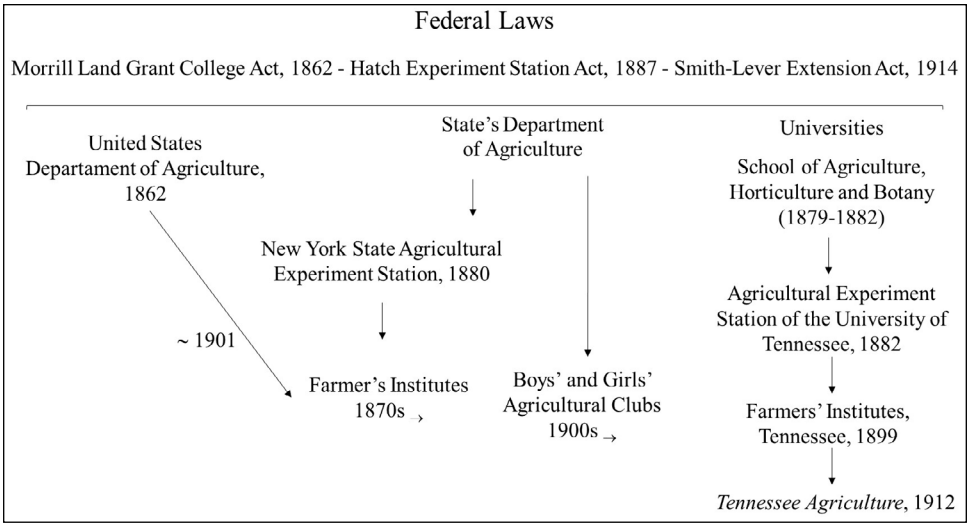
Seaman A. Knapp (1833-1911).

Cap a finals del segle XIX i començaments del segle XX la qüestió clau era com fer arribar els coneixements que es desenvolupaven en els *Agricultural Colleges* i les *Agricultural Experiment Stations* al granger perquè realitzés una pràctica agrària més adient. La manca de formació s'havia traduït a la segona meitat del segle XIX en la desforestació i l'erosió d'uns 40 milions d'hectàrees entre 1860 i 1910 i uns 80 milions d'hectàrees maltractades impròpies per al cultiu agrícola. L'aigua dels rius era ara de color marró. [47] L'educació, la formació, esdevenia urgent. Per realitzar pràctiques agràries que incorporessin la rotació de cultius de la revolució agrària moderna holandesa i

46. Bailey, J.C., *Seaman A. Knapp: schoolmaster of American agriculture*. Arno Press, 1971. PP. 58 i ss. True, Alfred Charles,, *A history of agricultural extension work in the United States, 1785-1923,* USDA, 1928. https://archive.org/details/historyofagricul00true

47. Morison, Samuel Eliot I Steele Commager, Henry, *Historia de los Estados Unidos...* Situació ben diferent fou la de les primeres tretze colònies.

anglesa i per intentar recuperar les terres afectades amb la incorporació d'aquestes rotacions amb llegums —com ara algunes varietats específiques de trèvol— que nitrogenen la terra, donen altres rendiments i permeten alimentar el bestiar. Per exemple la *lespedeza* (Japan Clover) permetia molta producció esgotant poc la terra, alimentava com l'alfals i possibilitava la recuperació de terres abandonades per esgotament. Aquest trèvol serà una de les estrelles dels *Farmers' Institutes*. Aquestes reunions de grangers seran la resposta a com transferir el coneixement agronòmic des dels centres experimentals al granger normal i corrent. A més es publicaran les actes, la qual cosa contribuirà a la difusió i recordatori de tot allò explicat.



Els 2.764 *Farmers' Institutes* de 1901-02 amb 819.995 assistents esdevindran l'any següent 1902-03, 3.719 amb 904.654 assistents. La gran majoria dels quals tindran una durada de fins a dos dies. El finançament prové fonamentalment dels estats. Per exemple, el periode juliol 1902-juny 1903 els ingressos aportats pels estats fou de 176.651 dòlars mentre els colleges i altres fons només aportaren 9.345 dòlars. No tots els *Farmers' Institutes* publicaren les actes. De tota manera el total de còpies dels *proceedings* fou de 253.700.[48]

Podem agrupar en cinc grans àrees les aportacions que es realitzen als Farmers 'Institutes[49]:

48. Vegeu els annexes estadístics a Hamilton, John *Farmers' Institutes in the United States.* U. S. Department of Agriculture. Office of Experiment Station, 1903, pp. 684-687. True, Alfred Charles, *A history of agricultural ...*

49. Moss, .W. i Lass, C. B., "A History of Farmers' Institutes", *Agricultural History,* 62, No. 2 (1988), pp. 150-163.

1. Pràctiques agràries més adequades, entre les quals destaquen la difusió de sistemes de rotació de cultius més adients. O bé millores en la producció de pastures en relació amb la ramaderia.

2. Especialitzacions favorables al pagès. Es presenten les oportunitats dels mercats, generalment urbans per importar nous productes ben remunerats tant agrícoles com ramaders.

3. Desenvolupament de les infraestructures necessàries per al bon funcionament de l'explotació. La construcció de sitges serà una de les més difoses.

4. Desenvolupament dels mitjans de transport. Fonamentalment el ferrocarril i les carreteres.

5. L'habitatge pagès. Condicions mínimes d'habitabilitat des de la perspectiva de la afirmació de la dignitat camperola.

6. L'economia domèstica, en la qual exercirà un paper important l'esposa del pagès i també els fills.

7. L'educació dels nens.

L'educació dels menors no es traduïa només en incorporar qüestions agràries i d'economia domèstica en les escoles. Seguint les propostes de Seaman A. Knapp calia aprofitar les energies sense prejudicis del joves[50]. Això es traduí en la creació de Boys' Corn Clubs, Potato Club Boys, Girls' Canning and Poultry Clubs o de Girls' Tomato Clubs[51]. Experts governamentals realitzaven demostracions de tècniques d'enllaunat. Per exemple, a Tennessee, es posava com a exemple una noia de 14 anys que, amb una desena part d'un acre [≡ jornal de Lleida] de terra, havia abastat la seva família de tomàquets per un valor de 3,40 $, n'havia venut al mercat en fresc per valor de 2,70 $, i n'havia venut en llauna per valor de 28,15 $ més altres productes per valor de 2,25. En total 36,50 $, xifra gens menyspreable en aquells moments. A més de l'ajuda que feia en altres activitats del mateix tipus realitzades per la seva mare. [52]

En sintonia amb el programa de l'USDA per organitzar Girls' Industrial Clubs en vuit estats del sud, es constata que hi ha als Estats Units 25.000 noies que tenen un hort de 0,1 acres. Els objectius dels Girls' Canning and Poultry Clubs, seguint els plantejaments de Seaman A. Knapp, es poden sintetitzar en:

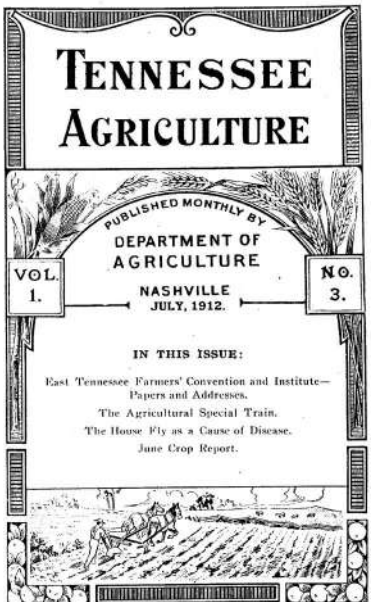
---

50. *Third, he chose boys of the South to accomplish this purpose, because he wanted the energy and ambition of youth coupled with freedom from prejudice in favor of past practices, of a different kind.* "Work of the Boys' Corn Clubs", ponència presentada pel jutge Robert Ewing, Chairman Agricultural Committee, del Nashville Board of Trade. *Proceedings of the Middle Tennessee Farmers' Institute, Twelfth Annual Convention, 21-23 d' octubre de 1913*. Publicats a *Tennessee Agriculture*, v. 2, nº 11, 1 de desembre de 1913.

51. *Tennessee Agriculture*, volumen 1º nº 3, julio 1912, pp. 139.

52. *This girl of fourteen became so interested that she bought a canner and helped mother can corn, beans, apples, peaches and berries, helped to make jelly, jam and pickles and had a good display of her goods at the county fair. I want to say that when this girl was asked if she would be a member next year she said, "I sure will!". Tennessee Agriculture*, volumen 1, nº 9, enero de 1913, pp. 471.

1. Estimular l'interès i la cooperació sana entre els membres de la família a la llar.
2. Proporcionar uns mitjans pels quals les noies poden guanyar diners a casa i, alhora, obtenir l'educació i el punt de vista necessaris per a la vida útil ideal.
3. Animar a les famílies rurals a proporcionar aliments més purs i millors a un menor cost, i aprofitar els excedents i, en cas contrari, els residus del jardí i l'hort
4. Proporcionar als professors seriosos un pla per ajudar els seus alumnes i ajudar les seves comunitats. [53]


TENNESSEE AGRICULTURE
PUBLISHED MONTHLY BY
DEPARTMENT OF AGRICULTURE
VOL. 1.
NO. 3.
NASHVILLE
JULY, 1912.
IN THIS ISSUE:
East Tennessee Farmers' Convention and Institute—Papers and Addresses.
The Agricultural Special Train.
The House Fly as a Cause of Disease.
June Crop Report.

La creació de publicacions agràries estatals — amés de les federals—, l*es fires i els trens Agricultural Special* completen les activitats de difusió, que inclouen temes productius, de salut i d'economia domèstica.

4. Institucions socials i polítiques i l'educació del món rural català

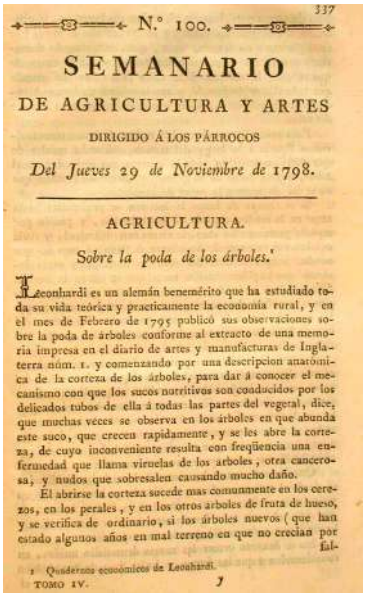
Precedents a Espanya

El darrer terç del segle XVIII experimenta tota una sèrie de propostes per part d'ilustrats com Floridablanca, Campomanes i Jovellanos. Pràcticament coincideix en el temps l'informe sobre la llei agrària d'aquest darrer (1794) i l'aparició del *Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los Párrocos.* [54] Sermó teològic, sermó agrari.

En la dècada llarga en què s'edità el "semanario" es publicaren 937 articles, dels quals un 25,5 per cent feren referència a cultius i plantes; i una mica més d'un deu per cent a cadascuna de les següents qüestions: fabricacions domèstiques; ramaderia; medicina,

53. 1. To stimulate interest and wholesome cooperation among members of the family in the home.
2. To provide some means by which the girls may earn money at home and at the same time get the education and viewpoint necessary for the ideal farm life.
3. To encourage rural families to provide purer and better food at a lower cost, and to utilize the surplus and otherwise waste products of the garden and orchard.
4. To furnish earnest teachers a plan for aiding their pupils and helping their communities.
"The Girls' Industrial Club Work", Tennessee Agriculture, volumen 1, nº 4, 1912, pp. 183-186.

54. *Semanario de agricultura y artes: dirigido á los párrocos de órden superior,* Madrid: En la Imp. de Villalpando, 1797-1808. Es pot consultar parcialment a http://www.mapama.gob.es/app/publicaciones/rev_numero.asp?codrevista=SAP, consult feta el 9-07-2018.



337

N.° 100.

SEMANARIO

DE AGRICULTURA Y ARTES

DIRIGIDO Á LOS PÁRROCOS

Del Jueves 29 de Noviembre de 1798.

AGRICULTURA.

Sobre la poda de los árboles.[1]

Leonhardi es un alemán benemérito que ha estudiado toda su vida teórica y practicamente la economía rural, y en el mes de Febrero de 1795 publicó sus observaciones sobre la poda de árboles conforme al extracto de una memoria impresa en el diario de artes y manufacturas de Inglaterra núm. 1. y comenzando por una descripcion anatómica de la corteza de los árboles, para dar á conocer el mecanismo con que los sucos nutritivos son conducidos por los delicados tubos de ella á todas las partes del vegetal, dice, que muchas veces se observa en los árboles en que abunda este suco, que crecen rapidamente, y se les abre la corteza, de cuyo inconveniente resulta con freqüencia una enfermedad que llama viruelas de los arboles, otra cancerosa, y nudos que sobresalen causando mucho daño.

El abrirse la corteza sucede mas comunmente en los cerezos, en los perales, y en los otros arboles de fruta de hueso, y se verifica de ordinario, si los árboles nuevos (que han estado algunos años en mal terreno en que no crecian por fal-

1 Quadernos economicos de Leonhardi.

TOMO IV. J

profilaxi i higiene; i tècniques i sistemes agraris; i gairebé un deu per cent relatius a activitats industrials.[55]

Aquest precedent és un clar indicador de la necessitat de formació que necessitava el món pagès. Les accions que les institucions estatals espanyoles desenvoluparen no tingueren l'abast ni la determinació que trobem en el cas d'Estats Units.

Les lleis de d' 11 juliol de 1866 i la de l'1 d'agost de 1876 intentaven organitzar l'esquema dels estudis agraris en la primera i difondre els coneixements per una gran diversitat de mitjans en la segona. En aquesta segona es fomentaven les estacions agronòmiques i les granges escola experimentals seguint la idea de Justus von Liebig (1803-1873) sobre la fertilització de l'agricultura.[56]

James Simpson ens ubica els primers adobs químics i minerals emprats a Espanya.[57] A la dècada de 1880 a València i zona mediterrània es produeix la substitució del guano per adobs químics en els tarongers i arrossars. Les mateixes empreses productores dels adobs i granges experimentals feren les proves per a aquesta incorporació. Destaca l'Estació arrossera de Sueca. A finals del vuit-cents la Granja Instituto de Zaragoza incorporà experiències d'utilització d'adobs químics al regadiu, especialment pel que fa a la remolatxa sucrera i el trèvol roig. La Granja Instituto de Palència planteja, a la primera dècada del segle XX, la utilització d'adobs químics al secà. El 1920 serien gairebé una vuitantena el nombre de granges experimentals i estacions agronòmiques a tot Espanya, incloses les que es desenvoluparen per lluitar contra la fil·loxera.[58]

La situació a Espanya és més semblant a la de Itàlia o França que a Anglaterra[59]

55. Díez Rodríguez, Fernando, 1980. *Prensa agraria en la España de la Ilustración. El Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los Párrocos (1797-1808)*. Madrid: Ministerio de Agricultura.

56. Rodríguez Labandeira, José, *El trabajo rural en España, 1876-1936,* Barcelona: Anthropos — Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1991. El fracàs d'aquestes lleis en el període que abordem queda palès en aquest estudi (pp. 58-60).

57. Simpson, James, *La agricultura española (1765-1965): la larga siesta*, pp. 160-165. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

58. Cartañà i Pinén, Jordi "Las estaciones agronomicas y las granjas experimentales como factor de innovacion en la agricultura española contemporanea (1875-1920)", *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.* 69 (16), 2000.

59. Vegeu una cronologia detallada dels desenvolupaments institucionals i educatius a Anglaterra, https://etherwave.wordpress.com/2011/01/07/sketch-uk-agricultural-research-and-education/, consultada el 31 de juliol de 2018. Una visió general de l'extensió universitària es pot trobar a

o Alemanya. A Itàlia la fertilització és insuficient, malgrat alguns progressos.[60] A França

> En absence de tout enseignement professionnel sérieux, l'accroissement de la consommation d'engrais est obtenue surtout par l'action de propagande et de publicité des marchand et fabricants d'engrais chimiques. [61]

El difícil camí cap a una Granja-Escola a Lleida

Poques d'aquestes iniciatives tingueren un impacte significatiu a la Catalunya occidental. En el cas de les terres de Lleida no s'aconseguirà durant la segona meitat del segle XIX i les dues primeres dècades del segle XX assolir ni una escola agrària ni una granja experimental. El 25 de març de 1868 l'alcalde de Lleida presentava el projecte de Granja Escola Pràctica especialitzada en l'aprenentatge de les tècniques de cultiu de l'horta i dirigida als "propietarios de la clase media":

> No hay duda que las condiciones agrícolas del llano de Urgel y muy en breve de las más extensas llanuras de los términos rurales de este distrito colindantes a la Provincia de Huesca y pueblos comarcanos de Almacellas, la Zaira y Malpartit han cambiado completamente transformándose en huerta los terrenos de árido secano por medio del canal de Urgel y del de Tamarite de Litera en construcción. De consiguiente la primera necesidad de este cambio tan radical es el conocimiento de la forma y clases de cultivo que exigen las nuevas condiciones del terreno. A cualquiera por poco acostumbrado que esté a ver la forma de las labores de nuestra huerta, aun cuando no sea cultivador, conoce a primera vista cuan ignorantes están los agricultores de Urgel hasta de las prácticas más rutinarias de explotación de los campos de regadío, pues basta fijar la observación en el aspecto que presentan.[62]

La idea era que la Junta Municipal de Beneficència autoritzés la creació d'una Granja-Escola a Butsènit. Mentre la Granja-Escola no tingués suficients recursos propis,

---

G. E. Jones i C. Garforth, "Chapter 1 - The history, development, and future of agricultural extension", a B. E. Swanson, R. P. Bentz i A. J. Sofranko (Editors), *Improving agricultural extension. A reference manual*, Roma: Food and Agriculture Organization of the United Nations, 1997. http://www.fao.org/docrep/W5830E/w5830e03.htm#chapter%201%20%20%20the%20history,%20development,%20and%20future%20of%20agricultural%20extension, consultat el 13 d'agost de 2018.

60. Vegeu Petrusewicz, Marta, "Agromania: innovatori agrari nelle periferie europee dell'Ottocento"; Fumian, C., "Gli agronomi da ceto a mestiere"; D'Antone, L., "L'"intelligenza" de l'agricoltura. Istruzione superiore, profili intelettuali e identità professionali", dins *Mercati e istituzioni,* v. 3 de Bevilacqua, Piero (editor), *Storia dell'Agricoltura italinana in età contemporanea*, pp. 295-426.Venècia: Marsilio Editore, 1991.

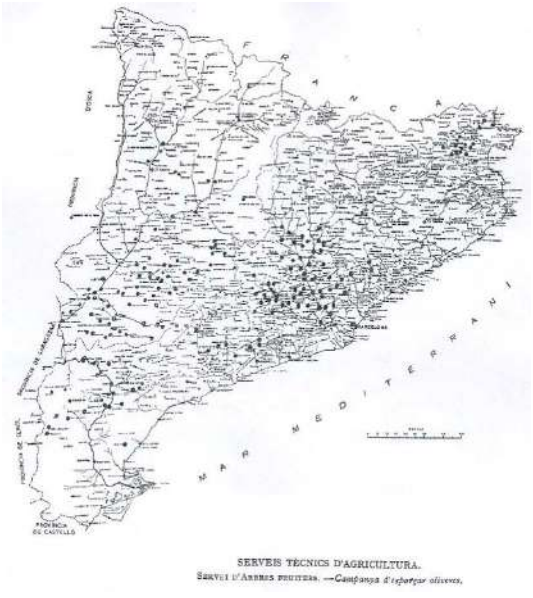
61. Duby, Georges i André Wallon (1975-195, dirs.), *Histoire de la France rurale*. Paris: Seuil. Especialment els volum 3 i 4, on es constata la insuficient fertilització respecte Alemanya o Bèlgica. La cita és de la p. 64, volum 4, edició de butxaca. El text continua sent molt crític amb l'estat que renuncia a la modernització i el progres.

62. Documentació sobre la Granja-Escola de Butsènit, registre 1876, Arxiu Municipal de Lleida.

l'ajuntament de la ciutat pagaria els 320 escuts anuals de renda que Butsènit aportava a la Junta de Beneficència. A més l'ajuntament afegiria les rendes d'algunes terres comunals. La Diputació Provincial hauria d'aportar fons per tal que la granja pogués disposar de les eines bàsiques per tal de dur a terme la seva activitat. Com a contrapartida, s'acollirien interns de la Casa Provincial de Misericòrdia.

Malgrat la sol·licitud de que no se subhastés l'heretat de Butsènit, les gestions que fa puntualment l'ajuntament davant les diverses institucions provincials i estatals, l'acord de les institucions locals implicades, el recolzament de la Societat Econòmica d'Amics del País de Lleida, i la mateixa legislació estatal que preveu la cessió de terres per a crear escoles agràries, l'esmentada heretat entra en el procés de subhasta. I el tema, per aquesta causa o per altres que desconeixem, no es concreta en res.[63]

Unes dècades després, el 1912, Enric d'Hostalric cedia terra suficient a la seva propietat de Torre-ribera, explotació regada pel canal d'Urgell. [64] La visita que l'enginyer agrònom de la diputació feu a la finca generà un informe que desaconsellà l'establiment de la granja a causa de que l'explotació estava subjecta al pagament del novè de la producció a la Sociedad del Canal d'Urgell. Aquesta interpretació plantejada per Josep Lladonosa —i recollida per algun altre autor— és poc creïble tot i que les actes de la diputació així ho confirmen[65]. Segurament havia d'ésser la mala qualitat de la terra del terme de Torre-ribera la que feia més feixuc aquest novè. Caldrà esperar al 1919 perquè la diputació creï camps experimentals al Palau d'Anglesola (per a la vinya), a les Borges Blanques (per a l'olivera), a Alguaire (pel blat i



Font: Mancomunitat de Catalunya, *L'obra realitzada: anys 1914-1923*. Barcelona: Mancomunitat de Catalunya, 1923.

63. Vicedo Rius, Enric, *Pagesos i hortolans. El creixement de l'horta de Lleida abans de la fruita.* Lleida: Ajuntament, 1997.

64. Vicedo Rius, Enric, *Enric d'Hostalric i Colomer*, Valls: Cossetània edicions, Col·lecció Cooperativistes Catalans, nº 6, 2006.

65. Lladonosa, Pujol, Josep, *Historia de la Diputación provincial de Lérida,* v. 2, 1974, pp. 346-348. Lladonosa es refereix a les Actes de 1912, folis 5 a 7.

farratges), i a Noves de Segre (per als tubèrculs)[66]. Camps experimentals que formen part de l'obra de millora agrària de la Mancomunitat de Catalunya[67]. Al final de la Mancomunitat, quan ja era vigent la dictadura de Primo de Rivera, la diputació comprà terres en les que, finalment, el 1925 s'instal·là la tan desitjada Granja-Escola i una Estació d'Arboricultura i Fructicultura.[68]

L'IACSI, la FACB, la Mancomunitat i la Cambra Agrícola de Lleida i sa comarca

La Diputació de Barcelona crearà el 1898 l'Escola Provincial d'Agricultura, per a la formació d'enginyers de grau mitjà. Els estudis superiors es cursarien a Madrid fins que l'any 1912 es crea l'Escola Superior d'Agricultura de Barcelona, que a partir de 1918 s'incorporarà a la Mancomunitat de Catalunya. Aquesta institució incidirà en els aspectes relacionats amb la millora de la cultura i la tècnica agràries dels camperols catalans. I també desenvolupant altres accions, com les dirigides a millorar les comunicacions, el crèdit agrari o bé l'acció social. En tot cas destaca la creació el 1918 dels Serveis Tècnics d'Agricultura. La inversió en capital humà a través de l'educació, de la formació, és un objectiu clau d'aquesta institució fins a la seva supressió el 1925 després del cop d'estat del general Primo de Rivera. Tant la creació de la Federació Agrícola Catalana Balear (FACB) com la pròpia Mancomunitat de diputacions provincials responen a plantejaments agraris dels sectors pertanyents al catalanisme polític[69], que reivindiquen graus d'autonomia per a Catalunya.

Les investigacions realitzades a l'Escola Superior d'Agricultura van ser completades per mitjà de les activitats dels diferents serveis tècnics[70] i amb la creació d'alguns camps experimentals. La seva difusió es va realitzar mitjançant alguns cursos i sobre tot a través

---

66. Lladonosa, Pujol, Josep (1974), *Historia de la Diputación provincial de Lérida,* v. 2, p. 348.

67. Mancomunitat de Catalunya, *L'obra realitzada: anys 1914-1923*. Barcelona: Mancomunitat de Catalunya, 1923. Casanovas i Prat, Josep (1996), *L'Acció tècnica agrària (1912-1939): la política agrària de la Mancomunitat i la Generalitat de Catalunya*, Barcelona, Universitat, Facultat de Geografia i Història, 1996; Ídem, "La Mancomunitat de Catalunya i el foment del sindicalisme agrari: 1919-1923", dins Barrull, Jaume, Busqueta, Joan Josep i Enric Vicedo (eds.), *Solidaritats pageses, sindicalisme i cooperativisme*, pp. 395-415, Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 1998. Barrull, Jaume (ed.), *L'obra de la Mancomunitat de Catalunya a les terres de Lleida, 1914-1923.* Lleida: Pagès editors, 2014.

68. Toll i Vilaplana, Hermenegild, *L'ensenyament agrari a Lleida: Escrits i Memòries de Hermenegil Toll i Vilaplana,* Lleida: ETSEA, 2005. Martí-Henneberg, Jordi, "El procés d'implantació dels estudis agraris a la província de Lleida (1842-1969). Els orígens de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Agraria de Lleida", *Estudis d'Història Agrària*, 17 (2004), pp. 601-614. Porta, Jaume i Jordi Martí, "La implantació dels ensenyaments agraris a Lleida, una història interminable", dins *L'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Agrària de Lleida, 1972-2012. Un valor al servei de la societat,* pp. 37-56. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 2013.

69. Planas, Jordi, *Catalanisme i agrarisme* (Vic, 1994).

70. Servei de Viticultura i Enologia, Servei de Terra Campa, Servei d' Arbres Fruiters, Laboratori de Patologia Vegetal, Institut de Mecànica Aplicada Agrícola i Servei d'Acció Social Agrària.

de les publicacions divulgadores dels serveis tècnics i de les conferències i demostracions que es van realitzar per tot el territori català. En aquestes conferències van participar un nombre significatiu de pagesos. A diferència dels congressos anuals de la Federació Agrícola Catalano-Balear, en els quals l'assistència podia oscil·lar entre un centenar i tres-cents participants, pertanyents a la pagesia mitjana o acomodada, en les conferències i demostracions realitzades pels serveis tècnics de la Mancomunitat, l'assistència podia totalitzar diversos milers de pagesos en un any. Com és lògic, els temes tenien relació amb especialitats agràries de les poblacions en què es desenvolupen. A més de les activitats de caràcter més tècnic realitzades pels serveis corresponents, el Servei d'Acció Social Agrària va promoure en les seves conferències entre 1920 i 1923 el desenvolupament de la cooperació i el sindicalisme. En 1934, existien 110 sindicats amb 16.896 afiliats a la província de Lleida, 148 sindicats i 21.672 socis a la de Tarragona, 152 i 26.520 a la de Barcelona i 130 i 13.930 a la de Girona.[71]



Fins la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923/25) són poques les accions formatives que, des d'un àmbit públic, anaven dirigides a la població rural. Els ensenyaments d'agricultura a l'institut o a les escoles normals de Lleida són formacions que afecten a sectors molt minoritaris de la societat.[72] La Mancomunitat de Catalunya canvia fins cert punt la situació en generar publicacions que es difonen per tot el territori, paral·lelament a les sessions per difondre millors pràctiques agràries o bé per fomentar l'associacionisme pagès.

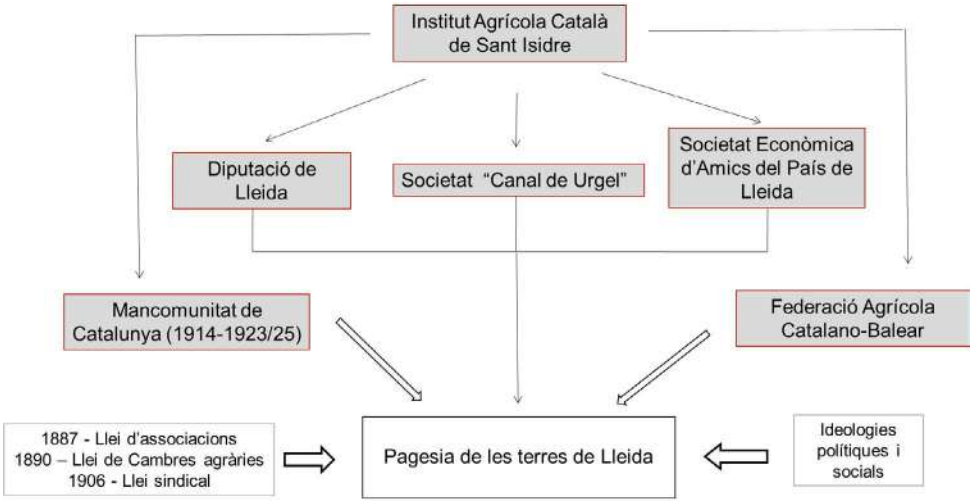
Hem de destacar el paper desenvolupat per la patronal agrària catalana Institut Agrícola Català de Sant Isidre (IACSI, creat el 1851[73]) que interacciona mitjançant les diputacions, que promou la Mancomunitat, i contribueix a què l'estat elabori la llei de sindicats de 1906, a la que s'acullen molts sindicats cooperatius catalans, i promou també la Federació

71. Ministero de Agricultura, Dirección General de Agricultura, *Censo estadístico de Sindicatos Agrícolas y Comunidades de Labradores*, Madrid, 1934, pp. 172-180; 392-393.

72. Vegeu el desenvolupament que hem fet a l'apartat "La instrucció agrària", dins Lladonosa, Manuel, Jové, Antoni i Enric Vicedo, *El segle XIX*, v 7 de *Història de Lleida*. Lleida, Pagès editors, 2004. pp. 222-22

73. Caminal, Montserrat, "La fundació de l'Institut Agrícola Català de Sant Isidre: els seus homes i les seves activitats (1851-1901)". *Recerques*, 22, 1989, pp. 117-135.

Agrícola Catalano-Balear —catalana des de 1899 i també balear des de 1902[74], que realitza anualment un congrés que podríem comparar amb els *Farmers' Institutes* d'Estats Units.



Si ens centrem en les terres de Lleida observarem que l'ideari de l'IACSI té unes vies complementàries abans de la Mancomunitat i de la Federació Agrícola Catalano-Balear: la Diputació de Lleida —especialment durant la crisi de la fil·loxera—, la Societat Econòmica d'Amics del País de Lleida, i la propietària del Canal d'Urgell, la Societat "Canal de Urgel", qui fomenta de dues associacions, l'una dedicada a la indústria pecuària i l'altra dedicada a la introducció de plantes alcoholitzables i farratgeres alhora, inspirades per l'IACSI. No hi ha dubte que aquestes associacions implicaven una forta càrrega formativa. El grau d'assoliment dels objectius és encara un tema pendent d'estudi.

> Atenta ha tiempo esta Junta al logro de ambos importantísimos objetos (el aumento de abonos y la introducción de nuevos y fáciles y remuneratorios cultivos) cree haber logrado bastante con dejar ya instalada una, y a punto de estarlo otra asociación de propietarios, dedicada la 1ª al fomento de la industria pecuaria en la comarca, y la 2ª a la introducción, en el país, del cultivo en grande escala de plantas alcoholizables y forrajeras a la vez, que a su fácil y barato cultivo, adaptable a toda clase de terrenos, reúnan condiciones de resistencia y ofrezcan por lo tanto seguridad en los productos, a

74. Planas, Jordi. "El Instituto Agrícola Catalán de San Isidro y la organización de los intereses agrarios (1880-1936)", Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros, 217, 2008 (13-47).

> los cuales la misma asociación cuidará de crearles el mercado natural en el país mismo, introduciendo en él la fabricación del alcohol extraído de los aludidos productos. [75].

Les exposicions a les terres de Lleida són limitades i, com va succeir en la Quarta Exposició Agrícola de Catalunya (Lleida, 16 a 18 de setembre de 1864), es premiaven bones pràctiques que demostraven els pagesos concursants. [76] Aquesta exposició, proposada per l'IACSI, serà organitzada per l'Ajuntament de Lleida i la Subdelegació lleidatana de l'esmentat institut, amb la col·laboració de l'Institut de Segon Ensenyament —capdavanter a la ciutat en molts caps del saber — i el finançament de la Diputació Provincial. Es tractava de la quarta exposició, un cop fetes les de Manresa, Reus i Figueres en els tres anys anteriors.

Podem afegir el concurs provincial de bestiar (1918 i 1919, organitzats per la Cambra Oficial Agrícola de Lleida i sa Comarca); el "Concurso de Maquinaria y Productos Agrícolas" (1919 organitzat per l'esmentada cambra); l'"Exposición de maquinaria agrícola y concurso de tractores" (1921, Mancomunitat de Catalunya); les exposicions agrícoles organitzades per la Confederación Sindical Hidrográfica del Ebro (1928) i per l'Ajuntament i altres entitats de Lleida (1930).

De la mà d'Enric d'Hostalric i la cambra es fa a Lleida el 1920 el XXIII Congrés de la Federació Agrícola Catalana-Balear. És la cinquena vegada durant el segle XX que una població de les terres de Lleida vivia una trobada d'aquesta magnitud. Les anteriors havien estat a Lleida el 1900, a Cervera el 1905, a Tàrrega el 1910 i a Balaguer el 1915. Aquests congressos tenen una assistència reduïda si els comparem amb els *Farmers' Institutes*. Per exemple, els realitzats entre 1910 i 1915 oscil·len entre els 93 i els 316 congressistes. Alguns dels temes dels congressos sempre fan referència a la comarca on es fa l'activitat. Per exemple, el 1910, a Tàrrega s'analitza la "Producción y colocación o aprovechamiento de los cereales y forrajes en el Urgell y la Segarra" o la "Producción y circunstancias en que se desarrolla la agricultura en el Urgell y en la Segarra"[77].



Enric d'Hostalric (1856/57 -1921).

75. Canal de Urgel, *Memoria leída en la Junta General de Sres. Accionistas correspondiente al año 1886*, pp. 11-12. Barcelona: Establecimiento tipográfico de los sucesores de N. Ramírez y compañía, 1886.

76. Vegeu l'apartat "La Quarta Exposició Agrícola de Catalunya", que hem desenvolupat a Lladonosa, Manuel, Jové, Antoni i Enric Vicedo, "El segle XIX", pp. 228-230.

77. Federació Agrícola Catalana-Balear, *XIII Congrés celebrat a la ciutat de Tàrrega els dies 15 y 16 de maig del any 1910*, Barcelona: J. Riera impressor, 1910.

La Cambra Oficial Agrícola de Lleida i sa comarca, en la seva segona etapa (1917-1919) promoguda per Enric d'Hostalric, malgrat la seva curta durada fou molt activa en la línia reivindicativa de millors condicions econòmiques per a la pagesia i la seva producció i Enric d'Hostalric fomentà l'acció conjunta del sindicalisme especialment en les reivindicacions del sector de l'oli.[78]

Durant el període considerat en aquesta conferència des de l'estat o la Mancomunitat no es va promoure el desenvolupament d'activitats destinades a fomentar entre els nens i els joves l'interès pels coneixements agronòmics. Però el 1915, en el XVIII Congrés de la Federació Agrícola Catalana-Balear celebrat a Balaguer[79] es va aprovar la proposta d'agrupacions de coneixement per a les escoles. El pla proposa les ensenyances agràries a incorporar des del nivell de pàrvuls (3-6 anys) fins al tercer grau (12-14 anys), incloent també l'escola nocturna d'adults. El projecte —que no va passar de ser-ho— es podria aplicar a les escoles rurals de Catalunya i Balears, àmbit d'actuació de la Federació.

Alguns congressos van abordar temes que podien ser útils a tots els camperols catalans. El congrés de 1913, realitzat a Igualada, va tractar la problemàtica de l'associació agrícola, tant la basada en la cooperació com en la mutualitat. El congrés de Balaguer de 1915 tractarà tots els temes relacionats amb la vaca lletera: alimentació, higiene i associació per a la creació de lleteries. Es tracta de dos temes clau en una conjuntura d'expansió del moviment cooperatiu i de millora de la dieta dels catalans, en els quals la llet ja juga un paper important.[80]

El paper del sindicalisme-cooperatiu

Paral·lelament a l'acció de les institucions públiques es desenvolupa l'associacionisme pagès.[81] Tres lleis permeten aquest desenvolupament legal: la llei d'associacions de 1887, la llei de cambres agràries de 1890 i la llei de sindicats de 1906. La Sociedad Agrícola Pràctica, creada el 1902 en base a la primera llei, no tindrà els estatuts aprovats fins 1912, en el context de la nova llei. I serà reconeguda l'11 de novembre de 1916.[82]

El tema de la formació serà considerat en els seus objectius i en la seva pràctica.

---

78. Vicedo Rius, Enric, *Enric d'Hostalric i Colomer*.

79. Federació Agrícola Catalana-Balear, *XVIII Congrés Agrícol celebrat a la Ciutat de Balaguer els dies 23 i 24 de maig del any 1915,* Barcelona: Estampa de F. Altés, 1917.

80. Enric Vicedo i Jordi Soldevila, *Els moviments socials contemporanis. Treball, solidaritat i lluita a les terres de Lleida,* Lleida, Institut d'Estudis Ilerdencs - Pagès editors, 2015.

81. Mayayo, Andreu, *De pagesos a ciutadans. Cent anys de sindicalisme i cooperativisme agraris a Catalunya, 1893-1994*. Catarroja-Barcelona: Editorial Afers, 1995.

82. Ministerio de Agricultura. Dirección General de Agricultura, *Censo estadístico de Sindicatos Agrícolas ….* Bellmunt i Figueras, Jaume., *100 anys d'història de l'horta i la Cooperativa Agrícola Pràctica de Lleida (1902-2002),* Lleida: Cooperativa Agrícola Pràctica, 2002.

Artículo 1º. La Sociedad Agrícola Práctica tiene por objeto la asociación de los agricultores de esta provincia, como medio para la mejor defensa de los intereses generales de la Agricultura, mejoramiento de la clase agrícola y en especial de sus conocimientos científicos, así como proporcionar en forma económica a los individuos que la forman, aperos y máquinas agrícolas, abonos, plantas, semillas y demás elementos de la producción y fomento agrícola.
Artículo 2º. En el local de la Sociedad, se celebrarán conferencias, darán lecturas y sostendrán debates, sobre temes científicos relacionados con la agricultura, encaminándolos al perfeccionamiento cultural de los Socios, quienes podrán, además, disfrutar en dicho Centro, de todas las distracciones licitas, propias de una reunión.
Art. 3º. La Sociedad estará regida por una Junta, que elegirán los socios de número a pluralidad de votos.
Sociedad Agrícola Practica de la Provincia de Lérida, Reglamento, p. 5. Lleida: Imprenta "Joventut", 1912.



Tot i que l'aposta per la formació de la Societat Agrícola Pràctica és un tema poc estudiat, és cert que feu publicacions on incorporaren qüestions agràries, algunes de vida curta com la *Provincia Agrícola* (1911); d'altres puntuals com *La cartilla para el mejor empleo de los abonos* de Ricardo González; o bé el *Boletín Oficial de la Sociedad Agrícola Práctica de Lérida*, que creat el 1918 desapareixerà el 1923, coincidint amb la dictadura de Primo de Rivera.

Pensem que el problema aquí era molt diferent al d'Estats Units. La pagesia ja seguia rotacions que evitaven l'esgotament definitiu de les terres. Com si no la part central de l'horta de Lleida, de Balaguer, de Tàrrega, etc. hagués pogut produir des de l'edat mitjana amb uns adobs de base orgànica? El tema clau era el de la millor fertilització i, per tant, la introducció dels adobs químics i minerals era clau per a garantir la reposició equilibrada dels nutrients esmerçats en la producció.

Els sindicats-cooperatius de les terres de Lleida es dirigiren sobretot a la compra d'inputs i a l'establiment de mitjans de producció —molins fariners, premses de vi i d'oli,.... La venda cooperativa a gran escala era quelcom més complex, ja que significava competir en unes xarxes comercials controlades per comerciants poderosos, com ha posat de manifest Antoni Saumell[83] pel Penedès, en analitzar les dificultats dels cellers-cooperatius per tal de controlar la comercialització del vi.

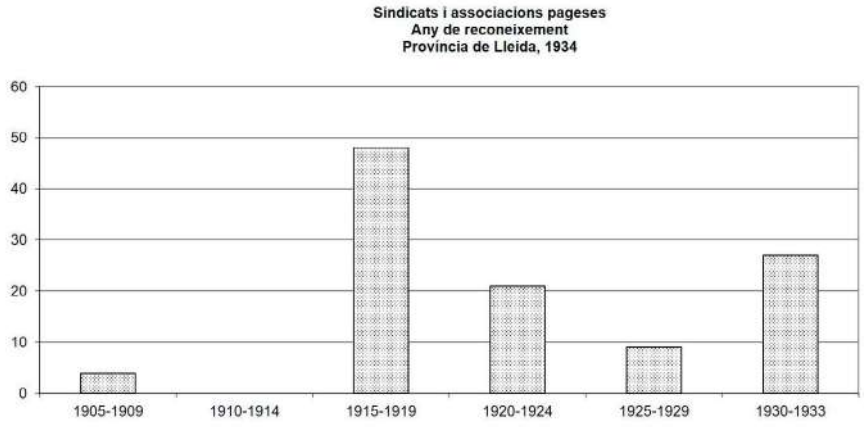
83. Saumell, Antoni, *Viticultura i associacionisme a Catalunya: els cellers cooperatius dels Penedès (1900-1936)*. Tarragona: Diputació de Tarragona, 2002.

El reglament de la Societat Agrícola Pràctica de Lleida no fa referència a la venda cooperativa. Per contra, el Sindicat Agrícola de la zona regable de l'Urgell pretenia, també,

> (d) Afavorir la col·locació dels productes agrícoles de la cullita pròpia dels associats, constituint-se en Cooperativa per la venda dels mateixos[84].

Semblantment, a la Segarra, els sindicats de Guissona i Cervera desenvoluparen la producció cooperativa de farina i de pa en un context de monopoli pel Sindicat de Fariners. Els sindicats de Guissona i de Cervera pagaven preus del blat més elevats que els de mercat i venien fàcilment la farina per la seva qualitat, preu i gestió empresarial per a col·locar el producte. Per exemple, les campanyes 1931-32 i 1934-35 es mogueren per part del sindicat de Guissona a l'entorn de quatre milions de quilograms de blat. A més ambdós sindicats vengueren el pa que elaboraven a bon preu. [85]

El *cooperative marketing* de manera important s'introduirà a les terres de Lleida en el marc de l'especialització fruitera a partir de les dècades dels anys 1950s i 1960s, a través de cooperatives de primer i, més tard, de segon grau.[86]



Font: Ministero de Agricultura. Dirección General de Agricultura, *Censo estadístico de Sindicatos Agrícolas y Comunidades de Labradores*, Madrid, 1934, pp. 172-180; 392-393.

84. *Estatuts del Sindicat Agrícola de la zona regable d'Urgell,* p. 7. Lleida: Tipografia Josep A. Pagès.

85. Ramon, Josep Maria, *El sindicalisme agrari a la Segarra*, Lleida: Pagès editors, 1999.

86. Esmentem només el treball pioner Lluch, Lluch, Ernest, i Ramon Seró, *La regió fruitera de Lleida*. Barcelona: Servei d'Estudis de Banca Catalana, 1970.

Els moments en què hi hagué més legalitzacions fou el 1915-19, seguit de 1930-33 i 1920-24, cosa que no s'ha de confondre amb l'inici real de les activitats, molt anterior[87]. La Societat Agrícola Pràctica (1902), el Sindicat de Guissona i sa comarca (1906), el de Cervera i sa comarca (1918), el d'Agramunt i la Cooperativa Lletera del Cadí a la Seu d'Urgell (1915) són exemples del sindicalisme més potent. A les Garrigues coincideixen en el quinquenni 1915-19 canvis polítics i culturals i el desenvolupament de sindicats-cooperatives vinculats a la transformació de l'oli[88].

El mateix any que la FACB tractava el tema de la vaca lletera, el 1915, sota l'impuls de Josep Zulueta Gomis, propietari, exdirector del Canal d'Urgell i expresident de la Federació d'Associacions Agrícoles de Catalunya, es crea la Cooperativa Lletera del Cadí a la Seu d'Urgell. Inicialment es dedicà a la indústria càrnia, la producció de mantega i formatge, Amb la fusió el 1935 amb la cooperativa lletera de Bellver de Cerdanya esdevingué la principal industria làctica pirinenca.

5. Conclusions

Les experiències pioneres a Anglaterra pel que fa al món industrial foren el catalitzador d'un moviment a favor de l'educació de la població i de la cooperació econòmica que ben aviat s'estengué al món rural europeu i dels Estats Units.

Robert Owen fou el referent d'aquesta línia educativa, que fou incorporada ben aviat pel moviment cooperatiu de la Rochdale Society of Equitable Pioneers.

Aquesta experiència tingué un gran seguiment als Estats Units, des de la National Grange fins la Farmers' Educational and Coöperative Union, passant per les diverses formulacions de la National Farmers' Alliance.

El desenvolupament de la química orgànica de la mà de Justus von Liebig obre un camp nou a l'experimentació per tal d'assolir una fertilització més adequada segons el tipus de terra i el cultiu que es vulgui cultivar.

Tant a Europa com als Estats Units es produeix un procés de creació d'estacions experimentals. Com hem vist, comparant Estats Units amb Catalunya —i Espanya— el procés fou molt més decidit en el primer cas, amb finançaments molt importants (Morril Act, 1962).

---

87. Vegeu les entrades de diversos sindicats-cooperatives a Conxita Mir, Antonieta Jarne, Joan Sagués i Enric Vicedo (2010, directors), *Diccionari biogràfic de les Terres de Lleida: Política, economia, societat i cultura (segle XX)*, Lleida, Alfazeta.

88. Sindicat Agrícola de les Borges Blanques (1912), Sindicat Agrícola de Torregrossa (1914), el Pla d'Urgell (1914), Sindicat de Maials (1917), Sindicat Agrícola de Vinaixa (1920), entre altres. F. Sales (1995): "Transformacions agràries a les Garrigues: 1860-1936: de l'especialització olivarera a la crisi del sector", *Recerques,* 29. J. J. Mateu (1996): *Terra i treball a les Garrigues*, Lleida, Pagès editors.

En conseqüència esdevé clau fer arribar els nous resultats a la pagesia europea, als grangers americans, la qual cosa fomenta l'extensió agrària: dos exemples són els Farmers' Institutes als Estats Units, amb el temps finançats amb fons dels estats i més tard amb fons federals; i els congressos de la FACB o les activitats de la Mancomunitat de Catalunya.

Si bé a les terres de Lleida, i a Europa, la pagesia practicava rotacions de cultius contrastades històricament, i es tractava de millorar-les i adobar-les adequadament, i d'incorporar adequadament nous cultius, com, per exemple, la remolatxa sucrera des del tombant dels segles XIX-XX; en el cas dels Estats Units els immigrants europeus havien fet un mateix cultiu en un mateix camp consecutivament, la qual cosa esgotava la terra i s'abandonava. [89] El problema no era només l'adobament sinó incorporar rotacions de cultius que, a Europa, es coneixien des de l'Edat Mitjana, millorats radicalment amb la revolució agrària holandesa i anglesa dels segles XVI a XVIII.

Tots aquests fets permeten posar en valor la formació que la mateixa família i societat pageses europees donaven als fills i filles. Les pràctiques agràries que es feien estaven adaptades a l'ecosistema i al moment històric, la qual cosa permet considerar-les com a quelcom dinàmic, resultat de l'experiència.

El desenvolupament del sindicalisme cooperatiu català es produeix al primer terç del segle XX, més tard que els casos anglès i nord-americà.

En uns moments en què ja s'estava generalitzant el *Cooperative Marketing* als Estats Units, a les terres de Lleida el cooperativisme encara es plantejava la compra d'inputs i la introducció d'alguns mitjans de producció com la clau. La venda cooperativa a gran escala serà una realitat dels anys 1950s-1960s coincidint amb l'especialització fruitera.

89. Ens referim als immigrants de la segona meitat del segle XIX i no als que poblaren les primeres tretze colònies.

La societat de socors mutus. el porvenir de la vejez: de la ruralització a una societat moderna

The society of mutual relief. el porvenir de la vejez of ruralization in modern society

Pere Jaume Alzina Seguí
Universitat de les Illes Balears a Menorca
pere.alzina@uib.es

Resum

La societat del benestar moderna se fonamenta en tres pilars: la cobertura sanitària, una educació de qualitat i uns serveis socials adreçats als sectors més desfavorits. Aquests eren els tres objectius que es fixaren en la societat de socors mutus, a finals del segle XIX a Alaior (illa de Menorca) per conscienciar-se de la necessitat d'unir-se davant les adversitats, exercir la solidaritat entre els seus associats i lluitar per la graduació escolar. Aquesta lluita per a una educació de qualitat fou el que diferencià aquesta societat de moltes altres constituïdes que només cobrien les necessitats en cas de mort, malaltia o discapacitat per treballar.

Paraules clau

Societat de socors mutus, escola graduada, modernitat

Resumen

La sociedad del bienestar moderna se fundamenta en tres pilares: la cobertura sanitaria, una educación de calidad y unos servicios sociales dirigidos a los sectores más desfavorecidos. Estos eran los tres objetivos que se fijaron en la sociedad de socorros mutuos, a finales del siglo XIX en Alaior (isla de Menorca) para concienciarse de la necesidad de unirse ante las adversidades, ejercer la solidaridad entre sus asociados y luchar por la graduación escolar. Esta lucha para una educación de calidad fue la que diferenció esta sociedad de muchas otras constituidas que sólo cubrían las necesidades en caso de muerte, enfermedad o discapacidad para trabajar.

Palabras clave

Sociedad de socorros mutuos, escuela graduada, modernidad

Abstract

The modern welfare society is based on three pillars: health coverage, quality education and social services aimed at the most disadvantaged sectors. These were the three objectives that were set in the society of mutual aid, at the end of the 19th century in Alaior (island of Menorca) to become aware of the need to unite in the face of adversity, exercise solidarity among its members and fight for school graduation. This fight for a quality education was the one that differentiated this society from many other constituted that only covered the needs in case of death, illness or disability to work.

Keywords

Society of mutual aid, graduate school, modernity

1. Introducció

Determinades idealitzacions de la història destaquen uns fets sobre uns d'altres i construeixen realitats en l'imaginari col·lectiu que solen restar enfora de les dades que ens ofereix la recerca històrica. Els arxius, els documents, les fotografies i les evidències materials ens permeten analitzar aquests imaginaris, comprovar la seva fiabilitat i confrontar les seves contradiccions, analitzar els matisos i oferir noves perspectives.

Entorn l'illa de Menorca s'havia construït un imaginari col·lectiu en torn la influència anglesa durant el segle XVIII vers la seva modernització i progressiva industrialització en els principals nuclis de població; especialment entorn l'estratègic Port de Maó. Andreu Murillo, devers els anys 1970, ja va posar en qüestió aquest imaginari; Murillo es qüestionà obertament les excel·lències expressades per diferents historiadors sobre el segle XVIII menorquí, conquestes estrangeres incloses:

> Ha estat tan arrelada la teoria de les grans realitzacions en matèria legal i econòmica per part dels britànics en l'època de domini (1712-1783) i la d'ocupació militar (1998-1802) que la historiografia menorquina ha ignorat completament les del període més important de l'Edat Contemporània pel que pertoca a Menorca (1777-1837). L'acumulació de capital feta per la burgesia, sorgida del comerç del Llevant al darrer terç del XVIII, es produiria principalment arran de les Guerres de la República Francesa i les Guerres Napoleòniques. (...) La politització de la

burgesia maonesa apareix tímidament a finals del segle XVIII, en època espanyola, i es desenvolupa de 1810 a 1814[1].

Existí, a Menorca, per tant, una burgesia arriscada i una menestralia llançada endavant per aconseguir una acumulació de grans capitals, com havia succeït a alguns països europeus, paradigmes de la Revolució Industrial, com Anglaterra, o determinats territoris de l'Estat Espanyol, tot i que molts d'ells, en el cas menorquí, no aprofitaren les propostes il·lustrades del govern que pretenia donar empenta a indústries a finals del segle XVIII[2] impulsades pel compte de Floridablanca. Molts burgesos d'aquell moment històric van decidir invertir els seus guanys en béns immobles comprant llocs (possessions agrícoles i alguns palaus) abans que reinvertir el capital en iniciatives productives, ja que els aportava major prestigi social[3].

Aquesta acumulació de capitals no reinvertits en negocis ens porta a parlar d'un feble procés d'industrialització a l'illa de Menorca, tot i que portà progressivament l'adquisició de consciències ideològiques variades que consolidaren a l'illa una important xarxa associativa[4].

Les associacions floriren arreu, impulsades per la Llei d'associacions del 1887, que es consolidaria, més endavant amb la instauració del dret de sufragi universal, el 1890, tot i que aquest no abastava a les dones, que no l'aconseguiren fins el 1933, durant el període de la II República.

Aquesta xarxa associativa, de signes ben diferents, obrí la societat a la modernitat, ja que aconseguí, entre d'altres fites:

- Generar vincles de solidaritat entre persones i col·lectius que patien o vivien determinades situacions socials, econòmiques i socials.
- Col·laboraren en la consolidació d'ideologies polítiques i socials de divers signe, enfrontades, habitualment, a les nostres contrades entre les visions més clericals i anticlericals, tot i l'existència de gran quantitat de matisos entre ambdós grans grups.
- L'associacionisme generà noves formes d'oci secularitzades: obres de teatre, musicals, sarsueles, conferències, publicacions divulgatives, nous jocs de taula... en definitiva, noves formes de socialització, molt més obertes, creatives i amb un marcat accent educatiu i pedagògic. Les diferents associacions, una vegada configurat el seu corpus

1. Murillo, Andreu: «Aproximació als canvis socioeconòmics i alguns altres esdeveniments del segle XX a Menorca». Inèdit (1993), p. 24.

2. Cotrina, José: «Sobre la industria y el comercio menorquines en el último periodo del siglo XVIII», *Revista de Menorca* (1929), pp. 95-98.

3. Murillo, Andreu: «Antoni Ramis i Ramis. L'home, l'obra i l'època», *Revista de Menorca* (1989), pp. 191-204.

4. Murillo, Andreu: «El Puerto de Mahón y las evoluciones menorquines, 1740-1911», *Revista de Menorca* (1970), pp. 113-206.

ideològic (més enllà de connotacions polítiques) propiciaven la divulgació del seu ideari i la formació dels seus associats.
  - L'associacionisme brindà l'oportunitat d'accedir al nou coneixement científic que impulsà la revolució industrial arreu. La ciència era vista, pels sectors més progressistes, com eina de canvi social i de progrés.
- Finalment, l'associacionisme, comença a cobrir el que fins hem conegut com la societat del benestar (ara en crisi i en recessió): la protecció i els subsidis als aturats, la protecció i l'assegurança davant les malalties, els subsidis a les famílies associades que haguessin patit malalties greus, morts sobtades o greus ferides que impossibilitessin el treball normalitzat.

En aquest marc, analitzem el pas a la modernitat d'una societat ruralitzada en el centre de l'illa de Menorca de la mà d'una potent associació amb una característica distintiva ben rellevant: la lluita per la consolidació d'una educació de qualitat (mitjançant la graduació escolar). Si bé eren moltes les associacions que incorporaven accions educatives informals, foren molt poques, les que, entre l'articulat del seus estatuts, estipulava clarament la lluita per la instauració d'una escola graduada en una localitat de poc més de 4000 habitants, a finals del segle XIX, quan a l'Estat Espanyol, gairebé encara no existien escoles graduades a la majoria de capitals de província:

> La escuela graduada pública se estableció legalmente en España en 1898. Un Real Decreto de 23 de septiembre de dicho año y su Reglamento de 29 de agosto de 1899, obra ambos de R. Blanco, intentaban introducir, por vía de ensayo, un modelo organizativo solo aplicable de momento en las escuelas de prácticas anejas a las Normales (...) La primera piedra del primer edificio para escuelas graduadas fue colocada en Cartagena, el 9 de diciembre de 1900, en un acto presidido per García Alix, flamante titular del recién creado Ministerio de Instrucción Pública[5].

Aquesta referencia ens situa perfectament en el context històric de l'Estat, en el marc del qual, una associació anomenada *El Porvenir del Vejez*, lluitava a Alaior (illa de Menorca) a finals del segle XIX per la construcció i dotació al municipi d'una Escola Graduada.

2. El municipi d'Alaior

En el cas del municipi d'Alaior, ens trobem amb un imaginari semblant al descrit sobre l'illa:

> La condición de laboriosos de que gozan los alayorenses, el afán de superación de sus artesanos y la lenta pero firme pendiente que ha subida la industria en esta población,

5. Viñao, Antonio: *Innovación pedagògica y raciolalidad científica. La Escuela Graduada Pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal Universitaria, 1990, pp. 13-14.

> le han valido el título de Ciudad. Y una pequeña ciudad es en efecto nuestro pueblo, donde tiene auge la industria y como consecuencia el comercio, ya que, la importación de materias primas y la exportación de productos manufacturados, le dan continuo movimiento comercial (…) La principal industria alayorense, es la producción de calzado, y sobre todo, en la especialidad de artesanía de lujo de caballero. En dicha especialidad Alayor va a la vanguardia de la producción española. En Alayor, fueron surgiendo fábricas y una época de trabajo y prosperidad dio nueva vida a una tierra hasta entonces poco menos que mísera. Las mujeres aprendieron el arte de aparar en las nuevas industrias, empezando las mozas a conocer el salario y a ayudar al sostén de la familia. El zapatero trabaja en general a destajo, en su domicilio o lugar por él alquilado. Esta norma de trabajo le proporciona una libertad e independencia muy señalada[6].

Ara bé, la realitat era ben diferent i la veritat fou que l'anomenat procés d'industrialització fou molt lent i, en molts casos, no s'arribà a consolidar en el marc de l'economia capitalista i liberal, ja que les successives crisis i conflictes mundials, portaven a patrons i obrers menorquins a exigir tractats concrets de comerç preferents i amb aranzels, per la por a la competència dels productes manufacturats (més cars) amb altres zones de l'Estat de i del món que podien competir en qualitats i preus.

Sigui com sigui, el progressiu procés de fabricació de productes manufacturats d'una certa qualitat sí que aconseguí el pas d'una societat rural, que vivia dels productes del camp, a una societat més moderna amb noves estructures socials i un canvi progressiu en el pes dels tres sectors productius:

> El sector primari representava 1787, a Alaior, un 69,63%; mentre que el 1818 passarà a un 74,84%; en aquest mateix període, el sector secundari disminuirà mínimament (passant d'un 17,06% al 1787 a arribar a un 16,29% en el 1818). De totes maneres seria el sector terciari el qual notaria una menor ocupació de treballadors; així, passaria d'un 13,31% en el 1787, a un 8,87% en el 1818[7].

Ara bé, si seguim analitzant l'evolució dels tres sectors podrem comprovar com estudiant tres padrons d'habitants (1874, 1907 i 1940), comprovarem canvis substancials. En el període 1874-1940 se produeix un augment quantitatiu del nombre de persones dedicades al sector secundari (sabaters) i en segons quins casos, canvis qualitatius, passant de fer feina a mà, a la introducció de la primera maquinària, en un marc de proces-

6. Gomila, Arcadio: *Alayor y su comarca*. Ciutadella: Librería Al.lés. Monografías Menorquinas. Separatas de El Iris, número 11, pp. 13-15.

7. Marquès, Miquel Àngel: *La industria a Alaior, el seu naixement i els seus primers problemes*. Ciutadella: Setmanari El Iris. Col·lecció Monografies Menorquines número 65, p. 5.

sos lents i amb aturades i crisis sobtades. Entre 1874 i 1907, el sector secundari passa d'un 32,27% a un 41,66% (gairebé s'arriba a la meitat de la població treballadora)[8].

I és en aquest marc econòmic on situem l'estudi de la societat de socors mutus:

> El primer salt qualitatiu en el sector secundari se donà a finals del segle XIX, i aquesta situació se donà per unes causes concretes: per una banda l'obertura del mercat cubà en el dècada dels vuitanta, la qual cosa va crear un augment de la demanda de calçat (aquest augment provocà al mateix temps, un augment de mà especialitzada en produir calçat), mentre que també serà en la dècada dels noranta quan naixerà una nova activitat, i que en les dues primeres dècades del segle XX proporcionaria unes sucoses entrades pecuniàries: ens referim a la fabricació dels portamoneders de plata. Alaior no quedaria al marge d'aquests avanços[9].

Aquest procés portà l'electricitat el 1908, energia que contribuí al creixement de tota aquesta producció. Recordem que el primer municipi de l'Estat que tingué electricitat fou Maó, a finals del segle XIX, recurs que propicià la constitució d'un parell de grans indústries amb més de 400 obrers i obreres.

La indústria de la sabata es consolidà a Alaior a pesar de les múltiples dificultats. El 1784, el sector secundari representava un 32,27% del total de la població activa i, dins aquest col·lectiu, l'àmbit de la manufactura de la sabata i de feines complementàries (petites fàbriques i assaonadors), representen un 83,5% del total. Com ja hem comentat, el 1907, el sector secundari arriba a ocupar a més del 41,66% de la població treballadora; tenint en compte els sabaters, les fàbriques de capses de cartró per encapsar i exportar la producció, les petites fàbriques i els assaonadors de pell sumen el 88% del sector secundari:

> El 1874 hi havia al padró d'Alaior 138 sabaters, 3 fabricants de sabates i un assaonador, mentre que al 1907 hi havia dues fàbriques de sabates, 426 sabaters, 2 fàbriques de capses de cartró i 4 assaonadors de pell. D'aquesta manera se veu com en un període de 33 anys, hi hagué un augment quantitatiu (en nombre) del col·lectiu del calçat, a més d'un augment del pes específic del sub-sector del calçat dins del sector secundari[10].

Aquestes dades ens permeten albirar la nostra hipòtesi: l'augment del sector secundari, dóna pas a una nova estructura social; el pas d'una societat primària que generalment treballava o vivia al camp i del camp, a una altra on els sectors primari i secundari arriben

8. Ibídem nota 6, p. 7.
9. Ibídem nota 6, p. 7.
10. Ibídem nota 6, p. 14-15.

a un cert equilibri. Ara bé, aquesta nova conjuntura també presenta perills: centrar els incipients processos manufacturers i industrials en un monoconreu com el del calçat implica perills que se concretaren en múltiples crisis (per causes molt diverses, però bàsicament fonamentades en els grans conflictes, com la pèrdua de les colònies — la crisi del 98 espanyola —; la primera i la segona guerra mundial i altres esdeveniments polítics i socials d'ampli abast). Aquestes crisis obligaren a molts treballadors a tornar al camp. Si bé es podria dir que s'estava sortint del conegut com Antic Règim per entrar dins el món de producció capitalista no podem oblidar que no existien capitals importants i els pocs que hi havia no s'arriscaven a invertir-lo en el sector industrial, que bàsicament seguia treballant manualment. Globalment, parlem de canvis estructurals que possibilitaren el pas a una nova societat, gràcies al paper de les associacions i d'una progressiva consciència de classe, més que de classe (en el sentit estricte) parlaríem de l'arrelament d'una consciència per aconseguir major cotes de benestar social i millors nivells de vida.

Aquesta consciència (especialment entre 1898 i 1913) consolida un primer teixit associatiu de caire progressista republicà (i anarquista) amb consciència obrerista: els sabaters i tots els treballs que els complementen veuran la necessitat d'organitzar-se per defensar els seus interessos, com a col·lectiu: el 5 de setembre de 1912 es constitueix una societat sabatera anomenada *La Buena Semilla*[11] que tingué per funció defensar el sub-sector del calçar alaiorenc, en el qual podia participar qualsevol persona. En paral·lel, les dones[12] també s'agruparen en una altra associació *La Unión Alayorense* que també intentava defensar el col·lectiu en cas de problemes. Ambdues associacions convocaren, el 27 de novembre de 1913, a tota la població a una gran manifestació per fer saber a les autoritats el mal moment que passaven. A partir d'aquí, aquestes associacions actuaren de manera coordinada fins ben entrada la II República, per coordinar accions i exigir millores salarials, laborals i socials.

Com hem assenyalat, la industrialització comportava massificació d'obrers en fàbriques i utilització de maquinària en l'elaboració del producte, a Menorca es mantingué, malgrat la creació de fàbriques i la introducció de noves tecnologies, l'existència del treball manual realitzat a casa o en petits tallers:

---

11. Vegeu el lligall 313.17 de l'Arxiu de la Delegació del Govern a l'illa de Menorca. Documents sobre associacions a la Casa de Cultura i Biblioteca Pública de Maó.

12. És molt difícil identificar el número de dones que realment treballaven a casa; les dones surten als censos fent referència a *Sus Labores*, però la seva aportació al sosteniment econòmic familiar era substancial (a part de cuidar-se de la casa i dels fills). Moltes dones cosien, ajuntaven, encapsaven o lligaven parells de sabates, fora hores a casa seva; els sabaters agrupats en petits fabricons (locals on s'ajuntaven tres o quatre sabaters) i en fàbriques, enviaven capses de feina a moltes dones de la població que s'encarregaven de fer els acabats. És gairebé impossible comptabilitzar l'impacte econòmic d'aquesta activitat, tot i que, sens dubte, fou substancial i representà igualment un avanç social amb la incorporació de la dona al món del treball i la progressiva consciència de classe.

> Aquesta forma de treball va quedar assignada a la mà d'obra femenina aprofitant una de les formes d'explotació arribades amb el sistema capitalista: l'economia submergida. El capitalisme va trobar una gran aliat en l'explotació de l'obrera, el sistema patriarcal establert en la societat en el segle XIX, que prioritzava per damunt de tot el rol de la dona de mare i esposa. Així, les obreres van passar a tenir un treball mal qualificat i mal remunerat. Tampoc no van ser rellevades de les seves altres obligacions i van acabar realitzant una doble jornada esgotadora.
> Les principals indústries on les dones menorquines eren presents van ser la del calçat, la de moneders de plata, la tèxtil i la formatgera. L'origen d'aquestes treballadores era sobretot urbà, però no s'ha de restar importància a les dones pageses que compaginaven les seves tasques del camp amb el treball a domicili per a aqueixes indústries.[13]

En tot el procés de canvi social i econòmic, el paper de la dona menorquina i alaiorenca, en particular, fou molt determinant, ja que s'implica totalment, adquirí consciència de classe i participà en nombrosos actes en defensa dels drets laborals i socials i en defensa d'unes majors cotes de benestar. La societat *El Porvenir de la Vejez*, que ara analitzarem, tenia dones (a finals del segle XIX) en la seva junta directiva:

> Aquests arguments donen a l'obrera menorquina una nova dimensió, la d'existir en la nostra història i ser una protagonista més de tot el que es va viure i es va lliurar per arribar a la situació dels nostres dies. Va ser una dona dinàmica, emprenedora, molt treballadora i transgressora del seu temps. Va ser la llavor de moltes de les que arribaren després, i per això no n'hi havia prou amb veure-les esmentades d'una manera breu en la nostra historiografia, perquè mereixien ser reconegudes i valorades pel que van ser, l'altra meitat de la història que tots coneixem[14].

Sense aquest treball i implicació de les dones la indústria menorquina (i especialment el sector sabater) no s'haguera desenvolupat al nivell que arriba a significà a partir de mitjans del segle XX.

3. La societat de socors mutus. El porvenir de la vejez: avanç social i educatiu en un nou marc econòmic

En el marc social i econòmic descrit, a Alaior s'esdevenen un conjunt de fets únics, paradigmàtics i, en certa manera, sorprenents, situant-nos en un petit municipi d'uns 4500 habitants en el centre de l'illa de Menorca, illa, no oblidem-ho, allunyada dels grans nuclis

13. Marquès, Montse: *La dona en la indústria menorquina (segles XIX-XX).* Gràfiques Mallorca (2009), Edicions Documenta Balear. Quaderns d'Història Contemporània de les Balears. pp. 20-21.

14. Ibídem nota 13. p. 51.

de població i de les zones on prosperà, de manera més significativa la indústria de caire capitalista i es mobilitzaren els sindicats de classe i potents associacions patronals.

Hem constatat, amb dades el creixement del sector secundari (predominantment dedicat a la manufactura de la sabata d'home), que arribà a assolir més de la meitat de la població treballadora (i més si tenim en compte el paper determinant de les dones). Les dificultats per consolidar un model industrial i les successives crisis augmentaren la consciència social i la necessitat del col·lectiu obrerista d'organitzar-se per defensar els seus drets i exigir un millor benestar social i econòmic i aconseguir millores salarials i la reducció del número d'hores de treball. Hem constatat el desenvolupament a Alaior de la indústria semiartesanal de la sabata i el sorgiment d'un nucli petit burgès i d'un col·lectiu obrer sense massa consciència, tot i que una important part de la població demostra una certa activitat econòmica i un cert dinamisme social[15].

Però l'arribada d'un mestre format i inspirat en les idees de la *Institución Libre de Enseñanza* de Madrid marcà definitivament l'esdevenir del moviment progressista alaiorenc i la consolidació d'un moviment social fonamentat en aconseguir una educació de qualitat, moderna i actual que preparés a les noves generacions per al nou món que s'anava conformant entorn a la Revolució Industrial i als grans avenços tecnològics i científics del moment.

El professor mallorquí Gabriel Comas i Ribas nasqué a Esporles el dia 15 de gener de 1864; va estudiar magisteri a l'Escola Normal de Palma[16] i el 1883 obtingué el títol de mestre elemental, que substituí l'any 1905 pel de mestre superior a l'Escola Normal de Madrid. [17] Amb data 30 de juny de 1883 va ser anomenat mestre interí de l'escola de fillets de Campanet; el primer de febrer de 1884 va ser anomenat mestre interí de l'escola de fillets de Banyalbufar i el 3 de març de 1886 va ser anomenat pel rector de Barcelona mestre en propietat de l'escola de fillets de Sant Climent a l'illa de Menorca.

En aquesta localitat pertanyent a l'Ajuntament de Maó, el 26 de novembre de 1887 va rebre un ofici d'agraïment per part de la Junta Local d'Instrucció Pública, per impartir, de forma totalment gratuïta, una escola nocturna per a adults a Sant Climent. En

---

15. Marquès, Miquel Àngel (1993): *Industrials i artesans de Menorca. El cas d'Alaior (1852-1936).* Palma de Mallorca: El Tall Editorial; marquès, Miquel Àngel (1995): *L'olor del cerol. Cent anys de vida i cultura a Alaior.* Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner Editor.

16. S'han publicat diferents treballs sobre Gabriel Comas i Ribas, tot i que en alguns d'ells el personatge analitzat no és Gabriel sinó el seu fill Joan Comas Camps. Vegeu alzina, Pere i mantecón, Matilde: *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg. Entrevista concedida a Matilde Mantecón (Mèxic, 1978) i estudi introductori a càrrec de Pere Alzina.* Menorca: Consell Insular de Menorca i Institut Menorquí d'Estudis(2001); bal.le, Magdalena i perelló, Mateu: *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra.* Palma: Universitat de les Illes Balears, (1998) Col·lecció els nostres educadors núm. 6 i oliver, Jaume: *Joan Comas i la política educativa de la segona república (1936-1939).* Palma: Universitat de les Illes Balears, Consell Insular de Menorca i La Caixa. (1985).

17. Arxiu General de l'Administració, expedient 2193-12 de primera ensenyança pertanyent a Gabriel Comas i Ribas, contingut en el lligall 17745.

data 27 d'octubre del mateix any va rebre una comunicació d'agraïment de la Ema. Junta Provincial d'Instrucció Pública per la mateixa tasca i el 31 d'agost de 1898, la Junta Provincial, li remeté un vot de gràcies pels bons resultats obtinguts en l'ensenyament a la seva escola. Durant el seu període a l'escola de Sant Climent, sabem que rebia el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* de Madrid, el que el permetia mantenir-se al dia de les innovacions pedagògiques que se portaven a l'Estat i, especialment, arreu dels països europeus més avançats. Al mateix temps, conegué una de les personalitats més rellevants de les tres primeres dècades del segle XX a Menorca, l'intel·lectual, activista i educador Joan Mir i Mir, un polifacètic personatge que lluità, al llarg de tota la seva vida, per la democratització del coneixement i per la consolidació d'iniciatives educatives innovadores i secularitzadores[18]. D'aquesta amistat i dels contactes que mantenien ambdós amb els col·lectius progressistes, de les lectures i de les publicacions que realitzaven i de la correspondència que mantenien amb personalitats com Francisco Giner de los Ríos o Francesc Ferrer i Guàrdia van néixer un conjunt d'iniciatives socials i educatives que marcaren profundament els col·lectius més sensibilitzats de la societat menorquina i, en el cas estudiat, de la societat alaiorenca.

En data 30 de juliol de 1891 va passar a ocupar la plaça, per oposició, de la primera escola de fillets d'Alaior. El 12 de juliol de 1906, abandonà l'illa de Menorca amb la qual mantingué profunds vincles durant tota la seva vida, per ocupar, per oposició i en propietat una escola de fillets de Palma de Mallorca.

Aquests quinze anys durant els quals Gabriel Comas exercí de mestre a Alaior marcaren el pas d'una societat rural a una societat de caire modern conjuntament amb el progressiu pas de treballadors al sector secundari i la progressiva consciència de classe. Ambdós processos se combinaren adequadament i la base associacionista i cooperativa fou el lligam que cohesionà aquest important canvi social i, sobretot, educatiu.

De la mà del mestre Gabriel Comas i Ribas es va crear a Alaior una consciència associativa de caire diferent al que havia existit abans, marcat per les iniciatives de l'església catòlica i de grups conservadors. La societat *El Porvenir de la Vejez* va esdevenir un punt d'inflexió en la societat alaiorenca al constituir-se al marge de l'església i amb unes finalitats mutuals i solidaris pròpies d'un col·lectiu molt més conscient: els primers obrers de les petites indústries de manufactura de la sabata. La nostra hipòtesi, fonamentada en recerques i troballes de documents molts recents, sosté que l'embranzida dels col·lectius progressistes a Alaior té lloc a partir de l'arribada de Gabriel Comas i Ribas com a mestre nacional a la primera escola de fillets i, concretament, és quan se crea la necessitat d'una nova educació i d'una escola que respongui a una alfabetització universal i a un nou

18. Alzina, Pere. *Moviment obrer i Escoles Laiques a Menorca (1900-1936).* Palma: Edicions Documenta Balear, 2014. p. 68. Quaderns d'Història Contemporània de les Balears; número 74.

concepte de cultura i d'instrucció popular, alhora que defensa l'associacionisme mutual i la solidaritat com a eines de transformació social.

El Porvenir de la Vejez es constitueix a Alaior a finals de 1899 [19] sota els auspicis i la presidència de Gabriel Comas i Ribas i amb tres objectius clars: fomentar l'esperit de col·laboració entre les persones més desfavorides, proporcionar socors mutus als associats en cas de malaltia o invalidesa permanent i fomentar l'educació popular i la reforma escolar entre els fills dels seus associats com a germen de la futura societat a la que aspiren. Tot i creure que la data de fundació de la societat és correcta no hem localitzat cap document que així ho pugui confirmar, ja que les primeres referències sobre la societat apareixen a l'arxiu de la Delegació del Govern el 1909[20]; desconeixem documents anteriors; seria possible que la societat es constituís en la data indicada però es legalitzés amb posterioritat, ja que *El Porvenir del Obrero,* l'any 1902 dóna per constituïda la societat amb un número d'associats molt notable: més de cinc-cents.

Una societat cooperativa i de socors mutus amb una clara finalitat educativa expressada en el seu articulat és un fet freqüent, el que no és tan habitual és que una societat fundada i dirigida per gent major dediqui tants esforços a la millora de les condicions educatives, a la reforma escolar i la graduació de les escoles si no estès dirigida per un mestre profund coneixedor de les darreres novetats en pedagogia. Aquest és el germen que dóna lloc a la consolidació d'una nova societat més plural a Alaior.

El seu reglament contempla:

> Artículo 2. La Sociedad atenderá a la Educación y a la Instrucción de los asociados, mediante el establecimiento de una Escuela de Adultos nocturna y dominical. Establecerá también, conferencias y certámenes, obligatorios para los socios, pudiendo la Junta Directiva y el Jurado invitar para dichos actos, a las personas ilustradas de otras poblaciones que crea conveniente. También se harán los medios posibles para fundar y sostener, cuando los fondos de la Sociedad lo permitan, y sea tiempo oportuno, una Escuela donde reciban Educación Integral los hijos de todos los afiliados a la Sociedad que así lo deseen.[21]

El reglament inclou, com tots, els requisits que han de complir les persones per ingressar en la societat: acreditar bona salut mitjançant un reconeixement facultatiu, ser

---

19. Portella, Josep: *La crisi de 1898. La vivència menorquina de la desfeta.* Ciutadella: Menorca Segle XX Institut Menorquí d'Estudis, 1998. p. 89.

20. Vegeu els expedients de la societat *El Porvenir de la Vejez* a l'Arxiu de la Delegació del Govern, sèrie Expedients de Societat a la Biblioteca Pública i Arxiu Històric de Maó, registre 437, expedient 437 de 5 de juliol de 1916 a 11 de febrer de 1950 i registre 295, expedient 295 de 27 de juny de 1909, com a data d'inici.

21. Vegeu el Reglamento de la Sociedad Obrera, Cooperativa y de Socorros mutuos El Porvenir de la Vejez, domiciliada en Alayor (Baleares) a la biblioteca de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó. Referència 3/1635. Mahón: Imprenta de Francisco Fábregues. 1900.

obrers i viure d'un salari fix o eventual; no haver complert els cinquanta un anys, tenir complerts els catorze anys i ser proposat per dos socis de número a la Junta Directiva. Per a les dones reserva una clàusula especial:

> Artículo 7. 2. Las mujeres que no cobren salario, si se dedican a los quehaceres domésticos, pueden ser admitidas[22].

Aquesta consideració suposa una novetat dins la tònica de l'associacionisme mutualista; la dona, normalment, no forma part d'aquests col·lectius o s'associa en societats exclusivament femenines de caire benèfic. No era habitual, i manco a Alaior, l'existència de societats mixtes i manco que les dones tinguessin els mateixos drets i deures. Al mateix temps, la societat es compromet a combatre i extirpar entre els associats les begudes alcohòliques i els jocs d'atzar (article 9). L'associació es regia per una junta directiva i per un jurat; aquest estarà composat per set socis i tenia l'obligació d'estudiar les condicions morals de les persones que vulguin ingressar en la societat i proposar a la junta el que cregui prudent. També haurà d'intervenir en els problemes sorgits entre els socis per intentar arreglar amistosament les diferències i treballar per a la prosperitat de la societat; l'adopció d'acords i propostes per part del jurat han de ser preses per un mínim de quatre vots favorables. L'assistència a les reunions de junta general són obligatòries per a tots els socis, exceptuant causes justificades; la no assistència es penalitza econòmicament:

> Los socios que sin motivo aparente y justificado dejen de asistir a las reuniones de la Junta General, en sesión ordinaria o extraordinaria, harán un donativo de diez céntimos de peseta la primera vez, y veinte y cinco las otras veces que falten durante el semestre[23].

L'obligatorietat i els condicionants per pertànyer a la societat són molts exigents; aquest reglament demostra, com molts d'altres, la finalitat educativa i de regeneració social d'aquest tipus d'associacionisme, tot i que convé destacar l'excepcionalitat de l'articulat.

L'associació també pretenia constituir una cooperativa d'articles de consum i producció. Tot plegat pensem que les finalitats de l'associació (socors mutus, sosteniment d'una escola per a persones adultes, creació d'una escola d'educació integral i creació d'una cooperativa de consum i producció) eren sobredimensionades pel moment històric i pels possibles associats, tenint en compte que més de la meitat dels alaiorencs adults votaven opcions conservadores i monàrquiques i existia un grup profundament reaccionari que

22. Ídem nota 21.
23. Ibídem nota 21.

va arribar a publicar una de les revistes més intolerants, integrista i punyent contra tot intent progressista arreu de l'illa; la seva ideologia queda perfectament identificada amb el nom de la seva capçalera: Cruz y Espada.

La lluita per a una educació de qualitat s'inicià amb força una vegada constituïda la societat. Un dels primers suplements separats que publica *El Porvenir del Obrero*[24] és el dedicat a Alaior i a la petició de graduació de les escoles públiques de la localitat; aquest suplement es reparteix de forma conjunta amb el número de 8 de març de 1902 i és una crida en pro de la reforma de l'ensenyament dirigida a l'Ajuntament d'Alaior i significa una de les primeres demostracions de força dels col·lectius més progressistes alaiorencs sorgits de l'agrupament i de la solidaritat entre els més desfavorits: Reproduïm el text complet donada la importància que té per entendre millor la nostra història.

> Al Muy Ilustre Ayuntamiento de Alayor (Isla de Menorca)
> Los infrascritos, padres de familia y vecinos de Alayor, según cédula personal que exhiben, a V. S. Respetuosamente exponen:
> Que la Sociedad "El Porvenir de la Vejez", que cuenta hoy con más de quinientos afiliados, en la Junta General del mes de enero puso en la orden del día para su discusión, a petición de muchos padres de familia, y conforme con el espíritu del artículo 2º del Reglamento, el tema "Educación y Reforma escolar", acordando por aclamación, y sin que ningún socio pidiera siquiera la palabra en contra, entre otras conclusiones, la siguiente:
> Pedir por medio de instancia a este Ayuntamiento la creación de una "Escuela Graduada" de niños con 3 grados, y, por tanto, que se cree una plaza de Maestro Auxiliar, para que se encargue de una sección, incluyendo en el primer presupuesto la cantidad necesaria para atender a este servicio.
> Habiendo sido nombrados los infrascritos, que desean la Educación de sus hijos, y comprendiendo que un maestro sólo no puede siquiera mal instruir a los cien niños que hay matriculados en la 1ª Escuela, y no mereciendo la confianza del pueblo ni la nuestra el de la 2ª por razones que nos callamos y que seguramente el Sr. Alcalde y demás Sres. Concejales; atendiendo, además, a que si un profesor tuviera solo 50 niños, si éstos fueran de diferente edad y desigual nivel intelectual, no podría educar a todos, pues habiendo varias secciones, mientras atienda a una estarán desatendidas las demás; observando que estos inconvenientes se evitarán con el establecimiento de una Escuela Graduada con 3 o más grados, porque de esta manera, y divididos los niños en grupos, con su respectivo profesor para cada grupo, los de la misma edad (de

24. *El Porvenir del Obrero* és el setmanari anarquista que sorgí sota la direcció de Joan Mir i Mir durant més de 17 anys (amb interrupcions). En les seves pàgines s'escriviren rellevants articles sobre pedagogia, didàctica, educació popular i escrits i fragments d'obres d'autors anarquistes rellevants internacionalment. El setmanari tenia subscriptors especialment a Catalunya, València, Madrid, Andalusia, Astúries, entre els emigrants menorquins a Amèrica Llatina, a França i a Itàlia. La seva manca de finançament va provocar, no poques vegades, l'endeutament del propi Joan Mir i li suposà nombrosos judicis (dels que sempre sortí absolt) per la contundència de les crítiques vessades en aquest prestigiós mitjà de comunicació.

5 a 7 años 1er grupo; de 7 a 9 del 2º, y mayores de 9 para el 3º) y de igual o parecido estado de desenvolvimiento psico-físico, estarán respectivamente juntos, y recibirán las lecciones directamente del Educador, sin que éste tenga que acudir, como hoy, a los instructores que son un gran obstáculo para la Educación general, y particularmente para la Educación Moral.

La enseñanza podrá ser así viva y educadora, adoptándose el "Método activo" y atendiendo más que a instruir a educar en su cuádruple aspecto (físico, estético, moral e intelectual) a los discípulos, con lo cual tanto ganará la cultura y bienestar de nuestros hijos y del pueblo en general, podrá establecerse con fruto la Enseñanza de los Trabajos manuales, los juegos corporales y demás ejercicios físicos, la Enseñanza de las Ciencias podrá ser intuitiva y experimental, las lecciones de Cosas se generalizaran a todas las materias del Programa Escolar, y las Excursiones escolares podrán verificarse con la frecuencia que sería de desear.

Considerando que tal innovación será poco gravosa para el Municipio si se atiende a los resultados que ahora se obtienen y a los que producirá la reforma, ya que hoy para que reciban una instrucción muy deficiente unos ciento diez niños (ciento en la 1ª Escuela y diez o doce en la 2ª, por más que en exámenes y procesiones salgan más, por los procedimientos que todos conocemos), gasta el Ayuntamiento cuatro mil pesetas, 36 por cada niños que se instruye a medias, si no pierde por completo el tiempo, y con la creación de la Escuela Graduada, aun suponiendo que no pueda suprimirse la 2ª Escuela, como desean los exponentes, el aumento será de unas 700 pesetas, sueldo del Maestro- Auxiliar que se nombre, pudiendo entontes educarse 150 niños (50 con cada maestro), de modo que gastarían 4700 pesetas, costando cada alumno 31 peseta, y recibiendo en cambio una instrucción muy esmerada, y siendo educado, como queda demostrado.

Pero los exponentes desean más, desean que se arregle este asunto mejor para los intereses del Municipio y del Pueblo. Atendiendo a que la Escuela Graduada debe tener un director que dé unidad a los trabajos y a los programas, y organice los 3 grados en la forma adecuada para que produzca los excelentes resultados que perseguimos, y observando que es necesario para ello suprimir una Escuela de las dos de niños que existen, creando dos plazas de Auxiliar con el sueldo correspondiente; atendiendo a que es lógico que se suprima la última Escuela que se creó, y que las Autoridades y el Pueblo han fallado ya sobre la aptitud pedagógica y vocación de los dos maestros.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, los infrascritos, a V. S. Respetuosamente

Suplican: Se digne tener por presentada esta instancia y admitir los pliegos que acompañan, con más de 300 firmas de vecinos que piden, como nosotros, la reforma escolar; y tenga a bien, este Ayuntamiento acordar:

1º La creación de una Escuela Graduada de niños, con 3 secciones y 3 maestros;

2º Que se cree una plaza de Maestro Auxiliar con el sueldo correspondiente; incluyendo en el primer Presupuesto la cantidad necesaria para pagar tal servicio;

3º Que se pida a la Superioridad la supresión de la 2ª Escuela de niños, creando en su lugar una plaza de Maestro Auxiliar, con el sueldo que le corresponda, y así habría un Director y dos Auxiliares.

> Gracia que esperan alcanzar los exponentes, de V. S., por el gran bien que producirá la reforma a nuestros hijos y a todos los de estos vecinos, y que los firmantes agradecerán muchísimo se les conceda. Alayor a 8 de febrero de 1902. Siguen las firmas [25].

La iniciativa de la societat de socors mutus de caire progressista tingué un ampli ressò, fins i tot a nivell nacional. Les decisions es van prendre amb celeritat. El mes de setembre del mateix any, *El Porvenir del Obrero*, *El Liberal* de Madrid i *La Escuela Moderna* de Barcelona, dirigida per Ferrer i Guàrdia, informen de l'acord de l'Ajuntament d'Alaior de crear una escola graduada a proposta de la societat cooperativa i de socors mutus *El Porvenir de la Vejez* encapçalada per Gabriel Comas i Ribas:

> Uno de los primeros acuerdos al haberse constituido fue la creación de una Escuela graduada de niños, sin reparar en gastos, pues saben los Sres. Concejales de la mayoría que lo primero, lo fundamental, lo único importante en los pueblos modernos es una buena y completa educación. Esta es imposible de realizar en nuestras escuelas actuales, tan malísimamente organizadas, y con locales pésimos[26].

El Liberal[27] de Madrid també n'informa:

> El Ayuntamiento de Alayor (isla de Menorca) acaba de dar una gran prueba de cultura, acordando la creación de una Escuela graduada para niños, en la cual se refundirán las dos que al estilo antiguo, que aún se sigue en España por desgracia, existían en aquel pueblo.(...)
> Y conste que el Ayuntamiento de Alayor no es poderoso ni cuenta con los grandes recursos con que otros, que siguen apegados a la rutina. Verdad es que sabe administrar y pertenece a una provincia donde jamás se ha adeudado a los Maestros un céntimo[28].

---

25. Suplement extraordinari de *El Porvenir del Obrero* de 8 de març de 1902, imprès a dues pàgines i repartit en el número 95 del setmanari amb la mateixa data.

26. Corresponsal «Desde Alayor», *El Porvenir del Obrero,* 28 de setembre de 1902, p. 3.

27. Editorial, «Graduación Escolar» *El Liberal* de Madrid, divendres 14 de març de 1902. *El Liberal* va ser un diari fundat el 1879 a Madrid per exredactors de *El Imparcial*; va esdevenir el portaveu dels liberals durant la Restauració i incloïa articles de republicans. Tingué redaccions autònomes a Barcelona, Sevilla i Bilbao, i desaparegué el 1936. *El Liberal* de Maó va ser un exemple on van coexistir les idees liberals i republicanes, el que passa és que en aquest cas era l'òrgan d'expressió dels republicans maonesos.

28. Massa vegades els tòpics modifiquen la realitat fins a límits insospitables. Si bé és cert que l'illa de Menorca, especialment Maó, gaudia d'un nivell d'alfabetització notable en relació a altres indrets, no és cert que a la província de Balears mai no s'haguessin deixat de pagar els sous dels mestres. Hem localitzar diversos expedients on aquest aspecte queda totalment resolt: El 1871 el Govern de la província de Balears imposa una forta multa a tots els Ajuntaments de l'illa (la multa imposada a l'Ajuntament de Maó és de 125 pessetes) per no haver satisfet els honoraris dels professors durant l'any 1870-71; el delicte és "desacato de las ordenes de las autoridades" (vegeu lligall 27 de l'Arxiu de la Delegació del Govern, documents sobre associacions a la Biblioteca de Cultura i Arxiu Històric de Maó). No és l'únic exemple que tenim documentat.

El Boletín de la Escuela Moderna, publicació dirigida per Ferrer i Guàrdia des de la inauguració de l'Escola Moderna, també n'informa i demostra les connexions de Gabriel Comas a la península:

> Felicitamos al Ayuntamiento de Alayor por su bien intencionada iniciativa, que demuestra un celo inteligente a favor de la primera enseñanza, y esperamos que, lejos de obstáculos, sólo encuentre facilidades para la realización de sus nobles aspiraciones[29].

El Liberal, òrgan del partit republicà menorquí també sen fa ressò:

> El pueblo de Alayor despierta, sigue la marcha progresiva que es ley de vida para las sociedades modernas. Ayer se celebró una manifestación popular para pedir al Ayuntamiento que se establezcan en aquella villa las escuelas graduadas. La iniciativa del acto salió de la sociedad obrera El Porvenir de la Vejez y encontró eco en todas las clases sociales. En la Plaza del Príncipe, y a las diez de la mañana, se reunieron más de 700 personas, que escucharon con religiosa atención a nuestros amigos don Francisco Sintes i Mercadal, hortelano, quien en sentidas palabras expuso la necesidad que tiene el pueblo de instruirse, de educarse; y a nuestro no menos querido amigo señor Comas, Presidente de la Sociedad iniciadora de la idea.[30]

Més endavant podrem comprovar com l'Ajuntament d'Alaior no esdevindria l'ajuntament modèlic que els titulars ens permetien albirar. No ho va ser un model, però des de la iniciativa cooperativa s'havia aconseguit mobilitzar un notable col·lectiu de persones obreres i petits burgesos que ja no dubtaren de la necessitat d'una educació integral, laica i nova per als seus fills i filles i promouran, a partir de les aleshores, múltiples iniciatives mutuals i cooperatives per la millora del benestar de la societat. La solidaritat entre les persones, el moviment cooperatiu i les societats de socors mutus van sembrar i abonar el terreny que avui en dia ha permès el desenvolupament de la que anomenem societat del benestar: sanitat gratuïta per a tothom, educació obligatòria i gratuïta per tothom, pensions per a després de la jubilació i baixes laborals retribuïdes en cas de malaltia. Tot aquestes mesures eren un somni per a totes les persones sòcies de *El Porvenir de la Vejez*.

---

29. Mayol, Antoni: «Un ayuntamiento modelo», *Boletín de la Escuela Moderna,* Barcelona: Tusquets Editor. número 601 de 6 de setembre de 1902, 1976.

30. Editorial: «Un meeting pedagógico», *El Liberal*, 9 d'abril de 1901. A portada.

4. L'escola graduada

Al capdavall de la demanda de la graduació escolar persistia un problema que emplenà centenars de pàgines d'expedients, informes i declaracions arran d'un greu enfrontament entre els dos mestres de les dues escoles de fillets d'Alaior: Gabriel Comas i Eugenio Sevilla. El poble es dividí i els incidents arribaren fins i tot a trets de pistola. Segons Eugenio Sevilla, Gabriel Comas era un jugador compulsiu, lo qual l'inhabilitava per exercir de mestre, però després de tot el procés d'instrucció, les acusacions realitzades contra Gabriel Comas foren desestimades i no constaren en el seu expedient administratiu. En el fons, fou la punta de llança que inicià els enfrontaments entre monàrquics i republicans, que queda reflectit en l'informe final de l'Ajuntament després de finalitzar l'expedient:

> Por más esfuerzos que hiciera el autor del suelto Sr. Sevilla con sus declaraciones y las de muchas personas citadas por el mismo, no se probaron los hechos denunciados y minuciosamente detallados, de manera que con las diligencias a la vista resulta inexacto todo lo aseverado por el denunciante, favoreciendo el expediente al Sr. Comas, quien puede decir que la verdad legal que de todo ello aparece no justifica los hechos que se le atribuyen.[31]

Fins aquí tot discorre entre el més neutre del llenguatge administratiu de la justícia, però a partir d'aquí van sortint els problemes que realment originaren l'afer:

> Esto no obstante, los antecedentes desfavorables del citado Sr. Comas, sus aficiones desde hace años a los juegos, los conceptos que merece a personas juiciosas y honradas de esta población; los rumores, publicidades y resonancia que alcanzaron los hechos de referencia, me harían creer y formar la convicción moral de ser cierto el fondo o parte sustancial de los mismos, a pesar de todo lo actuado en el expediente. [32]

Com hem documentat, la iniciativa de crear una Escola Graduada a Alaior fou de principis de segle XX. Però la construcció se retardà més de deu anys. Gabriel Comas ja havia abandonat el municipi i s'havia instal·lat a Palma amb tots els seus fills per possibilitar-los l'accés a estudis universitaris. Ara bé, la llavor estava sembrada i el 1910 s'inaugurà el nou edifici, que reunia totes les condicions higièniques i pedagògiques del

31. Arxiu Municipal de l'Ajuntament d'Alaior, correspondència del negociat d'ordre públic, sortida 220/28 de 10 de juny de 1899 remés al Delegat del Govern, al Governador Provincial i a la Junta Provincial d'Instrucció Pública.

32. Arxiu Municipal de l'Ajuntament d'Alaior, correspondència del negociat d'ordre públic, sortida 220/28 de 10 de juny de 1899 remés al Delegat del Govern, al Governador Provincial i a la Junta Provincial d'Instrucció Pública.

moment. Alaior tenia un edifici per albergar una escola graduada molt abans que la majoria de capitals de província de l'estat.

Però els obrers i els republicans, agrupats entorn a la societat *El Porvenir de la Vejez*, el sindicat *La Buena Semilla* i el *Cercle Democràtic i Republicà* no esperaren deu anys per consolidar un nou model d'escola i el 1906 obrí les portes una de les iniciatives educatives més rellevants de la nostra història de l'educació: l'anomenada Escola Laica d'Alaior, una escola d'inspiració racionalista iniciada per Joan Mir i Mir i consolidada pel mestre català Joan Duran Pineda.

L'escola graduada arribà tard. El continu anar i venir de mestres i el fet que Menorca no generava prou titulats per omplir les vacants existents feia trontollar qualsevol projecte educatiu. Els primers anys, tot i la manca de mestres, el projecte de graduació es va consolidar i els resultats foren bons:

> Resultado de los exámenes de fin de curso celebrados en la escuela dividida en tres grados o secciones, y dirigida por el Profesor D. Joaquin Panadés Ferré, quien ha regentado durante todo el curso el grado tercero, secundado por los maestros de sección D. Pedro Fornés Perelló y D. Jaime Morro y Oliver que han permanecido al frente de los grados segundo y primero respectivamente se hace constar que la Junta había quedado altamente satisfecha del notable aprovechamiento de los alumnos, los cuales respondieron cumplidamente a las preguntas que por sorteo les dirigían sus profesores, habiendo visto lo más digno de alabanza el acto final que prepararon, en el cual demostraron no solo sus conocimientos en Historia de España, Geografía y Geometría principalmente, sino además el hábito que habían adquirido en aquella especie de gimnasia intelectual[33].

Però mantenir el nivell de exigència i la qualitat no va ser tasca fàcil i, en funció del mestre, l'esforç d'uns era malmès per la ineptitud d'uns altres. L'Escola Graduada d'Alaior no destacà fins l'arribada de la II República, mentre que l'Escola Laica destacà en qualitat i innovació educativa.

L'any 1924, la societat *El Porvenir de la Vejez* celebra una gran festa en la que es convida a Gabriel Comas a pronunciar una conferència. Durant l'acte se'l ret un sentit homenatge i s'expressa l'agraïment de tot el sector progressista del poble per la tasca desenvolupada a principis de segle pel mestre mallorquí. En aquesta conferència, Gabriel Comas va fer una defensa del cooperativisme comparant-lo amb el funcionament del cos humà, on cada cèl·lula treballa per al manteniment de la vida:

33. Vegeu l'acta de la Junta d'Instrucció Pública de 16 d'agost de 1911 al llibre d'actes de l'esmentada Junta a l'Arxiu Històric de l'Ajuntament d'Alaior (no porta identificació ni numeració).

> No hay otro camino que una estrechísima unión por medio de asociaciones pequeñas primero y grandiosas después que tengan por única base el cooperativismo.[34]

Però la festa serveix de recordatori de tot el que va succeir i el corresponsal així ho explica a la crònica que escriu:

> El maestro Comas fue escuchado con delicada atención por el público que llenaba por completo el local, y además porque es casi seguro que en el ánimo de la mayoría veían, no al conferenciante, sino al maestro, al joven maestro que les enseñó en la antesala de la vida, que es la escuela, y que ahora, después de una ausencia de algo más de tres lustros, se les presentaba de nuevo, encanecido, pero con plétora de entusiasmo y persuasión para tomar parte en una fiesta que celebra una de aquellas sociedades que con tanto anhelo fundó en tiempos pretéritos, que el nivel moral de Alayor veía el maestro que era de suma necesidad revolucionar para que ganara unos tantos puntos hacía donde brilla la luz meridiana. Y los espíritus timoratos y desvalidos vieron la luz y comprendieron que las sociedades eran buenas en sí, que si en detalle son malas es porque son defectuosos sus componentes; mejórense éstos y veremos la familia social en carro de rosas hacia la felicidad. [35]

Els assistents a l'acte recorden la tasca portada a terme per Comas:

> En el banquete que en honor al señor Comas se celebró, presidió la alegría y hubo brindis inspiradísimos, coincidiendo en que gracias al maestro el pueblo de Alayor despertó por la escuela y sintió la necesidad de que sus hijos se entreguen al colegio y no a la ignorancia e indiferencia para saber; y de entonces acá Alayor ha tenido hombres que han sabido mirar de cara al mundo y buscar rutas de mejoramiento moral y material [36].

I Comas aprofita l'estada a Alaior per recordar els avenços i les inquietuds de les persones progressistes:

> En Alayor noto yo varias que me conviene hoy analizar y comentar porque tienen para mí una significación de pueblo guía en la nueva etapa de la actual vida cultural y societaria. El pueblo de Alayor es un pueblo de emigrantes afortunados, debido al carácter emprendedor, enérgico, activo y perseverante de sus habitantes (...). La segunda característica es el amor al ideal. El pueblo está dividido en dos bandos irreductibles. Y los de la izquierda, defienden sus ideas venciendo toda clase de obstáculos. Este amor al

34. Corresponsal: «De Alayor, Una fiesta loable» *La Voz de Menorca,* 2 d'agost de 1924; a portada.
35. Ibídem nota 31.
36. Ibídem nota 31

> ideal tiene derivaciones notabilísimas: crean la primera escuela graduada de la provincia, cinco o seis años antes de crearse las de la capital. No les satisface su organización, y fundan la Escuela Libre que sostienen con fondos particulares, sin subvención ninguna oficial. Es la única escuela de Baleares que en su fundación perseguía como fin único la Educación (...).Otra nota que apuntar en el carácter de Alayor es la previsión, la constancia y la perseverancia. Es el primer pueblo de Baleares donde funciona una sexagenaria. Yo no conozco ninguno más. [37]

Comas, com molts d'altres, també fa una crida a la tolerància i a la convivència entre els diferents sectors de la població:

> Para curar la intransigencia hace falta cultura: precisa intensificarla en Alayor y que los extremistas vean que la vida es tolerancia; la necesitamos todos, y los más listos, los mejores, deben predicar, enseñar e imponer la tolerancia a los bandos respectivos. La vida de la población entrará entonces en una fase nueva de cultura y bienestar agradabilísima para todos. Los alayorenses consiguen casi siempre lo que quieren: quisieron Escuela Graduada, Escuela Libre, Sexagenaria, Comité; todo esto son realidades. Lucharon en América y vencieron, regresando muchos de ellos ricos y acomodados. [38]

Aquest és, potser, la petjada més important que deixà tot aquest ampli moviment: la necessitat d'una educació de qualitat, l'existència d'entitats i institucions que vetllin pel benestar social i una indústria i una economia potent en el marc d'una societat democràtica i liberal, capaç de formar per la tolerància i la solidaritat, sense exclusions però sense violència ni revolucions.

5. Conclusions

L'illa de Menorca no visqué la revolució industrial, tot i que determinats processos manufacturats arrelaren i arribaren a constituir indústries petites i mitjanes de caire molt divers: teixits i maquinària durant la segona meitat del segle XIX, sabates i moneders de malla de plata durant les primers dècades del segle XX; el sector primari fomentà la seva fortalesa amb la producció de formatge i derivats i el sector terciari no despuntà fins després dels anys 60, amb la progressiva arribada de turisme.

Aquest sector secundari, a moments important però precari i amb poc capital, aconseguí constituir una petita burgesia progressista i republicana i un col·lectiu obrer organitzat de caire bàsicament anarcosindicalista però que unia les seves forces amb els republicans especialment en la lluita anticlerical. Aquesta lluita aconseguí la progressiva

37. Comas, Gabriel: «Alayor», *La Voz de Menorca,* 27 d'agost de 1924; a portada.
38. Ibídem nota 34.

secularització de la societat, especialment a Maó, Sant Lluís, Es Castell i Alaior i l'associacionisme cooperativista arrelà per aconseguir millores socials, econòmiques i educatives.

Hem analitzat el cas de la societat de socors mutus constituïda a Alaior *El Porvenir de la Vejez* que lluità amb fermesa per millorar el benestar dels sectors més desfavorits mitjançant una educació de qualitat; la tasca d'aquesta societat marca el pas de la societat de l'Antic Règim a l'època contemporània; esdevingué el pas d'una societat rural a la modernitat a través de l'educació (primer amb la lluita per aconseguir una escola graduada i en segon lloc constituint una de les iniciatives educatives més rellevants de la història de l'educació menorquina: l'Escola Laica d'Alaior que pervisqué trenta anys, deixant una petjada inesborrable en el municipi).

L'educació rural als contes infantils de finals del segle XIX a la revista El mundo de los niños

Rural education the children's tales of the end of the XIX century in The magazine the world of children

Beatriz Chamorro Cercos
Universitat de València
bechacer@alumni.uv.es

Resum

El conte ha sigut utilitzat como a instrument de transmissió de conductes i valors al llarg de la història. Amb l'anàlisi del contingut de la revista El Mundo de los Niños publicada a finals del segle XIX es pretén estudiar quines han estat les bases socioeducatives vinculades a l'educació rural de l'Espanya de l'època. Una gran part dels contes estaven ambientats en pobles i llogarets: històries de xiquets i xiquetes treballant al camp, en tasques domèstiques o com a aprenents d'oficis. En ells es desgrana la importància d'assistir a l'escola, així com els valors que conformen la moral d'una època en què l'autoritat del mestre es converteix en el principal tranmissor de valors dominants de la societat. Particular rellevància tenien aquests contes a l'escola rural per l'absència d'altres referències culturals.

Paraules clau

Conte, història de l'educació, literatura infantil i juvenil, escola rural.

Resumen

El cuento ha sido utilizado como instrumento de transmisión de conductas y valores a lo largo de la historia. Con el análisis del contenido de la revista El mundo de los Niños publicada a finales del siglo XIX se pretende estudiar cuáles han sido las bases socioeducativas vinculadas a la educación rural de la España de la época. Gran parte de los cuentos estaban ambientados en pueblos y aldeas: historias de niños y niñas trabajando en el campo, tareas domésticas o como aprendices de oficios. En ellos se desgrana la importancia de asistir a la escuela así como los valores que conforman la moral de una

época en que la autoridad del maestro se convierte en el principal transmisor de valores dominantes de la sociedad. Particular relevancia tenían estos cuentos en la escuela rural por la ausencia de otras referencias culturales.

Palabras clave

Cuento, historia de la educación, literatura infantil y juvenil, escuela rural.

Abstract

The story has been used as an instrument to transmit behaviors and values throughout history. With the analysis of the content of the magazine El Mundo de los Niños published at the end of the 19th century, the aim is to study the socio-educational bases linked to rural education in Spain at that time. Many of the stories were set in towns and villages: stories of boys and girls working in the fields, domestic chores or as apprentices by trade. They highlight the importance of attending school as well as the values that make up the morality of a time when the authority of the teacher becomes the main transmitter of dominant values in society. These stories were particularly important in the rural school due to the absence of other cultural references.

Keywords

Tale, history of education, children´s an youth literature, rural school.

1. Introducció

El plantejament metodològic que hem seguit en aquesta investigació ha suposat l'anàlisi documental del contingut dels contes infantils publicats en la revista infantil *El Mundo de los Niños* entre 1887 i 1891.

L'objectiu ha sigut extraure i valorar les referències educatives i morals que es transmeten a través dels contes infantils.

La majoria dels contes arreplegats tenen un context rural, encara que de vegades no explicitat, sí que deduït pels temes referits, l'ambientació i els seus protagonistas: xiquetes que es dediquen a segar, arbres fruiters desitjats pels xiquets i xiquetes que desitgen agafar un poc de fruita per a alimentar-se, la importància del sacerdot rural i de l'església del poble, així com el campanar del poble que, de vegades, serveix de guia per a aquells xiquets que s'han perdut per allunyar-se del poble.

2. La premsa per a infants

A finals del segle XIX i principis del segle XX nombroses van ser les revistes i premsa que van publicar contes dirigits a pares, mares, xiquets, xiquetes i mestres. Els contes van constituir una eina pedagògica en la tasca educativa formal[1]. Tota publicació necessitava autorització eclesiàstica basant-se en els dos elements que constitueixen la moral cristiana: l'amor a Déu i al proïsme, juntament amb l'obediència deguda als manaments de l'Església. La premsa va ser un element decisiu a favor de la difusió dels relats i el conte infantil, perquè el periodisme va afavorir l'èxit d'aquest entre els lectors i encara més entre els contistes[2].

La premsa i les revistes van ser utilitzades com a font d'instrucció moral i patriòtica a través de la publicació de contes, faules i poesies, conscients de la gran influència que la literatura infantil i juvenil exercia sobre els infants. Però les altes taxes d'analfabets a finals del segle XIX també suposaven un alt percentatge de persones que, a més de no disposar de mitjans per a accedir a la cultura, no sabien ni llegir ni escriure, fet que ocorria sobretot en les zones rurals.

A partir del segle XIX naix l'empresa editorial moderna en la qual hi havia gran demanda d'oci cultural, de manera que facilitava la publicació de novel·les per entregues en els periòdics i revistes populars amb una doble funció: atendre les necessitats pedagògiques per al desenvolupament dels xiquets i de les xiquetes i introduir en els textos elements instructius i moralitzadors.[3] La premsa es convertia en una eina per a arribar a un nombre més gran de persones, perquè com afirma Viñao[4] a través de la premsa periòdica la majoria dels espanyols podien accedir a la lectura sense haver passat abans per un llibre.

Segons Ossorio (director de *El Mundo de los niños*) defineix el periòdic com a discurs escrit i dirigit al públic sobre un fons instructiu, en què l'actor es proposa, com l'orador, disposat a persuadir i ho considera com un factor social importantíssim d'interés literari.[5] Les revistes dirigides al públic infantil i juvenil volien recrear i divertir de manera amena els lectors a través de jocs i lectures.[6]

---

1. PAYÁ RICO, Andrés (2004) "El conte valencià com a mitjà educatiu al primer terç del segle XX". Valencia en MAYORDOMO, Alejandro, AGULLÓ, Mª Carmen y GARCÍA, Gabriel (Coords) *Les altres escoles. L´educació fora de l´escola*, Valencia: CEIC Alfons el Vell y Universitat de València, pp. 159-168.

2. EZAMA GIL, Ángeles. (1990). *El cuento de la prensa y otros cuentos. Aproximación al relato breve entre 1890 y 1900.* Zaragoza: Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza.

3. GARCÍA PADRINO, Jaime (2001). *Así pasaron muchos años… (en torno a la literatura infantil).* Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

4. VIÑAO FRAGO, Antonio (2009) "La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme". *Revista Efora*, Vol. 3, pp. 5-19.

5. OSSORIO Y BERNARD, Manuel (1903) *Ensayo de un catálogo de periodistas españoles del siglo XIX*. Madrid: Imprenta de Julián Peña.

6. RABATÉ, Colete (1993) "Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX. Historia de la Educación". *Revista Interuniversitaria*. Vol. XII-XIII, pp.365-382.

És així, com a través del periòdic infantil s'intenta crear una literatura per a xiquets, és a dir, literatura destinada únicament per als més menuts:

> El niño de siete a diez años lee, escribe, sabe la doctrina cristiana, y hasta conoce algo de historia sagrada, gramática y ortografía; es, en fin, un ser que en medio de su vida inocente empieza ya a ver, a sentir y a tomar parte de lo que le rodea.[7]

No obstant això, a través d'una anàlisi més detallada d'aquest és pot observar que està contagiat de la pedanteria i l'esperit dels majors, de manera que més que periòdics infantils són enciclopèdies, versions de les sumes medievals que s'assemblen més a un llibre de text que a un llibre d'entreteniment.[8]

La religió i la moral són els pilars fonamentals d'aquest tipus de premsa i així seran en tots els de l'època, les màximes i les oracions, la ciència i la utilitat, són el patrimoni d'aquestos periòdics que tenen molt de catecisme i de cató, on no acabava de sorgir enterament el gènere infantil. És per això, que López Argüello[9] critica l'escassa importància que té la literatura infantil a Espanya i la falta d'interés per part dels pedagogs i educadors i descriu la nostra literatura com a "fluixa i descolorida" en comparació amb altres països i troba a faltar un periòdic infantil amb "sentiment, il·lusió i poesia", lliure "d'ideals morals i patriòtics: el periòdic com un palau d'il·lusió en el xiquet, aconseguirà que ressorgisca poderosa la tradició espanyola en aquesta matèria".

3. La revista *El mundo de los niños* (1887-1891)[10]

Els contes analitzats han sigut extrets de la revista *El món dels xiquets:* il·lustració decennal infantil. A través de la revista es van publicar 144 números, entre el 10 de gener de 1887 i el 30 de desembre de 1891. Amb periodicitat decennal, es podia adquirir els dies 10, 20 i 30 de cada mes. La revista estava dirigida per Manuel Ossorio i Bernard i, entre els seus col·laboradors podem destacar a: María de la Peña, Ángel Ossorio i Gallardo, Ángel Lasso de la Vega, Antonio Ros d'Olano, Sinesio Delgado, Severino Pérez o Joaquín Olmedilla i Puig entre altres. Les primeres publicacions constaven de huit

7. Biblioteca Digital Hispánica. La primera edad, Madrid: Biblioteca Nacional de España. En www.bdn. Consultado el 2 de mayo de 2018.

8. MARTÍN MARTÍNEZ, Antonio (2011) "La historieta española de 1900 a 1951". *Revista Arbor*, nº CLXXXVII Extra, pp. 63-128.

9. LÓPEZ ARGUELLO, Alberto (1924) *Literatura infantil El periódico del niño*, Madrid: Congreso Nacional de Pediatría.

10. PAYA, Andrés y CHAMORRO, Beatriz (2018) "El cuento infantil como elemento pedagógico. La revista El Mundo de los Niños (1887-1891)", *El futuro del pasado*, 9, (en premsa)

pàgines i van ser ampliades fins a setze, tenien diferents seccions, però mantenien la mateixa estructura: textos, gravats, contes, contes il·lustrats, jocs i suplements.[11]

Ens trobem davant d'una revista que diu ser innovadora, lluny de la premsa tradicional de l'època que instava els xicotets lectors perquè foren partícips d'aquesta, a través de l'enviament de correspondència manifestant els seus interessos.

3.1. L'escola rural als contes infantils

En ells, els autors, a més de reflectir la importància que té l'educació per a arribar a ser un home respectat per la societat, exposen situacions en les quals els personatges aplicats en els estudis són temptats per a fer campana, furtar o actuar de forma imprudent. La majoria d'ells són ambientats en les zones rurals, xiquets que assisteixen a l'escola a més de treballar en el camp i que reflecteixen l'educació que reben per part de la mare en la llar. Presenten models de conducta que refereixen situacions en què es posa a prova la fortalesa del caràcter per a evitar les temptacions del camí fàcil o, utilitzant expressions pròpies d'aquestes obres: *el camí torçut*.[12]

L'educació s'allunya molt de centrar-se en els xiquets i mostra com a únics protagonistes a pares i professors i per extensió tots els adults que els rodegen i tracta d'inculcar-los el compliment d'aquells valors que configuren el seu món. I l'única manera per a aconseguir aquesta finalitat és l'obediència i la submissió. Tot el que siga apartar-se d'aquest model condueix a una vida desgraciada.

Mostrem una sèrie de contes que il·lustra els lectors sobre la importància de prestar atenció al mestre d'escola. La seua figura és un referent important per a l'adquisició de valors i l'escola constitueix una extensió de l'educació moral familiar:

> El maestro tenía autorización de su padre para reventarlo por holgazán (…) De rodillas en el portal para que todo el mundo se enterara del castigo, para que el pueblo entero le distinguiera debía tomar el mapa de España que pesaba una atrocidad, y que lo sostuviera a pulso hasta que se le ordenara bajar el brazo.[13]

A través del conte, penalitzen d'aquesta manera la ganduleria i la peresa, de manera que el mestre tenia autorització per a reprendre a aquells que no compliren amb el treball dins de l'aula.

La mort també era utilitzada com un element estratègic per a dissuadir de determinades conductes. A través d'exemples exposats en els contes intenten infondre la por entre

---

11. Biblioteca Digital Hispánica. El Mundo de los niños, Madrid: Biblioteca Nacional de España. En www.bdn. Consultado el 2 de mayo de 2018.

12. OSSORIO Y GALLARDO, Ángel (1884) *Aventuras de un distraído*. El Mundo de los Niños, nº 14.

13. PEREZ NIEVA, Alfonso (1890) *El castigo*. El Mundo de los Niños, nº 23.

els xicotets lectors, de tal forma que aquells personatges que no assisteixen a l'escola són castigats a través d'un castic dolorós i, de vegades, la mort, com podem observar en els següents contes.

El primer relata com un jove mor perquè decideix, junt amb el seu amic, anar a buscar nius en compte d'assistir a l'escola. Un dels jóvens es puja a una branca per a aconseguir el niu que es trobava en la copa de l'arbre, amb l'infortuni que s'esvara i cau sobre una roca a la vora del riu:

> Luís quedó completamente destrozado sobre la piedra (…) cerca del haz de músculos y sangre pudo verse un pequeño nido con algunos pajarillos sin vida. Sobre ellos volaba dando gemidos de dolor, un breve y azafranado chamariz.[14]

En el segon, un grup d'intrèpids xics que, per la poca importància que donen a la lectura i l'assistència a l'escola decideixen acostar-se a un pont deteriorat. Una vegada en ell, fan apostes de qui de tots és el més valent per a creuar-lo:

> Uno de ellos es animado por los amigos, cae, choca contra las rocas del fondo del arroyo donde estalla una espantosa serie de pedazos, se tiñó de rojas tintas sus aguas y saltando por encima del cuerpo se alejó sollozando su alegría.[15]

El conte *La excursión al huerto* narra la història d'uns xiquets que convencen el xic més aplicat de l'escola, el fill del sagristà del poble, per a anar a agafar fruites a l'hort. Davant de la negativa d'aquest, el repten suggerint si és perquè té por. El xic finalment accepta acompanyar-los en compte d'assistir eixe dia a classe, per la qual cosa acaben fent campana. Sorpresos pels guardes de l'hort van ser acompanyats a les seues cases per a informar els seus respectius pares. La història conclou així:

> Los padres les propinaron una soberana paliza para que le sirviera de escarmiento.[16]

Es presenta el bé i el mal sense argumentacions, només per mitjà de la repressió de les conductes inadequades es pretén fomentar les conductes enteses com a bones.

---

14. RUEDA SANTOS, Salvador (1888) *Buscando nidos*. El Mundo de los Niños, nº 18.

15. RUEDA SANTOS, Salvador (1888) *El paso del puente*. El Mundo de los Niños, nº 23.

16. FERNÁNDEZ-GUERRA Y ORBE, Luis (1890) *La excursión al huerto*. El Mundo de los Niños, nº 26.

3.2. La importància de l'educació familiar

L'autoritat i superioritat moral dels pares es configura com un valor absolut juntament amb el mestre. Els xiquets i jóvens per la seua inexperiència no poden saber allò que més els convé i els converteixen així en sers immadurs als quals contínuament cal mostrar el camí adequat, sense capacitat d'elecció i, per descomptat, sense dret a equivocació. Els valors morals que es transmeten en els contes són: constància, perseverança, valentia, prudència, generositat, noblesa, lleialtat, humilitat, bondat i obediència.

M. Polo i Peyrolón ens descriu a través de diversos contes xiquets desobedients i malcriats, al mateix temps que pecadors, perquè murmuren en veu baixa i inventen dilacions. En ells, els fills no presten atenció a les recomanacions dels seus pares. Mostrem el desenllaç de dos contes: en el primer conte, Marieta té un accident per vanitosa i el pare culpa a la mare per malcriar la xiqueta. En el segon, la mare compara l'obediència d'un pollet amb la del seu fill.

> Mariquita, aunque no se mató porque los niños tienen siete vidas como los gatos, quedó no obstante herida, contusa, maltrecha y magullada. Su padre la recogió medio muerta y sangrando por varios puntos de la cabeza y la entregó a su mujer diciendo: aquí tienes el fruto de la vanidad enfrentada de nuestra Mariquita y de sus tolerancias y educación inconcebible.[17]
>
> A partir de ese momento, la severa lección quedó grabada en la memoria del niño y ahora es tan bondadoso como obediente.[18]

Així mateix, podem veure reflectida la importància de l'atenció i de l'educació que una mare ofereix als seus fills, així com l'ambient que es genera entorn d'aquest, ric en estímuls. L'amor d'una mare és mostrat com l'únic i vertader que es pot sentir cap a una persona, és l'amor sense condicions, diferent de l'amor que pot sentir un pare, com podem observar a continuació:

> El padre prefiere en su cariño al hijo más hermoso o al más atrevido, al más robusto, al más inteligente. Una madre al más débil, al más defectuoso, al más enfermo, al menos querido por los demás.[19]

En el conte, mostra la mare capaç de l´amor absolut, transsumpte de l'amor perfecte de la mare de Jesús de Natzaret. El paper de la mare en la llar és amable i protector.

17. POLO Y PEYROLÓN, Manuel (1887) *Mariquita la vanidosa.* El Mundo de los Niños, nº3.
18. POLO Y PEYROLÓN, Manuel (1889) *Los Polluelos.* El Mundo de los Niños, nº5.
19. SELGAS CARRASCO, José (1891) *La madre*. El Mundo de los Niños, nº25.

Aquest estereotip sexista afona les seues arrels en la tradicional concepció patriarcal de la societat que arriba fins els nostres dies, molt arrelat en el medi rural.

La fantasia, el joc i la il·lusió només són instruments o recursos literaris per a reforçar els valors o conductes a inculcar, però no amb la finalitat d'estimular el lliure exercici de la fantasia, que no ocasiona més que desgràcies. És així com se'ns mostra a través de diversos contes, la poca importància que se li donava a la fantasia i imaginació en edats primerenques, perquè en realitat podríem dir que es pretenen reprimir ambdós, la qual cosa ens porta a la paradoxa d'una literatura infantil desproveïda d'il·lusió. En definitiva, tot es limita a transmetre una sèrie de valors que prevalen en una societat ancorada en les tradicions i en un ranci catolicisme vinculat a les estructures de poder. En el conte *El caballo de cartón* relata les advertències que la família fa a un xiquet que imagina que és un genet i el seu joguet és un cavall de veritat. Juga amb tant d'ímpetu que li aconsellen que siga més prudent, perquè si continua jugant així podrà acabar lesionat. Com era d'esperar, el xiquet es cau amb el desenllaç següent:

> Con tan mala suerte que en un principio se creyó torcedura, luego luxación, dislocación, rotura, vino al fin y al cabo y, tristemente, a dejarle cojo (…) Ha gastado en la fantasía lo que ahora le falta para gozar de la realidad. [20]

En el segon conte que anomenem, a un xiquet li toca en la fira un cavall de cartó, el qual va voler portar a l'escola i tots els xiquets expectants davant del nou joguet van voler jugar amb ell, per la qual cosa el cavall va acabar llançant el missatge següent:

> Los niños cuidadosos si en las ferias les compran un caballo deben tenerlo sin salir de casa y sin pegarle golpes, ni montarlos.[21]

Associat al bon comportament sempre trobem l'exaltació de l'obediència, la submissió als dictats dels majors, la necessitat que els menys afavorits en la societat es mostren humils i submisos, que són condicions indispensables per a la seua redempció.

3.3. La formació religiosa i moral

Els motius religiosos es tenen presents en la literatura, donant lloc a una instintiva necessitat de dependència des dels primers anys de vida.[22] D'aquesta manera el segle XIX serà decisiu i marcarà un període de transició en la història de la literatura infantil.

---

20. ZAHONERO, José (1888) *El caballo de cartón.* El Mundo de los Niños, nº5.

21. BERRIO Y RANDO, A (1890) *El caballo de feria.* El Mundo de los Niños, nº28.

22. MONTERO VIVES, José (1981). *Psicología evolutiva y educación en la fe*. Granada: Ave María. Citado en CERVERA BORRÁS, Juan (1991) *Teoría de la Literatura infantil.* Bilbao: Editorial Mensajero.

En la revista *El món dels xiquets* es fa referència a una sèrie de contes curts en què està present la figura divina. En ells es descriuen les conseqüències fatídiques de la falta de consideració amb el proïsme.

Prenguem com a exemple el conte que narra la història de dos germans: un pobre i un altre ric. El germà pobre rep en sa casa un captaire demanant almoina, no sols el rep de bona gana, sinó que l'invita a l'única cosa que té, un tros de pa. A partir d'eixe moment la bona sort d'aquell pobre home va començar a augmentar. No obstant això, el seu germà ric va actuar així:

> El rico no solo se la negó rotundamente, sino que llegó hasta pegarle un fuerte golpe en la cabeza, con el fin de que se retirara más pronto. El pobre se fue y apareció Jesús el Nazareno, diciendo: —Yo soy el pobre que acaba de salir de tu casa; y como me has negado la comida y además me has herido, pronto recibirás el castigo. Al poco tiempo la casa se hundió, y todo fue consumido por un fuego que bajó del cielo.[23]

Ni tan sols la figura de Jesús de Natzaret és arreplegada en les seues essències dels Evangelis, sinó més bé en relació amb els valors de l'Antic Testament, perquè utilitza aquest personatge, però només amb el rerefons bíblic de la venjança i de la repressió. No excita la compassió cap al pobre, sinó el castic diví per a qui no l'atén. És la venjança enfront del perdó.

D'altra banda, a través del següent fragment ens descriu la importància d'oferir-la a qui ho necessita tots els dies de l'any. Vespres de Nadal, un xiquet crida a una casa demanant almoina, la mare obliga els seus fills a oferir al xiquet allò que tenen:

> La limosna que habéis dado es necesaria para que la repitáis con frecuencia, y al remediar las necesidades del prójimo, Dios, que os ve desde el cielo, os premiará.[24]

La confessió també està present en els contes. Ens presenta la importància de penedir-se dels pecats comesos perquè puguen ser perdonats. Ens ho compten a través de l'anècdota ocorreguda a un xiquet que, abans d'assistir a l'escola, decideix passar per la parròquia a confessar-se, però eren tantes les seues llàgrimes que no podia parlar:

> Viendo el sacerdote tan verdadero dolor, puso término a aquella conmovedora escena, diciendo: —Vete, hijo mío, vete en paz. Con las lágrimas del arrepentimiento has borrado para siempre los vestigios de tu falta.[25]

23. PLASENCIA, Ricardo (1887) *El convidado*. El Mundo de los Niños, nº 17.
24. PLASENCIA, Ricardo (1887) *La limosna*. El Mundo de los Niños º 16
25. PLASENCIA, Ricardo (1887) *La confesión*. El Mundo de los Niños, nº 16.

En el conte sobre el penediment s'observa com un xiquet que tira boles de neu a una pobra anciana és conscient de la seua mala acció i decideix obrar de forma correcta per a ser perdonat. Per a això, li porta a l'anciana troncs i li encén una foguera perquè es calente amb ella:

> Gracias, hijo mío —le dijo Josefa, —veo que es sincero tu arrepentimiento y Dios que desde el cielo está presenciando tu buena acción te habrá perdonado, como yo te perdono. —Para completar la penitencia que me he impuesto-replicó Juanito, —voy a por otro haz de leña, lo pondré en los hombros del hombre de nieve: así recordaré mi falta y mi arrepentimiento, para que en lo sucesivo no me olvide de respetar a los ancianos.[26]

Prenguem com a exemple alguns fragments de contes en què queda reflectida la importància de la justícia divina que recau sobre aquells xiquets o xiquetes que són desobedients, capritxosos o roïns o, si és el cas, per ser consentits pels seus pares:

> Va a llevarte el diablo por desobediente (…) Si obedeces en cuanto te manden tus padres, tu vida será próspera y feliz, de lo contrario, vivirás constantemente rodeado de peligros y zozobras.[27]
> Los niños no deben olvidar que todo niño cristiano ha de ser correspondido debidamente si ha sido bautizado, pues Dios nos sigue a todas partes.[28]

La figura de Déu i l'oració està present com mostrem en algun dels paràgrafs a continuació:

> Dios es el autor de todo lo creado, le debemos un profundo respeto y un amor sin límites.[29]
> Acostumbraos a considerar como hermanos a todos los hombres que Dios colocó en la tierra para servirle, amarse y auxiliarse mutuamente. Conservad vivo siempre en vuestros corazones el amor al prójimo.[30]
> La niña se dirigió a su hermano y le dijo: la oración. Ambos se arrodillaron para rezar el padre nuestro tal y como les había enseñado su madre. Después de santiguarse, gracias al sonido de las campanas pudieron retomar el camino hasta el pueblo.[31]

---

26. PLASENCIA, Ricardo (1887) *El arrepentimiento*. El Mundo de los Niños, nº 16.
27. OLMEDO Y ESTRADA, Santiago (1887) *Imprudencias infantiles: el tambor mayor.* El Mundo de los Niños. nº 8-12.
28. SABARBI Y OSUNA, José Mª (1890) *La Castidad.* El Mundo de los Niños. nº5.
29. PLASENCIA, Ricardo (1887). *Dios es el creador de todas las cosas.* El Mundo de los Niños. nº16.
30. LATINO COELHO, José Mª (1890) *El kalifa Arum-Al-Raschild,* El Mundo de los Niños. nº22
31. PÉREZ NIEVA, Alfonso (1890). *Calma*. El Mundo de los Niños. nº28.

En ells mostra com tot allò que es pot observar és fruit de l'obra de Déu. Així mateix, hem d'ajudar-nos i protegir-nos per ser tots fills de Déu. Si és el cas, són les campanes del campanar que marquen el començament de l'oració el que guia els xiquets que portaven dies perduts per a poder tornar a sa casa.

3.4. L'educació per al treball

Altres contes representen la importància d'aconseguir un treball o adquirir determinats valors per a ser acceptat en societat. En ells, no sols transmeten la importància de treballar, sinó de, a més, ser constant i treballar de valent, perquè només així es pot aconseguir allò que es proposen. Però l'èxit, a més de trobar-lo en el treball, arriba a través de l'honradesa i castiga aquells personatges en què preval l'ambició, l'enveja o l'egoisme:

> La ambición lo único que te puede llevar es al fracaso, hay que ser honrado y trabajar duro para conseguir ser un hombre de éxito: todo lo cual le concedió el cielo como fruto y premio de su laboriosidad y trabajo.[32]

El treball no és únicament assumpte d'adults, sinó que els xiquets i les xiquetes des de molt primerenca edat també se'ls assigna el paper de treballadors, ja siga en el camp, en la llar o com a xic dels encàrrecs. Apareixen xiquets òrfens que han de treballar per a sobreviure o per a ajudar sa mare viuda o malalta. De vegades, són explotats pels propietaris rurals, inclús pels mateixos familiars.

D'altra banda, els xiquets i xiquetes òrfens estan presents també en els contes. Pares i mares que emmalalteixen i tenen difícil tractament en pobles i aldees faltades d'atenció mèdica.

En altres, el xiquet comença a treballar en el camp amb una família i la xiqueta com a serventa en una altra casa. Encara que es queden òrfens a molt primerenca edat, l'autor els descriu com dos fills bons: "El que no és bon fill, no pot ser gens bo en el món". Així doncs, quan el germà descobreix que la germana no està sent ben tractada en la casa en què treballava, decideix fer més hores per a poder traure-la d'allí com més prompte millor. El castic cap al matrimoni per no haver-hi tractat bé a la xiqueta és el següent:

> El matrimonio que maltrataba a la niña acabó muriendo pobres y abandonados de todos los familiares, menos de la caridad cristiana que a todo el que padece le abre sus brazos.[33]

32. VALENCIA CASTAÑEDA, Carolina (1889) *Cuento sin nombre*. El Mundo de los Niños, nº14.
33. OLMEDO Y ESTRADA, Santiago (1887) *¡Quien bien hace!* El Mundo de los Niños nº34 y 35.

La importància de migrar de la zona rural a la urbana també és mostrada en els contes per a motivar els jóvens per a ascendir en l'escala social i millorar les seues vides, relacionada amb la vida en les ciutats:

> En todos los pueblos abundan jóvenes de elevadas aspiraciones y las bibliotecas e institutos están llenos de soldados estudiosos. La magistratura española puede mostrar con orgullo mil dignos letrados, verdaderos modelos de abnegación y virtud.[34]

Associat al bon comportament sempre trobem la recompensa. En el conte de *Juan de les Vinyes* es descriu el succés que ocorre en un poble. Tres xiquets troben un nino que estava situat en la prestatgeria d'una botiga de joguets i que havia sigut arrossegat pel vent. Dos dels xiquets volen vendre'l per unes pessetes. No obstant això, el tercer xiquet decideix tornar-lo quan els seus amics es despisten. El fabricant de joguets li ofereix dos alternatives a manera d'agraïment a la seua honradesa: una pesseta a canvi de la devolució del nino o treballar com a aprenent en el taller. La seua resposta va ser immediata, perquè es va quedar en el taller, en el qual va guanyar un jornal diari[35].

4. Algunes conclusions

Centrant-nos en la revista, cal ressaltar que el seu director, Bernardo Ossorio i Bernard, fa al·lusió en la presentació del primer nombre publicat que, a través d'aquesta, pretén trencar amb aquelles revistes tradicionals anteriors amb la finalitat que els xiquets i les xiquetes foren els protagonistes i es divertiren al mateix temps que aprenien dels articles. Efectivament, en la majoria de números es podien observar curiositats i inclús al final sempre hi havia un espai destinat a jocs d'imaginació, compostos per: mots encreuats, passatemps o problemes de matemàtiques que enviaven inclús els xicotets lectors. Però aquest joc d'imaginació, com l'anomenen, està més destinat a un entrenament intel·lectual que al joc pròpiament dit. D'aquesta manera s'ha pogut observar a través de l'anàlisi del conte que el joc passa a un segon pla, perquè aquesta no és la finalitat dels xiquets, sinó el treball i l'obligació, entre altres.

Així doncs, els contes analitzats s'allunyen molt d'allò que actualment entenem per literatura infantil i juvenil en diverses dimensions. No obstant això, responen al context de la seua creació en què podem dir que assistim a una literatura, la finalitat essencial de la qual és moralitzadora, més que destinada a satisfer les necessitats de la fantasia i il·lusions pròpies del món infantil. En els contes també estava penalitzada la fantasia, quan una de les funcions dels contes és deixar-se portar per la imaginació, perquè aquesta s'in-

34. OSSORIO Y GALLARDO, Santiago (1890) *Ser hombre*. El Mundo de los Niños, nº27.
35. ZAHONERO DE ROBLES Y DIAZ, José (1888) *Juan de las Viñas*. El Mundo de los Niños, nº16.

terpreta com una falta de cultura i educació i els acosta a la realitat del moment: xiquets i xiquetes treballant en el camp, en tasques domèstiques o com a aprenents d'oficis, sense possibilitat d'evadir-se de la pròpia realitat.

Els personatges dels contes van passant per diferents situacions, moltes vegades innecessàries, per a finalment enfocar tot el pes de la història cap a la moralitat final. Una gran part d'ells tenen un final tancat i amb un propòsit clar que, a més de llançar missatges a través del desenvolupament d'aquest, conclouen amb una frase contundent que constitueix més que una advertència, una amenaça.

Al·ludeixen contínuament a valors negatius per a posar-los enfront dels sentiments i accions positives: d'una banda, el sentit de la vida, per exemple, la transmissió de la idea de patiment vista com a necessària per a poder progressar. I d'un altre, es tracta de contes protagonitzats per jóvens majoritàriament, sense tindre en compte l'amistat. Cas contrari al que succeïx amb el perdó, que és un dels tòpics més freqüents als quals fan al·lusió.

En cada un dels contes, inclús a través de les il·lustracions, es deixa clara la bretxa social del moment: d'una banda, xiquets i xiquetes d'edats molt primerenques que treballen en el camp, els xiquets es fan càrrec del bestiar o de la collita i les xiquetes han de dedicar-se al treball de la llar, en la seua pròpia casa o bé en una altra i que a penes tenen amb què alimentar-se; d'una altra part, xiquets i xiquetes tocant el piano o jugant en el parc amb un adult a càrrec seu.

Els analistes de la literatura infantil i juvenil apunten que en el segle XIX es va produir un avanç considerable en el desenvolupament i la varietat dels temes tractats: des del costumisme i les tradicions a la fantasia. Però després de la revisió del període que hem analitzat podem concloure que en els contes seleccionats publicats en la revista, aquest desenvolupament es veu molt limitat i mostra una imatge de la situació sociopolítica i econòmica que s'estava vivint en el moment: xiquets i xiquetes òrfens, abandonats i demanant almoina, que plantejaven la necessitat de crear polítiques que protegiren i vetllaren pel seu benestar des d'edats primerenques.

L'escolarització en els àmbits rurals des de la tasca educativa de l'Ajuntament de Maó (illa de Menorca)

Schools in the rural areas from the educational task of the town hall of Maó (Illa de Menorca)

Pere Jaume Alzina Seguí
Seu Universitat Illes Balears (UIB) a Menorca
pere.alzina@uib.es

Resum

El partit republicà maonès, format per petits burgesos, comerciants i fabricants i amb el suport, durant més de 50 anys (des del 1868 fins al 1918) dels sectors obreristes obtenien majoria absoluta a l'Ajuntament (fins i tot en eleccions poc transparents) i apliquen i tiren endavant iniciatives educatives innovadores que pretenen la regeneració social, econòmica i cultural d'una societat que s'adapta ràpidament als canvis del nou segle XX: escoles ben dotades, escoles en les zones rurals, les colònies escolars, les sortides educatives, els centres d'interès, la metodologia Montessori o els museus escolars. En aquest article descrivim els esdeveniments i iniciatives per dotar d'una escola rural a la zona de Tramuntana del municipi, zona allunyada i mal comunicada.

Paraules clau

Política educativa; escola rural, innovació educativa.

Resumen

El partido republicano mahonés, formado por pequeños burgueses, comerciantes y fabricantes y con el apoyo, durante más de 50 años (desde el 1868 hasta el 1918) de los sectores obreristas obtenían mayoría absoluta en el Ayuntamiento (incluso en elecciones poco transparentes) y aplican y proponen iniciativas educativas innovadoras que pretenden la regeneración social, económica y cultural de una sociedad que se adapta rápidamente a los cambios del nuevo siglo XX: escuelas bien dotadas, escuelas en las zonas rurales, las colonias escolares, las salidas educativas, los centros de interés, la metodología Montessori o los museos escolares. En este artículo describimos los hechos e iniciativas

para dotar de una escuela rural en la zona de Tramuntana del municipio, zona alejada y mal comunicada, habitada por unas 270 personas con niños en edad escolar.

Palabras clave

Política educativa, escuela rural, innovación educativa.

Summary

The Republican party of Maó, formed by petty bourgeois, merchants and manufacturers and with the support, for more than 50 years (from 1868 to 1918) of the workers sectors obtained absolute majority in the City Council (even in elections little transparent) and apply and propose innovative educational initiatives that seek the social, economic and cultural regeneration of a society that adapts quickly to the changes of the new twentieth century: well-endowed schools, schools in rural areas, school neighbourhoods, educational outings, centres of interest, the Montessori methodology or school museums. In this paper we describe the facts and initiatives to provide a rural school in the Tramuntana area of the municipality, remote and poorly communicated area, inhabited by about 270 people with children of school age.

Keywords

Education policy, rural school, educational innovation.

1. Introducció

L'illa de Menorca (reduïdes dimensions i poc habitada) presenta algunes característiques rellevants que han produït, al llarg de la història, fets prou destacats en els àmbits econòmic, cultural, social i educatiu. Maó i Ciutadella sembla han estat els pivots sobre els quals ha girat la política illenca. Sense que se produís el que podríem anomenar revolució industrial si que es van donar les condicions per la generació de col·lectius molts diversos que originaren múltiples associacions de tot tipus[1]. L'illa, al llarg dels seglex XIX

1. Jordi Pons Bosch ha publicat nombrosos treballs i articles sobre la sociabilitat a les Illes Balears. La seva tesi doctoral: *La Sociabilitat a la Menorca contemporània: Cultura, Oci, Educació i Esport (1868-1939)* és un important referent (inèdita, 2004); vegeu també Pons, Jordi: *El moviment associatiu as Mercadal i Fornells (1868-1960).* Menorca: Institut Menorquí d'Estudis (2015); Pons, Jordi: «El moviment associatiu a Ciutadella (1868-1939)», *Jornades d'Estudis Històrics Locals. El moviment associatiu a les illes Balears des del final del segle XIX fins a l'actualitat*. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics; 2001, pàgs. 565-589; Pons, Jordi: «El casino a la Menorca contemporània: espai d'oci i educació (1868-1939)» a Comás, Francesca; MOTILLA, Xavier (coord.): *Història, històries de la lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis*

i XX, desplegà una extensa, però feble, xarxa associativa que abastà tot l'arc ideològic (des de l'integrisme catòlic més radical fins als col·lectius anarcosindicialistes). Aquesta vida associativa fou la que permeté el pas a la nova societat, més oberta i dinàmica i atorgà el protagonisme a la ciutat de Maó, capdavantera en molts aspectes arreu de l'Estat en quan a millores socials, sanitàries i educatives.

Maó concentrà la petita burgesia, el comerç, petites i mitjanes indústries, tallers i fàbriques que conformaren un col·lectiu obrer rellevant que prest s'organitzà. Aquest col·lectiu obrer (de caràcter anarquista i molt influït per les lògies maçòniques on hi militaven els principals capdavanters en la lluita per la regeneració social a través de l'educació)[2] actuava i col·laborava activament amb el Partit Republicà, un partit fort, ben organitzat, amb personatges de gran vàlua, profundament democràtic (en el sentit actual del mot) i profundament anticlerical. Aquest era un dels trets definitoris del republicanisme menorquí, juntament amb la lluita per la millora de les condicions socials dels sectors més desfavorits de la societat però evitant qualsevol tipus de revolució violenta.

A Maó, en temps d'eleccions que reunissin les mínimes condicions de transparència, des de la I República, els republicans obtenien una aclaparadora majoria amb el vot dels sectors obreristes. Aquesta majoria, tot i que el batlle fos anomenat per decret des de Madrid i pertanyés a la minoria monàrquica conservadora, permeté que la institució municipal desenvolupés una tasca educativa realment meritòria: instal·lació de centres

---

Històrics Locals, XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics. (2005),.pp. 253-262; Pons, Jordi. «El moviment associatiu a Ciutadella (1868-1939)», *Jornades d'Estudis Històrics Locals* (Palma de Mallorca 19, (2000.) «El moviment associatiu a les illes Balears des del final del segle XIX fins a l'actualitat». Palma de Mallorca: *Institut d'Estudis Baleàrics*, 2001, p. 565-589.; Pons, Jordi. «La societat, la cultura i la política durant la Segona República a Menorca», *XXV Jornades d'Estudis Locals. La Segona República*. Palma de Mallorca, Institut d'Estudis Baleàrics, 2007, pp. 53-72.; Santana, Manel, *El forjament de la solidaritat. Mutualitats, cooperatives, societats obreres i recreatives a Mallorca (1868-1936)*. Palma de Mallorca: Edicions Cort, 2002. p. 332. (Els ullals, 8).; Murillo, Andreu. «Els menorquins al primer terç del segle XX», *El segle XX a les Illes Balears. Estudis i cronologia*. Palma de Mallorca: Edicions Cort, 2000, pp. 61-139. (Els ullals, 4).; Solà, Pere. *Història de l'Associacionisme Català Contemporani. Barcelona i les comarques de la seva demarcació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia, 1993, p. 566.

2. Maó i Es Castell foren les primeres ciutats espanyoles on s'instal·laren importants i nombroses lògies maçòniques; Joan Mir en formà part, així com Gabriel Comas i Ribas; ambdós llançaren una intensa campanya per construir a Maó una escola d'Educació Integral a través de les pàgines d'*El Porvenir del Obrero* i d'*El Liberal* (diari portaveu del republicanisme). La maçoneria menorquina visqué una època d'or entre la revolució de 1868 fins els darrers anys del segle XIX. La lògia *Los Amigos de la Humanidad* va ser la primera lògia menorquina que va tenir una importància decisiva en la formació de l'esperit i pensament maçònic. Depenia del *Suprem Consell de França*, reconeixent l'existència del *Gran Arquitecte de l'Univers*, demostrant una actitud manco anticlerical que la lògia *Hermanos de la Humanidad*, que prengué força a Menorca i va produir un fort increment de les tendències republicanes i anticlericals entre els maçons menorquins. Joan Mir i Gabriel Comas pertanyeren a aquesta darrera lògia. La lògia *Hermanos de la Humanidad* volia exigir a totes les lògies de l'estat la necessitat de sostenir centres educatius laics com una de les funcions bàsiques de la seva línia d'acció. Vegeu l'interessant estudi de Sanllorente, Francisco: *La masonería en las islas Baleares. 1800-1940.* Mallorca: Miquel Font Editor. (1999)

escolars als petits nuclis de població, innovacions educatives, escoles rurals, conferències d'extensió universitària, escoles per a persones adultes, el manteniment (amb un cost elevadíssim) durant més de 60 anys d'un Institut de Segon Ensenyament, les colònies escolars durant l'estiu per als fillets i filletes més desfavorits[3] i en situació de pobresa extrema i amb greus malalties, la lluita contra les malalties i generar consciència sobre la necessitat d'una estricte higiene[4]... En aquest article expliquen una més d'aquestes nombroses iniciatives en l'àmbit rural que mereix ser coneguda com exemple de la confiança i l'optimisme pedagògic que els republicans (i tots els col·lectius obrers) dipositaven en l'educació.

2. Context històric

La història de l'illa de Menorca ve marcada per dos processos que marcaren el seu esdevenir, com a mínim fins la guerra civil:

- Per una banda, cal capbussar-se cap a la segona meitat del segle XIV per comprovar un sector primari configurat per explotacions agropecuàries grans, una important població urbana amb un notable sector manufacturer i un comerç exterior basat en l'exportació de llana, formatge i bestiar i alguns excedents manufacturers. S'importaven tota mena d'articles (aliments —cereals—, teixits, metalls, ceràmiques, mobles...). El cas que ens interessa és que ens trobem amb una economia oberta i depenent de l'exterior, tesi molt allunyada de la repetida (sense fonaments ni documentació) autarquia que havien assenyalat els historiadors fins fa pocs anys. La població urbana (dos terços del total) significava un percentatge molt superior al que era habitual en les societats feudals i una proporció elevada de la població activa es dedicava a activitats no agràries[5].

---

3. MOTILLA, Xavier.: «Un regeneracionista a Menorca: el pensament pedagògic de José Pérez de Acevedo», p. 196-211 d'*Educació i Història,* nº 6, Vic, Barcelona Editorial Eumo. (2003) MOTILLA, Xavier: «Antonio Juan Alemany i la renovació pedagógica a Menorca a la primeria del segle XIX: els passeigs i les colònies escolars», p. 99-112, *La Renovació Pedagógica.* Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans, Girona, CCG edicions (2003). MOTILLA, Xavier: *Regeneracionisme i educació popular a Menorca.* Maò. Institut Menorquí d'Estudis (2004).

4. SUREDA, Bernat. i MOTILLA, Xavier: «Educació de les mares i lluita contra la mortalitat infantil: Enric Alabern Sáez i la Gota de Leche de Maó (1906-1916) » pp. 81-103, *Revista de Menorca,* Tom 85-I. Maó(2001). Vegeu també BALLESTER, Pere: *Lletres a una mare maonesa. Estudi introductori a càrrec de Xavier Motilla Salas i Bernat Sureda Garcia*. Ciutadella de Menorca: IME (2005). Vegeu SUREDA, Bernat: «Extensión Universitaria y lucha contra la mortalidad infantil: La Gota de Leche de Mahón (1904-1913) », *La educación en España a examen (1898-1998). Tomo II.* Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernado el Católico (CSIC), Exma. Diputación de Zaragoza. Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventayocho. Sociedad Española de Historia de la Educación. Universidad de Zaragoza. (1998) pp. 103-112.

5. CASASNOVAS, Miquel Àngel: *L'economia menorquina en el segle XIX (1802-1014)*. Gràfiques Mallorca, 1998. pp. 9-10 (Edicions Documenta Balear, núm. 11).

- Per l'altra, l'impacte del període de les dominacions estrangeres (magnificat per molts historiadors) i la concentració, entorn al port de Maó, d'infraestructures, inversions públiques i la presència de nombroses guarnicions militars decantaren el centre de gravetat econòmic i cultural de Ciutadella a Maó durant el segle XVIII:

> El segle XVIII, mitificat o no, marca el pas de Menorca al món modern dels afers comercials. Sigui perquè els anglesos esperonaren els menorquins a fer-ho, sigui perquè no s'hi oposaren i, senzillament, ho permeteren, el fer és que el segle XVIII marca una fita important en el desenvolupament sòcio-econòmic, i també cultural de l'illa[6].

Casasnovas[7] opina que és que no disposem d'evidències d'introduccions de canvis estructurals de calat en una economia que continuava amb les inèrcies del segle XVII. Tot i que:

> El percentatge de població activa dedicada al sector secundari era del 33% l'any 1887; al tombant del segle, dos grans establiments fabrils ocupen, cadascun, uns 400 treballadors. L'any 1912 es fabricava a Menorca el 5,3% del calçat amb mitjans mecànics d'Espanya, més que Navarra, Andalusia, Aragó o Galícia i gairebé tant com al País Basc. L'any 1892 s'obrí a Maó la primera central elèctrica de les Balears; i, finalment, entre els anys 1880 i 1910 es constituïren a Menorca set bancs, el 10% dels que es fundaren a tot l'Estat espanyol en el mateix període. Són tan sols algunes de les xifres representatives per donar a entendre que al tombant dels segles XIX i XX Menorca vivia un moment de puixança i dinamisme econòmic molt difícil de conciliar amb el context d'una economia insular mediterrània[8].

Aquests dos grans eixos econòmics i socials ens permeten entendre i contextualitzar el que succeí, a nivell cultural i educatiu, a les dues ciutats Ciutadella i Maó. A Ciutadella residia l'aristocràcia (que posseïa la terra i controlada tota la pagesia) i el poder de l'Església Catòlica era important, mentre que a Maó i els seus voltants (amb una possessió de la terra molt parcel·lada i en mans de molts) s'hi concentraren industrials, comerciants i obrers (sabaters, bosseres...). Uns i altres, a llevant i a ponent de l'illa constituïen el gruix de les dues grans forces polítiques del període de la Restauració: els conservadors monàrquics (que solien presentar com a candidats a les eleccions a comptes, ducs i altres títols nobiliaris ciutadellencs) i els progressistes, agrupats tots en torn al partit republicà. Podem lligar la política amb el repartiment de la propietat i amb la composició social: els monàrquics tenien majoria a Ciutadella, a Es Mercadal,

---

6. QUINTANA, Josep Maria: *Menorca, segle XX. De la Monarquia a la República*. Mallorca, Editorial Moll 1976. P. 2. (Col·lecció Els Treballs i els Dies, núm. 13).

7. Ibídem nota 1. P. 13

8. Ibídem nota 1. P. 5.

a a Ferreries i, de vegades, a Alaior; mentre que a Maó i les seves rodalies (Sant Lluís i Es Castell) votaven republicà. L'Ajuntament de Maó fou un dels primers municipis de l'Estat que obtingué, per majoria absoluta, un batlle republicà; sempre que hi havia eleccions, els regidors republicans eren majoria, tot i que el batlle fos monàrquic anomenat per decret per part del Govern Central. Aquest fet no impedí que la majoria republicana a Maó desenvolupés una tasca social, cultural i educativa molt rellevant, part de la qual desenvolupem en aquest article.

3. La tasca educativa de l'Ajuntament de Maó

El terme municipal de Maó, fins a finals del segle XIX, era extens: acollia nombrosos petits propietaris de terres (molt parcel·lada) i nombrosos nuclis urbans, entre els que destacaven Es Castell i Sant Lluís (Es Castell obtingué la independència l'abril de 1872 i Sant Lluís el juny de 1904). Maó seguí conservant els petits nuclis de Llumessanes i Sant Climent i nombrosos llogarets (petits grups de cases de camps i horts) escampats arreu del terme i també nombrosos llocs (possessions) a la zona nord (al que ara constitueix el gran parc natural protegit de l'Albufera des Grau i tota la zona de Favàritx molt disseminats i mal comunicats.

La majoria republicana a l'Ajuntament treballà de valent per fer arribar l'escolarització a tots els indrets. La primera escola pública fou oberta a Maó el 1802 i regentada per Bernando Esteban que acabà expulsat per la Universitat (Ajuntament) per mala conducta, corrupció i alcoholisme[9]. Tenia l'encàrrec d'espanyolitzar els fillets que no parlaven altre idioma que el català. Aquest primer fracàs esperonà a condicionar locals i buscar mestres competents per alfabetitzar amplis sectors de població i, al llarg de bona part de la primera meitat del segle XIX, l'Ajuntament feu gestions per aconseguir un centre de secundària capaç d'oferir estudis superiors i permetre l'accés a estudis universitaris fora de l'illa[10] (s'aconseguí a partir del 1868 i l'Ajuntament se'n feu càrrec del seu manteniment fins ben entrat el segle XX).

La mateixa política s'aplicà en els petits nuclis de població de Sant Climent i Llumessanes. El fet constatat documentalment[11] és que el 1841 es crea a Sant Climent la primera escola de fillets en un llogaret sense ajuntament propi. Aquest fet és quelcom realment excepcional en la història de l'educació espanyola i no deixa de sorprendre'ns

9. Vegeu els lligalls instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1802-1813 U1004; plecs corresponents als anys 1802 i 1803.

10. MACIÁN, Vicente: *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad.* Maó: Editorial Menorca, Institut Menorquí d'Estudis 1998.

11. Vegeu els lligalls instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1838-1840, U1008, lligall corresponent a 1841.

que un llogaret amb poc més de 250 habitants comptes amb una escola pública elemental de fillets fa 177 anys.

Poc temps després, el 1842, es crea a Maó la primera escola pública de filletes[12] i ja tenim constància de l'existència d'escoles de primeres lletres a Es Castell i a Sant Lluís. La tasca educativa de l'Ajuntament de Maó és molt meritòria i demostra una sensibilitat extrema vers l'alfabetització de la població. Aquesta sensibilitat és encoratjada des de fora per la inspecció educativa, que no es cansa de recomanar noves iniciatives i, alhora, alabar el bon funcionament dels plantejaments educatius municipals. El 1857, l'inspector d'educació demana crear a Maó una escola de pàrvuls i una escola de filletes a Sant Climent, alhora que reclama la celebració d'exàmens públics a totes les escoles públiques del municipi[13].

La política educativa municipal contrasta amb la tímida resposta de les famílies i amb els problemes continus d'assistència a classe per part dels fillets i filletes, especialment en temps de tasques agrícoles, treballs extres a les fàbriques o per qualsevol altre excusa, sigui pluja, calor o fred. El municipi no deixa de fet crides a la necessitat d'assistència a l'escola; aquestes crides arriben fins i tot amb amenaces, fet a partir del qual es pot deduir la gravetat del problema; el 1859, el batlle de Maó amonesta les famílies que no porten els seus fills a l'escoles:

> Esperando de su celo por la instrucción que me evitarán el disgusto de tener que exigirles multa alguna, convenciéndose de que la base del saber humano es la educación primaria. Mahón 27 de marzo de 1959.[14]

L'Ajuntament no defalleix en els seus propòsits i el 1860 s'obre l'escola pública de filletes de Sant Climent. I uns anys després (devers els 1880, no en tenim constància documental) obre una escola de fillets i de filletes a Llumesanes.

Del maig de 1909 disposem d'un cens escolar que també indica les condicions i l'estat de conversació dels centres escolars del municipi[15]:

12. Vegeu els lligalls instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1841-1844-U1009, corresponent a 1842.

13. Vegeu els lligalls instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligalls 1856-1858-U1012, any 1857.

14. Ibídem nota 9.

15. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1909-2 F/9.

Denominació de l'escola	Condicions	Número d'alumnes	Assistència regular
1era Escola de fillets de Maó		70	50
1era sala	Regulars		
2ona sala	Manca de llum solar		
2ona Escola de fillets de Maó		110	74
1era sala	Bones		
2ona sala	Bones		
1era Escola de filletes de Maó		75	68
1era sala	Suficients		
2ona sala	Suficients		
2ona Escola de filletes de Maó		88	68
1era sala	Bones		
2ona sala	Suficients		
Escola de pàrvuls		31	26
1era sala	Bones		
2ona sala	Suficients		
3era sala	Suficients		
Escola de fillets de Sant Climent	Bones	48	23
Escola de filletes de Sant Climent	Suficients	31	23
Escola de fillets de Llumesanes	Regulars	25	15
Escola de filletes de Llumesanes	Suficients	32	17
TOTALS		510	364

Tot i els esforços de l'Ajuntament les dades d'assistència són preocupants però el percentatge de fillets i filletes no escolaritzats encara ho són més[16]:

16. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1910-3 B/2.

Assisteixen a escola	Fillets	Filletes	Totals
Maó, escoles públiques	181	129	310
Maó, escoles privades	396	285	581
Sant Climent	37	30	67
Llumessanes	24	31	55
	538	475	1013

L'assistència a les escoles privades és important; els centres de Santo Tomas de Aquino, dirigit per Mateu Fontirroig[17], La Salle de Maó i l'Acadèmia Mariana de San Estanislao acullen bona part de l'alumnat de les famílies benestants, de la petita burgesia i de petits manufactures. Ara bé, la dada més preocupant de tot plegat és l'elevat percentatge de fillets i filletes que no estan matriculats a cap centre educatiu[18]: el número total de fillets i filletes censats és de 1776; 1013 estan matriculats mentre que 763 no reben cap tipus d'instrucció (el 42,97% de la població compresa entre 6 i 12 anys). L'Ajuntament, en un informe que envia a al Governador Provincial afirma[19]:

> En cuando a la ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (la Llei Moyano) corresponden a este municipio 8 escuelas elementales de niños y 8 de niñas, 1 escuela de párvulos y una escuela superior de niños y otra escuela superior de niños, escala que aplicada aquí resulta totalmente deficiente porque a pesar de contar con 21 escuelas de niños, de elles 9 públicas y 12 privadas, es verdaderamente alarmante el tanto por ciento de niños que no reciben la instrucción primaria.

L'Ajuntament exigeix al Ministeri d'Instrucció Pública la construcció de nous centres escolars al municipi, tot i que continua amb la seva tasca de fer arribar l'alfabetització de tots els indrets del terme municipal. Aquest és el cas de la creació de l'Escola Ambulant de Tramuntana.

La tasca educativa de l'Ajuntament rebé els elogis per part de la Inspecció Provincial, tenint en compte que assumia bona part de les despeses de manteniment dels centres públics:

> Don Santiago Maspoch y Meliá, secretario del Ayuntamiento de Mahón. Certifico: que en el libro de actas de las sesiones celebradas por la Junta local de primera en-

17. Vegeu MOTILLA, Xavier: «Educació i familia en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931)», pp. 15-29 d'*Educació i Cultura,* nº 15. Palma de Mallorca. (2002)

18. Ibídem nota 12.

19. Ibídem nota 12

señanza, consta en la correspondiente a la del día veinticuatro de septiembre de mil novecientos nueve, lo que copiado a la letra dice así: En las Casas Consistoriales de Mahón a veinticuatro de Septiembre de mil novecientos nueve, siendo las horas de las cuatro de la tarde, se reunieron en ellas, previa convocatoria, en sesión extraordinaria, los Señores de la Junta Local de primera enseñanza que al margen de expresan bajo la presidencia del Señor Alcalde Presidente Don Juan de Vidal y Olivar, con asistencia de Don Andrés Morey Amengual[20], Inspector de primera enseñanza de esta provincia quien dio cuenta del resultado de su visita practicada en las 8 escuelas públicas en la forma siguiente: que en los días veintitrés y veinticuatro de los corrientes visitó con toda detención las escuelas oficiales de esta Ciudad y las de sus pueblos anejos denominados San Clemente y Llumesanas, observando con gusto que los resultados que ofrecen tanto las de niñas como las de niños son satisfactorios y de una manera muy especial las dirigidas por Don Antonio Juan Alemany[21], Don Antonio Obrador, Don Juan Socias Bennasar de Sant Clemente y Doña Catalina Roselló Calas y Doña Josefa Moreno que demostraron ser consumadas pedagogas por lo que había calificado de Muy Bueno[22] (…) La junta por su parte acordó también haberse enterado con satisfacción del resultado de la visita practicada a las escuelas de este distrito municipal por el referido Señor Inspector Don Andrés Morey Amengual consignando el gran interés y celo que en pro de la enseñanza y del cumplimiento de su deber ha demostrado dicho Señor dándole por ello un cumplido voto de gracias. Y no teniendo de más asuntos de que tratar por disposición del Señor Presidente se levantó la sesión que firman los Señores Concurrentes de que certifican: Juan de Vidal[23], Andrés Morey, Pedro

20. L'inspector Andrés Morey y Amengual fou va ser inspector de primera ensenyança i també professor d'aritmètica a l'Escola Normal de Balears. Té un llibre editat *Tratado Elemental de Aritmética*, Palma: Tipografía de Felipe Guasp 1897.

21. Antoni Joan fou un dels grans mestres que introduiren múltiples innovacions pedagògiques, dirigí la colònia escolar i l'Ajuntament li atorgava mútlples tasques d'assessorament, control i formació de nous mestres i ajudants. Vegeu MOTILLA, Xavier: «Antonio Juan Alemany i la renovació pedagógica a Menorca a la primeria del segle XIX: els passeigs i les colònies escolars», pp. 99-112 de *La Renovació Pedagógica.* Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans, Girona, CCG edicions (2003).

22. L'escrit continua dient: Que recuerda de nuevo a la Junta la obligación de pasar visita mensual por medio del vocal de turno, que ha visto con sumo gusto han mejorado muchísimo, desde su última visita, todas las escuelas de esta localidad. Que rogaba con especial interés de que los niños y las niñas que asisten a las escuelas públicas no sean admitidos sin exigirle certificaciones de vacunación y revacunación y de exigir igual servicio a las privadas para evitar los perjuicios que para la salud de los niños puede ocasionar no dar exacto cumplimiento a la dispuesto en la Circular de tres de Julio último, que asimismo rogaba a la Junta aconsejara a las Señoras Maestras la conveniencia de dedicación con preferencia a las niñas a labores de utilidad y no a las de adorno que resultan perjudiciales para las mismas. Igualmente encarecía y con especialidad al Señor Inspector de sanidad municipal que los locales destinados a la enseñanza tengan luz y reúnan las condiciones higiénicas necesarias. También manifestó el Señor Inspector haber visto con especial satisfacción el interés que esta Junta Local demuestra en beneficio de la enseñanza y educación de la infancia y que con tal motivo se complace en dar a los Señores todos que la componen el más sobrevivo voto de gracias, haciéndolo extensivo al Ayuntamiento por los sacrificios que para el fomento de la instrucción de la niñez se impone.

23. Batlle nomenat per Decret des de Madrid per evitar que els republicans ocupessin l'alcaldia.

Pons Sitges[24], Pedro Sintes[25], Antonio Obrador[26], Francisco Femenías[27], Magdalena Bofill de Roca, Vicenta Perez viuda de Allés[28], Santiago Maspoch[29].

4. La creació de l'escola de Tramuntana

Les zones al voltants de Maó, planeres i múltiples accessos, permeten a molts fillets i filletes anar a escola. Però en el terme municipal hi restà una zona allunyada, mal comunicada i sense possibilitats de transport (si els fillets no quedaven durant la setmana a la capital). Era la zona de Favàritx, un espai amb molts llocs (possessions o masos) que actualment és el parc natural de l'Albufera des Grau. La distància aproximada a Maó és d'entre 10 i 15 quilòmetres. Els regidors republicans, seguint la tasca educativa iniciada eleven una proposta de creació d'una escola ambulant a la zona per permetre l'escolarització d'una població disseminada que permetria agrupar a més de 45 fillets i filletes fills de 239 que viuen a la zona anomenada Campiña de Tramuntana[30]. La iniciativa és presentada i signada per dos regidors republicans Manuel Beltran Llabrés[31] i Lucas Pons Castell[32]. Ambdós argumenten en la moció:

> Con las escuelas oficiales y las privadas que existen en esta ciudad, pueble de San Clemente y caserío de Llumessanas queda cumplido el precepto legal que marca el

24. Líder i capdavanter dels republicans maonesos; anomenat el batlle popular o el batlle des poble, ja que sempre aconseguia guanyar les eleccions i va regentar l'Ajuntament amb nombroses ocasions. Mantenia contactes amb la *Institución Libre de Enseñanza de Madrid* i amb Giner de los Rios, gràcies al qual aconseguí múltiples millores, entre elles la colònia escolar d'Addaia que funcionà ininterrompudament més de 30 anys.

25. Regidor de la minoria monàrquica; redactor en cap del diari *El Bién Público*; el periòdic conservador i monàrquic que perdurà més temps en la història de la premsa insular.

26. Regidor de la majoria republicana.

27. Regidor de la majoria republicana, empresari, comerciant i naturalista.

28. Representants dels centres religioses privats i del Col·legi *Santo Tomás de Aquino*, dirigit per Mateu Fontirroig.

29. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1909-2 F/9.

30. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1909-2 F/9 sobre l'estadística de fillets i filletes entre 6 i 12 anys per districtes.

31. Destacat membre del Partit Republicà, comerciant i regidor electe durant més de 20 anys. Formà part del Comitè del Partit Republicà Maonès.

32. Regidor republicà que finalment creà l'Agrupació socialista menorquina la tardor del 1918 formada per elements que sempre havien militat dins el partir republicà i, a continuació crearen la Federació Obrera de Menorca (FOM). Alguns dels dirigents de la FOM, entre ells Lucas Pons, volien crear una Federació de tendència socialista i afiliada a la UGT, tot i que aquest intent fou contrarestat per un ampli col·lectiu d'obrers de tradició anarcosindicalista que impediren, en un primer moment, que la FOM tingués un caràcter marcadament polític. L'obrerisme menorquí s'havia agrupat i prest sorgiren els primers enfrontaments amb els republicans moderats i liberals. La FOM es constituí el 6 de juliol de 1918 i esdevé una de les fites més importants de la història de la Menorca contemporània.

número de escuelas obligatorias de este distrito municipal. A la población escolar de la región Sur de este término le es fácil acudir a las escuelas establecidas; pero no sucede lo mismo a los moradores de la campiña de Tramontana. Por la considerable distancia a que la mayoría de los predios de dicha región están instaladas las escuelas que hace difícil, cuando no imposible, la asistencia de sus habitantes a las mismas, y por tanto no es de extrañar se cuenten proporcionalmente más analfabetos que en el resto del este término municipal. Las disposiciones vigentes autorizan a los Ayuntamientos para crear aquellos organismos que tiendan a difundir la cultura entre sus administrados, y creyendo los concejales firmantes que el más eficaz remedio contra el analfabetismo de la citada campiña, fuera el establecimiento de una Escuela ambulante que alternativamente funcionara todo el año en el centro de 3 grupos en que debiera dividirse la población diseminada de dicha región, tienen la honra de proponer a V. S. que en vista a las razones expuestas, tenga a bien acordar:

- La creación de una Escuela ambulante que alternativamente funcione todo el año en el centre de 3 grupos en que se dividirá la población diseminada de la campiña de Tramontana de éste término municipal.
- Que al frente de esta Escuela se ponga un Maestreo con el haber anual de 660 pesetas, que labore bajo la dirección del Maestro de esta ciudad que V.S. designe.
- Que en el primer presupuesto municipal que se forme, se incluyan para atenciones a dicha Escuela: 660 pesetas para pago del personal, 100 pesetas para material ordinario y otras 100 para el gasto extraordinario de instalación de la referida Escuela.

Mahón, 11 de enero de 1911. Manuel Beltrán Llabrés Lucas Pons Castell[33].

La proposta passa a estudi a la Junta d'Instrucció Pública que l'aprova, però passarà encara un any per veure els fruïts; els actes administratius són lents, els pressuposts molts ajustats i les condicions del governs municipals no se regeixen per principis estrictament democràtics. Finalment, el febrer de 1912, l'Ajuntament fa públiques les condicions pel nomenament del mestre de l'Escola Ambulant de la Campiña de Tramuntana:

La plaza está dotada con el haber anual de 860 pesetas que figura en el presupuesto y podrán desempeñarla los varones o hembras que reúnan las condiciones del concurso y sean nombrados por el Ayuntamiento. Para poder tomar parte en el concurso deberán acreditar:

- Poseer la primera enseñanza y no pasar de cincuenta años.
- Ser mayor de edad y no pasar de los cincuenta años.
- Si es varón deberá estar casado o ser viudo con hijos.
- Acreditar buena conducta.

33. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1910-3 B/2: Sobre la creación de una Escuela ambulante que alternativamente funcionara todo el año en el centro de tres grupos en que dividirà la población diseminada de la campiña de Tramontana de este termino municipal.

> Las obligaciones del que resulte nombrado serán: allanarse a vivir en compañía de la familia que habite los predios donde funcione la Escuela y conformarse con las pocas comodidades que le pueden ofrecer. Dar lecciones diurnas y nocturnas a los niños, niñas y adultos que se presenten en la Escuela. Obrar bajo la dirección del Profesor de Escuela Nacional de Mahón D. Antonio Juan Alemany[34].

Jaume Rodrigo Arbona se presenta a la plaça afirmant que compleix tots els requisits i aporta documentació que avala que ha fet les pràctiques de torrer de far, que actualment exerceix de recaptador de l'impost de consum de l'Ajuntament i presenta un certificat de D. Miguel Mayans y Sintes, Presbiteri i Arxiver de la Cúria Eclesiàstica de la Diòcesi de Menorca que avala la seva bona conducta i el certificat del mestre Antoni Joan que ha cursat amb aprofitament les regles bàsiques de la primera ensenyança a l'escola al seu càrrec[35].

L'Ajuntament elabora un ban que fa arribar a tots els llocs de la zona:

> Compañía de Tramontana Se participa a los moradores de esta Compañía, que el día primero de abril próximo, empezará a funcionar en la Estancia de Santa Rita de este término municipal, la Escuela ambulante que el Ayuntamiento en sesión de 21 de febrero último acordó establecer. Los que deseen concurrir a ella podrán hacerlo presentándose al Maestro nombrado al efecto D. Jaime Rodrigo Arbona que fijará su residencia en la referida Estancia de Santa Rita funcionando la expresada Escuela mañana, tarde y noche. Mahón a 22 de Marzo de 1912. El Alcalde Francisco Bals[36].

El mestre Antoni Joan exercirà la direcció de l'escola ambulant. El sindicat *Unión de obreros agrícolas* fa una donació per facilitar la tasca de l'escola: 14 exemplars de la cartilla higiènica sobre malalties del bestiar, 1 cartilla sanitària contra la glossopeda, 2 cartilles agrícoles, 28 conferències sobre l'ametller, 23 conferències sobre l'albercoc i 24 cartilles per aprendre a llegir i escriure[37].

Les dades que ens proporcionen els arxius no deixen de ser curiosos; un torrer de far i recaptador d'impostos se farà càrrec d'una escola amb una mínima dotació i que té per objectiu (vist el material cedit) no només alfabetitzar la població sinó proporcionar eines per millorar el treball agrícola i ramader, sobre el qual, no ens consta que el mestre elegit en tingui coneixements. A aquestes circumstàncies s'hi afegeix, el 1913, que el mestre

34. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1912-3 D710: Escuela Ambulante de la Campiña de Tramontana. Sobre nombramiento de maestro de la misma hecha a favor de D. Jaime Rodrigo Arbona.

35. Ibídem nota 33.

36. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1912-3 0710.

37. Ibídem nota 35.

emmalalteix i l'escola ambulant, que passa del lloc de Santa Rita a Son Pons, pateix contínues interrupcions fins que l'Ajuntament decideix tancar-la el 1914[38]. Segons la memòria presentada pel director Antoni Joan durant el primer any s'alfabetitzaran uns 25 fillets i filletes i accediren a les primeres lletres unes deu persones adultes en horari vespertí. No hem localitzat dades d'altres cursos.

El setembre de 1916, l'Ajuntament intenta de nou dotar d'un mestre a l'Escola ambulant però no hem localitzat proves documentals que de que plaça fos coberta i se reiniciessin les classes[39].

Ja durant la Dictadura de Primo de Rivera, l'Ajuntament sol·licità, el 1924, al Ministeri d'Obres Públiques la cessió de la caseta de caminers situada al quilòmetre sis de la carretera de Fornells per instal·lar-hi definitivament l'escola. El Ministeri s'hi negà i el mestre Joan Socias Bennasar, membre de la Junta de Primera Ensenyança municipal proposà que se fes classes els diumenges i festius entre les nou i les onze del matí a Maó, on es desplaçaven molts pagesos per assistir a missa i vendre els seus productes al mercat. Proposà que es cobrarien dues pessetes per alumne[40]. Desconeixem els resultats de la iniciativa.

El 1926 se reprèn la iniciativa arran d'unes directrius del Ministeri d'Instrucció Pública que ofereix ajuts als municipis per a la construcció d'escoles i la dotació de més mestres. L'Ajuntament projecte la construcció de dos edificis de planta baixa, un per l'escola i l'altre per la casa del mestre al quilòmetre sis de la carretera de Maó a Fornells[41]. Per Reial Ordre de 22 de març de 1927, el director general de Propietats i Contribució Territorial comunicà al batlle que cedia gratuïtament la parcel·la en qüestió per construir-hi la tan desitjada Escola Rural. L'Ajuntament elabora els plànols però el centre no s'arriba a materialitzar[42].

---

38. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1913- 3F/8: Negociado de Instrucción Pública sobre la Escuela de Tramuntana. En aquest document el mestre director de l'Escola presenta a l'Ajuntament una memòria on se constaten els bons resultats del primer any de funcionament i les contínues interrupcions per la malaltia del mestre anomenat.

39. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1916 4 D/7: Negociado de Instrucción Pública sobre la Escuela de Tramuntana.

40. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1924 6 B/7. Vegeu també SINTES, Adolf: «La llarga gestació d'una escola rural a Favàritx», Diari Menorca, 18 d'abril de 2016. p. 20.

41. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1926 6 D/4. Vegeu també SINTES, Adolf: «La llarga gestació d'una escola rural a Favàritx», Diari Menorca, 18 d'abril de 2016. p. 20.

42. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1927 6 D/10. Vegeu també SINTES, Adolf: «La llarga gestació d'una escola rural a Favàritx», Diari Menorca, 18 d'abril de 2016. p. 20.

L'Ajuntament de Maó, arribada la II República, obre les dues primeres escoles rurals: la de Binicalaf en un llogaret de Maó i l'Ajuntament des Castell obre la de Trebalúger[43].

Segons ens relata Adolf Sintes, que ha entrevistat persones que van assistir als successius intents de consolidar una escola a la zona de Tramuntana, determinades persones que sabien de lletra impartien classes a diferents llocs a petits grups de fillets i i filletes sense horaris fixes ni dies determinats. Aquestes mateixes persones alfabetitzaven també a persones adultes que necessitaven la lectura, l'escriptura i el càlcul per millorar la seva producció agrícola i ramadera. Aquestes iniciatives s'iniciaren durant la II República i se reiniciaren després de la guerra civil:

> La necessitat de cobrir l'educació dels menuts sorgí de manera espontània. Diferents pagesos creien que no podia ser que els al·lots no rebessin educació. Van rallar de fer una escola a l'entrada del camí des Puntarró, prop del pont de Biniarroga. Aquesta no es construí, però la qüestió no es deixà decaure.
> Feia poc (1945) que en Joan Florit i na Margalida Capó s'havien instal·lat a Santa Maria Magdalena, amb els seus fills, quan na Maria de sa Cova de Baix, va dir a n'Aguedita, que era la filla gran: *sé que sou al·lots que esteis ensenyats, me podries fer sa doctrina a en Pedro i na Paquita que han de combregar?* Així va ser que n'Aguedita, que tenia uns disset anys, s'inicià en la tasca. Després li demanà que també els ensenyés a llegir i escriure, i molt prest va tenir una vintena d'al·lots de sa Cova de Dalt, es Tres Jurats, Sa Mola, Estància des Puntarró, na Vermella, n'Aiguardent, Tordonell, Estància Alta, sa Boval, sa Bovaleta, es Palmer i d'altres. Feia escola els capvespres, seguint el models pedagògics rebuts; amb els alumnes asseguts als bancs entorn a la taula de la cuina, que feina net després de dinar, i a un altra tauleta. Al principi cobrava deu pessetes mensuals a cada al·lot, els darrers temps n'hi donaven disset[44].

Segons en conta Adolf Sintes, n'Aguedita impartí les lliçons fins el 1948, any que es va casar. Amb l'increment del nombre de fillets l'ajudava el seu germà Cosme Florit, més conegut com en Marcelo que va continuar la tasca. El sindicat de pagesos va donar taules i bancs i van arribar a tenir més de 35 fillets i filletes al seu càrrec. L'escola es traslladà a s'Hort den Rafel i en Marcelo inicià classes els vespres per les persones adultes. Mentrestant estudiava batxiller a l'Institut de Maó el que l'obligà a impartir les classes els capvespres. Després estudià magisteri per lliure. Ambdós germans havien après, de petits, a l'Escola de Sant Climent, un centre innovador que comptava amb bons professionals i una excel·lent dotació en material didàctic, incloent un gran museu escolar[45]. La política

---

43. Vegeu el lligalls Instrucció Publica del Municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultural; lligalls 1931 60 A/10.

44. SINTES, Adolf: «Escola i ermita de Favàritx», *Diari Menorca* 25 de novembre de 2013. p. 21.

45. ALZINA, Pere: «164 anys de l'Escola de Sant Climent (illa de Menorca)», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*. Palma: Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques, UIB, núm. 18 (2005). p. 39-59.

educativa de l'Ajuntament de Maó iniciada arran de la Revolució de 1868 sembrà les llavors i l'alfabetització de la població rural s'incrementà progressivament, amb moltes dificultats i entrebancs.

Finalment, el 1956, es construeix l'Escola Rural de Tramuntana a la carretera de Capifort, davant el Punt de sa Sella. La nova escola obrí amb més de cinquanta alumnes. El primer mestre fou Guillermo Pons Coll, de Sant Lluís. En Marcelo Florit, acabà la carrera i fou destinat a la península i retornà com a mestre titulat a Favàritx, a l'Escola de Tramuntana. Actualment és la única escola rural existent a Menorca, acull una gran diversitat d'alumnes i aplica mètodes educatius innovadors.

5. Conclusions

Amb interrupcions, entrebancs i problemes de tota mena, l'afany regeneracionista dels republicans i bona part dels intel·lectuals maonesos donà els seus fruïts. La voluntat d'abastar i alfabetitzar a tota la població rural no s'aconseguí amb poc temps, però la construcció d'escoles als llogarets de Sant Climent, Llumesanes, Binicalaf i Tramuntana abans de la II República demostra l'afany i la predisposició de les autoritats foren les llavors que aconseguiren que Maó fou una de les ciutats amb un percentatge de persones alfabetitzades més alt de l'Estat, durant bona part de les tres primeres dècades del segle XX.

Un dels efectes més negatius dins aquest panorama era la manca de mestres menorquins; molts no es podien permetre estudis fora l'illa donades les condicions socioeconòmiques i els mestres que procedien de fora intentaven concursar per obtenir destinacions més favorables. El mestre Antoni Joan Alemany o Gabriel Comas i Ribas, ambdós mallorquins, foren excepcions. La seva llarga estada a l'illa permeté la posada en pràctica de mètodes innovadors i capdavanters i aconseguiren que amplis sectors de la població valoressin l'educació com un bé preuat i necessari per accedir al nou món iniciat amb el canvi de segle. Ambdós col·laboraren activament amb els sectors progressistes de la societat per aconseguir una profunda regeneració social.

Els republicans menorquins (primàriament federalistes, democràtics, liberals, anticlericals, moderats i reformistes —contraris a tota revolució— creien en l'educació com a l'eina regeneradora de la humanitat). Aquesta concepció arrelà a Maó i voltants quatre dècades abans de l'adveniment de la II República el 1931, on la instrucció pública esdevingué una de les àrees d'acció política més rellevants i sense precedents.

Terra, agricultura i pedagogia: vers una taxonomia històrica[1]

Land, agriculture and pedagogy: towards a historical taxonomy

Raquel Cercós i Raichs
Universitat de Barcelona
rcercos@ub.edu

Karine Rivas i Guzman
Universitat de Barcelona
krivas@ub.edu

Conrad Vilanou Torrano
Universitat de Barcelona
cvilanou@ub.edu

Resum

En aquest article es posa de relleu la importància de l'agricultura com a matèria escolar, a través d'un procés de llarga duració que es va iniciar a redós dels vents de la Il·lustració i que, d'acord amb les teories fisiocràtiques, va generar la irrupció de la «nova agricultura». Així es va consumar el trànsit de l'antic al nou règim, de manera que els sistemes educatius liberals van incloure l'agricultura en el discurs pedagògic, des del moment que s'havia de convertir en una font de riquesa al costat de la indústria. En aquest sentit, es proposa una taxonomia històrica sobre les relacions entre la terra, l'agricultura i la pedagogia que contempla diferents lògiques o universos —o si es vol, cosmovisions— que conformen aquestes relacions i que es visualitzen en diverses instàncies, sobretot en els manuals escolars.

Paraules clau

Terra, agricultura, pedagogia, taxonomia, història.

Resumen

En este artículo se pone de relieve la importancia de la agricultura como materia escolar, a través de un proceso de larga duración que se inició al socaire de los vientos de la Ilustración y que, de acuerdo con las teorías fisiocráticas, generó la irrupción de la «nueva agricultura». Así se consumó el tránsito del antiguo al nuevo régimen, de manera que los sistemas educativos liberales incluyeron la agricultura en el discurso pedagógico, desde el momento que se había de convertir en una fuente de riqueza junto a la industria. En este sentido, se propone una taxonomía histórica sobre las relaciones entre la

1. La recerca que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa.

tierra, la agricultura y la pedagogía que contempla diferentes lógicas o universos —o si se quiere, cosmovisiones— que conforman estas relaciones y que se visualizan en diversas instancias, sobre todo en los manuales escolares.

Palabras clave

Tierra, agricultura, pedagogía, taxonomía, historia

Abstract

This paper highlights the importance of agriculture as a school subject, through a long-term process that began around the winds of the Enlightenment and which, in accordance with the physiocratic theories, generated the irruption of the «new agriculture». This way the traffic from the old to the new regime was completed, so that the liberal education systems included agriculture in the pedagogical discourse, from the moment that it had to become a source of wealth next to the industry. In this sense, a historical taxonomy is proposed on the relationships between land, agriculture and pedagogy that contemplates different logics or universes —or if you want, worldviews— that make up these relationships and that are visualized in several instances, especially in the school manuals.

Keywords

Land, agriculture, pedagogy, taxonomy, history

1. Introducció

D'entrada, s'ha de dir que l'objectiu d'aquest capítol no és altre que sistematitzar les relacions que es detecten entre els conceptes de terra, agricultura i pedagogia a partir de les darreries del segle XVIII quan, amb l'arribada de la modernitat, es va palesar un inequívoc interès per les qüestions agràries. Per tal d'assolir aquest objectiu, es segueix una metodologia de caire hermenèutic, d'acord amb una història de l'educació que contempla els conceptes, els discursos i les narratives pedagògiques. Es pot afegir que en aquella conjuntura històrica la qüestió de la terra va començar a ocupar un lloc de relleu, en el trànsit de l'antic al nou règim, quan es va donar el pas del feudalisme al liberalisme, en un moment en què es reclamava la implantació de reformes agràries per tal d'assegurar un millor repartiment i aprofitament de la terra. A més, amb el transcurs del temps, aquesta qüestió va assolir una transcendència cabdal, sobretot quan es van originar els moviments socialistes —ja fossin llibertaris o comunistes— que reivindicaven un millor repartiment de la propietat agrària, al crit que la «la terra és per qui la treballa».

No debades, en molts indrets d'Europa —la Rússia tsarista i la Hongria nobiliària, sense oblidar l'estat espanyol són només alguns exemples— pervivia l'estructura medieval, basada en latifundis a mans dels nobles i propietaris, la qual cosa no assegurava la subsistència d'uns camperols que vivien en un estat de servitud ancestral. En el cas rus, paga la pena recordar que els nobles ocupaven una situació privilegiada i els mugics —els treballadors de la terra— arrossegaven una existència ben precària, fins i tot després de l'abolició de la servitud per Alexandre II el 1861. «A partir de 1861 los campesinos gozaban del mismo derecho para matricularse en las escuelas que las restantes clases de la población. El número de escuelas y academias se multiplicaba rápidamente»[2]. Pel que fa a Espanya, cal tenir en compte les desamortitzacions del segle XIX —destaquen les de Mendizábal (1836) i Madoz (1855)— que tot i no complir les expectatives, sí que van alliberar terres de l'Església que van passar a mans de particulars, encara que generalment van ser adquirides per grans propietaris i no pels pagesos que les cultivaven —sovint endeutats— que en aquesta situació no podien comprar les terres desamortitzades, fins el punt que la qüestió agrària es va perllongar fins ben entrat el segle XX. A banda dels pagesos, els cadastres de l'Antic Règim comptabilitzaven hortolans, jornalers i masovers[3].

Quan ens apropem a les relacions entre la terra, la pagesia i l'escolarització, s'observa que l'analfabetisme constituïa un dels grans dèficits de la població camperola, tot i l'existència de mestres itinerants i ocasionals (seminaristes), més encara si es té en compte que molts infants no podien assistir regularment a les escoles. D'una banda, per la seva inexistència o llunyania i, per l'altra, davant de les obligacions que tenien els infants en les feines del camp, sobretot a les èpoques de segar i veremar, circumstància que va obligar a què s'establissin les vacances escolars a l'estiu, a finals del segle XIX, una mesura que volia posar fi a l'absentisme escolar a les zones rurals. Si durant l'hivern el mal temps impedia que els infants assistissin a les escoles de manera continuada, ja que bona part de les famílies vivien en masies i nuclis disseminats, qüestió agreujada pel mal estat dels camins, a l'estiu el treball dels infants era una necessitat per ajudar a l'economia domèstica, sempre migrada. En molts llocs, aquesta situació de prostració de la pagesia, obligava a viure en la misèria, ateses les exigències dels propietaris que reclamaven les parts de les collites que els hi corresponien, amb independència que l'anyada fos abundosa o no.

Ara bé, des de les darreries del segle XVIII es van plantejar reformes agràries, després dels moviments socials que es van desencadenar a França a partir de 1789. Els historiadors de l'economia han denominat aquesta fenomenologia amb el qualificatiu de «nova agricultura» que va tenir dues etapes diferenciades. La primera coincideix amb l'esplendor del moviment il·lustrat representat a Espanya per les *Sociedades Económicas de Ami-*

2. Nazaroff, Alexander. *Rusia. Pueblo y costumbres*. Barcelona: Sayma ediciones y publicaciones, 1962, p. 188.

3. Carbonelll i Virella, Vicenç. *El món agrari vilanoví fins al segle XVIII*. Vilanova i la Geltrú: Institut d'Estudis Penedesencs, 1988.

gos del País que intentava donar una base científica a l'agricultura, a través d'experiments i noves plantes, sense oblidar la renovació tècnica. Amb tot, a partir del segle XIX es va detectar una segona etapa dins de la «nova agricultura», que en mans dels botànics, aspirava a una modernització tècnica, per bé que sense una reforma agrària, es feia difícil que triomfés la revolució agrícola de la nova agricultura. A la llarga, emperò, i tal com apunta Lluís Argemí i d'Abadal, els resultats de tot plegat no van ser molt satisfactoris, ateses les circumstàncies que es donaven sobre la propietat del camp. «La "nueva agricultura", si bien penetró con cierta celeridad, fue asimilada tarde, mal y parcialmente, con el énfasis puesto en algunas mejoras de tipo científico-técnico únicamente, y con una intencionalidad más bien conservadora, ya que debía beneficiar a propietario y a labrador a la vez, aunque como siempre en un sistema de Antiguo Régimen los beneficios era difícil que se distribuyesen de forma uniforme»[4].

Amb aquest rerefons, cal mencionar l'informe sobre la llei agrària que G. M. de Jovellanos va presentar l'any 1795 al Consejo de Castilla, dins del programa reformista que impulsaven les Societats Econòmiques del País[5]. Altrament, no es pot bandejar la importància de la fisiocràcia que considerava que la riquesa d'una nació era directament proporcional al creixement de la seva agricultura, una posició que va predominar a cavall dels segles XVIII al XIX a través de les aportacions de Quesnay i Turgot i que també va arribar a l'estat espanyol[6]. Els fisiòcrates consideraven que la riquesa procedia de la natura, i així es situaven entre el mercantilisme que emfasitzava la importància del comerç i la indústria que seria el gran motor econòmic del segle XIX. En aquest context, resultava que si una nació aspirava a ser rica, havia de fomentar l'agricultura, de manera que el reformisme il·lustrat va promoure la difusió dels coneixements agraris entre els pagesos, per la qual cosa es van posar en circulació les cartilles rústiques, l'objectiu de les quals queda ben definit per Jovellanos:

> No desea la Sociedad que estas cartillas se enseñen en las escuelas, cuyo único objeto debe ser el conocimiento de las primeras letras y de las primeras verdades. Tampoco quiere obligar los labradores a que las lean, y menos a que las signan, porque nada

4. Argemi i d'Abadal, Lluís. «Agronomía y revolución agraria en España (1750-1820)» a Lluch, Ernest i Argemi, Lluis. *Agronomía y fisiocracia en España (1750-1820)*. València: Institució «Alfons el Magnànim». Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1985, pp. 42-43. En relació a la qüestió de la fisiocràcia, es pot veure el llibre de Ronald L. Meek, *La fisiocracia*. Barcelona: Ariel, 1975 [Ariel quincenal, 103].

5. Jovellanos, Gaspar Melchor. *Informe sobre la ley agraria*. Introduccción «Jovellanos: un hombre entre la ética y la historia» de Julio C. Arete. Barcelona: Edición de Materiales, 1968.

6. Lluch, Ernest i Argemi i d'Abadal, Lluís. «La fisiocràcia en España» a Lluch, Ernest i Argemi, Lluis. *Agronomía y fisiocracia en España (1750-1820)*. València: Institució «Alfons el Magnànim». Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, 1985, pp. 45-100. Igualment sobre aquesta temàtica es pot consultar l'obra editada per Bernard Delmas, Thierry Demals i Philippe Steiner, *La diffusion internationale de la physiocratie, XVIII-XIX siècles.* Actes du colloque international de Saint-Cloud, 23-24 septembre 1993. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1995.

> forzado es provechoso. Solo quisiera que hubiese quien se encargase de convencerlos y seguirlas: y esto lo espera la Sociedad primeramente del interés de los propietarios. Cuando este interés se haya ilustrado, será muy fácil que conozca las ventajas que tiene en comunicar su ilustración[7].

Com veiem, Jovellanos separa la difusió de les cartilles rústiques de les escoles de primeres lletres, és a dir, dels mestres que tenien llavors diverses atribucions municipals (secretaris dels ajuntaments, escrivanies, encarregats dels rellotges, etc.). D'aquí possiblement que Jovellanos reclamés el paper dels rectors de les parròquies i de les societats patriòtiques, fomentades pels reformisme borbònic. «He aquí, Señor, dos medios fáciles y sencillos de mejorar la instrucción pública, de difundir por todo el reino los conocimientos útiles, de desterrar los estorbos de opinión que retardan el progreso del cultivo, y de esclarecer a todos sus agentes para que puedan perfeccionarle»[8]. A la llarga, aquests projectes van afectar al sistema d'ensenyament públic de manera que l'agricultura es va convertir en una matèria escolar al llarg del segle XIX que estava present no només a les escoles, a través de cartilles rurals que recorden els catecismes cívics i polítics, sinó també en els programes de formació de mestres de les Escoles Normals, on la matèria d'Agricultura es va impartir fins i tot durant el franquisme. En darrer terme, i tal com el professor Gonzalo Anés va determinar, el que es perseguia no era altra cosa que difondre les ciències útils entre els pagesos, a on anirien destinats una bona part dels mestres que sortien de les Escoles Normals[9].

Per consegüent, les campanyes d'alfabetització i escolarització que es van endegar a partir del segle XIX van afavorir la difusió dels coneixements agraris, una dinàmica que es va accelerar amb l'aprovació de la llei Moyano (1857). Així doncs, els manuals i llibres escolars van incorporar referències —a vegades explícites, en ocasions implícites— entre les relacions que es van establir entre la terra, l'agricultura i la pedagogia. De fet, els catecismes pels pagesos i ramaders van mantenir la vigència durant els primers compassos del segle XX, a través de col·leccions específiques per aquest públic, sense oblidar la llarga tradició del *Calendari del pagès*, la publicació més antiga que des de 1861 perviu en llengua catalana. Tampoc es pot perdre de vista que es van publicar manuals escolars destinats específicament als camperols i per ser utilitzats a les escoles rurals[10].

Es pot afegir que en el batxillerat anterior a la Guerra Civil s'impartia a sisè curs l'assignatura de «Química, Agricultura i Tècnica agrícola i industrial», que situava en un

---

7. Jovellanos, Gaspar Melchor. *Informe sobre la ley agraria*, p. 166.

8. Jovellanos, Gaspar Melchor. *Informe sobre la ley agraria*, p. 168.

9. Anés, Gonzalo. *Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII*. Barcelona: Ariel, 1972, pp. 199-214.

10. Clarió-Soulan, Ignacio V. *En el campo: colección de lecturas para labradores y alumnos de escuelas rurales*, adaptadas de Henry Sognier. Vilanova i la Geltrú: Imp. Oliva, 1911 (5ª ed.).

pla d'igualtat l'agricultura amb la indústria. No debades, la química moderna va néixer a partir de Lavoisier que va refutar la teoria del flogist i que l'any 1789 havia publicat el *Tractat elemental de química*. Víctima de la revolució francesa, Lavoisier (1743-1794) ha estat considerat el responsable de la revolució científica que va acompanyar al naixement de la química que amb la indústria dels adobs —és ben conegut l'anunci que recomanava «Abonad con Nitrato de Chile»— va suposar una embranzida pel progrés de l'agricultura. Altrament, el 1865 es va fundar la BASF (*Badische Anilin und Soda Fabrik*) que va revolucionar el món dels fertilitzants que va comptar amb les aportacions de destacats premis Nobel de Química com ara Fritz Haber (1868-1934). D'alguna manera, llavors va sorgir una «novíssima agricultura», després de les novetats de l'època de la fisiocràcia.

2. Vers una taxonomia històrica

Ateses les dimensions d'aquest article, optem per una taxonomia històrica que intenta sistematitzar els vincles entre terra, agricultura i pedagogia que forneixen diverses visions del món i de la natura o, el que és el mateix, unes veritables cosmovisions. Tampoc podem oblidar que la pagesia, amb l'agricultura, constitueix una instància per humanitzar el territori i representa, per tant, un procés d'innegables conseqüències educatives. Altrament, i des d'un punt de vista cronològic fixem l'atenció durant el segle XIX i primers compassos del XX. A grans trets, i tot reconeixent que és possible trobar altres models, hem establert set tipologies, a saber, tel·lúrica, orgànica amb referents ultranacionalistes, geomètrica-racionalista, utilitària, mecànica, socialitzada i tècnica-professional. Remarquem que aquesta classificació no esgota la qüestió i que es tracta, com qualsevol aproximació, d'una classificació que es podria ampliar a la vista de nous referents i altres fonts històriques.

2.1. Visió tel·lúrica

És evident que el Romanticisme va tenir un paper cabdal en l'interès per la natura, com es palesa en la pedagogia de Rousseau que ha estat considerat un precursor de l'ecologisme. De fet, el naturalisme planteja educar segons natura, és a dir, d'acord amb el ritme de la naturalesa que no fa salts. Aquesta exaltació del món natural va generar una exaltació de la Mare Terra (*Mutter Erde*) que va influir en el romanticisme alemany i que, a la llarga, també va deixar la seva petja en pensadors com ara Lleó Tolstoi. No és el moment d'escriure la biografia de Tolstoi, però sí que podem destacar que després d'un canvi radical en la seva vida en què va abandonar la comoditat nobiliària per convertir-se en un mugic va obrir l'escola pels fills dels camperols a la finca d'Iàsnaia Poliana, inspirada en uns principis d'amor universal, una mena d'anarquisme cristià amb tocs místics

que va conferir-li una dimensió apostòlica[11]. De fet, la seva moral emergeix de la terra en consonància amb una lògica tel·lúrica que extreu de la Mare Terra, alhora que estableix una sèrie d'aprenentatges morals i socials que han de servir per al creixement i formació dels infants. Un bon exemple del que diem es troba en els llibres de lectura de Tolstoi que van circular profusament per Catalunya, sobretot durant els anys de la Segona República. En aquest sentit destaquem l'*Abecedari de Tolstoi: primer llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles*, aparegut el 1928 i reeditat els anys 1931 i 1935, i el *Segon llibre de lectura. Abecedari per a ús de les famílies i de les escoles*, aparegut el 1938.

En línies generals, ens trobem davant d'unes històries que sorgeixen de la natura, de la Mare Terra, que fa que els lectors —ja siguin mestres o alumnes— extreguin els ensenyaments morals corresponents. Així, en el segon llibre, apareixen històries com «El pagès i la pedra» en què es palesa l'enginy del camperol davant dels enginyers per tal de treure una pedra que finalment el pagès, amb la seva saviesa natural, soluciona fàcilment tot cavant una fossa al costat de l'escull en qüestió. En «El pagès i els seus fills» es posa de relleu que només a base de treball la terra dóna els seus fruits. Trobem igualment faules, converses, contes, descripcions, etc., moltes de les quals devien provenir de la tradició oral, en què es posa de relleu una moral natural que sorgeix de la força de la Mare Terra i que així esdevé una font de saviesa popular que posseeix una forta dimensió moral i conductual. En fi, aquesta concepció de la natura va influir en els ambients llibertaris de manera que l'expressió *Natura* —que va donar títol a una revista anarquista a començament del segle XX— es va fer un lloc comú entre els anarquistes, fins el punt que Emma Goldman va dirigir entre 1906 i 1917 *Mother Earth*, una publicació mensual[12]. No debades, Tolstoi va ser considerat un precursor de les idees llibertàries.

2.2. Plantejament orgànic i ultranacionalista

Sembla clar que el Romanticisme amb el retorn a la natura va generar uns sentiments patriòtics referits a la pàtria (*Heimat*), que va coincidir amb l'esclat dels nacionalismes del segle XIX. Aquest fenomen que es va donar a tot Europa va tenir un significat especial en el cas del romanticisme (Hölderlin, Froebel, Goethe), que planteja una fusió de l'infant amb la natura d'acord amb la idea presocràtica de l'U i tot (*ein kai pan*). Enfront la divisió de la física moderna (Descartes, Newton) entre l'ésser humà i la natura, el romanticisme proclama la conveniència de la fusió, per tal d'evitar un domini sobre la natura que, a través de la ciència física i matemàtica, produeix una escissió entre l'ésser

11. Tolstoi, Lleó. *La Escuela de Yasnaia Poliana*. Pròleg d'Alexandre Sanvisens. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 2003 (2ª ed.).

12. Els números de la revista *Mother Earth* dirigida per Emma Goldman es poden trobar digitalitzats a la pàgina web de *Online Research Center on the History and Theory of Anarchism* a: http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/goldman/ME/me.html [consulta 29 d'abril de 2018].

humà i el món. Així les coses, i en contra d'aquesta separació, el romanticisme va emfasitzar la importància de la fusió, una fórmula que els jardins d'infància (*Kindergarten*) de Froebel van promoure, tot donant una gran importància al món vegetal. Ara bé, aquest sentiment romàntic de retorn a la terra també va generar propostes que van caure en el parany de l'ultranacionalisme teutònic, com el moviment *Artamanen* que durant els anys d'entreguerres (1919-1939) va ser una important escola de formació pel nazisme, fins el punt que Rudolf Hoss —responsable d'Auschwitz— va seguir els seus ensenyaments que preconitzaven un nou ordre.

En la seva autobiografia, Hoss ens ha dibuixat un perfil d'aquesta comunitat de joves, nois i noies, que procedien dels moviments juvenils de signe contracultural que havien sorgit a les darreries del segle XIX, en especial els *Wandervogel* o ocells errants. De manera que els *Artamanen* formaven part del moviment de la joventut (*Jugendbewegung*) que es va difondre a Alemanya entre 1896 i 1933, quan tot va quedar sota la direcció de les Joventuts Hitlerianes.

> Procedían de los movimientos juveniles de diversos partidos nacionalistas y pretendían llevar a cabo una vida sana, laboriosa, una vida campestre que dejara atrás la atmósfera superficial y disoluta de las grandes ciudades. Renunciaban al alcohol, al tabaco y a cuanto pudiera ejercer una mala influencia sobre el cuerpo y el espíritu. Soñaban con regresar a la tierra de sus antepasados, a la misma donde tuvo sus orígenes la nación alemana[13].

D'aquests joves, vinculats a la ideologia del moviment *Blut und Boden* (Sang i terra), es van nodrir les forces repressives del III Reich i així Hoss —que es va casar amb una noia del mateix moviment— va passar a formar part de les SS com a membre del cos de guàrdia d'un camp. «En el aislamiento de nuestra vida campestre en Pomerania, apenas habíamos oído hablar de los campos de concentración». Així va ser destinat a Dachau i després d'un llarg itinerari per diferents camps va arribar a Auschwitz, on va ser comandant des del maig de 1940 fins l'1 de desembre de 1943. A més, paga la pena anotar que en les converses que va mantenir amb Lleó Goldenshon a Nuremberg va manifestar que, atès que Auschwitz va ser un gran complex químic sota la direcció del complex industrial I. G. Farben, un conglomerat d'indústries químiques creat el 1925 amb la participació d'empreses com la BASF, també va rebre l'ordre de promoure l'agricultura. «Se me ordenó entonces que desecara las zonas pantanosas, que construyera explotaciones agrícolas modelo y que desarrollase la agricultura al máximo»[14]. Naturalment, aquí veiem una de les cares més perverses d'aquell lema que havia circulat durant els anys de la República

13. Hoss, Rudolf. *Yo, comandante de Auschwitz*. Barcelona: Ediciones B, 2009, p. 26.
14. Goldenshon, Lleó. *Las entrevistas de Núremberg*. Madrid: Taurus 2005, p. 371.

de Weimar i que presidia l'entrada dels camps (*Lagers*) que no era altre que «el treball us farà lliures» (*Arbeit macht frei*).

2.3. Perspectiva geomètrica i racional

En aquest apartat revisem la perspectiva geomètrica que canalitza les relacions que plantegem a través d'una visió racional que, en l'àmbit dels manuals escolars, va donar lloc a l'agrimensura, que completava els llibres dedicats a la geometria i al dibuix lineal, tot fornint una seqüència escolar que seguia el següent ordre: geometria, dibuix lineal, agrimensura i nocions d'arquitectura. No cal dir que el discurs pedagògic del sistema liberal del segle XIX, basat en l'alfabetització i l'escolarització, s'articula al voltant d'aquest element racional que va difondre el sistema mètric decimal en detriment de les velles mesures que s'empraven en el món agrari (quintars, quarteres, arroves, càrregues, jornals, etc.)[15]. De fet, la codificació decimal es va aplicar de manera paral·lela a la unificació lingüística a favor del castellà (el 1916 va aparèixer la novena edició de *El auxiliar del maestro catalán en la enseñanza de la lengua castellana* de Salvador Genís), circumstància que va obligar a establir sistemes de conversió que van circular inclòs després de la Guerra Civil[16].

D'aquesta manera, es confirma de bell nou la voluntat d'imposar una semàntica unívoca també en el llenguatge numèric en el món de la pagesia que havia de facilitar la resolució de problemes aritmètics, comercials i topogràfics. De fet, els manuals que responen a aquesta tipologia porten títols ben explícits: *Geometría y nociones de agrimensura y arquitectura* o *Nociones de Geometría y Agrimensura* i parteixen de la base de considerar la geometria com la ciència de l'extensió. També altres manuals presentats com a *Lecciones elementales de Geometría aplicadas al dibujo lineal* inclouen un apèndix dedicat a l'agrimensura entesa com l'art de mesurar la superfície d'un terreny[17]. En edicions posteriors, l'agrimensura —tot i ser un apèndix— apareix en el títol del llibre, és a dir, *Lecciones elementales de geometría con nociones de dibujo lineal y de agrimensura*[18].

---

15. Pons Sans, José. *El consultor métrico-decimal: tablas de equivalencia recíprocas entre las antiguas medidas y pesas españolas usuales en cada provincia y las métrico-decimales de equivalencias recíprocas de precios entre las correspondientes a las pesas y medidas provinciales y las métrico-decimales y viceversa*. Barcelona: Tipografía de la Casa de Caridad, 1887.

16. Romero Giménez, Carlos. *Tablas para reducir las antiguas pesas y medidas en Gerona a las equivalentes del Sistema Métrico Decimal*. Girona, sense editorial, 1945.

17. Bruño, G. M. *Lecciones elementales de geometría aplicadas al dibujo lineal*. Tercera edición, completamente refundida y aumentada con nociones de dibujo lineal y de agrimensura. Barcelona: Bruño, 1909, p. 190.

18. *Lecciones elementales de geometría con nociones de dibujo lineal y de agrimensura.* Barcelona: Ediciones Bruño-La instrucción popular, 1933.

Al darrera d'aquesta concepció es detecta la presència de la filosofia cartesiana i newtoniana, i així es considera la natura des del prisma geomètric (*more geometrico*). Per consegüent, la terra esdevé una àrea que es pot dibuixar, mesurar i comparar, alhora que l'agrimensura es defineix com l'art de mesurar la superfície d'un terreny[19]. Al seu torn, es detallen quins són els estris més importants per l'agrimensor: les fites, la cadena o cinta metàl·lica, les agulles, l'esquadra i el grafòmetre. S'expliquen igualment les operacions sobre el terreny a través de les alineacions per mesurar distàncies i angles amb l'objectiu de determinar l'àrea d'un terreny. Es tracta d'una concepció que atén a l'aixecament de plànols de cara als registres de la propietat, de delimitació de parcel·les, d'urbanització del terreny, etc., alhora que incorpora tècniques per mesurar distàncies i alçades quan siguin inaccessibles. Podem considerar que aquesta visió de la terra constituïa una propedèutica per als estudis i carreres tècniques, necessàries en una societat cada vegada més modernitzada on l'arquitectura, el creixement de les ciutats i la construcció de ponts, camins i ferrocarrils requeria aquests coneixements.

Amb tot, cal fer un afegitó en el sentit que a partir d'aquesta visió, que vinculava la geometria amb l'agrimensura, alguns pedagogs —i aquí cal esmentar Félix Martí Alpera— van procedir a ampliar la perspectiva racional amb la introducció del mètode de projectes. Després de publicar *Nuevas lecciones de geometría con aplicaciones al dibujo, a la agrimensura y al trabajo manual*, obra que va gaudir de diverses edicions, Martí Alpera va contemplar la possibilitat dels mètodes de projectes i així, durant els anys 1932-1934, va portar a la pràctica, en el col·legi Pere Vila de Barcelona, un projecte sobre persones, animals i coses, que incloïa els pagesos en el primer apartat, els animals domèstics i de granja en el segon, i que feia referència als cereals i llegums i als fruiters de la comarca del Vallès en el tercer àmbit[20].

2.4. Concepció utilitària

En molts llibres de lectura i enciclopèdies es transmetia una visió utilitària de l'agricultura, vinculada a la indústria i al comerç. Es tractava, doncs, del sector primari i es presentava, un xic idealment, com «l'art de conrear les terres i de criar animals útils»[21]. Per tant, es desprèn una visió de la terra com quelcom aprofitable de manera que es divideix en conreable i no cultivable, per bé que és la primera la que interessa destacar. Sota aquest deixant, s'insisteix en el caràcter pràctic i utilitari de l'agricultura que reporta grans beneficis a la humanitat i que, per extensió, enalteix el treball agrícola i els seus

19. Puig, Joan B. *Geometría y nociones de agrimensura y arquitectura*. Girona: Dalmau Carles, 1914, p. 174.

20. Marti Alpera, Félix. *Ensayos de métodos de proyectos*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1934, p. 54.

21. *Enciclopèdia escolar catalana* per Josep Dalmau Carles. Graus elemental i mitjà. Girona: Dalmau Carles, 1937, 9 ed., p. 87.

instruments (arada, aixada, càvec, pala, fanga, corró, falç, rampí, rascle, sembradores, extirpadors, etc.). Des d'aquest punt de vista, la terra erma interessa poc o gens, perquè tot està dirigit a il·lustrar el foment de l'agricultura a través de mètodes naturals (regadius), artificials (adobs), etc. Aquest plantejament ofereix un vessant expositiu dels diferents tipus de plantes (cereals, lleguminoses, tubercles, arbres fruiters, etc.), amb les seves corresponents feines agrícoles (fangar, cavar, llaurar, desbrossar, plantar, empeltar, clotar, llenyar, estacar, etc.). Naturalment, aquesta visió de l'agricultura es completa amb els animals de granja (gallines, ànecs, oques, abelles, etc.) i la ramaderia (cavallí, boví, porquí, etc.). Com és lògic, els llibres de *Lectura* i de *Lliçons de coses* assumeixen pel general aquest caràcter utilitari i il·lustratiu, adreçat sobretot a alumnes urbans, que s'han allunyat del món rural. No deixa de sobtar, que en els llibres de lectura es troben apartats dedicats a explicar la distribució d'un pis urbà, d'acord amb els principis de la higiene[22].

És obvi que aquests llibres escolars adquirien una funció enciclopèdica en abordar fins i tot plantes un xic exòtiques, poc conreades a les nostres latituds com ara el cafè o el cotó. També els llibres de llengua francesa que s'utilitzaven per a l'ensenyament d'aquest idioma, sovint transmetien aquesta visió de l'agricultura, entesa com «l'art de cultiver la terre pour lui faire produire ce qui nous est nécessaire ou utile»[23]. Val a dir, emperò, que a partir d'aquest plantejament es va possibilitar una renovació didàctica amb la introducció del centre d'interès de la pedagogia d'Ovidi Décroly que va modernitzar la visió passiva de les lliçons de coses. En aquesta direcció, l'agricultura, les plantes i els animals constituïen el nexe vital entre l'infant i el món a través dels animals, les plantes, la terra i els astres[24].

En línies generals, es parteix de la naturalesa i els tres regnes (vegetal, mineral, animal) perquè la vida (animal, vegetal, humana) constitueix una manifestació de la riquesa de la terra, que queda supeditada a la vida humana. «Hubo un tiempo —es llegeix al llibre *Iniciaciones*— en que el hombre aprovechó tan sólo los frutos que la Naturaleza producía espontáneamente. Pero poco a poco éstos fuéronse haciendo insuficientes y hubo que activar la producción cultivando la tierra. Así nació la agricultura»[25]. Al cap i a la fi, les plantes, els minerals i els animals, és dir, l'agricultura, la ramaderia i la mineria, resten al servei de l'ésser humà perquè si les dues primeres ens nodreixen, la tercera —l'explotació minaire— ens dóna els metalls. Endemés, un missatge subliminal d'aquests tipus de llibres és que la naturalesa és una font d'utilitat per a la vida humana i d'amor patriòtic, de manera que cal preservar-la, per bé que hi ha animals i plantes que són perjudicials

22. Nualart, C. B., *Lecciones de cosas. Libro segundo*. Barcelona: I. G. Seix y Barral, 1941, pàg. 206

23. *Lectures courants. Cours moyen*, par une réunion de professeurs. Tours-Paris : Maison A. Mame et Fils-J. de Gigord, sense any, p. 175.

24. Luzuriaga, Lorenzo. *La educación nueva*. Madrid: Cosano, 1927, p. 29.

25. Fernández Rodríguez, Antonio, *Iniciaciones. Libro activo de primeras nociones*. Barcelona: Salvatella, 1943, p. 118.

i, inclòs, verinosos[26]. De resultes d'això, es declara la guerra a l'alcohol, amb una clara voluntat moralitzant[27]. Igualment, aquest respecte vers la natura va anar acompanyat de polítiques de reforestació i de construcció d'embassaments que, després de les campanyes de Joaquín Costa, van ser seguides per les dictadures de Primo de Rivera i de Franco, sobre el supòsit que estimar la naturalesa implica estimar la pàtria[28]. En cert sentit, la celebració de la festa de l'arbre —una diada arrelada llavors a l'escola— es pot emmarcar en aquest context[29].

2.5. Exaltació de la mecanització

La visió mecànica que va sorgir després de la Primera Guerra Mundial i que es pot vincular a l'arribada del tractor a començament del segle passat i altres màquines (sembradores, trilladores, veremadores, fertilitzadores, etc.) va permetre la modernització de la vida a pagès, amb la qual cosa la formació dels infants va seguir una mena d'especialització que, en paral·lel al que succeïa amb els vehicles a motor, va recordar la industrialització del segle XIX. Durant segles la sega s'havia dut a terme manualment, amb animals de tir. Ara arribaven un seguit de màquines per segar i batre, que apareixen en els llibres escolars per tal de fer veure que separar el gra de la palla s'havia convertit en alguns indrets en una tasca mecànica. Va ser en el camp de la il·lustració d'aquests llibres escolars, publicats a partir de la dècada dels anys vint del segle passat, quan van aparèixer aquest tipus d'il·lustracions amb aparells mecànics, després que el ferrocarril sorgís en els textos escolars en el darrer terç del segle XIX. En conjunt, les locomotores, els automòbils, els avions, els tractors i les màquines de batre configuraven una exaltació de la modernització de la vida.

D'alguna manera, molts d'aquells llibres escolars eren presentats a manera de viatge ja fos per les províncies d'Espanya o pels països del món, fins i tot llunyans, la qual cosa permetia incloure aquests dibuixos que confirmen l'interès per transmetre la imatge mecanitzada del món i, per extensió, de les feines agrícoles, en sintonia amb el procés d'industrialització que es vivia en un món colonial on calia aprofitar les matèries primeres que proveïen, des de terres llunyanes, els països civilitzats. Ben mirat, aquest procés de mecanització atresora avui un important capital patrimonial que es pot lligar a la

26. Marinel·lo, Manuel, *Lo que nos rodea. 50 lecciones de cosas*, ilustrado por Ricardo Opisso. Barcelona: Sucesores de Blas Camí, 1915.

27. Ibarz Borrás, Manuel, *Páginas selectas (Colección de Trabajos literarios). Lectura para niños escogida y ordenada* por. Gerona, Dalmau Cares, 1920, 1º ed., pp. 126-131.

28. Salvatella, Miquel A., *Amor patrio es amar a la naturaleza*. Barcelona: Casa Editorial Salvatella, 1929.

29. Solana, Ezequiel. *La Fiesta del árbol: origen de esta fiesta, su organización y modo de celebrarla. Discursos, poesías e himnos, para darle realce y esplendor*. Madrid: Magisterio Español, 1927 (5ª ed.).

memòria històrica, i així fàbriques com la de Cal Trepat de Tàrrega, fundada el 1914, ha donat lloc al Museu de la mecanització agrària Cal Trepat de Tàrrega, que ofereix un innegable potencial pedagògic a tots els públics, no només infants[30].

2.6. Socialització de la terra

No hi ha dubte que després de la revolució bolxevic (1917), on els camperols van tenir un paper crucial, el miracle de la URSS amb el primer pla quinquennal (1928-1932) va constituir una mena de miratge pel que fa a la producció agrícola. Després de l'assaig de la NEP (Nova Política Econòmica) que Stalin va aplicar en els primers anys de la revolució per tal d'apaivagar la fam, a partir de 1929 les granges es van col·lectivitzar (*kolkhoz*), per la qual cosa el règim bolxevic va seguir una activa campanya pedagògica (sessions de cine, conferències, demostracions pràctiques amb màquines agrícoles, etc.) a fi de vèncer la resistència dels pagesos reaccionaris. Igualment, l'aparició de l'agricultura experimental, a redós dels avanços científics, amb el rerefons de l'evolucionisme (Mendel) i els projectes propagandístics de Lysenko, té molt a veure amb aquesta modernització que va implicar que la formació agrària esdevingués menys rutinària i més científica. A continuació, reproduïm el següent text de la *Historia de las Revoluciones Sociales*, que responia als interessos del PSUC, i que es va publicar per fascicles durant els anys de la Guerra Civil (1936-1939): «Gracias al desarrollo del cultivo motorizado y a la creación de una tupida red de tractores y máquinas agrícolas, la gran obra de la colectivización en el campo se enlaza con la de la super industrialización»[31]. Igualment, l'exemple soviètic va inspirar —com recorda Mao Zedong— les reformes agràries que va portar a terme la Xina comunista d'acord amb la següent fórmula: «Planificación en todos los aspectos, reforzamiento de la dirección, tal es nuestra orientación»[32].

A això, cal afegir que els viatges van donar compte i raó d'aquestes granges col·lectivitzades, presentades com un ideal per als militants comunistes d'arreu del món, per bé que en el camp escolar —sobretot a les escoles religioses— van circular llibres contra els

30. Espinagosa i Marsà, Jaume. *Fàbrica de maquinària agrícola J. Trepat de Tàrrega*. Tàrrega: Ajuntament de Tàrrega-Museu Comarcal de l'Urgell, 2008; Miarnau Pomés, Roser; Espinagosa, Jaume; Bardají, Francesc; Corbella, Gerard. *Els treballadors de la fàbrica J. Trepat. Vida laboral i social en la Tàrrega del segle XX (1914-1985)*. Tàrrega, Ajuntament de Tàrrega-Museu Comarcal de l'Urgell-Generalitat de Catalunya, 2010. Existeix un video *Cal Trepat: un viatge cap al passat industrial de Tàrrega*. Tàrrega: Museu Comarcal de l'Urgell, 2008.

31. «La Gran Revolución rusa», a *Historia de las revoluciones sociales*, sense any (1936-38?), sense editorial, p. 260.

32. Tse-Tung, Mao. *Problemas de la cooperación agrícola*. Pekín: Ediciones de Lenguas extranjeras, 1966, p. 37.

bolxevics[33]. Ara bé, també l'anarquisme va promoure iniciatives a favor de les col·lectivitats agràries, una mena d'experiment social i econòmic ben diferent de l'assaig comunista que va tenir lloc a Espanya durant la Guerra Civil. Si les granges col·lectivitzades comunistes es presenten als ulls anarquistes com quelcom planificat i organitzat, les col·lectivitats agrícoles llibertàries —que van tenir una bona acollida a l'Aragó en temps de la guerra (1936-1938)— es van vincular a la revolució social llibertària, duta a terme des de la base i guiada pels principis de justícia social i ajuda mútua, tal com correspon a l'ideari anarquista[34].

2.7. Via tècnica i professional

En aquest darrer apartat, ens fem ressò de la visió tècnica i professional que convida a l'estudi de disciplines com l'agronomia (constitució física del terreny, propietats físiques de la terra, característiques fisio-químiques, fertilitat, recs, abonaments, condicions meteorològiques, etc.) que va propulsar la formació professional en el camp de l'agricultura, que així va esdevenir cada vegada més tècnica, en un procés de llarga duració en què també es constata la presència de l'ensenyament per correspondència i que va donar lloc a les escoles de capacitació agrària. En aquest context, es va imposar la paraula «agronomia», entesa com a disciplina i com a terme qualificatiu per significar l'expertesa professional, amb el sorgiment dels perits i enginyers agrònoms, una tradició que procedia del segle XIX i que es va refermar en el segle passat[35]. No per atzar, els manuals d'agronomia van sovintejar en el pas del segle XIX al XX, amb diversos títols que apareixen també en col·leccions populars, extrem que confirma la voluntat d'arribar a tothom, sobretot a un públic adult[36].

El creixement i desenvolupament de l'agronomia es va donar juntament al progrés de l'agricultura durant el segle XIX, a redós del desenvolupament de les ciències positives (biologia, química, veterinària, etc.), de manera que l'agricultura va passar a tenir una doble consideració, com a ciència que donaria lloc a l'agronomia i com a art que mantindria la nomenclatura d'agricultura. Al seu torn, l'agronomia es dividia en l'agrologia que estudia les relacions del sòl amb la planta i la meteorologia que estudia l'atmosfera en

33. Beobide, R. de, *Los bolcheviques. Pinceladas trágicas de la revolución rusa*. Barcelona: Librería Salesiana, 1930 (3ª ed.).

34. Richards, Vernon. *Enseñanzas de la Revolución española*. Madrid: Campo Abierto Ediciones, 177, pp. 85-92.

35. Cartañà i Pinén, Jordi. *Agronomía e ingenieros agrónomos en la España del siglo XIX*. Barcelona: Serbal, 2005.

36. Álvarez Alvistur, Luis. *Manual de agronomía*. Madrid: Dirección y administración (Tip. G. Estrada), 1879; López Vidaur, Aurelio. *Agronomía: tratado elemental*. Barcelona: Sucesores de Manuel Soler, 1903.

relació amb el vegetal[37]. A banda de les escoles tècniques especialitzades per aquest tipus d'estudis que contemplaven els graus de peritatge i d'enginyeria, es pot afegir que es van estendre els cursos per correspondència per a les persones que no podien assistir a aquest tipus d'ensenyaments. A través d'aquest sistema d'ensenyament per correu postal també s'atorgaven certificats que, malgrat no tenir caràcter oficial, sí que contribuïen a la difusió dels coneixements agronòmics. Un bon complement del que diem, el trobem en els programes de ràdio per difondre els coneixements agronòmics que havien de millorar la formació dels pagesos[38]. En fi, aquesta via tècnica i professional s'ha acabat per imposar en les escoles agràries i a les universitats politècniques que han diversificat l'oferta (producció agropecuària, jardineria, forestal, medi ambient, paisatgisme, etc.) sota l'epígraf d'agronomia que ha estat una eficaç eina per a la capacitació agrària.

3. A tall de cloenda

És hora de concloure aquest article que no pretén res més que oferir, a tall d'aproximació, una taxonomia històrica sobre els lligams entre la terra, l'agricultura i la pedagogia en el període comprès entre la Il·lustració i els primers compassos del franquisme. Durant aquell llarg període de temps, que supera el segle i mig, es van succeir les visions que, des d'una perspectiva educativa, regulaven les relacions entre aquests tres aspectes suara esmentats. Encara que uns plantejaments van seguir als altres, si ho mirem com un palimpsest podem comprovar que les diferents visions es van superposar fins l'extrem que darrera la visió tècnica i professional, trobem petges i empremtes dels models anteriors que van conviure cronològicament. Si més no, el fet que l'agronomia es presentés com a ciència i art fa pensar que mantenia una doble filiació. D'una banda científica, però per l'altra artesanal, que lliga amb l'ofici ancestral de la pagesia que es transmetia de pares a fills. En qualsevol cas, hem intentat procedir a un treball d'ordenació, tal com correspon als objectius de la pedagogia sistemàtica, una disciplina avui un xic oblidada però que es pot posar en relació amb la metodologia hermenèutica, sobre el principi que comprendre, que és l'objectiu final de l'exercici hermenèutic, pot ajudar a sistematitzar el passat per encarar el futur, tot connectant l'experiència pretèrita amb l'expectativa de l'esdevenidor.

37. Uranga Galdiano, Francisco. *Nociones de Agronomía*. Pamplona: Editorial Gómez, 1954 (4ª ed.).

38. *Conferencias pronunciadas en la emisión Radio Agrícola*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Sección de Publicaciones, Prensa y Propaganda, 1945.

2

EDUCACIÓ I DESENVOLUPAMENT RURAL A LA PRIMERA MEITAT DEL SEGLE XX

La Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral i la potenciació de la renovació de la pagesia del Maresme a través de la publicació El Litoral Agrícola (1929-1935)

The Federation of Agricultural Trade Unions of the Coast and the promotion of the renovation of the farmers of the Maresme through the publication El Litoral Agrícola (1929-1935)

Montserrat Gurrera i Lluch
Universitat de Barcelona
mgurrera@ub.edu

Resum

Les primeres dècades del segle xx, al Maresme, hi ha un bon gruix de petits propietaris agrícoles que, en ple auge del cooperativisme, propicia que pràcticament a tots els municipis s'organitzin sindicats per adquirir i comercialitzar productes sense la intermediació dels comerciats i també defensar els seus interessos davant les autoritats. Ben aviat ja constaten la necessitat de federar-se per coordinar actuacions que individualment no poden abastar i constitueixen la Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral (FSAL) (1927-1938) que publica *El Litoral Agrícola* (1929-1935). Analitzarem la publicació i constatarem com mitjançant ella es pretén contribuir a divulgar les orientacions dels seus tècnics agrònoms, articles d'enginyers i notícies d'avenços tècnics i experimentals en els cultius, que valora que tindran impacte en l'optimització dels conreus i la renovació de la pagesia del Maresme, per fer-la més competitiva.

Paraules clau

Cooperativisme, sindicat agrari, història de Catalunya del segle xx, Maresme, Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral, pagesia.

Resumen

Las primeras décadas del siglo xx, en el Maresme, hay un buen número de pequeños propietarios agrícolas que, en pleno auge del cooperativismo, propicia que prácticamente en todos los municipios se organicen sindicatos para adquirir y comercializar

productos sin la intermediación de los comerciantes y también defender sus intereses ante las autoridades. Pronto constatan la necesidad de federarse para coordinar actuaciones que individualmente no pueden abarcar y constituyen la Federación de Sindicatos Agrícolas del Litoral (FSAL) (1927-1938) que publica *El Litoral Agrícola* (1929-1935). Analizaremos la publicación y constataremos como mediante ella se pretende contribuir a divulgar las orientaciones de sus técnicos agrónomos, artículos de ingenieros y noticias de adelantos técnicos y experimentales en los cultivos, que valora que tendrán impacto en la optimización de los cultivos y la renovación del campesinado del Maresme, para hacerla más competitiva.

Palabras clave

Cooperativismo, sindicato agrario, historia de Catalunya del siglo xx, Maresme, Federación de Sindicatos Agrícolas del Litoral, agricultor.

Abstract

The first decades of the 20 Th. Century, in Maresme, there is an important number of small farmers and that encourages the organization of one union in every town in order to buy and sell without the trades' action, and defend their interests in front of the authorities. They soon realize that they need to coordinate their actions because they can't achieve their objectives individually. They constitute the *Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral* (FSAL) (1927-1938) and publish *El Litoral Agrícola* (1929-1935). We analyze the publication and we realize that it pretends to contribute to spread orientations of its technical agronomists, articles of engineers and news of technical and experimental advances in agriculture. With it, they impact in the optimisation of the crops and the renewal of the agrarian sector and that means to be more competitive.

Keywords

Cooperative, farmer union, Catalan history on the twentieth century, Maresme, Agricultural Trade Unions of the Coast, farmer.

1. Introducció

La comarca del Maresme és paral·lela al mar amb una plana que queda protegida per la serralada litoral, té un clima suau a l'hivern i un sòl de fàcil conreu, el que afavoreix una agricultura intensiva de productes primerencs. La seva situació pròxima a Barcelona, com a gran ciutat consumidora dels seus productes i la bona comunicació per carretera, porta a que a finals del segle xviii ja tingui un sector agrícola important, basat en la vinya

i, també, es conreen cereals (blat i ordi), verdures (mongetes, pèsols i faves) i maduixes, que es reguen mitjançant sínies i mines.

Al segle XIX la vinya és molt important perquè s'exporta lliurement vi i aiguardent a Amèrica i a mitjans del segle s'hi afegeix la demanda europea deguda a l'afectació de la fil·loxera a França, però el 1882 entra a la comarca i destrueix les vinyes, el que propicia l'adaptació de les terres al regadiu. A partir de 1850 es conreen patates a Vilassar de Mar i a partir de 1876 s'inicia la seva exportació a França. La llavor de la patata inicialment ve de Cuba, el 1880 comença a importar-se de França i el 1890 es comença a sembrar la varietat Royal Kidney (a partir de 1910 s'importa d'Anglaterra, és la que més s'adapta a la comarca i la més apreciada al mercat anglès). Les comunicacions milloren i, a més de la carretera paral·lela a la costa, el 1848, s'hi afegeix el ferrocarril de Barcelona a Mataró, que s'estendrà cap al nord, fet que facilitarà l'exportació.

Al principi del segle XX se segueixen conreant verdures i el 1905 es comencen a exportar patates a Anglaterra. Durant la primera guerra mundial hi ha una forta demanda del tubercle, que es paga a bon preu, i això implica l'organització dels pagesos per a fer-la possible i rendible, fet es consolida a partir de la dècada dels 30. Així mateix, la demanda del vi minva cap el 1917 i les vinyes es van reemplaçant pel conreu de la patata, el que significa transformar les terres de secà en regadiu, facilitat per l'arribada de l'electricitat, i representa una revolució agrícola a la comarca. També és de destacar que el 1922 s'introdueix el conreu dels clavells i es va estenent.

2. L'organització de la pagesia del maresme

A principis del segle XX els grans patrimonis agraris, basats en l'explotació de la vinya en les terres de secà, van perdent rellevància perquè per una banda les rendes són majoritàriament per parceries i en baixar el preu del vi cada vegada són més escasses i, per l'altra, perquè els camperols van adquirint les seves terres. El triomf del regadiu davant del secà també porta d'un model de propietat de grans terratinents a una nova classe de petits i mitjans propietaris de la terra de conreu, que la dècada dels 30 representen el 80 % de les terres, i aviat evidencien que s'han d'organitzar i comencen a fundar cooperatives o sindicats agrícoles.[1] Així doncs, durant el primer terç de segle pràcticament a cada població es funda una cooperativa agrícola que esdevé el mitjà que permet als pagesos consolidar-se com a classe pròspera i defensar-se davant els comerciants, que són els seus principals competidors. El desenvolupament del cooperativisme a la comarca segueix la tònica general de l'Estat.

1. Pomés afirma que a Catalunya sindicat agrícola i cooperativa agrícola es consideren sinònims. Pomés, Jordi. *Les "Mataro's potatoes" i el cooperativisme agrari al Maresme (1903-1939). La Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral.* Mataró: Caixa d'Estalvis Laietana, 1991, p. 40.

Al Maresme, els sindicats agraris es creen per fer front als problemes econòmics i polítics relacionats amb el cultiu i explotació de la patata primerenca (compra de les llavors, adobs, etc. i negociar amb els comerciants i els governs locals, provincials i estatals) i fer les gestions administratives i polítiques que se'n deriven. Són molt diversos perquè s'adapten a les necessitats de cada població i arriben a ser els capdavanters en l'organització agrària catalana, en un context d'expansió del cooperativisme agrari iniciat a finals del segle XIX. Fins l'any 1930 pràcticament només es dediquen a temes relacionats amb el conreu de la patata. Les cooperatives agrícoles augmenten l'afiliació els anys 20 i 30, i el 1936 aproximadament el 60% dels pagesos ho estan, abans del decret de sindicació obligatori de la Generalitat de Catalunya durant la guerra civil.

Un dels problemes que tenen els sindicats és trobar associats que els representin, estiguin capacitats per fer tràmits i prendre decisions, i poder-s'hi dedicar en exclusiva durant els dos mesos de l'exportació (que s'inicia a finals de març). Això fa que les Juntes directives i administratives es mantinguin durant anys i estiguin formades pels propietaris més rics que poden absentar-se dels seus camps, aprendre anglès i francès, i portar els fills a col·legis francesos d'elit per formar-se com a dirigents, tal i com fan els comerciants. Pel que fa a la gestió de l'exportació de la patata primerenca, els comerciants de la comarca organitzats en l'Associació d'Exportadors de Patates Primerenques (AEPP) controlen el 80% de les vendes el 1935, i només el 20% és exportada directament pels sindicats, però l'any següent ja és el 40%.

També hi ha societats agrícoles obreres de jornalers i temporers, que tenen per objectiu millorar les condicions laborals tant pel que fa a les hores de treball com els sous, i s'associen per poblacions ja a la primeria del segle XX.

Els grans propietaris i terratinents locals i comarcals ostenten càrrecs agrícoles a les unions patronals relacionades amb la vinya o el cultiu de secà, com la Unió de Vinyaters. També dominen les Cambres Agrícoles, que tenen uns objectius més polítics i socials que econòmics. En canvi, els petits propietaris de les terres de regadiu són els emprenedors que formaran la Federació, amb certs interessos corporatius i amb objectius únicament econòmics.

3. La Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral

La Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral (FSAL) es crea el març de 1927, perdura fins el 1838, i representa un pas molt important en el desenvolupament del cooperativisme agrari del Maresme. Es crea perquè els sindicats constaten que han d'actuar conjuntament en espais on els és difícil accedir individualment, a més, tots es dediquen exclusivament a un sol producte i tenen els mateixos objectius i problemes. La seva finalitat és aconseguir la plena llibertat d'exportació, contrarestar els comerciants que intenten monopolitzar el comerç de la patata primerenca i intervenir en els transports. El 1926 s'exporten 33,4 milions de quilos i com que la producció va augmentant, també

s'incrementa la complexitat dels tràmits burocràtics de la venda i exportació. El 1932 s'arriba als 98,5 milions de quilos. Els mercats on es ven majoritàriament són Anglaterra i França, però en minvar les vendes a partir sobretot del 1929, a causa del crac i la crisi posterior, també s'amplia a Suïssa, Bèlgica i República Txeca.

La intervenció de la Federació en el tema dels transports és primordial i es constata en pràcticament tots els números de la publicació *El Litoral Agrícola*, doncs d'ells en depèn l'èxit de l'exportació, en concentrar-se en un període d'unes sis setmanes. El transport més utilitzat és el marítim i el primer utilitzat per l'exportació, però el 1878 en comunicar-se els ferrocarrils espanyols i francesos li prenen el relleu, fins que al 1905 s'inicien les exportacions a Anglaterra i torna a prendre rellevància, arribant a ser clau del 1928 al 1937 perquè és més econòmic que el ferroviari i no pateix els taponaments que es produeixen amb el canvi de trens a la frontera. El ferrocarril també es fa servir per portar les patates fins a Barcelona i embarcar-les al port. Negociar amb les companyies navilieres és més accessible que amb les ferroviàries, però el transport en vaixell és més lent i la FSAL arriba a aconseguir el 1935 i 1936 que vaixells facin el trajecte directe només amb patates dels associats i això representa un estalvi de temps i obtenir un millor preu al mercat.

El transport per carretera és secundari i només rellevant pels pobles d'interior per arribar fins al tren, que passa per la costa. El mitjà de transport és el carro, que es va substituint pel camió (als anys deu els comerciants i a partir dels vint els propietaris), fet que facilita anar a vendre també a Barcelona i a d'altres ciutats d'interior i/o espanyoles.

Després de la Guerra Civil i els canvis que es produeixen en l'estructura de la terra i les condicions laborals, les noves autoritats consoliden la zona agrícola de La Maresma creant la *Hermandad sindical de labradores y ganaderos*, amb seu a cada municipi, i que substitueix la FSAL.

3.1. Organització i serveis de la FSAL

La creació de la FSAL l'impulsa el Sindicat Agrícola de Vilassar de Mar i la seu es fixa en les seves oficines. Els sindicats que en formen part inicialment són del Maresme, junt amb algun de La Selva i Barcelonès, però se n'hi van incorporant del Baix Empordà, Vallès Oriental i Occidental, fins que a partir de 1933 només se n'accepten del Maresme. El 1934 arriba a aglutinar trenta cooperatives.

La FSAL contribueix decisivament al desenvolupament econòmic i social de les cooperatives afiliades i també influeix en els que tracten amb la patata primerenca, mitjançant els serveis que ofereix:

- Gestionar les compres relacionades amb la producció de les patates primerenques (llavors, abonaments, embalatges, transport, etc.) i l'exportació, intentant aconseguir els millors preus.

- Difondre els avenços tecnològics que faciliten una renovació del conreu aplicant tècniques avançades, especialment de la patata primerenca. Ofereix:
  - Assessorament de tècnics agrònoms a la seu o mitjançant *El Litoral Agrícola*.
  - Camps experimentals per millorar la producció i/o introduir nous cultius.
  - Informació dels nous utillatges adaptats al conreu de la patata.
  - Fer els informes i gestions per sol·licitar crèdits per comprar adobs i llavors.
  - Facilitar les exportacions dels sindicats federats:
  - Gestionar, organitzar i regular el transport a un preu favorable.
  - Assessorar en les exportacions per aconseguir el millor preu.
  - Connectar amb cases comercials receptores de les exportacions, però la FASL no fa la venda. A partir de 1936, amb l'esclat de la Guerra civil, és quan s'inicia una exportació unificada perquè controla tota la producció de la comarca i el 1937 s'unifica tota l'exportació.

Des de 1932 la FSAL fa actuacions per aconseguir el reconeixement oficial de la denominació d'origen per al Maresme de la varietat de la patata Royal Kidney com a *Mataro's Potatoes* destinada a l'exportació i s'aconsegueix definitivament el 1934. També vetlla perquè patates d'aquesta varietat i d'altres procedències (com València, Alacant, Màlaga, Almeria o Mallorca) i gestionades per comerciants no es venguin amb la denominació pròpia de la comarca.

4. La publicació El Litoral Agrícola

El Litoral Agrícola és la portaveu de la FSAL i, seguint la tònica general de la premsa agrícola del moment, col·labora a difondre i divulgar les orientacions dels tècnics agrònoms i els avenços que es van produint. Així mateix, també vol incidir en la cultura de l'organització sindical que ha de facilitar fer efectiu el seu propòsit. Està adreçada als pagesos associats i a tothom que tingui alguna relació amb la Federació.

Per l'estudi de la publicació aplicarem la metodologia analítico-sintètica. Farem un anàlisi del contingut de tots els números publicats i ens permetrà veure com la FSAL vol incidir amb ella en la formació dels pagesos i en quins aspectes ho fa.

Es publica del gener de 1929 al desembre de 1935 amb una periodicitat mensual. Té dues parts clarament diferenciades: la dels anuncis concentrats al principi i final de la publicació a mode de separata, i els continguts pròpiament dits a càrrec de la FSAL.

S'edita inicialment en castellà, però a partir de març de 1931 s'introdueix el català i al mes següent s'hi redacta pràcticament tota, excepte els anuncis i informes dels enginyers o comunicacions oficials, que segueixen essent en castellà. Així mateix, també hi ha articles en anglès sobre les directrius en exportació de la patata adreçats als compradors, que també reben la revista, els mesos de febrer i març de 1932, gener de 1933, febrer i desembre de 1934.

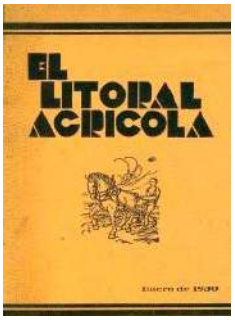
Gràficament, els primers anys només es juga amb la mida i el tipus de la lletra, però progressivament s'hi van afegint dibuixos i, a partir de l'abril de 1932, s'hi comencen a incloure fotografies. S'edita en tinta negra però de l'abril de 1931 al desembre de 1934 la portada i la darrera pàgina estan impreses en tinta vermella.

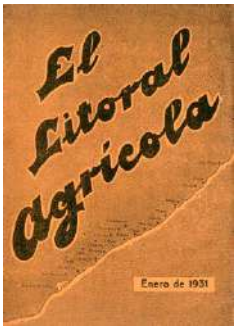
El número de pàgines oscil·la entre les 16 (del primer número) i les 72 (del desembre de 1934) tenint la majoria 28 o 32 pàgines, moltes vegades depenent dels anuncis. Hem consultat 83 números que són tots els publicats excepte el 18, del juny de 1930.

4.1. La distribució del contingut

La portada canvia de disseny i contingut cada any, com es pot observar en les reproduccions, i del 1931 al 1934 conté el mapa amb les poblacions que tenen sindicats associats:

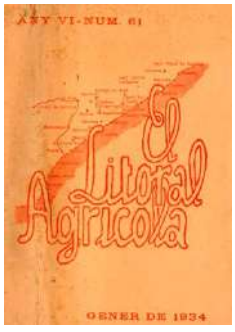














La revista sempre s'inicia amb un article de fons de la FSAL que ocupa tota la pàgina i part de la següent, seguidament hi ha articles majoritàriament relacionats amb el conreu de la patata, divulgació d'avenços tècnics, noves normatives, millores en l'exportació, etc. En general hi ha un apartat de divulgació de novetats (tractaments

sobre malures i plagues, etc.), un apartat "Por esos campos" amb una petita història de camperols, un apartat "Revista de premsa" amb articles d'altres periòdics, un apartat "Carnet" on hi ha les previsions del temps, els conreus actuals, els preus de les verdures al mercat central de Barcelona; un apartat "Nuestros sindicatos" amb notícies dels federats, una secció "Floricultura" amb informacions sobre aquest nou cultiu, una secció "Preguntas y respuestas" que els pagesos fan amb les respostes dels tècnics i enginyers agrònoms de la FSAL, un "Noticiario" amb informacions diverses de la comarca i un apartat "Notas oficiales".

En molts números hi ha referències del que s'ha publicat en altres periòdics sobre temes que afecten a la pagesia i en general les trobem a l'apartat revista de premsa. Entre elles trobem: La Vanguardia, Agricultura i ramaderia, El Sol (de Madrid), Levante Agrario, Journal d'Agricultura Practique (de Paris), Boletín de la Cámara Agrícola del Ampurdán, Guiatge Agrícola (Sindicat Agrícola i Caixa Rural de Sampedor), Revista oficial de Agricultura, Comercio y Trabajo de la Habana (Cuba), etc. Així mateix, s'intercanvien revistes entre sindicats i d'altres organitzacions agrícoles, i la FSAL ho valora com un apropament entre les institucions i la possibilitat de donar-se a conèixer. Entre elles hi ha: "Agricultura", "Revista del Instituto de Sant Isidro", "Guiatje Social de Sampedor", "El Fomento Industrial i Mercantil", "El Boletín de Martorell", "Agricultura, Comercio y Trabajo" (de la Habana), "La Luz de Astorga", etc.

4. La divulgació tècnica i la renovació agrícola al Maresme en El Litoral Agrícola

En el primer número de la publicació, editat al cap de dos anys d'haver-se constituït la FSAL, ja queda palès que es crea per comunicar-se amb els socis de la federació, divulgar les actuacions que fa i informar de temes agrícoles d'interès, amb la voluntat de compartir coneixements i esforços per una major prosperitat dels associats, amb experiències i iniciatives dels socis, i col·laboracions d'enginyers agrònoms. Nosaltres ens fixarem especialment en els continguts que hem considerat relacionats, d'una o altra manera, amb la potenciació de l'educació formal o no formal del pagès (en temes agrícoles o sindicals) i l'experimentació.

4.2. Formació[2]

- A l'escola rural: l'agricultura a l'escola primària rural i pels pagesos (gen. 29).

2. Abreviarem els mesos de l'any i posarem els dos darrers dígits de l'any.

- Formació a les escoles d'agricultura: la Generalitat organitza cursos oberts a càrrec de l'Escola Superior d'Agricultura des d'un any a quatre (set. 32) i el Círcol Agrícola de Tordera crea una escola agrícola (des. 32).
- La formació del pagès per millorar la producció: importància de conèixer la tècnica i la ciència agrícola per convertir les terres de secà en regadiu (gen. i juny 29) i s'organitza un concurs de com explotar una finca per tenir bona producció i guanys (feb. 30).
- Les conferències com a formació permanent: diversos sindicats n'organitzen sobre nous mètodes per combatre plagues i malures, l'explotació de productes primerencs i l'experimentació de nous productes (gen., abr. i set. 29).
- Els congressos internacionals, fires i exposicions per conèixer novetats agrícoles, i exposa la participació en: el primer congrés internacional de productors, exportadors i importadors de fruita de Barcelona (març, abr. i juny 29), exposició de fruites i verdures a Barcelona (nov. 32) i a la Fira Comercial de Mataró (gen. 34).
- Importància de l'educació sindical per desenvolupar l'agricultura: entendre l'organització i els deures que implica i enumera els continguts i metodologia que comprèn (juny 29).
- Formació per modelatge: exemples de pagesos que ensenyen pràcticament la introducció de nous cultius (juny 29).
- Aprendre dels errors: l'exportació del 1929 té pocs guanys i es proposa millorar la programació de les sortides, preveure millor les vendes i valorar nous mercats (jul. 29).
- Aplicació dels resultats de l'experimentació en la producció de la patata primerenca: porten a modificar les pràctiques agrícoles per obtenir els màxims beneficis (nov. 29).
- Formar-se mitjançant la publicació: la FSAL vol fer una formació sindical i tècnica però inicialment interessa més el primer aspecte (ag. 29).
- Intercanvi de publicacions: porta a un intercanvi d'idees (tots els números).

4.3. Experimentació, nous conreus i avenços tecnològics

- Introducció de nous conreus: varietats de patates (com la "Pulsen Joly" per exportar a Alemanya: maig, oct. i nov. 29), floricultura i especialment del clavell (febr., març, maig, juny i nov. 29, maig i des. 31 i gen. 34), blat de moro (set. 29 i set. 32), pèsols (febr.34) i faves (oct. 35).
- Introducció d'activitats complementàries a l'agricultura: arbres fruiters (febr. i ag. 29) i avicultura (set. 29 i juny 32)
- Creació de camps experimentals (juny 29) i experimentació amb: la remolatxa de sucre (febr., abr., jul. i nov. 30, maig 31 i març 32), pèsols (febr. 34) i faves (oct. 35).
- Millora del rendiment del cultiu de la patata: preparació dels camps i prevenció de malures (nov. 31; gen., febr., març i oct. 32; gen. i jul. 34, i jul. 35), com sembrar (juny 32) i directrius del Ministeri d'Agricultura i l'Institut d'Investigacions Agronòmiques (abr. 33).
- Prevenció de malures en diversos conreus (oct. i nov. 30, nov. 34, març i abr. 35).

- Implementar avenços tecnològics: reg subterrani (set. 30), pluja artificial (nov. 30) i procediments per millorar la producció en terra salada (oct. 32).
- Experimentar l'obertura de nous mercats de la patata primerenca: EUA, Iugoslàvia, Veneçuela i Itàlia (jul. 33).
- Importància d'aconseguir la denominació d'origen *Mataro's potatoes* de la patata primerenca Royal Kidney per associar-ho a la procedència i qualitat, protegint-la de la d'altres indrets espanyols (febr., març abr. i maig 29, maig i des. 33, febr. i juny 34, i ag. i oct. 35).

Entre els articles i aportacions que es fan en relació a la formació en volem destacar els més rellevants:

- En l'article "La Agricultura en la Escuela Rural" de gener de 1929 la FSAL fa seu el que anomena problema de la formació i preparació del pagès i proposa que l'agricultura formi part del programa de l'escola primària rural, amb uns continguts específics, que faria que els futurs pagesos siguin uns experts, doncs adquiririen coneixements sòlids i fonamentals que complementarien els que la família li transmet. En aquesta escola el pagès adult també podria formar-se. Afirma que és essencial pel ressorgiment agrícola (gen. 29).
- Es crea la secció Floricultura a partir de febrer de 1929 i es recomana la seva introducció perquè té possibilitats d'exportar a Anglaterra, Suècia, Noruega i els EUA, però és necessari formar-se perquè el conreu és complex. Informa de que el Ministeri d'Instrucció Pública alemany ha creat l'Escola de Freising especialitzada en l'estudi teòrico-pràctic de la floricultura i disciplines relacionades (jardineria, decoració, etc.) (febr. 29).
- S'informa que el març de 1929, al Sindicat de Badalona un enginyer agrònom pronuncia una conferència sobre procediments per combatre plagues de la vinya i erugues dels arbres fruiters, que es complementa amb una pel·lícula. Es valora que aquests actes són molt necessaris per la cultura dels pagesos (abr. 29).
- S'informa que l'abril de 1929 hi ha una exposició de flors holandeses a Madrid i constata que a l'Estat no hi ha escoles de jardineria, mentre que a Holanda n'hi ha vuit i s'exporten moltes flors. Un important floricultor holandès vol que España enviï 12 nois per estudiar floristeria i que es crearan 1 o 2 beques (maig 29).
- Advoca a favor que els associats als sindicats tinguin una educació sindical per entendre'n l'organització i els deures que implica, i n'enumera els continguts i metodologies (abr., maig, juny, ag., oct., nov. i des. 29).
- Encoratja la introducció de l'avicultura com activitat secundària dels pagesos per aconseguir ingressos extra amb la venda d'ous, però cal formar-se per ser rendible (set. 29).
- L'agost de 1929, la FSAL organitza per una jornada amb conferències sobre l'exportació de productes primerencs, activitats del sindicat en l'exportació de la patata primerenca i necessitat de provar diversos cultius (set. 29).

- La formació a les escoles d'agricultura: la Generalitat organitza cursos a càrrec de l'Escola Superior d'Agricultura: Escola Pràctica d'un any, Escola Mitjana de dos anys d'estudis teoricopràctics i Escola Superior de quatre anys (set. 32); el Círcol Agrícola de Tordera crea una escola agrícola que pretén motivar els infants a adquirir coneixements tècnics i agrícoles i depèn del Sindicat, van sol·licitar un mestre a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana per donar-li un caire cultural i agrícola, i esperen que els doti amb material agrícola i pedagògic (des. 32).

També hi ha d'altres referències que estan lligades estretament amb la formació. Com a mostra, prenem els publicats l'any 1929:

- Orientacions als agricultors sobre: eliminació de plagues i malures (gen., febr. i maig), producció d'adobs (juny), etc.
- Aspectes econòmics: implantació del pes únic per l'exportació a 54 quilos (febr., abr. i maig), importància de l'acreditació de la patata primerenca per protegir-la de l'intrusionisme d'altres zones de l'Estat (març), l'estadística com a auxiliar de l'economia (jul.), importància de la rapidesa del transport en l'exportació (jul.), assegurances contra pèrdues en l'exportació (ag.), cotitzacions de divises i efectes de les fluctuacions sobre les importacions i exportacions (set. a des.), importància de la publicitat per consolidar i conquerir mercats (oct.), etc.
- Els sindicats i la seva organització: són organitzacions cooperatives basades en la interacció del pagès-sindicats locals-federació de sindicats i informa dels objectius, beneficis, organització, drets i deures (abr., maig, ag., oct., nov. i des.), informacions sobre les actuacions de la FSAL (tots els mesos), la cooperació als EUA com a model per incrementar la productivitat i els guanys (oct. i des.), etc.
- Difusió de normatives: agrícoles en relació al codi penal, transport de fems i verdures, etc. (gen., març i des.); sindicals en relació a l'organització dels sindicats (des.), exportació en relació a la de la patata, fruita i llegums (març, abr. i des.), econòmiques en relació a la concessió de crèdits (març), etc.

Els anuncis també són un mitjà que utilitza per difondre novetats i serveis, a la vegada que ens permet constatar les relacions que té la FSAL amb empreses que van des de l'àmbit local fins a l'europeu. Com ja hem esmentat estan concentrats al principi i final de la publicació ocupant tot la pàgina, la meitat o una quarta part i a mode de separata. Progressivament se n'hi van afegint a l'interior i de diferents mides (des de petits requadres fins a doble full) i n'hi ha uns dos o tres a tota pàgina i uns quatre o cinc de mida reduïda, doncs en aquest apartat és prioritària la comunicació de la FSAL amb els associats. Amb el temps, van augmentat i, en general, quan es comença a publicar es manté fins a final d'any, com ho hem constatat l'any 1929:

Tipus d'anunci	Empresa	Núm. referències	Localització
Adobs			
Potasa	Potasas Reunidas S.A.	12	Madrid–Barcelona
Orgànic	Abono orgánico "Negrito" (febr. a des.)	11	
	Ramón Corbella – Fems (reduït) (jul. a oct. i des.)	5	Barcelona
	Abono orgánico "La Abeja" (ag. a des.)	5	
	Abono orgánico "El Protector de la Tierra" (ag. a des.)	5	Montgat
Diversos	Alesan S.A. – Guanos – Drogas – Azufres	12	
	Establecimentos Galliard, S.A. – Abonos y Productos químicos (març a des.)	10	Barcelona
Transportistes			
Consignataris de vaixells	Mac Andrews & Cº Limited – Servicio de transporte – Flota	12	Londres–Liverpool–Madrid–Barcelona
	Comercial Combalia – Sagrera S.A.	12	Barcelona
	T. Malloll Bosch (abr. a des.)	8	
	V. Blay Navarro (set. a des.)	4	
	Viuda de Illueca (oct. a des.)	3	València
Cargues i descarregues	Cargas, descargas y transportes S.A. (març a des.)	10	Barcelona
Transports i	A Ducros (febr. a des.)	11	Cerbére–
Agència	José Coll (maig a oct. i des.)	7	Barcelona
d'Aduanes	Cipriano Basco (maig a des.)	8	
	Félix Arrás (abr. a des.)	9	Cerbére–Mataró
	Julián Cruzel (abr. a des.)	9	Barcelona
Receptors i distribuïdors	F.C. Bradley & Sons (abr. a des.)	9	Londres

Constructors			
De pous i mines	Juan Graupera (reduït) (febr. a des.)	11	Premià de Mar
Motors	Motores Vellino (oct. a des.)	3	Barcelona
	Automático Stotz (oct. a des.)	3	Vilassar de Mar
Agents econòmics			
Bancs	Banco Urquijo Catalán	12	Barcelona–Mataró
Gestors d'exportacions	Compañía General Aduanera S.A.	12	Barcelona
Comissionistes exportadors	Geo Monro Ltd. (març a oct.)	7	Londres – Premià de Mar
Comissionistes importadors	W. Strong (abr. a des.)	9	Liverpool
Empreses complementàries			
Sastres	Dalmacio Coll (reduït) (febr. a des.)	11	Barcelona
Mitges i	Medias Eva (set.)	1	Barcelona
mitjons	Calcetines Bebé (oct. a des.)	3	Mataró
Hotels	Hotel Restaurante Automático (reduït) (abr. a des.)	9	Mataró
Lones	LONIMPER (jul. a oct. i des.)	5	Vilassar de Mar
Embalatges i cistells	Eduardo Clavell (set. a des.)	4	Mataró
Impremtes	José Fors Serra (oct. a des.)	3	Vilassar de Mar
Sindicals			
Sindicats	"Progreso" de Malgrat (abr. a oct. i des.)	8	Malgrat
Federació	Federación de Sindicatos Agrícolas del Litoral (març a juny)	4	Vilassar de Mar
Societat Mútua	Sociedad Mútua de Caballerías (reduït) (març) Mutua Agrícola (abr. a des.)	10	Mataró

Així mateix, la pròpia publicació els promou, incloent falques com: "*Dinero invertido en anuncios es capital colocado a interés ventajoso*", o *Un anuncio en nuestra revista representa una visita mensual a tres mil agricultores asociados*".[3]

5. Conclusions

Les primeres dècades del segle xx, al Maresme, després d'haver transformat les terres de secà en regadiu i iniciar el cultiu intensiu de la patata primerenca, hi ha un bon gruix de petits propietaris que, en ple auge del cooperativisme, propicia que pràcticament a tots els municipis s'organitzin sindicats per adquirir i comercialitzar productes a Europa sense dependre dels comerciants i fer front comú als problemes econòmics i politics defensant els seus interessos davant les autoritats. Ben aviat ja constaten la necessitat de federar-se per coordinar actuacions que individualment no poden abastar i constitueixen la Federació de Sindicats Agrícoles del Litoral (FSAL) (1927-1938) per negociar i pressionar l'Estat per aconseguir tractes favorables en la importació de la llavor de la patata, la llibertat d'exportació, millores en el transport, etc., i publica *El Litoral Agrícola* (1929 – 1935) perquè li faci de portaveu, li permeti estar en contacte amb els pagesos i incidir en la seva formació, tant agrícola com sindical, doncs és mitjançant l'organització dels pagesos que vol potenciar la transformació de l'agricultura comarcal.

Amb la publicació vol divulgar les orientacions dels seus tècnics agrònoms, articles d'enginyers i notícies d'avenços tecnològics en els cultius que impacten en l'optimització dels conreus i la renovació de la pagesia, fent-la més competitiva. Per tot plegat, podem considerar-la com una actuació educativa no formal i que podríem arribar a entendre com una formació continuada dels pagesos, recolzant i impulsant altres modalitats formatives: assessoraments, experimentacions, conferències, cursos, congressos, etc. doncs en ella se'ls informa, assessora i fins i tot s'instrueix en: experimentació i aplicació de nous conreus, productes per millorar els cultius, prevenció de malures, increment de la productivitat, canvi de divises, nocions d'administració i comerç, etc. En aquest sentit, ja en els seus primers números, ens parla de l'Educació a l'Escola rural, l'Educació sindical, informa de congressos on han assistit els seus representants, administració d'una finca, fórmules recomanades dels adobs i com manipular-los, introducció de nous productes, etc.

3. *El Litoral Agrícola* [Vilassar de Mar], agost i octubre 1929.

Infantívol: una revista d'enllaç entre les escoles de les Illes Balears (1920-1921)

Infantívol: connecting journal of schools of the balearic islands (1920-1921)

Miquel Jaume i Campaner
Universitat de les Illes Balears
mjaume48@gmail.com

Resum

El principal objectiu d'aquest treball és revisar i completar els estudis sobre la revista *Infantívol* publicats per Joana M. Vanrell (1998) i Miquel Jaume (2010, 2012). El present article explica la connexió entre la revista editada a Sineu (Mallorca) durant el curs 1920-21 i una altra que amb el mateix nom havia creat a Palma l'any 1912 el director del col·legi *La Escuela Bella.* A tall de conjectura s'argumenta que la revista *Infantívol* de 1920 va ser dirigida conjuntament pel mestre Miquel Riera Perelló i l'inspector Joan Capó Valls de Padrinas. No estava lligada a cap escola sinó que va ser una revista d'enllaç que recollia les col·laboracions d'alumnes de 49 escoles diferents de les quals, finalment, se dóna el nom dels mestres que les dirigien.

Paraules clau

Premsa escolar, correspondència escolar, pedagogia catalana al primer quart del segle XX, mestres i escoles de les Illes Balears.

Resumen

El principal objetivo de este trabajo es revisar y completar los estudios sobre la revista *Infantívol* publicados por Joana M. Vanrell (1998) i Miquel Jaume (2010, 2012). La presente artículo explica la conexión existente entre la revista editada en Sineu (Mallorca) durante el curso 1920-21 y otra que ocho años antes había creado en Palma el director del colegio «La Escuela Bella». A modo de conjetura se argumenta que la revista *Infantívol* de 1920 fue dirigida conjuntamente por el maestro Miquel Riera Perelló y el inspector Joan Capó Valls de Padrinas. No estaba asociada a ninguna escuela sino que

era una revista de enlace que recogía las colaboraciones de 49 escuelas distintas de las cuales, finalmente, se da el nombre de los maestros que las tenían a su cargo.

Palabras clave

Prensa escolar, correspondencia escolar, pedagogía catalana en el primer cuarto del siglo XX, profesorado y escuelas de las Baleares.

Abstract

The main purpose of this work is to revise and complete the studies on the journal *Infantívol* by Joana M. Vanrell (1998) and Miquel Jaume (2010, 2012). Our paper explains the link between the journal edited at Sineu (Mallorca) in 1920-21 and another of the same name created eight years earlier by the school principal of «La Escuela Bella». It can be speculated that 1920's *Infantivol* was codirected by the teacher Miquel Riera Perelló and the primary school inspector Joan Capó Valls de Padrinas. The journal was not attached to one school, as usual, but it was intented to collect writings or pictures of 49 different schools whose teachers, lastly, are idetified with their names.

Keywords

School press, school correspondence, catalonian pedagogy in the first quarter of the 20th century, teachers and schools of the balearic islands

1. Introducció

Infantívol té una sèrie de característiques que fan que sigui una de les revistes escolars més singulars i enigmàtiques, si no la que més, que s'ha imprès a casa nostra. Per començar, hi ha una connexió oculta amb una altra publicació escolar que amb el mateix nom s'havia estampat l'any 1912 precisament a la mateixa impremta: *La Sinceridad* de Sóller. En segon lloc, *Infantívol* de 1920-21 no està lligada a cap escola en particular, com ho estan la majoria de revistes escolars, sinó que és obra de les col·laboracions d'un centenar d'alumnes de 49 escoles distintes i molt diferents per la seva idiosincràsia i organització. Una tercera característica particular és la gran quantitat de textos d'autors adults, un poc més de la meitat del total, que eren poesies d'escriptors reconeguts o escrits sense signar o firmats amb pseudònim que corresponen probablement als promotors de la revista.

Aquestes característiques susciten moltes preguntes que en el nostre treball intentem respondre completant i, eventualment, corregint el que fins ara s'ha escrit en relació a

la revista i al seu context històric.[1] Ens ho ha permès la disponibilitat d'una col·lecció completa de la revista *Infantívol* de 1920-21, propietat de l'autor, i la facilitat per accedir a la premsa històrica digitalitzada per la Universitat de les Illes Balears (Hemeroteca de les Illes Balears) i pel *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (*Biblioteca Virtual de Prensa Histórica*). Entre les fonts convencionals hem recorregut a diverses publicacions de l'època, referenciades a notes a peu de pàgina, que hem privilegiat sobre les observacions o comentaris d'historiadors més recents. La lectura atenta de tots els textos publicats a *Infantívol* i la confecció d'una base de dades estructurada ens han proporcionat els elements necessaris per perfilar el panorama que presentem a continuació.

2. Els projectes de l'escola bella i de la revista Infantívol de 1912

«La situació de l'ensenyament a les Illes de l'any 1910 a l'any 1930 fou de quasi total postració», sentenciava un dels primers investigadors de l'educació contemporània a les Balears.[2] Ningú no ho discuteix coneixent l'alt índex d'analfabetisme, la manca d'edificis escolars i les deficients condicions higièniques dels existents, el gran absentisme escolar, l'aglomeració d'infants de diferents edats dins una mateix local i, per part del magisteri, la persistència de procediments rutinaris i mètodes tradicionals basats principalment en «la letra con sangre entra».

Enmig d'aquest panorama desolador van sorgir diversos projectes reformadors inspirats en la *Institución Libre de Enseñanza*, les visites de mestres a l'estranger i, sobretot, en el contacte amb la pedagogia catalana mai no prou valorat en la nostra historiografia. Fruit d'aquest contacte van néixer l'any 1912 els projectes de l'Escola Bella i de la revista *Infantívol* per iniciativa del mestre Gabriel Capó Valls de Padrinas que seria un referent constant per al seu germà Joan, l'inspector d'ensenyament que va ser la persona que amb més entusiasme i eficàcia va treballar per a la innovació educativa a les Balears entre 1915 i 1936. Potser per això darrer s'han atribuït erròniament a l'inspector obres i escrits que indiscutiblement són del seu germà.[3]

---

1. Vanrell, Joana Maria. «Infantívol», *Primeres Jornades d'Estudis Locals: Sineu, el medi i la gent*. Mancomunitat Pla de Mallorca: Binissalem, 1998. És una versió reduïda del seu treball inèdit *Infantívol de Miquel Riera* conservat a l'Arxiu de la Història de l'Educació, sign. 7/122, Universitat de les Illes Balears, 1996; Jaume i Campaner, Miquel. «Antecedents de Freinet a les Illes Balears», *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana*, núm 66, (2010), pp. 183-210; Jaume i Campaner, Miquel. «Els inicis de la recepció de Freinet a Mallorca», *Pàgines vives quaderns Freinet: les revistes escolars de la Segona República*. Castelló: Fundació Càtedra Enric Soler i Godes, Universitat Jaume I, (2012), pp. 103-121.

2. Oliver, Jaume. «Educació i societat a les Illes (1910-1930)», Sureda, Bernat et al. *L'Educació a Mallorca (Aproximació històrica)*, Mallorca: Editorial Moll, 1977, p. 165.

3. Joan Capó no va escriure cap article sobre l'Escola Bella, contràriament al que s'afirma a Colom, Antoni J. *Joan Capó Valls de Padrinas: Un temps, uns fets.* Universitat de les Illes Balears i Ajuntament de Felanitx: Palma, 1993, p. 175. Colom li atribueix erròniament l'article «La Escuela Bella» escrit i signat per Gabriel Capó i publicat en tres tongades a *El Magisterio Balear* (6, 13 i 20 d'abril de 1912) i també s'equi-

Gabriel Capó, nascut a Felanitx el 17 de maig de 1892, va acabar els estudis de Magisteri l'any 1908. Després de treballar un cert temps a l'escola nocturna de la Congregació Mariana de Palma i de fer de bibliotecari a l'Associació de Mestres de Balears, va idear el projecte de fundació d'un centre educatiu que va batiar amb el nom «La Escuela Bella». El dia 31 de març de 1912 va donar a conèixer aquest projecte en una conferència al local de l'Associació de Mestres. D'entrada, va deixar clar que s'havia inspirat en les idees dels pedagogs catalans Joan Bardina, Eladi Homs i altres que estaven a l'avantguarda del renaixement pedagògic que en la pràctica havia cristal·litzat en realitzacions tan reeixides com l'Escola Horaciana i el col·legi Mont d'Or.[4] La seva principal font, de la qual va extreure paràgrafs sencers, van ser uns articles que Eladi Homs havia publicat a *La Veu de Catalunya* sobre l'escola bella.[5] A banda d'això, hi ha que dir que Gabriel Capó coneixia personalment Eladi Homs ja que una temporada, que no hem pogut determinar exactament, va residir a Barcelona i va formar part del Consell d'Investigació Pedagògica de la qual Homs era el secretari.[6]

Abans de la inauguració, que va tenir lloc el setembre de 1912, es va difondre un prospecte on Gabriel Capó deia per donar a conèixer la nova escola: «Nuestras convicciones pedagógicas nos inducen a hacer un ensayo que creemos podría dar excelentes resultados. Se trata de una clase para niños de 9 a 14 años, al aire libre, La sesión sería única, de 9 a 1 y tendría por marco, por aula, Palma (todos sus edificios importantes, fábricas e industrias) y sus alrededores. Creemos que esta clase de enseñanza, que en Barcelona, en Madrid y en el extranjero, da resultados positivos, podría también darlos excelentes aquí».[7]

L'Escola Bella estava ubicada al c/ de la Pau núm. 12. Estava en un edifici que reunia les condicions higièniques i estètiques adequades, segons apreciava un corresponsal d'un diari de Palma: «Es espacioso, bien situado, en él irradia el sol en toda su extensión, bien ventilado, seco y, en fin, reúne todas las cualidades higiénicas apetecibles. Hermoso y bien amueblado despacho separa el aula de clases del jardín que servirá de lugar de expansión y de recreo a los escolares pudiéndose dedicar a una hora prefijada por el profesor a juegos escolares, para lo cual se han construido distintos e ingeniosos juegos propios de los niños. Pasamos luego a visitar el salón de clases. Hállase éste situado en una espaciosa sala amueblada por grandes hileras de bancos. Se destaca al fondo sobre

---

voca en assignar-li l'article «Cap a la Escola Bella» que va escriure i signar Andreu Ferrer Ginart a *Llevant*, núm. 7, març de 1917, p. 1. En posteriors publicacions Colom persisteix en atribuir a Joan Capó articles que són del seu germà, com, per exemple, «El amor en la escuela» publicat a *El Magisterio Balear* en dues tongades, al núm. 48 (2 desembre 1911), pp. 380-382, i al núm. 50 (16 diciembre 1911), pp. 398-399.

4. Capó, Gabriel. «La Escuela Bella». *El Magisterio Balear* (6 abril 1912), p. 107.

5. Homs, Eladi. "L'escola lletja i el noi". *La Veu de Catalunya* (28 setembre 1911); "L'escola bella i el noi". *La Veu de Catalunya* (5 octubre 1911); «La Escola Bella». *La Veu de Catalunya* (26 octubre 1911).

6. *El Magisterio Balear* (24 juliol 1915), p. 242.

7. *La Región* (2 setiembre 1912), p. 2.

un blanco entarimado la mesa del profesor y en las paredes aparecen colgados carteles y todos los aparatos que requiere una "Escuela Bella", Pasamos luego a una sala contigua en donde se hallan colocadas figuras geométricas, diversos ejemplares de minerales, vegetales y animales; todos bien coleccionados, en todo lo cual se nota la mano experta del profesor».[8]

Va ser en aquesta escola que el mestre Gabriel Capó va impulsar la publicació de la revista *Infantívol* de la qual no sabem gaire cosa ja que no hem localitzat cap exemplar. El primer número va aparèixer al principi d'octubre de 1912. El setmanari *El Magisterio Balear* va notificar la seva aparició amb aquests termes: «*Infantívol* se titula una nueva revista para niños que, editada en Sóller, publica don Gabriel Capó, Director de la Escuela Bella, Paz, 12, Palma. El número que hemos recibido resulta atractivo, interesante y ameno siendo de aplaudir las iniciativas de los que en la educativa obra colaboran. De desear es que hallen apoyo los esfuerzos de los entusiastas novadores y que la simpática revista, de cuyo nacimiento damos cuenta, pueda alcanzar respetable longevidad».[9] El setmanari *Sóller* resumia sumàriament el contingut del primer número posant l'accent en la participació d'alguns alumnes en la redacció de la revista: «El primer número contiene un texto escogido y propio para las tiernas inteligencias a que va destinado. En una sección titulada «Páginas infantiles» inserta composiciones de varios escolares y en la misma se irán publicando originales de cuantos lectorcillos los manden, sean de donde fueren, siempre que contengan cierta nota ingenua de espontaneidad infantil.[10]

Un mes després de l'aparició d'*Infantívol* el mestre Gabriel Capó va caure greument malalt i per aquest motiu va cedir la direcció de *La Escuela Bella* al mestre Josep Ferrà Vich.[11] Va morir el dia 23 de juliol de 1915 als 23 anys d'edat. El seu germà Joan, quatre anys més gran que ell, va escriure una nota necrològica que palesava la compenetració que tenien en qüestions pedagògiques.[12]

3. Els orígens d'Infantívol del curs 1920-21

El dia primer d'octubre de 1920 va sortir el primer número del que es podria considerar segona època d'*Infantívol*. A l'article editorial se presentava així:

> Soy un periódico pequeño y divertido como tú, que prefiere reír y bromear al estudio seco y enojoso... Voy a entretenerte jugando a hombres... Yo voy a ser tu periódico, el periódico de los niños, y te enteraré de todo lo que ocurre en el mundo de los hombres

8. *La Región* (26 agosto 1912), p. 2.
9. *El Magisterio Balear* (5 octubre 1912), p. 316.
10. Sóller (5 octubre 1912), p. 6.
11. *El Magisterio Balear* (23 novembre 1912), p. 360.
12. J. C. «Nota del día. Ha muerto mi hermano». *El Magisterio Balear* (31 juliol 1915), pp. 243-244.

> y en el tuyo... Te contaré cuentos, te enseñaré cosas que aprendas sin que te cuesten trabajo, te recitaré poesías... Y si me dices algo importante de tu vida, de lo que haces en tu escuela, de las fiestas que organicéis, lo diré a los demás niños y niñas de todos los pueblos... Y celebraremos concursos con premios para ver si tú podrás recoger alguno.[13]

La revista va tenir una molt bona acollida entre els escolars de les Balears si hem de creure el que es diu al número 2: «El primer número de INFANTÍVOL ha sido leído por muchos miles de niños y niñas. Su aparición ha sido una verdadera revelación».[14] També la premsa va saludar la publicació amb notes informatives a *El Correo de Mallorca* (5 octubre) i *La Almudaina* (8 d'octubre) i *Llevant* (15 octubre) dirigit pel mestre Andreu Ferrer que escriví: «Aquest periòdic ve a omplir un buit gran que de fa temps sentíem». El setmanari Sóller, estampat a la mateixa impremta que *Infantívol*, es va desfer en elogis declarant que «els moderns moderns procediments pedagògics bateguen plens de vida en les pàgines de Infantívol, que farà canviar de sol a rel l'escola, foragitant d'ella les rutines i mètodes fòssils que no tenen raó d'esser ara més que mai.[15]

Desconeixem les circumstàncies concretes en què es va gestar la revista. El fet que tingués la seva seu administrativa a l'escola nacional de nins de Sineu a càrrec del mestre Miquel Riera Perelló és la única pista segura de què disposem. D'això es pot deduir, i així ho hem fet tots els que hem escrit sobre la revista, que n'era el director. Ara bé; la seva funció directiva no va ser, com a la gran majoria de revistes escolars, estimular l'escriptura o el dibuix dels seus alumnes amb la intenció de que comuniquessin lliurament els seus pensaments o sentiments. La participació dels alumnes de l'escola de Sineu va ser tan esquifida que es redueix a la contestació d'onze línies a una carta dels alumnes de l'escola de Mancor de la Vall. El mestre Riera no va signar cap article amb el seu nom, si és que en va escriure algun. La seva única contribució certa i indiscutible a la revista és el conjunt de 19 dibuixos que va signar amb les inicials «M. R.» o «M. Riera».

La direcció d'una revista quinzenal com *Infantívol* comportava una quantitat de tasques que un mestre sol a càrrec d'una escola unitària sobresaturada d'alumnes no podia realitzar sense col·laboració d'altres persones. Tampoc el mestre no tenia al seu abast els mitjans per arribar a connectar amb tantes escoles com tenia, per exemple un inspector d'ensenyament. Pensem, per això, que Joan Capó, gran amic de Riera, va cooperar activament en la selecció de textos que es rebien a la redacció, la tria de continguts científics, literaris i artístics, la coordinació de les col·laboracions dels adults, l'ordenació i composició de tots aquests materials, el lliurament a la impremta i la distribució de la

13. Infantívol. «Al pequeño lector». Infantívol, 1 (1 octubre 1920), [p. 1].

14. «Gratitud». Infantívol, 2 (15 octubre 1920), [p.13].

15. «Dues revistes». *Sóller* (16 octubre 1920), p. 5. Amb el mateix títol es va reproduir a *L'Ignorancia*, (21/10/1920), p. 331.

revista. Altres possibles col·laboradors podien ser la mestra Constantina Ribé Monjorn i els preveres Joan Rotger Niell i Lluís Crespí Niell, president de la mutualitat escolar que duia el mateix nom que la revista.[16]

Xoca profundament que a les pàgines d'*Infantívol* no s'esmenti en cap moment l'experiència de *La Escuela Bella* de Gabriel Capó ni l'existència de la primera *Infantívol* que hi estava associada. Tampoc no es reconeix com a precedent la revista *Educacionista* (1912-13) del mestre Rufino Carpena[17] amb la qual hi ha més semblances o coincidències que amb *El buen amigo* (1900-1905)[18] de Joan Benejam que, en canvi, era considerada com el seu model de referència. En el primer número s'inserta un dibuix del mestre Benejam, signat per Miquel Riera, i una nota de reconeixement que possiblement també és del mateix mestre:

> Una de las mejores virtudes es la de ser agradecidos. Este sentimiento de gratitud es el que nos lleva a poner en nuestro primer número el retrato de D. Juan Benejam. ¿Sabéis quien es? El buen amigo de los niños. En la roqueña Ciudadela de Menorca vive este anciano. Fue maestro. Todas sus ilusiones y quimeras eran los niños, erais vosotros: no pensaba, ni piensa aún, más que en vosotros. Cuando la escuela era semejante a una prisión, él ya veía la dulce vida que ahora lleváis en la vuestra... se afanaba para defenderos de las penalidades, y en haceros la vida agradable. Y él, además, fue el que publicó en nuestra tierra la primera revista para niños, titulada con un nombre, que era un símbolo y que le representaba: *El buen amigo*. Por eso le queremos como un abuelo de todos.[19]

En la geneologia d'*Infantívol* hi ha l'obra d'aquests tres mestres, Joan Benejan, Rufino Carpena i Gabriel Capó, que coincidien en proposar un ensenyament més viu, alegre

---

16. Vanrell, Joana M. «Infantívol», op. cit., p. 111.

17. Sobre aquesta revista veg. Oliver, Jaume. *Escola i societat Escola i Societat (L'ensenyament a les Illes en el segle XX).* Palma: Editorial Moll, 1978, p. 26-27; Garceran, Rafael. «La herencia institucionista y la enseñanza activa en Mallorca», Educació i Cultura, 18 (2005), p. 64-69; Sureda, Bernat & González, Sara. «Educacionista, una publicación escolar pionera (1912-13)», Hernández Díaz, José María (coord.). La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo, Ediciones Universidad de Salamanca, 2015, pp. 221-231.

18. Sobre aquest mestre, vegeu Vilafranca, Isabel. «Joan Benejam Vives (1846-1922): Un mestre menorquí a l'avantguarda pedagògica», *Revista Catalana de Pedagogia,* Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, Volum 1, (2002), p. 320; Alzina, Pere. «Joan Benejam: un mestre avançat al seu temps», *Publicacions des Born. Treballs de la Secció d'Estudis*, núm 9. Ciutadella: Cercle Artístic (2001), pp. 89-101; Motilla, Xavier & González, Sara.. «La utilización del grabado en *El Buen Amigo: Periòdico para la enseñanza de niños y adultos* de Joan Benejam Vives», *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, 2015. pp. 409-423.

19. «D, Juan Benejam», *Infantívol*, 1 (1 octubre 1920), [p. 8]. Joan Benejam Vives (1845-1922) era proposat com un mestre modèlic per l'inspector Joan Capó com es fa evident a la seva nota necrològica "Don Juan Benejam", *Ca Nostra* (27, març 1922), pp. 207-208.

i agradable per als infants. Hi ha, però, un altre personatge que va tenir un paper més decisiu en la gestació de la revista: Joan Capó Valls de Padrinas. Vegem com.

4. Miquel Riera Perellço i Joan Capó Valls de Padrinas

El mestre Miquel Riera va néixer a Felanitx el dia 8 de novembre de 1881.[20] Després de passar una llarga temporada estudiant Dibuix i Pintura a Barcelona, va fer els estudis de Magisteri a Palma acabant-los a final de 1905 quan tenia 24 anys. Al seu poble natal es va dedicar a l'ensenyament privat i també va ser durant prop de dos anys, des de 1 de març de 1909 al 31 de desembre de 1910, mestre interí a l'escola pública de nins de Felanitx. L'any 1916 va obtenir per oposició una plaça en propietat a l'escola d'Argilaga (Tarragona) on va exercir fins la seva arribada a la de Sineu el dia 14 de març de 1917. En aquest trasllat hi van intervenir el batle de Sineu, Francesc Crespí, i l'inspector Joan Capó, que van maquinar la contractació d'Apol·lònia Mates, esposa del mestre Riera des de juny de 1909, com a auxiliar mecanògrafa de l'Ajuntament, per tal de propiciar l'aplicació de la norma que en els concursos de trasllat donava preferència als funcionaris consorts a tenir el destí laboral a la mateixa població.[21]

L'inspector Joan Capó tenia en molta estima el seu compatriota felanitxer, set anys més gran que ell, i li va demostrar en múltiples ocasions. En el recés pedagògic de 1917, per exemple, i en el curset de perfeccionament de 1919 li va voler donar un cert protagonisme. Aquestes dues trobades, organitzades com si fossin colònies escolars, van propiciar converses entre ells on, amb una certa complicitat, recordaren l'Escola Bella de Gabriel Capó i potser d'aquestes converses va sorgir el projecte de ressucitar *Infantívol.*

En el recés pedagògic organitzat per l'inspector Joan Capó i realitzat a Lluc els dies 17,18 i 19 de juliol de 1917, l'inspector va fer que Miquel Riera mostrés als setanta assistents «varias fotografías de su exposición escolar, gran variedad de dibujos y muestras caligráficas que, bien ejecutadas y pulcramente presentadas, merecieron unánimes elogios».[22] El recés, per cert, va començar amb la visita a les escoles de Mancor de la Vall bellament decorades per la mestra Margalida Sintes Carbó i mestre Manel Caballer Ribera que va donar una conferència aobre *El Arte en la escuela.* Els amics felanitxers se degueren emocionar en llegir que aquestes escoles d'un poblet del Raiguer de Mallorca, segons el professor i periodista Rafel Ramis Togores, eren una concreció de l'Escola Bella que havia anhelat «aquel maestro romántico y estudioso, aquel soñador que hiciera la

20. Dades biogràfiques extretes principalment del full de serveis que es conserva a l'Arxiu Museu de l'Educació de les Illes Balears i de Comas, Francesca, *Els viatges pedagògica i la renovació educativa: Les relacions de la JAE amb les Balears*. Palma: Edicions Documenta Balear, 2007, p. 188.

21. Rotger, Joan. *Anales de Sineu: Año 1917* (Universitat de les Illes Balears: bibliotecadigital)

22. «Retiro pedagógico en Lluch». *La Almudaina* (24 juliol 1917).

primera tentativa para sustraer la escuela a su rutinarismo con la fundación de la hoy desaparecida Escuela bella, de aquel poeta que se llamara Gabriel Capó...».[23]

Del programa d'aquest recés de 1917 hi ha un aspecte directament relacionat amb les revistes escolars. Es va dedicar una sessió a tractar de la implantació del diari escolar que, segons Capó, comportaria una verdadera revolució espiritual. Va posar com exemple els quaderns que havien vist a l'exposició escolar de la mestra de Mancor de la Vall i va proposar que els mestres fessin dur a cada alumne un diari on apuntés el més interessant que hagués viscut durant el dia.[24] Aquesta pràctica era habitual a les colònies escolars i a algunes escoles de les Illes que seguien les orientacions del professor de pràctiques de l'Escola Normal, Miquel Porcel Riera, que a les seves classes explicava: «Gran medio de educación y de obtener rápidos adelantos en el estudio, es hacer que los niños se dediquen a escribir lo que ven, lo que piensan, lo que sienten, sin trabas de ninguna clase. Las excursiones, las explicaciones, el recreo, las lecciones, el tiempo, los muebles, el campo, las visitas, pueden ser objeto de innumerables composiciones. Partidarios acérrimos de ellas, las aconsejamos como obligatorias una o dos veces por semana...».[25] Porcel va fer imprimir un llibre que contenia cinquanta-vuit redaccions fetes per alumnes de l'Escola de Pràctiques annexa a la Normal de Palma de4 la qual era regent.[26] Sabent això, es pot assegurar que va veure amb molts bons ulls la publicació d'*Infantívol* en què col·laborava el seu gendre Joan Capó que l'acabava de fer avi. En algun moment ens ha passat pel cap que ell era «L'avi» que va firmar nou articles a la secció «Nota educativa» d'*Infantívol*.

Miquel Riera va ser un dels 21 mestres seleccionats per Joan Capó per assistir al curset de perfeccionament que es va celebrar l'estiu de 1919 a Sineu, Lluc i Felanitx. Capó li va donar un protagonisme semblant al que tingué Manuel Caballer, el mestre de Mancor de la Vall, en el recés de 1917, és a dir, el va presentar com a model de mestre compromès en la construcció d'una escola bella i li va donar l'oportunitat d'explicar com es pot decorar una escola fins i tot amb pocs recursos.[27] El dia de la inauguració del curset els mestres assistents van visitar l'escola de Sineu regentada per Riera i van constatar que «de un local que parecía inservible ha sacado un hermoso partido, decorándolo con reproducciones de la silueta del discóbolo y columnatas y dotándolo de material moderno

23. Ramis Togores, Rafael. «Un día en Mancor. Los trabajadores ignorados», *La Almudaina* (17 maig 1917). Aquest professor auxiliar de l'Escola Normal va publicar poc temps després un altre article titulat «Por la Escuela Bella» que va escriure després de visitar les escoles de Mancor amb companyia de Francesc Bello, professor de Pedagogia a la Normal, i els seus alumnes.

24. «Retiro pedagógico en Lluch». *La Almudaina* (26 juliol 1917).

25. Emilio Guerra y Crelp (acrònim de Miquel Porcel Riera). *Apuntes de Teoría de la escritura arreglados al programa vigente en la Escuela Normal de Maestros*. Palma: Imprenta de J. Tous, 1893, pp. 232-234.

26. Escuela Práctica Normal de Baleares. Cuentos y excursiones por los alumnos de esta escuela durante el curso 1891-92. Palma: Imprenta de José Tous, 1893

27. Capó ja havia elogiat el seu amic, sense dir el seu nom, a l'article «El arte en nuestras escuelas», *Boletín pedagògico,* núm. 1 (abril 1919), pp. 13-15.

de enseñanza, convirtiendo, en una palabra, la escuela en lo que deber ser: en un sitio agradable para el niño».[28]

Una altra mostra de la bona entesa entre els dos mestres felanitxers va ser la col·laboració que tingueren en el Museu Pedagògic de les Illes Balears creat l'any 1918. Capó va comptar sempre amb Riera per a les exposicions escolars que es feien periòdicament i per als dibuixos en algunes publicacions del Museu com, per exemple, el de la capçalera del seu òrgan d'expressió: *Boletín pedagógico.* I encara més; l'any 1925 Miquel Riera va ser un dels deu mestres triats per Capó per formar part del grup de pensionats per la *Junta de Ampliación de Estudios* per visitar França, Bèlgica i Suïssa.[29]

Si ens hem estès sobre les relacions entre l'inspector Capó i el mestre Riera ha sigut per donar força argumental a la hipòtesi de que ambdós van promoure i dirigir la publicació d'*Infantívol* en recordança d'aquella primera revista que havia fundat el germà de Capó a L'Escola Bella de Palma. La gran amistat que existia entre ells feia que Capó anés sovint a veure'l a Sineu.[30] Pensem que en aquestes visites ambdós seleccionaven els textos que s'havien de publicar i dissenyaven el número corresponent de cada quinzena. Sense la intervenció de Capó, molt difícilment la revista hagués arribat a tantes escoles i hagués fet la funció d'enllaç entre elles per superar l'aïllament endèmic de les escoles de les Illes.

5. Mestres i escoles

A *Infantívol* van col·laborar com a redactors, dibuixants o participants en els concursos de redacció prop d'un centenar d'alumnes de quaranta-nou escoles diferents de vint-i-quatre poblacions de Mallorca, cinc de Menorca, una d'Alacant (Països Valencià) i una altra de Vilassar de Mar (Catalunya). N'hi havia de graduades (2) unitàries (47), públiques (29), privades (20), confessionals (15).

En la següent relació indiquem el nom de la població, del mestre i de l'escola que estava al seu càrrec, si el coneixem.

- Alacant. Escola graduada.
- Alaior. Escola nacional femenina (E.N.F). Matilde Kirschner o Eulàlia Villalonga.
- Alaró. Escola de les Germanes Agustines.
- Alcúdia. Escola nacional masculina (E.N.M.). Antoni Ques Torrens.
- Alcúdia. E.N.F. Joana Tous Juan.
- Alcúdia. Escola de les Germanes Agustines.
- Artà. E.N.M. Andreu Ferrer Ginart.

---

28. *Cursillo de perfeccionamiento para maestros: Sineu - Lluch - Felanitx. Sóller*. Imprenta de "La Sinceridad", 1920, p. 125. Al final d'aqueta publicació hi ha tres fotografies de l'interior de l'escola de Sineu.

29. Comas, Francesca. *Els viatges pedagògics...* op. cit., p. 188.

30. Vanrell, Joana M. Infantívol, p. 109.

- Banyalbufar. E.N.F. Magdalena Lladó Oliver.
- Banyalbufar. Escola de les Germanes Agustines.
- Biniamar. E.N.M. Bartomeu Pons Frau.
- Campos. E.N.M. Pere Joan Horrach i Puig.
- Campos. Escola de les Germanes Franciscanes.
- Cas Concos des Cavaller. E.N.F.
- Ciutadella. E.N.F. núm. 1. Margalida Florit Anglada.
- Es Capdellà. E.N.F.
- Es Castell. E.N.F. Joana Villalonga Vidal.
- Esporles. Escola parroquial.
- Felanitx. E.N.M. Andreu Riera Perelló.
- Felanitx. Escola de les Germanes Trinitàries.
- Felanitx. Escola de les Germanes de la Caritat.
- Inca. E.N.F.
- Lloseta. Escola de les Germanes Franciscanes.
- Llubí. E.N.F. Magdalena Rullan Solivellas.
- Manacor.
- Mancor de la Vall. E.N.M. Manuel Caballer Ribera**.**
- Maó. E.N.M. núm. 1. Joan Socias Bennassar.
- Maó. E.N.M. núm. 2. Antoni Juan Alemany.
- Muro. E.N.F. Joana Vidal Pons.
- Palma. Escola de la Plaça d'Ataraçanes. Joan Banús Quetglas.
- Palma. Escola de pràctiques annexa a la Normal de Magisteri. Miquel Vila Mas.
- Palma. E.N.M del Secar de la Real. Josep A. Llodrà Matheu
- Palma. E.N.F. del Secar de la Real. Maria Capó Barceló.
- Palma. Escola Montisión de l'Acadèmcia de la Missió.[31]
- Palma. Escola de les Germanes Franciscanes.
- Palma. Escola de les Germanes de la Caritat.
- Palma. Escola de les Germanes Trinitàries.
- Pollença. E.N.F. núm. 1. Concepció Dagas Puigbó.
- Pollença. E.N.F. núm. 2. Joaquina Dagas Puigbó.
- Porreres. E.N.M. Bartomeu Mir Alemany.
- Porreres. Escola del frares franciscans.
- Sa Pobla. Escola de les Germanes Franciscanes

---

31. El director de l'Acadèmia era el P. Antoni Casulleras, propagador de la pedagogia Montessori a Mallorca. Sobre això vegeu Colom, Antoni. «Els inicis de l'«Escola Nova» a Mallorca (1910-1920)», *II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*, Palma, 1978, p. 38; Jaume i Campaner, Miquel. «El projecte educatiu de Miquel Ferrà», *Miquel Ferrà, el poeta compromès*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2012, pp. 75-100.

- Sant Cristòfol (avui Es Migjorn Gran).
- Sant Lluis. E.N.M. Francesc Cardona.
- Sineu. E.N.M. Miquel Riera Perelló.
- Sóller. Escola de les Germanes de la Caritat.
- Sóller. Col·legi «Vall de Sóller». Magdalena Coll Rullan.
- Son Servera. E.N.F. Catalina Garí Nicolau.
- Valldemossa. E.N.F. Antònia Morlà Truyols.
- Vilassar de Mar. E.N.M. Rufino Carpena Montesinos.

6. Conclusions

La revista que es va editar a l'escola nacional de nins de Sineu durant el curs 1920-21 està íntimament connectada a la publicació escolar que amb el mateix nom es va imprimir a Palma l'any 1912 per iniciativa de Gabriel Capó Valls de Padrinas que havia fundat i dirigit el col·legi *La Escuela Bella* de Palma.

Infantívol de 1920, encara que editada a Sineu i impresa a Sóller, no va ser una publicació de cap escola d'aquestes dues poblacions mallorquines. Va ser una revista d'enllaç que pretenia propiciar la comunicació entre mestres i alumnes de les Illes. Hi col·laboraren prop d'un centenar d'alumnes de 49 escoles de 31 poblacions diferents.

El projecte, la promoció, l'edició i la distribució d'*Infantívol* no s'entén sense la intervenció directa de l'inspector Joan Capó que des de 1915 duia una activitat febril visitant escoles, organitzant cursets de formació, estructurant el Museu Pedagògic Provincial, dirigint un projecte editorial, participant com a secretari en l'organització del Congrés Nacional d'Educació, donant conferències i escrivint llibres i articles per dinamitzar i modernitzar l'ensenyament. El seu amic Miquel Riera, director d'*Infantívol*, no tenia els mitjans ni el poder de convocatòria de Capó.

La similitud d'*Infantívol* amb les revistes impreses a escoles on s'apliquen les tècniques Freinet és tan exigua que pràcticament es limita al fet d'haver propiciat la publicació d'alguns textos i dibuixos lliures realitzats pels infants amb més o manco espontaneïtat. Les diferències són més grans que les semblances.

La riquesa de continguts de la revista mereix un estudi més ampli que doni compte d'aspectes tan interessants com la visió que tenien alguns alumnes de les seves respectives escoles i mestres, la distinció entre textos lliures i composicions anodines que eren resums o còpies de fragments de llibres de text, els procediments emprats pels mestres per engrescar els infants a escriure i enviar textos a la revista, la recepció de la revista i la utilització que es feia a l'aula com a material d'aprenentatge, el nombre de subscriptors que podien o estaven disposats a pagar 3 pta. anuals, les idees sobre la societat, l'escola i l'educació que expressen els autors adults que no signaren els seus articles o els firmaren amb pseudònim, etc.

Aproximación al estudio de la escuela y medio rural en la comarca de Lorca (Alto Guadalentín) en Murcia durante los años de la II República, 1931-1939

Approach to the study of the school and rural environment in Lorca (Alto Guadalentín) in Region of Murcia during the years of the Second Spanish Republic, 1931-1939

Carmen M. Cerdá Mondéjar
Universidad de Murcia
cmcm@um.es

Resumen

En este artículo se presenta una aproximación a la situación de las escuelas rurales en el ámbito geográfico de la comarca de Lorca durante los años del gobierno de la II República, a partir de las evidencias ofrecidas por las fuentes de archivo. Se presta especial atención a los procesos de alfabetización como elemento clave en la lucha contra el analfabetismo, al aumento de la escolarización y la graduación, y la consideración dedicada a los maestros y maestras que regentaban aulas rurales. De igual modo, se ofrece un somero esbozo sobre la actuación de las diferentes instituciones locales en materia educativa y la forma en que adoptaron las resoluciones publicadas en la *Gaceta* con el fin de ofrecer un avance del impacto que la política reformista republicana tuvo en el ámbito educativo en el caso de la comarca lorquina.

Palabras clave

Escuela rural, medio rural, Lorca, Región de Murcia, II República Española, historia de la educación.

Resum

En aquest article es presenta una aproximació a la situació de les escoles rurals en l'àmbit geogràfic de la comarca de Lorca durant els anys del govern de la II República, a partir de les evidències ofertes per les fonts d'arxiu. Es presta especial atenció als processos d'alfabetització com a element clau en la lluita contra l'analfabetisme, a l'augment

de l'escolarització i la graduació, i la consideració dedicada als mestres i les mestres que regentaven aules rurals. De la mateixa manera, s'ofereix un succint esbós sobre l'actuació de les diferents institucions locals en matèria educativa i la forma en que van adoptar les resolucions publicades a la *Gaseta* per tal d'oferir un avanç de l'impacte que la política reformista republicana va tenir en l'àmbit educatiu en el cas de la comarca lorquina.

Paraules clau

Escola rural, zones rurals, Lorca, Regió de Múrcia, Segona República, història de l'educació.

Abstract

This research presents an approach to the situation of rural schools in the area of Lorca during the government of the Second Spanish Republic, based on the evidence offered by the archival sources. Special attention is paid to literacy processes as a key element in the fight against illiteracy, the increase in schooling and graduation, and the consideration given to rural teachers. Also, a brief sketch is offered on the about labor of the different local institutions in educational matters and the way in which they adopted the resolutions published in the *Gaceta* with the purpose of offering an advance of the impact that the republican reformist policy had in the field educational in the case of the Lorca region.

Keywords

Rural school, rural areas, Lorca, Region of Murcia, Second Spanish Republic, history of education.

1. Consideraciones historiográficas en torno a la historia de la escuela rural y la historia local: el caso de la escuela de la comarca de Lorca, en Murcia

El mundo rural y la ruralidad en sentido amplio, constituyen temas que como bien recordaba Joan Soler hace unos años han recobrado parte de su protagonismo, no sólo en los aspectos sociales y culturales, invocando un "reencuentro con la vida rural",[1] el retorno al lugar que enunció Marc Augé o la neorusticidad examinada por Edgar Mo-

1. MATIJASEVIC, Mª Teresa y RUÍZ SILVA, Alexander, "La construcción social de lo rural". *Revista Latinoamericana de metodología de la investigación social*, 5 (2013), p. 30.

rin,[2] sino también en el marco de la investigación histórica.[3] El debate actual complejo y que por supuesto trasciende en mucho los límites de este trabajo, gira en torno a la conformación de lo rural y su pervivencia en el marco de la sociedad global, donde también situamos la escuela. Así, desde un necesario replanteamiento del mundo rural desde la política, la sociedad, la economía y la educación, son muchos los estudios que surgen y abordan el problema teniendo presentes sus múltiples perspectivas. Aquí nos centraremos en la cuestión educativa y más específicamente, en el interés por recuperar la historia de la escuela rural, la de un pasado que "ciertamente se acaba" ante el avance de un mundo que se desruraliza.

En cuanto al tratamiento de lo escolar en nuestro país, desde su nacimiento en los inicios del siglo XIX y hasta casi mediado el siglo XX, "no pasaba de crónicas institucionales de carácter propagandístico y conmemorativo"[4] que no atendían otros aspectos de tipo contextual, social, cultural, económico o demográfico. En ese sentido, era evidente la nula atención hacia la escuela ubicada en contextos de campo; sin embargo, y por la influencia que conllevó la escuela francesa de *Annales* y aún más el giro hacia la *Nouvelle Histoire* de mediados del siglo pasado, se incorporarán nuevas *formas de hacer* y sentir la historia, que aportaron novedosas miradas históricas sobre la escuela como espacio no aislado, sino integrado en una estructura educativa con profundas conexiones con el mundo social y sus ritmos de cambios y permanencias; la historia de la escuela se hacía también social. Aún más, el desarrollo de la historia social hacia el marco cultural conllevó la incorporación de nuevas perspectivas en cuanto a historia de las mentalidades e historia de la vida cotidiana, que se convertirán "en algunas de las corrientes más influyentes en nuestro campo de trabajo, con una nueva mirada hacia la institución escolar".[5] Ello trajo consigo la necesaria renovación del material analítico y de las formas de estudiarlo,[6] así como la inclusión de tres elementos básicos relacionados con el entorno escolar:[7] personales, materiales y funcionales. En palabras de Virginia Guichot

---

2. MORIN, Edgar. "Ciudad de luz y ciudad tentacular", compilado en MORIN, E. (1984): *Sociología*. Madrid, Tecnos, 1995, pp. 338-347.

3. SOLER I MATA, Joan, "A tall de presentació: memòria, cultura i vida quotidiana a la Catalunya rural". *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 8 (2005), p. 8.

4. LÓPEZ MARTÍN, Ramón, "Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar". *Cuestiones Pedagógicas*, 22 (2012/2013), p. 20.

5. *Ibídem*, p. 23.

6. VIÑAO, Antonio, "El espacio escolar. Introducción" Monográfico: El espacio escolar en la historia, *Historia de la Educación*, *n.12-13, 1993-1994*. Viñao advertía "(se) requiere una nueva lectura de fuentes tradicionales —estatutos, reglamentos, memorias…— y el recurso a otras hasta ahora menos utilizadas como las autobiografías y diarios, los informes de las visitas de inspección, las descripciones del edificio, aulas o de la vida escolar en general…" p. 15.

7. ESTEBAN, León. "Introito a la Historia de la Escuela". Monográfico: Historia de la escuela, *Historia de la Educación*, 16 (1997) pp. 5-15.

"Los temas tradicionales (ideas pedagógicas, instituciones escolares, política educativa) siguen existiendo, pero ya el enfoque es diferente gracias a esa atención que se presta al contexto, y ahora se produce una eclosión de nuevos temas: alfabetización, historia de la infancia, de la educación rural y urbana, de las mentalidades (…) etc."[8] No es casual por tanto que la historia de la escuela rural como escuela diferenciada de la urbana en cuanto a la ubicación espacial, características de los locales, cuestiones organizativas y metodológicas, maestros, alumnos, etc. empiece a ocupar un tímido espacio en las investigaciones sobre la historia de la escuela a partir de los años setenta.[9]

Sin embargo, si bien las investigaciones que desde la historia de la educación abarcan el tema de la escuela rural han aumentado en los últimos años y han ampliado las perspectivas desde las que se aborda, sobre todo con la reciente mirada hacia la *cultura escolar*, aún existen carencias relacionadas con el estudio, el análisis y la manera de interpretar dicha historia. En esa línea, en la presentación del reciente monográfico sobre "Educación y mundo rural" publicado en la revista *Historia y Memoria de la Educación*, Alicia Civera y Antón Costa aluden a una simplificación y limitación de aquellos estudios que únicamente se centran en las escuelas "para explicar la incidencia de la educación en los (diversos y complejos) espacios rurales".[10] Los autores reclaman la superación/ampliación del binomio educación-escuela y la visibilidad de otros entornos educativos y de formación que contribuyen a aumentar el conocimiento sobre el medio rural y sobre cómo este espacio se ha conformado a lo largo de la historia. Además, el estudio del medio rural en su conjunto, permitirá conocer cómo interactúa en este espacio la escuela como institución formal clave en los procesos educativos de formación de identidad, transmisión de conocimientos e instrucción de valores culturales. Así, el estudio de la historia de la escuela debe ser contextualizado en el marco en que se desenvuelve para analizar la relación que existe entre los procesos de socialización popular que se dan en estos concretos ambientes. De tal modo, la historia de la escuela no es ajena a la historia local. Pero aún más, la escuela, su medio y el estudio de los espacios regionales o microfísicas locales reproducen, o mejor, refractan, procesos de orden global; la escuela rural republicana en Murcia supone un caso de estudio que reúne las particularidades de múltiples espacios locales y cuyos rasgos definitorios son muy similares, según los

8. GUICHOT, Virginia,"Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 2 (2006), (Enero-Junio), pp. 39-40.

9. Un completo estudio sobre la bibliografía referente a escuela rural y que además recoge el período cronológico que abarcamos en este trabajo, es el de SOLÉ, Joan, "L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle XX: una aproximació bibliográfica" *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 8 (2005), pp. 103-131.

10. El paréntesis es mío. CIVERA, Alicia y COSTA, Antón, "Desde la historia de la educación: educación y mundo rural" Presentación al Monográfico Educación y Mundo rural, *Historia y Memoria de la educación,* 7 (2017), p. 10.

momentos históricos, y sin olvidar las diferencias y particularidades de cada región. Ello permite considerar "una serie de invariantes de la problemática de la educación rural"[11] (antes como ahora), a partir de rigurosos estudios llevados a cabo en entornos diversos. El trabajo aquí presentado, aunque de temática local, se contextualiza en un marco más amplio, de carácter regional y nacional, como medio para comprender y explicar una parte de la historia, particularmente de la historia de la educación y de la escuela, que contribuya al conocimiento de los procesos sociales e históricos, y que permita observar sus ritmos evolutivos, variantes y persistentes, de forma amplia y con perspectiva.

Los estudios sobre historia regional comenzaron a surgir hacia finales de los años sesenta del pasado siglo XX, para entonces y como apunta Carreras, el alemán F. Steinbach con cierto aire pretencioso se preguntaba "¿Tiene sentido acaso ocuparse de historia regional en nuestra época, una época de hegemonías políticas y áreas culturales a escala mundial?"[12] Si hoy, pasados más de cuarenta años, situados casi al final de la segunda década del siglo XXI, retomamos esta cuestión parece que la pregunta adquiere total actualidad, ¿qué aporta un estudio de historia regional como el aquí presentado, en unos tiempos en los que ya la humanidad traspasa incluso las fronteras nacionales tornándose en global? La respuesta, al menos aproximativa, la ofrece en términos filosóficos Hermann Lubbe "hablando de la angustia ante un medio ambiente tecnificado y macrometropolitano que movería a buscar refugio en la patria chica y en el valor nostálgico de la historia local"[13] ofreciendo un vínculo cercano al perdido ciudadano de la aldea global y unas respuestas que explican los acelerados cambios del mundo presente. En suma, más allá de la primacía de los vínculos locales que definen la historia de España, como ya apuntara el historiador R. Carr, la pequeña historia local contribuye y mucho a construir el edificio de la Historia con sus variadas corrientes y a matizar posiblemente "generalizaciones abusivas",[14] pero sin olvidar por ello en su análisis el sentido de globalidad. En definitiva, no se trata aquí de elaborar un *petit recit* aislado del escenario global y sin conexión con este, siguiendo al profesor Antón Costa, o de crear relatos discurridos como "minucias eruditas carentes de interés histórico"[15] que no rebasan los constreñidos círculos de instruidos localistas, "frente a la fragmentación del pensamiento y el fraccionamiento científico" del que pudiera pecar la historia local, el enfoque y tratamiento de la Historia debe intentar responder a la globalidad "que integre la naturaleza, la sociedad

11. GAUTHIER Pierre-Louis y LUGINBÜHL, Odile, "L'éducation en milieu rural: perceptions et réalités", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59 (2012).

12. 1978 cit. en CARRERAS, Juan José, *Razón de historia*, Madrid: Marcial Pons, 2000, p. 135.

13. *Ibídem*, p. 135.

14. DE GABRIEL, Narciso, "La historiografía educativa regional en España", en FERRAZ LORENZO, M. (ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 404.

15. FONTANA, Josep, *La historia de los hombres*, Barcelona: Crítica, 2013, p. 317.

y el ser humano" que rompa la visión parcelada y que "haga ver que hoy todos los problemas importantes son problemas globales dentro de una sociedad compleja".[16]

A partir de estas consideraciones, cabe preguntarse, ¿qué relevancia puede tener para la historia de la escuela rural un caso de estudio de una escuela local, como el que presentamos? Si tratamos en el estudio de la etapa de la II República partiendo de que fue un período que trató de reactivar la escuela y a partir de ésta, la sociedad española de los años 30,[17] acercar la mirada a la combinación de lo proyectado (disposiciones políticas del gobierno central) y lo ocurrido (plasmación en un territorio concreto- ámbito local) puede contribuir a conocer mejor el impacto social de la labor educativa republicana, teniendo presente por supuesto la complejidad del período de estudio y las limitaciones impuestas por la etapa que siguió.

Desde un punto de vista metodológico que nos aproxima a la forma de conocer el pasado, la Historia de la Educación como disciplina inserta en el ámbito más general de las Ciencias Sociales y más específicamente de la ciencia histórica, se halla en la actualidad en un proceso de renovación de métodos, inherente también al resto de Ciencias. Para el caso, "el avance de la investigación histórico-educativa aparece sobre todo marcado por el deseo de considerar la educación como una realidad, un acontecimiento que se sitúa en un conjunto de otros y que, por esta razón, debe ser estudiado en el contexto de relaciones que lo sostienen con los múltiples aspectos que constituyen la sociedad".[18] "Hoy no se puede escribir una historia de la educación rigurosa sin hacer referencia a las tramas y dinamismos sociales que condicionan los hechos educativos" dirá Escolano.[19] Así, estas nuevas concepciones sobre la educación, no se limitan únicamente al campo escolar, ni a aquello que tiene lugar entre las paredes del aula. En este sentido, sin olvidar la escuela como espacio formal de aprendizaje, son muchas las formas de conocer el mundo rural y los procesos de socialización popular que en este espacio se producen. De ello dan cuenta los trabajos abordados desde otras disciplinas como la historia oral, la antropología, la etnografía, la sociología o la psicología social, entre otras, cuyo tratamiento refleja la necesaria interdisciplinariedad desde la que abordar los estudios sobre historia de la educación y de la escuela, así como la ampliación y relectura de las fuentes de trabajo tradicionales.

---

16. VIÑAO, Antonio, *Espacio y tiempo. Educación e historia*, México: Morelia, IMCED, 1996, p. 12.

17. LLOPIS, Rodolfo, Discurso en la sesión de apertura de la Semana Pedagógica Conquense, 15 de mayo de 1932. Cuenca. p.15. FERNÁNDEZ SORIA, J.M. y AGULLÓ DÍAZ, Mª C., *Una escuela rural republicana*, Valencia, 2004, p.11.

18. GENOVESI, Giovanni, "Problemas de historiografía de la educación", *Historia de la educación*, 10 (1991) p. 299.

19. ESCOLANO, A. "La historiografía educativa. Tendencias generales", en DE GABRIEL, N. y VIÑAO, A., *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona: Ronsel, 1997, p. 67.

El trabajo sobre "La escuela rural en la comarca de Lorca, en Murcia durante los años de la II República" enmarcado en un trabajo más amplio de tesis sobre la escuela y el medio rural en la Región de Murcia, pretende ofrecer una aproximación a la situación de las escuelas en el marco geográfico escogido, poniendo atención en los procesos de alfabetización como elemento clave en la lucha contra el analfabetismo, el aumento de la escolarización y la graduación y la consideración dedicada a los maestros y maestras que regentaban aulas rurales. En este caso concreto partimos de la escuela como elemento central de nuestro estudio, contextualizada como institución clave pero no exclusiva, en los procesos de formación de mentalidades y mecanismos de transmisión educativa que operan en la formación de comportamientos colectivos. De igual modo, es objetivo de este trabajo ofrecer un somero esbozo sobre la actuación de las diferentes instituciones locales en materia educativa (entiéndase la de Lorca y Águilas para las fechas del estudio) y la forma en que adoptaron las resoluciones publicadas en la *Gaceta*.

En esta proyección hacia el pasado la revisión de lo que otros han escrito, el estado de la cuestión, es fundamental en todo trabajo de síntesis en tanto proporciona el marco en el que la investigación se desenvuelve, pero dicha revisión debe ser confrontada con la recurrencia a las fuentes primarias, con la parte más directa de la historia, dirá Thompson en el archivo "se encuentra la evidencia ambivalente y enigmática".[20] Así, la metodología que rige este estudio se fundamenta en la revisión de estudios realizados sobre historia de la escuela rural durante la II República y en la identificación, consulta y análisis de las fuentes conservadas en archivos. En cuanto al estado de los fondos documentales de archivo y su accesibilidad para la investigación, en una primera aproximación, debemos incidir en el fraccionamiento de los datos consultados pues en la mayoría de casos los documentos presentan lagunas que impiden aportar cifras claras sobre series anuales de niños escolarizados (fichero escolar estadístico), alfabetización, inventarios de materiales de escuelas, memorias de maestros, informes de inspección… sí existen más referencias a las cuestiones relacionadas con el mal estado de los locales, construcciones escolares, registros de escuelas y maestros, nombramientos y ceses, y cuestiones relacionadas con el pago y el alquiler de casa habitación.

El problema de la escuela rural apunta J. Soler "era poliédrico porque era a la vez político, económico, social, cultural y pedagógico" y múltiple "porque afectaba a la cantidad y a la calidad de los edificios y locales escolares, a la organización de la escuela y a los métodos y recursos didácticos que sustentaban la enseñanza y el aprendizaje y, además, a la función, formación y consideración social del maestro"[21] en acuerdo con dicha afirmación, las formas de acercarse al problema deben ser también diversas y deben cubrir

20. Cit. en FONTANA, Josep, *La Historia después del fin de la Historia*, Barcelona: Crítica, 1992, p. 115.

21. SOLER, Joan, "El maestro y la "fisonomía propia" de la escuela rural Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España" en LLEVOT, Núria y GARRETA, Jordi, *Escuela Rural y Sociedad,* Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2008, p. 19.

los citados planos. Para ello la diversidad de fuentes y enfoques resulta necesaria. Específicamente en esta investigación se ha trabajado sobre fuentes que ofrecen información sobre la escuela y el medio rural; preferentemente se ha consultado el Archivo Histórico Municipal de la ciudad de Lorca y el Archivo Histórico Municipal de Águilas, así como el Archivo Histórico Provincial de la ciudad de Murcia. Únicamente se refieren aquí los archivos que hemos consultado y la enumeración de fuentes trabajadas, se constata la necesidad de consulta en Archivos de ámbito nacional como el Archivo General de la Administración y el Archivo General de la Guerra Civil Española, para un estudio más profundo; al margen se recogen enumeradas revistas y publicaciones de ámbito nacional, regional y local que han sido consultadas. Entre las distintas fuentes cabe citar la prensa local y revistas específicamente profesionales de ámbito nacional, donde aparecen referidos temas que conciernen a la escuela rural, publicada entre las fechas que comprende el gobierno de la II República, son: *Revista de Pedagogía, Escuelas de España*, *La Escuela Moderna y Suplemento, El Ideal del Magisterio, Boletín de Educación* del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, Revista Trabajadores de la Enseñanza* (1931-1936), *El Magisterio español, Boletín de la ILE* hasta 1936, *Revista de Psicología i Pedagogía*, *Boletín de la Asociación de Maestros de las Escuelas Nacionales de Madrid* y *Revista de Escuelas Normales (Guadalajara)*; también prensa local, especializada y de temas generales, reducida al ámbito espacial del trabajo: *El Magisterio Murciano*, *Levante Agrario*, *La Tarde de Lorca*, *Trabajo* (Águilas), *Nosotros* (Lorca), *La Lucha* (Lorca) y *El pueblo: Semanario republicano* (Lorca). Al tiempo, se ha recopilado el escaso material fotográfico conservado en los citados archivos y relacionado con las aulas rurales. También se han consultado series estadísticas a través de los fondos documentales del Instituto Nacional de Estadística de España, en la sección de Historia, y la normativa emanada desde el gobierno a través de la *Gaceta*. Como ya se ha anotado y dadas las peculiares características del período de estudio, los documentos hallados en los archivos no son muy abundantes y salvando los casos de documentos oficiales como por ejemplo las Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza, o Libros de Registro de Escuelas y Maestros, en general en un primer acercamiento se constatan lagunas importantes. Esta limitación impuesta por las fuentes de archivo, implica la necesidad de recurrir a planteamientos más plurales para investigar el tema que nos ocupa, rastreando huellas de todo cariz, explorando cualquier indicio, lo que en palabras de Carlo Ginzburg constituye el "paradigma indicial"[22] por citar algunas como ejemplo: textos, manuales y libros de carácter pedagógico escritos por políticos y profesionales, obras literarias de la época, material escolar, etc. Pero también huellas de la más amplia cultura escolar "constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiem-

22. GINZBURG, C., *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*, Barcelona: Gedisa, 2ª ed. 1994, p. 146.

po en forma de tradiciones, regularidades, reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas".[23] Con todo ello, se trata de abarcar temas amplios y diversos que conciernen a la escuela rural estructurados en los tres aspectos que resume Esteban:[24] personales (maestros, alumnos, políticos, miembros de la comunidad educativa, etc.), materiales (construcción de edificios, emplazamiento urbanístico, condiciones de los locales, distribución de espacios internos, mobiliario, enseres, materiales de enseñanza, documentos administrativos y de trabajo, cuadernos, elementos ornamentales, etc.) y funcionales (metodologías, procedimientos de enseñanza, textos y manuales, currículum, disciplina, aspectos organizativos, formación de maestros, etc.).

En cuanto a las fuentes secundarias, es importante referir cierta carencia en España en los estudios de historia de la educación sobre las aulas rurales. Las regiones donde más se ha trabajado son las del área catalana, valenciana, gallega, aragonesa y vasca a partir de la celebración desde los años ochenta de Jornadas de Historia de la Educación ocupadas en esta temática, como las presentes, Jornadas y encuentros exclusivos sobre aulas rurales, además de trabajos de diversa índole y revistas que reclaman un espacio para estas escuelas que, como apuntamos al principio, va creciendo. La mayoría de publicaciones de temática actual se centran en aspectos de organización y relación con las comunidades, analizando resultados de proyectos llevados a cabo en escuelas ubicadas en contextos rurales a nivel nacional e internacional (son significativos los casos de estudio para América Latina).

En el área concreta de la provincia de Murcia los estudios sobre historia de la escuela rural, son muy escasos. De igual modo, si centramos nuestra atención en la II República, apenas se ha abordado fuera de la cuestión de la graduación y asuntos generales sobre la incidencia de la política educativa en el aumento del número de escuelas y la formación de maestros; sí se ha prestado algo más de atención a las Misiones Pedagógicas que si bien no parten de la escuela, se orientan a una población rural desatendida desde el punto de vista educativo. En cuanto a las investigaciones y publicaciones sobre la escuela primaria y la educación realizadas específicamente en la comarca de Lorca, destacan los trabajos de Pedro L. Moreno[25] sobre alfabetización y colonias escolares, las Memorias de la maestra Pilar Barnés,[26] el libro homenaje al maestro José Robles, de José L. Molina,[27] y

23. VIÑAO, A., *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid: Morata, 2002, p. 73.

24. *Opus cit*. 1997, pp. 6-15.

25. MORENO, Pedro L., *Alfabetización y cultura impresa en Lorca 1760-1860*, Murcia: Universidad de Murcia, 1989. Libro fruto de su tesis doctoral, que abarca el paso del Antiguo Régimen al Liberalismo analizando el paso de la cultura oral, y el papel que en ello tuvo la escolarización, a la cultura impresa.

26. Bajo el título *El gozo de mis raíces y su entorno*, Murcia: Ayto. de Lorca, 2000 y *El Magisterio Lorquino*, Murcia: Ayto. de Lorca, 2005, donde realza la figura del maestro y ofrece algunos datos sobre escuelas.

27. *D. José Robles Gómez, maestro (1861-1963)*, Murcia: Ayto. de Lorca, 2001.

el libro sobre Antonio Para Vico[28] centrado en el análisis de su obra literaria. Al tiempo, cabe citar obras más generales sobre la comarca en las que la educación ocupa un espacio más transversal, son la de José Zarauz,[29] Horacio Capel,[30] José Sala,[31] el libro publicado por la también maestra Maruja Sastre y Eulalia Martínez[32] y el estudio coordinado por Juan Fco. Jiménez.[33] Igualmente, los ciclos sobre temas lorquinos celebrados desde los años 80 que incluyen variedad de temas de historia, geografía, economía, literatura, arte y sociedad.[34]

2. Alfabetización y escolarización en la comarca de Lorca durante los años de la II República

A continuación, centramos nuestro trabajo en la realidad educativa de la comarca de Lorca, situada en el área suroccidental de la Región de Murcia. En los años 30 la división administrativa de la provincia de Murcia se estructuraba en base a partidos judiciales (según el R.D. de 21 de abril de 1834), siendo el partido de Lorca el número 4 y estando integrado por seis pueblos y sus correspondientes diputaciones. La división comarcal aquí adoptada,[35] coincidente con la extensión del partido judicial que se mantuvo hasta los años cincuenta del siglo XX, se debe a un planteamiento más racional del espacio que para este caso aglutina municipios que se hallan en un área geográfica e histórica con características muy similares.

Hacia 1897 relata Martí Alpera su nombramiento como maestro de la escuela superior de Lorca, "ciudad que gozaba, ganada a pulso, de la más denigrante fama como localidad nefasta a los maestros, a los que no les pagaba nunca."[36] Entre las muchas cuestiones que causaron asombro a Martí Alpera durante el año que permaneció en Lorca,

---

28. FERNÁNDEZ, Juan A., *Antología literaria*, Murcia: Ayto. de Lorca, 2015.

29. *Lorca en 1930,* Murcia: Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, 1931.

30. *Lorca. Capital Subregional*, Murcia: Cámara de Comercio e Industria de Lorca, 1968.

31. *Lorca 1895-1936*, Murcia: Cámara de Comercio e Industria de Lorca, 1972.

32. *Gente de Lorca*, Murcia: Ayto. de Lorca, 1982.

33. *Lorca histórica: Historia, Arte y Literatura,* Murcia: Ayto. de Lorca, 1999.

34. En 1979 la Caja de Ahorros de Alicante y Murcia organizó el "Ciclo de Temas lorquinos para escolares", cuyas conferencias serían publicadas en un volumen monográfico en 1982; también organizados por la misma entidad los "Ciclos de Temas lorquinos", reunidos en III volúmenes editados en 1980, 1982 y 1985. En 1990 se publicó en II vol. el ciclo de conferencias "Lorca, pasado y presente. Aportaciones a la historia de la región de Murcia", coordinado y dirigido por Francisco Chacón, Antonio José Mula, Francisco Calvo; y los llamados Cuadernos Espín, un total de 8 ejemplares, editados en 1990 y 1991, con aportaciones diversas sobre historia local: geografía, historia, literatura, arte, etnografía, etc.

35. La división ha sido tomada del *Atlas global de la Región de Murcia*, publicado en 2007. Es la más reciente y tras varias propuestas ofrece una división de la provincia en nueve comarcas, considerando tanto aspectos geográficos como funcionales.

36. MARTÍ ALPERA, Félix, *Memorias*, Edición y estudio introductorio de MORENO, Pedro L., Universidad de Murcia, 2011, p. 168.

una de ellas fue la falta de escuelas en la ciudad por carecer de locales y la ausencia de los maestros y el cierre de las mismas ante la impasibilidad del ayuntamiento y las autoridades de la provincia. Para los años en que se inserta este estudio, la situación descrita por Martí Alpera, no era muy diferente. A fecha 31 de diciembre de 1930 el partido de Lorca contaba con un total de 83 escuelas[37] regidas por 44 maestros y 39 maestras, para una población escolar en torno a 11.400 niños y niñas, la mayoría además residentes en las pedanías rurales donde la asistencia de los escolares no era muy regular ya que en algunos casos las escuelas distaban varios kilómetros de los poblados.

El carácter rural de la comarca aún hoy patente a la hora de definir su entorno socioeconómico, quedaba sobradamente definido por la extensión del territorio, con un total de 1.820,03 km2 y diputaciones que se situaban a más de 30 km de distancia del casco urbano, en unas fechas de escaso, cuando no nulo, desarrollo de infraestructuras y medios de comunicación. También, por el predominio de la actividad agrícola, tanto en las zonas de huerta como de campo, así como por la estrecha relación entre los habitantes y su medio natural que influía de forma decisoria "en su propia identidad, actividad económica, fiestas, materiales y formas de construcción."[38] Como consecuencia, o precisamente por ello, los vínculos con la capital de la provincia aún quedaban más lejos, marcados por una cierta distancia, donde los campesinos sólo iban a realizar gestiones de tipo administrativo y a visitar al médico cuando la salud, en ocasiones extremas, lo requería; para ellos el medio urbano era "algo ajeno cuando no hostil a su cultura específica."[39] Unido a esto, "la persistencia de niveles de analfabetismo inauditos" que indicaban una situación de analfabetismo bruto del 74,7% en 1920[40]; para el país en los años 30 las cifras de analfabetismo tampoco eran nada positivas: un 24% de analfabetismo masculino y un 40% en las mujeres.[41]

Si atribuimos analfabetismo a la ausencia de un proceso de alfabetización donde además de la falta de escolarización y escasa asistencia escolar, se consideran variables de tipo ideológico- cultural,[42] importantes a tener en cuenta en el medio rural, entonces las cifras expuestas hablan por sí solas. Baste referir la descripción de Luis Bello en su "Viaje por las escuelas de España" donde anotará brevemente "Al volcarse en Murcia, capital, la

37. Libros de Registro de Escuelas y Maestros, Archivo Histórico de la Provincia de Murcia, A.H.P.M.

38. SANCHO, José y REINOSO, Daniel, "La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural", *Estudios Geográficos*, vol. 73, 273 (2012), p. 601.

39. PÉREZ PICAZO, Mª Teresa, *Oligarquía urbana y campesinado en Murcia, 1875-1902*, Murcia: Academia Alfonso X el Sabio,1986, p. 59.

40. MORENO, Pedro L. *Alfabetización y cultura impresa en Lorca 1760-1860,* Universidad de Murcia, 1989, p. 20, a partir de las cifras ofrecidas por LUZURIAGA, L. *El analfabetismo en España*, Madrid, 2ªed. 1926.

41. SOLER, Joan, "El maestro y la "fisonomía propia" *opus cit*. p. 19.

42. VIÑAO, Antonio, "Del Analfabetismo a la Alfabetización. Análisis De Una Mutación Antropológica e historiográfica" *Historia de la Educación*, 3 (1984), p. 152.

sierra pétrea y la huerta moruna rayan un terrible nivel, que no puede compararse con el de Albacete. Ya no es la Sierra. Ya es otra cosa humana, modificable, porque aquí no queremos batirnos con la Geografía. Carácter, desorganización, miseria del pobre y mala fe del rico."[43] Palabras las de Bello que, aunque no mencionan expresamente a Lorca, reflejan de forma clara parte de la realidad descrita para toda la provincia.

Según el censo de 1930 había en la provincia de Murcia un total de 318.876 hombres y 326.573 mujeres de los que no sabían leer ni escribir casi la mitad: 50,15% de hombres y 64,8% de mujeres (la diferencia entre sexos revela la subordinada concepción social de la mujer, y como consecuencia un acusado déficit en su proceso de escolarización). Para el caso concreto de Lorca, de una cifra de 29.471 varones y 30.829 mujeres, el 62% de los hombres y el 73,7% de las mujeres, carecían de instrucción en la lectura y escritura. Estos datos estaban por encima de la media del índice de analfabetismo del resto de las provincias españolas y además se agravaban para el caso de los pueblos y diputaciones de la comarca.

Las cifras reflejan una deficiente escolarización que, junto a otras razones, tenía su origen en una casi inexistente red de la enseñanza pública.[44] Comentaba enérgicamente Llopis "nos han entregado una España sin escuelas y un país donde más de la mitad de sus habitantes no saben leer ni escribir."[45] Así puede leerse, por citar un ejemplo, en sesión del 17 de julio de 1931 "quince diputaciones están en absoluto desatendidas de la enseñanza"[46], es decir no tienen escuelas. En solventar el problema de la falta de escuelas y maestros que las regentasen, pondrán los recién llegados políticos republicanos todo su empeño; "Por eso desde el primer momento se dispuso la República a abrir escuelas en todas partes. Crear escuelas, muchas escuelas."[47] Las primeras noticias relativas a la creación de escuelas para el término municipal de Lorca aparecerían publicadas en la *Gaceta* del día 23 de mayo de 1931; de ello pronto se haría eco la comisión gestora creándose en pocos meses 6 escuelas a las que se sumarían 36 más una de párvulos y una preparatoria para instituto, durante los dos años siguientes, de las cuales 24 eran unitarias, 15 mixtas y 3 secciones de graduadas.[48]

Así, al final del primer bienio la comarca de Lorca contará con un total de 127 escuelas. La mayoría de las de nueva creación, unitarias y mixtas, situadas en las diputaciones del campo, donde también se organizarían clases de adultos destinadas a la población

43. BELLO, Luís, *Viaje por las escuelas de España*, Tomo IV, 1929, p. 128.

44. SOLER, Joan, "El maestro y la "fisonomía propia" *opus cit*. p. 22.

45. LLOPIS, Rodolfo, *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, 1933, p. 33.

46. Denuncia de la Comisión de Instrucción Pública de Lorca, A.C. 17/07/1931. Archivo Histórico Municipal de Lorca, A.H.M.L.

47. LLOPIS, Rodolfo, *La revolución en... op.cit.*.p. 33.

48. Libros de Registro de Escuelas y Maestros, A.H.P.M.

de estos entornos. Sin embargo, y a pesar de que las disposiciones del Gobierno central indicaban el correcto emplazamiento de escuelas en locales bien acondicionados y con el material pedagógico necesario,[49] los escasos recursos del ayuntamiento lorquino y posiblemente su mala administración, actuaron sobre este hecho. Juan Navarro, maestro de Lorca firmaba en el diario *La Lucha*: "Es necesario que el Estado, la Provincia y el Municipio hagan desaparecer los locales húmedos, lóbregos y fríos en que actualmente se hallan instaladas casi todas las Escuelas rurales, trasladándolas a edificios adecuados" (20-12-1932). Similares condiciones de insalubridad evocan las palabras del también maestro Antonio Vives: "escuelas destartaladas, en las que se cuela el aire frío y aun el agua, con puertas que cierran mal, y carentes por completo de cristales" (*Nosotros*, 22-1-1933). Locales en "pésimo estado de conservación (…) con techos y pared en estado ruinoso"[50] y faltos de higiene,[51] a lo que se sumará el importante problema del abastecimiento de agua potable y la falta de luz eléctrica en muchos pueblos y diputaciones. Sin embargo, a pesar de estas cuestiones y de que aun las necesidades existentes eran muchas, las cifras de creación de escuelas durante los dos primeros años de gobierno republicano, supusieron un notable impulso respaldado por unos amplios presupuestos, que de haber continuado en los años siguientes con la misma dinámica, habrían conllevado un gran avance en la extensión de la red escolar murciana.

En los dos años siguientes tras las elecciones municipales en abril de 1933, la situación descrita sobre la desatención de los locales es casi persistente.[52] En este sentido, la *Revista de Pedagogía*, en febrero de 1934 informa de que los problemas más urgentes son de índole económica (reducción de presupuestos a Instrucción Pública), administrativa

---

49. La Oficina Técnica de Construcciones Escolares creada en 1920 presentó una gran actividad durante el primer bienio, velando desde su fundación para "corregir el abandono que los ayuntamientos habían manifestado en materia de construcciones escolares, dejándoles como únicas obligaciones la de proporcionar el solar, la conservación de los edificios y su mantenimiento" LAHOZ, Purificación, "Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la construcción de escuelas", *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-94) p. 121. El inspector de la zona informará al alcalde del material que debe tener la escuela para iniciar su labor pedagógica. (A.H.M.L. Expedientes creación de escuelas, 3/2/1932), sin embrago el Ayuntamiento contestará en varias ocasiones no disponer de fondos "para dotar a las escuelas de nueva creación de material."

50. A.C. 20/10/1933 y 14/12/1934, A.H.M.L.

51. En octubre de 1932 mueren dos maestros en la escuela de Felí por tuberculosis (Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza, C.L.P.E. 20/10/1932); en mayo de 1933 muere el maestro de La Paca por tuberculosis y debe desinfectarse el local y "los escasos materiales que hay" (A.C. 20/05/1933). En diciembre de 1934 el maestro de Cazalla informa que los niños no asisten a la escuela porque han muerto 2 personas por tuberculosis (Actas del C.L.P.E. 7/12/1934); En agosto de 1937 se informa de la muerte del maestro de Santa Gertrudis por enfermedad contagiosa (Actas del C.L.P.E. 23/08/1937.)

52. En sesión del 5/05/1934 del Consejo Local de 1ª Enseñanza el propietario del local alquilado para escuela en Cazalla se lamenta de no poner cristales en el aula porque ha hecho "muchos gastos y el Ayuntamiento no le ha pagado aún ninguna mensualidad". Igualmente, el 15/03/1935 se informa al Consejo Local de que en la escuela Campico de los López el local está en muy mal estado y "se pasan grandes fríos por carecer de cristales."

y política: se crearon menos escuelas en la comarca de Lorca, únicamente 14 mixtas durante el bienio radical cedista, lo que supuso un importante freno en la política de construcciones escolares y sobre todo en la creación de escuelas en el campo; "aun en 1934 hay parajes que no tienen escuelas" (A.C. 23/2/1934), como por ejemplo Casicas-Olivera que cuenta con 234 habitantes y ninguna escuela (Expedientes creación escuelas, 21/1/1935.) Este escenario desalentador fue abonado por las contradicciones ideológicas y hostilidades políticas que definieron este bienio y que inevitablemente inhibieron la finalización de muchos proyectos iniciados.

A partir de 1936 la situación empeora para el campo y aún más iniciada la guerra. Si en los primeros años la situación de la escuela rural fue prioritaria, ahora ya es casi nula. Con unos presupuestos destinados a educación muy reducidos, respecto a las etapas anteriores, se crearon un total de 45 escuelas de las que 28 correspondían a secciones en las graduadas del casco urbano, 3 unitarias en barrios periféricos, 3 de párvulos, 6 unitarias en Águilas, 2 de niños tracomatosos, 2 de párvulos y únicamente 1 mixta en zona rural. Las noticias sobre casos de infecciones en las escuelas del campo se hacen continuas, lo cual muestra la desatención y falta de condiciones higiénicas de los locales: casos de sarna en Torrealvilla, infección en Coy, escuelas desiertas en La Tova, Campo López y Aguaderas.[53] Cuando las consecuencias de la guerra se hacen más patentes a finales de septiembre del 38 se impone la clase única en las escuelas "dada la carestía de la vida". Los efectos de la guerra eran patentes en las aulas.

En cuanto al magisterio lorquino durante la etapa republicana, cabe destacar la creación de nuevas plazas, mejora en sus condiciones económicas y el fomento en cuanto a su formación, concretada en la creación de un Centro de Colaboración Pedagógica en 1934. Concretamente en el campo hubo maestros implicados en la renovación pedagógica defendida por el nuevo régimen y a través de ésta en la mejora de la comarca: Juan Navarro, Joaquín Ruíz, Salvador Oller, Antonio Para Vico, José Robles, entre otros, reclaman desde sus escritos y desde las páginas de los periódicos la noble tarea del maestro rural. Pero también, frente a ellos, tristes noticias de maestros "sin título", ausentes, que desatienden las aulas y la enseñanza en el campo, donde es "más dificultoso encontrar sustitutos", "donde la vida es más hostil".

En conclusión y con los datos someramente aquí expuestos, podemos afirmar que en la comarca de Lorca el impacto de la política educativa reformista se dejó sentir con el aumento del número de escuelas en zonas rurales sobre todo en los dos primeros años de gobierno, al tiempo que se trató de aumentar y dignificar la figura del maestro de dichas aulas tanto en su aspecto pecuniario como formativo. También las clases de adultos tuvieron una amplia repercusión entre la sociedad lorquina que hizo aumentar las cifras de alfabetizados mayores de 35 años en el censo de 1940, alcanzando al 50,09% de hom-

53. Actas del C.L.P.E.

bres y al 31,93% de mujeres con instrucción elemental. Durante el segundo bienio de la República, con el avance de una Europa hacia gobiernos de corte fascista, la política de construcciones escolares se vio frenada en gran medida, no sólo en la comarca, sino en general en la Región y en el resto del país. Los gastos para educación se redujeron considerablemente manifestando un diferente interés por la escuela nacional en los distintos gobiernos republicanos. En la última etapa, y en medio del conflicto bélico, el abandono de la escuela rural se haría patente tanto en la creación de nuevos centros como en la deficitaria atención institucional.

El nuevo gobierno que llegó a las urnas a dos años de la crisis de la economía mundial no solo tuvo que enfrentarse a una economía española atrasada, también a las contradicciones sociales e ideológicas que se libraban en los campos de batalla por la democracia de masas en los que la contraofensiva de la derecha europea era reacia a movilizar su *statu quo*. La inestabilidad política de los diferentes gobiernos, cristalizada en las permanentes incompatibilidades de las instituciones locales, conllevaron la frustración del inicial proyecto educativo republicano, observado aquí para el caso de la comarca de Lorca. La guerra civil haría el resto. Evidentemente, en este esbozo hay limitaciones, falta por exponer detalladamente qué impacto y concreción en la realidad social lorquina tuvo la política escolar reformista republicana en sus diferentes etapas; en otras palabras, ¿en qué medida la escuela contribuyó en palabras de Llopis "a sacudir la modorra de esa España rural"[54] vista desde la sociedad lorquina de la II República?

54. Cit. en FERNÁNDEZ, J.M. y AGULLÓ, Mª C., *Una escuela rural… op.cit.*, p. 12.

Relacións entre a defensa da escola rural cos inspectores e mestres (Lugo 1900-1936)

Relations between the defense of the rural school with the inspectors and teachers (Lugo 1900-1936)

José Manuel Vázquez López
Universidad de Santiago de Compostela (Campus Lugo)
chemarid89@gmail.com

Resumo

Mediante este capítulo o lector coñecerá, como os mestres e inspectores que traballaban en Lugo a comezos do século XX advertiron da situación de abandono da escola rural. Ademais achegáronse iniciativas, favorecendo a toma de conciencia sobre o atraso escolar no medio rural e a desigualdade de oportunidades educativas. En certo xeito introduciuse a idea de revalorizar o patrimonio cultural desde un ámbito educativo nas zonas rurais, tendo en conta que só algúns nenos recibían formación, creándose unha situación de desequilibrio. A carencia deste dereito nos nenos das zonas máis illadas era un medio de discriminación provocando situacións de marxinación. Ao ser consciente da presenza de dificultades, algúns mestres/inspectores realizaban reivindicacións en favor da dignificación destas institucións, recollidas nos seus traballos, informes e publicacións.

Palabras clave

Abandono da escola rural, patrimonio cultural, desigualdade de oportunidades educativas

Resum

A través d'aquest article el lector sabrà que els professors i els inspectors que treballaven a Lugo a principis del segle XX van advertir sobre la situació d'abandonament de l'escola rural. A més, es van introduir iniciatives que afavorien la consciència del retard acadèmic en el medi rural i la desigualtat d'oportunitats educatives. En certa manera, es va introduir la idea de revaloritzar el patrimoni cultural d'un entorn educatiu a les

zones rurals, ja que només alguns nens van rebre formació, creant una situació de desequilibri. La manca d'aquest dret en els nens a les zones més aïllades era un mitjà de discriminació que provocava situacions de marginació. Tenint en compte la presència de dificultats, alguns professors i inspectors van fer reclamacions a favor de la dignitat d'aquestes institucions, aquestes reclamacions van ser recollides en el seus treballs, informes i publicacions.

Paraules clau

Abandonament escola rural, patrimoni cultural, desigualtat d'oportunitats educatives

Abstract

By means of this paper the reader will know, as the teachers and inspectors who were employed at Lugo at the beginning of the 20th century they noticed of the situation of abandon of the rural school. In addition initiatives approached, favoring the capture of conscience on the school delay in rural way and the inequality of educational opportunities. In certain way, there interfered the idea of revaluing the cultural heritage from an educational area in the rural zones, bearing in mind that only some children were receiving formation, an imbalance situation being created this way. The lack of this right in the children of the most isolated zones was a way of discrimination provoking situations of marginalization. Teachers and inspectors, ace to be conscious of the presence of these difficulties, realized recoveries in favor of the dignifying of the rural institutions. Sources gathered today in his works, reports and publications.

Keywords

Rural school abandonment, cultural heritage, inequality of educational opportunities

1. Introducción

A continuación realizarase unha pequena análise da relación entre a defensa dá escola rural e os inspectores e mestres de Lugo entre 1900 e 1936. Entre estes vínculos establecidos pódense distinguir tres fases: unha primeira de detección, outra de análise-avaliación e por último una de intervención. A finais finais do Século XIX e comezos do XX, en España debido ás influencias internacionais da *Escola Nova* introducidas en gran parte pola ILE, comézase a introducir unha corrente de dignificación dás obsoletas institucións escolares españolas. Do mesmo xeito, na provincia lucense os inspectores e mestres eran testemuño dá falta de asistencia escolar, a mala infraestrutura dás escolas e a obsolescencia dous métodos pedagóxicos. Cómpre lembrar que aínda que este co-

municación céntrase nas zonas rurais esta situación estendíase tamén ás cidades. Así, en Mondoñedo, Monforte e Lugo existía unha forte presenza das institucións privadas e un mal estado dos centros públicos[1].

Nas zoas rurais a poboación tiña polo xeral menos oportunidades de posuír unha cultura letrada. As principais causas da decadencia cultural rural foron: as duras esixencias da vida no campo, as malas vías de comunicación, a dispersión poboacional, as duras condicións climatolóxicas, a falta de recursos das familias, a falta de institucións educativas e o pouco interese que suscitaba a educación para o Estado e os propios campesiños. Ademais, as vías de comunicación que tiñan que percorrer os alumnos en ocasións eran excesivas. Para realizar esta afirmación, os informes dos inspectores verificaron a influencia destes factores na provincia de Lugo[2].

> Porque, ¿Dónde está la escuela? ¿Cómo es posible exigir a un ciudadano el cumplimento de un cometido social si no se le dan medios para ello? ¿Puede obligarse a los niños a recorrer 3, 4, 5, o más kilómetros, dos o cuatro veces al día para asistir a las escuelas? ¿Hay derecho a hacinar los niños en locales inmundos, sin luz, sin ventilación, ateridos de frío?[3]

Tendo en conta que a maioría da poboación rural lucense estaba disgregada e que algúns nenos tiñan que percorrer longos traxectos, pódese afirmar, baseándose nas fontes primarias que os camiños eran en ocasións dificultosos para acudir ás citadas institucións escolares. En febreiro de 1932, analizando o problema xeográfico da provincia de Lugo atopamos un artigo do político galego Germán Lastra en *El Progreso*. Neste documento o autor afirmaba que a escola tiña grandes dificultades debido a dispersión poboacional e á topografía montañosa lucense.

> La topografía de nuestra tierra ofrece una gran dificultad para que la Escuela rinda todo el fruto apetecido. Pequeños grupos de casa perdidos entre las montañas y peñascos, forman infinidad de aldeas, cuyo escaso número de habitantes hace que no se las tenga para nada en consideración[4].

---

1. Moitas das institucións privadas eran de carácter relixioso sobre todo nas cidades de Lugo e Mondoñedo, ámbalas dúas sedes episcopais e Monforte coa presenza dos Padres Escolapios e o convento de benedictinos.

2. En varios (1936). "Correspondencia de los maestros de Lugo al Ayuntamiento como contestación a la Circular nº 265 del Consejo Local". APL. Fondo Concello. Sinatura: 1422-02.

3. RUIZ, Jacinto. (1927). "La primera enseñanza en la provincia de Lugo-1927". *Vida Escolar*, Nº 40, ano I, pp. 1-4.

4. LASTRA, German. (1932). "La Escuela del Porvenir XII-Un cuerpo móvil de maestros jóvenes". En *El Progreso* do14 de febreiro de 1932.

> Desprovistos de caminos, los niños tienen que atravesar grandes barrizales en invierno y cruzar ríos desbordados, peligrosos y con frecuencia acuden mojados hasta las rodillas.[5]

Nunha primeira fase de detección, obsérvase como os mestres e inspectores comezan a advertir sobre o lamentable abandono das escolas lucenses. Segundo o inspector José del Peso y Sevillano, as infraestruturas desgastábanse polo clima invernal da provincia e as súas numerosas precipitacións. A humidade nestes edificios chegaba a constituír un verdadeiro perigo para a saúde e a integridade dos seus habitantes. A choiva deterioraba os tellados de lousa, que protexía as escolas e o escasísimo material das frecuentísimas precipitacións. As fiestras e as paredes de pedra normalmente estaban superpostas, tampouco ofrecían a resistencia adecuada ao clima da provincia. Moitas escolas rurais, non tiñan locais adecuados para illar aos nenos das duras condicións climatolóxicas, paredes xeralmente de argamasa, portas mal construídas con grosas táboas, minúsculas fiestras que non ofrecían a suficiente luz pero si deixaban pasar o aire frío invernal. Exceptuando algunhas escolas de indianos lucenses, o aspecto das escolas rurais era infradotado e lóbrego.[6] Neste senso, N. Pardo González publicaba un artigo na prensa local no que afirmaba:

> "Hace días me refería con el mismo título al lamentable abandono de las escuelas en las aldeas…" […] "...invitando a seguir el ejemplo de un maestro rural que pasando por encima de todas las dificultades viene realizando con un celo verdaderamente apostólico esta tarea divulgadora" [7]

A irregularidade na asistencia converteuse nun dos problemas máis graves nas numerosas zonas rurais da provincia. Os mestres conscientes do problema al observar que os alumnos deixaban de acudir aos centros educativos denunciaban a situación ante as xuntas locais. Durante a Semana Pedagóxica de 1933 o mestre de San Martín (Foz) Manuel Cordeiro afirmaba que a regularización da asistencia continuaba a ser unha dos principais problemas educativos provinciais. Nunha cuartilla publicada na revista *Vida Escolar* este mestre afirmaba que esta situación era froito da herdanza dos poderes absolutistas, presentando un entorno rural pobre onde os nenos víanse obrigados a traballar

---

5. En varios, (1936). "Correspondencia de los maestros de Lugo al Ayuntamiento, como contestación a la Circular nº 265 del Consejo Local, publicado el 9 de septiembre de 1936". Lugo. APL. Fondo Concello. Sinatura: 1422-02.

6. PESO y SEVILLANO, José. (Xuño-1925). *Galicia y su Enseñanza Primaria*. Arquivo JAE. Sinatura: JAE/115-391.

7. PARDO GONZÁLEZ, Elvira. "La escuela en el campo", *El progreso*, 31 de xullo de 1932.

coas familias. En Lugo existía un elevado índice de absentismo escolar, moitos nenos acudían á escola cando non tiñan cargas familiares e agrónomas.

> Es que en estos pueblos presentan facetas tales que los niños desde la tierna edad de ocho a doce años se ven obligados a realizar trabajos impropios de las personas de más avanzada edad, y sin el rendimiento de este cotidiano trabajo los hogares de esas humildísimas familias se verían envueltos en el manto de la más espantosa miseria.[8]

Outro aspecto importante na provincia de Lugo foi a acusada dispersión poboacional. Cómpre ter en conta que dende 1900 ata 1936 a provincia de Lugo estaba excesivamente ruralizada. A economía era principalmente de autoabastecemento onde costumes e descansos organizábanse en torno ao traballo. En 1925 o dilatada illamento dos asentamentos na provincia lucense producía un agudo ruralismo. Neste ano, máis do 85% dos núcleos de poboación eran rurais, cifra que en 1940 aínda se atopaba no 81%. Esta situación foi cambiando lenta e progresivamente, reducíndose tamén o elevado índice de analfabetismo[9] e o agudo absentismo escolar[10].

> ¡Claro'!- dice, casi llorando—. Yo como no puedo asistir a la escuela más que dos o tres meses cada año, porque tengo que alternar con mis hermanos que están trabajando mientras yo vengo, pues lo que el señor maestro me enseña en estos meses se me olvida enseguida, y como en mi casa no tengo ningún libro[11].

Na segunda fase de análise e avaliación, os axentes educativos, principalmente inspectores e mestres, analizaron as causas e consecuencias do abandono da escola rural. Esta cuestión suscitou unha considerable preocupación durante o século vinte, herdada do dezanove. Na obra *Escolas e Mestres,* recóllese unha acta da sesión celebrada pola Xunta Local de primeiro ensino de Quiroga en novembro de 1903. Nela podemos observar o informe sobre a visita escolar do inspector de educación José Soto Campos:

---

8. CORDEIRO, Manuel. (1933). "La asistencia escolar en el rus". *Vida Escolar*, Nº 336, ano VII, p. 26.

9. Estes factores foron estudados por Viñao e Narciso de Gabriel que fan referencia aos altos índices de analfabetismo da poboación lucense no século XX.

10. Os factores relacionados co alto absentismo escolar en Lugo eran aclarados nunha carta do Gobernador Civil da provincia ao Reitor da Universidade de Santiago de Compostela xa en 1885. Esta carta describía o clima acusadamente invernal e os longos traxectos dos nenos ata as escolas. Do mesmo modo, xa incidía neste aspecto *El Periódico Semanal de Instrucción Pública* editado en Madrid en novembro de 1884. Ámbolos dous documentos poden consultarse en Sección de Educación, Arquivo Provincial de Lugo, fondo do Concello coa sinatura: 931. Tamén pode consultarse a estatística escolar de 1938 emitido en Alcalde da cidade. "Estadística escolar de 1938". Lugo, APL, sinatura: 1200-02.

11. LASTRA, Germán. (1932). "La escuela del porvenir- Ojeada retroespectiva. El Niño". En *El Progreso*, 8 de xaneiro de 1932.

> El Sr. Inspector manifestó que de la visita que acababa de practicar en las escuelas de este Ayuntamiento, resultaba que en algunas de ellas no se han reanudado todavía las clases por la arraigada costumbre que existe en los padres de no mandar sus hijos a la escuela mientras no termine la recolección, siendo ésta la causa principal de la poca concurrencia que se observa en las que están abiertas actualmente y de que los resultados no sean lo todo satisfactorio que fuera de desear, especialmente en lo que respecta a las mixtas debido al poco tiempo que durante el año se hallan funcionando, a las malas condiciones de los locales, faltos de luz, de capacidad superficial y de ventilación, al escaso sueldo de los maestros y a no haber recibido, según parece, visita de autoridad alguna...[12]

Este informe informaba sobre unha alta in-asistencia escolar[13], aspecto tratado publicamente a partir de 1923, coincidindo coa celebración do primeiro Congreso Pedagóxico Lucense. Precisamente dous dos temas máis destacados do evento foron o alto índice de absentismo escolar e o abandono do ensino público, máis agudo nas zoas rurais[14]. Como se observa nos análise dos inspectores, a irregularidade na asistencia nas épocas de sementeira e recolección era un dos problemas escolares máis graves nas zonas rurais. Os mestres, conscientes do problema ao observar que os alumnos deixaban de acudir aos centros educativos, denunciaban a situación ante as xuntas locais. No APL podemos atopar varias cartas referidas a este asunto[15]. Respecto a esta circunstancia, o inspector José del Peso estudou a asistencia máxima e mínima no curso escolar correspondente ao ano 1922. O resultado deste estudo afirma que o mes de máxima afluencia escolar era xaneiro, conformando así unha campá de gauss.

Cadro 3. Asistencia máxima e mínima en 1922

Provincias	Máxima	Mínima	Media
Lugo	Xaneiro	Setembro	Abril

Fonte: En Peso y Sevillano, Jose (Xuño-1925). *Galicia y su Enseñanza Primaria*. Arquivo JAE. Sinatura: JAE/115-391.

12. Este informe atópase no Arquivo Histórico da Universidade de Santiago, Sección Primeira Ensinanza, Lugo en 1903, editado en COSTA RICO, Antonio. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo: Xerais, pp. 918-920.

13. Vide RINCÓN FERNÁNDEZ, Julián 1903, *Memoria acerca de los medios prácticos para conseguir la asistencia de los niños a las escuelas*, A Coruña, Imp. Galicia Minera.

14. En "Congreso Pedagóxico Lucense". *El Progreso*. Lugo. 10 de outubro de 1923.

15. Estos documentos recollen sa denuncias dos mestres ante a aguda falta de asistencia nas temporadas agrónomas, informando debidamente do problema detectado. En APL, fondo do Concello. Sinatura: 1422-02.

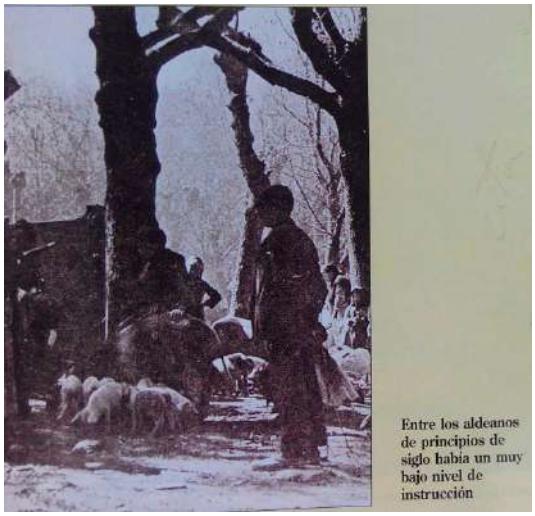


Ilustración. Fotografía de o diario *El Progreso* afirmando a baixa instrución rural en 1916[16].

Polo xeral, durante o tempo que o alumno non acudía as clases, as mulleres eran quen exercían o coidado dos nenos nos fogares, encargándose cos seus recursos persoais da educación non regrada dos cativos. O feito de que os homes tivesen que traballar por unha cuartilla de terra ou xornal fóra do fogar, mentres a muller esperaba coidando da casa (no sentido amplo: traballo agrario, administración e crianza...). Deste xeito, nais e fillas participaban nas labores agropecuarias baixo as duras condicións climatolóxicas da provincia lucense. Así, a ocupación feminina permitía liberar ao resto dos integrantes familiares destes quefaceres. A inspección primaria explicaba a través dun traballo entregado por José del Peso y Sevillano as circunstancias da elevada ausencia dos alumnos nas escolas.

> "Son, pues, numerosos los días que, durante el curso, se ven privados de recibir la instrucción los hijos de los campesinos gallegos, los cuales no pueden asistir con asiduidad a sus escuelas sino cuando las lluvias o las nieves por fortuna frecuentísimas en esta región, estorban la realización de las tareas agrícolas".[17]

16. Foto collida do *Anuario El Progreso*. Lugo.

17. PESO y SEVILLANO, Jose (Xuño-1925). *Galicia y su Enseñanza Primaria*. Arquivo JAE. Sinatura: JAE/115-391, p. 10.

Outro problema importante era a diferenza de posibilidades de acceso a cultura entre as zoas rurais e as urbanas. O nivel de alfabetización das principais cidades lucenses era maior que nas zonas rurais. No contorno rural existían menos estímulos e oportunidades de recibir unha cultura letrada. Esta situación unido aos factores citados non facilitaban a asistencia escolar. Si a isto unímoslle a pouca consideración e investimento público en educación, obtemos unha situación de prexuízo educativo xeneralizado. Desta circunstancia despréndese na provincia de Lugo a presenza de escolas "de ferrado", que eran artífices da alfabetización do mapa lugués nos antecedentes históricos desta Provincia. Estes axentes xunto ás de carácter privado foron de gran beneficio cara á cultura e educación da poboación rural[18]. Nas urbes esixíase un maior nivel cultural, sendo zonas máis sensibles á proliferación e multiplicación de estímulos de progreso. Nas zonas rurais, o campesiñado dedicábase á agricultura e xeralmente non aprendían a ler nin escribir. Por exemplo, no pobo de Landrove existían dous escolas unha situada na taberna, lugar pouco decoroso, e outra de fundación rexentada polo cura.

> La escuelita, como las escuelas de Landrove, maestra, luchando con los malos hábitos del país: las niñas trabajan demasiado pronto, y la enseñanza es algo accidental, discontinuo, en pequeña familia. El maestro tiene su local en la casa de la taberna.[19]

Segundo o inspector José del Peso e Sevillano as zonas rurais estaban máis illadas e era máis dificultosa a súa visita e estimulación pedagóxica. Pola contra as localidades próximas as vías de comunicación e comercio tiñan maior posibilidades de influencias externas de progreso. As principais vías de comunicación eran Lugo, Monforte, Ribadeo e Mondoñedo. Nestas localidades existía certo dinamismo e multiplicábanse as relacións sociais. Podemos afirmar que os seus concellos eran máis ricos e influentes que os das comunidades máis illadas da provincia. Polo xeral tiñan maiores posibilidades para albergar instalacións educativas e establecer mellores vías de comunicación. Por este motivo as súas escolas adoitaban reunir mellores condicións que as zonas rurais. Aínda que non sempre era así, posto que comparando as escolas da capital de Lugo con algunha da Mariña lucense, creadas polos emigrantes retornados, obsérvase sorprendentemente a boa dotación das indianas costeiras. En efecto, a calidade destes locais non sempre era directamente proporcional ao nivel de progreso e riqueza da localidade como sucedía na capital lucense. Por exemplo, en 1929 segundo Luis Bello as infraestruturas continuaban estando en mal estado na capital da provincia:

18. DE GABRIEL, Narciso. (2006). *Ler e escribir en Galicia*. A Coruña. Universidade da Coruña: p. 155.

19. BELLO, Luis (1930). "Vivero. Campo y Mariña". *Vida Escolar*, Nº 159, ano IV, pp. 1-2.

> "…las clases están bajo el nivel de la calle. El aliento de las voces del mercado favorecen poco a una escuela. Pregones, disputas, emanaciones agrarias, no solo de la mercancía sino de la educación propia del lugar..." (...) "Sobre la alcantarilla y junto a un pozo negro, las cuatro clases ocupan un pasillo enorme que en tiempos fue bodega y de cuartel de Caballería, pero no era aquí, seguramente, donde se alojaban los hombres" finalizando cita "El abandono en que yo encontré toda la titulada escuela, y especialmente el de primer grado, era espantoso.[20]

Outro problema foi a diferenza de posibilidades de acceso a cultura entre o home e a muller. Na primeira metade do século dezanove, a poboación feminina lucense alcanzaba uns índices de analfabetismo maiores que a poboación masculina, respondendo á tendencia xeral das rexións galegas. En efecto, os homes e as mulleres non tiñan as mesmas oportunidades educativas tomando como referencia as proporcións analizadas: estas cifras acentúanse, se analizamos o ámbito rural, nas que se chega a alcanzar unha porcentaxe de 5% das mulleres que sabían ler e escribe. Podemos expresar en termos xerais: "Cronológicamente incrementa su ritmo en el siglo XX, especialmente en la década de los 20, y, para la mujer, en la de los 30" [21]. Debido a estas circunstancias, en 1932, moitas aldeas aínda se atopaban nunha situación de desamparo educativo como manifesta Germán Lastra nun dos seus artigos:

> La verdad, lo que no se oculta a los ojos de nadie que conozca un poco nuestras aldeas, es que en el noventa por ciento de las mismas no hay escuela, porque la escasez de censo escolar lo impide, unas veces, y porque a los Ayuntamientos no interesa, otras[22].

Nunha terceira fase de intervención, Os mestres comezan a publicar artigos manifestando a necesidade de introducir cambios nas escolas rurais. Por exemplo, o mestre Quintela Ferreiro publicaba un artigo en 1932, no que se pronunciaba a favor dunha necesaria renovación pedagóxica rural. Neste senso, este docente citaba que as principais causas que se opoñían á introdución de novas ideas na escola rural era a falta de asistencia escolar e a organización non graduada[23]. Durante esta fase, a evolución da construción de institucións de ensino primario público sufriu o primeiro balance positivo a partir do ciclo da Ditadura de Primo de Rivera. Este incremento obedeceu a unha redución de escolas privadas a medida que aumentaron as públicas. Debido a progresiva demanda de

---

20. BELLO, Luis (1974). *Viaje por escuelas de Galicia*. Madrid. Akal: p. 137.

21. DEL VIÑAO, Antonio (1985) "Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiografía II". Murcia. Universidad de Murcia. p. 221.

22. LASTRA, Germán (1932). "La Escuela del Porvenir". En *El Progreso* del 20 de febreiro de 1932.

23. QUINTELA FERREIRO, Antonio (1932). "Renovación de la escuela rural". En *El Progreso*, 17 de marzo de 1932.

escolarización, en Lugo incrementáronse a creación de centros escolares[24]. A provincia lucense foi pioneira en España no descenso de entidades privadas dende 1886 ata 1929 desapareceron 116 escolas particulares. Así o afirmaba o inspector de ensino primario José del Peso e Sevillano en un artigo da revista *Vida Escolar* en 1928:

> Como fenómeno correlativo a éste y acusador de la eficacia creciente de estas escuelas nacionales y de la confianza que el pueblo les otorga, debemos consignas que, según la estadística de escuelas privadas publicada en 1927 por el referido Ministerio, solo existen en la provincia de Lugo 58 escuelas particulares, no aventajando en contigüidad de número a esta provincia sino la de Soria, con 39 de estos centros. En cambio, Lugo vuelve a alcanzar lugar preferente entre todas las provincias de España en lo que respecta a la progresiva disminución de los mismos, pues desde 1886 solo en esta provincia y en la de Soria disminuyeron tales escuelas, y en número de 116 y 48 respectivamente.[25]

Malia os avances que se produciron na educación española durante a Segunda República Española, o ensino primario continuaba nunha situación de certo abandono. O mestre nacional Quintela Ferreiro publicou un artigo en 1932 no que manifestaba a necesidade de renovar a escola rural lucense. Neste senso, este docente citaba que as principais causas que se opoñían á introdución de novas ideas na escola rural era a falta de asistencia escolar e a organización non graduada[26]. Sobre a principal causa de absentismo escolar, o traballo infantil en inverno, a prensa local lucense publicaba:

> "Es un hecho triste, pero real, que el campesino no pueda prescindir del trabajo de sus hijos,… más adelante, en el verano, que trabajen que se acostumbren a luchar por la vida. Es lo natural y lógico".[27]

Na procura de solucións, o mestre Quintela Ferreiro manifestaba que o recurso máis importante para a escola eran os recursos que ofrecían a natureza lucense. Así en marzo de 1932, este docente publicou un artigo titulado "Renovación de la escuela rural". Nesta publicación defendíase a aplicación dunha ensinanza centrada no contacto coa

---

24. FERREIRA, Enrique (1936). "Nombramiento de Enrique Ferreira como comisario da la Federación Nacional de Maestros Católicos". APL. Fondo Concello. Sinatura: 1422-02. Neste documento constituíuse unha comisión para desenvolver o programa das escolas nacionais de primeiro ensino, simplemente aparece un comunicado, porque non detalla máis información

25. PESO Y SEVILLANO, Jose (1928). "La cultura popular gallega". *Vida Escolar*, Nº 91, ano II, p. 4.

26. QUINTELA FERREIRO, Antonio (1932). "Renovación de la escuela rural". En *El Progreso*, 17 de marzo de 1932.

27. QUINTELA FERREIRO, Antonio "Problemas de la escuela actual", *El Progreso*, o 14 de outubro de 1923.

natureza e os proxectos centrados nos centros de interese do alumno. A continuacion podemos observar un treito do discurso de Quintela Ferreiro e os seus postulados.

> El único libro de valor es la Naturaleza; la oposición más higiénica es estar derecho, el caminar. En los bancos solo estarán los niños cuando escriban; en los libros solo leerán para saberlos interpretar y tomarles la lección. Estas ideas, en la práctica son de muy fácil aplicación. Por la mañana los alumnos saldrán al campo provistos de una libreta de apuntes; allí ante la Naturaleza, el maestro les irá explicando poco a poco lo que ven. Cada día se tomará un objeto como "centro de interés", es decir, partiendo, por ejemplo, de la contemplación de un pino, se darán al niño nociones de cálculo, de moral, de lenguaje y, sobre todo, se preocupará sus sentidos y su potencia discursiva. Ya en la escuela, pondrá en limpio sus notas, practicando la escritura y contribuyendo a que se le graven más las ideas adquiridas[28].

Outro medida, para paliar en gran parte o abandono escolar existente foi a construción de granxas-escola. A nivel práctico, varias medidas de 1903, 1905 e 1909 continuaron recoñecendo a utilidade de crear campos de demostración agrícola e hortas escolares. Con este pretexto creáronse campos anexos ás escolas públicas das zonas rurais[29]. En Lugo cabe destacar a presenza da organización "Amigos del pais" que potenciou a ensinanza agropecuaria escolar. Como apréciase a comezos do século XX a lexislación mantivo a porta aberta ao ensino dos contidos agropecuarios. O primeiro trimestre de 1932 designouse 250 pesetas para cubrir os gastos dos mestres directores destes centros[30]. Continuando con esta liña, o alumno de Maxisterio José Díaz Teijeiro afirmaba:

> Nuestra escuela rural, en su mayor parte, está en un medio agrícola y esto mismo da motivo a que se establezcan pequeñas granjas agrícolas —según los medios económicos de que se disponga- en que el niño, dirigido por el maestro, siembre, plante y trabaje, a fin de que se eduque y tome cariño al campo que tantos bienes puede proporcionar"[31].

Na relación curricular entre a escola e a natureza rural, tense que citar a publicación en 1846 dun pequeno libro titulado *Cartilla agraria para las escuelas rurales de la provincia de Lugo*. Esta obra foi pioneira en Galicia na modernización do contorno produtivo das escolas rurais. Ata 1849 non se estableceu oficialmente o ensino da agricultura nas

28. QUINTELA FERREIRO, Antonio (1932). "Renovación de la escuela rural". En *El Progreso*, 18 de marzo de 1932.

29. COSTA RICO, Antonio (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo. Xerais, pp. 1024-25.

30. Anónimo (1932). "De enseñanza. Campos agrícolas escolares". En *El Progreso*, 24 de abril de 1932.

31. DÍAZ TEIJEIRO, José (1932). "De Pedagogía". *El Progreso* 27 de marzo de 1932.

escolas. Ademais, coa aparición da *Cartilla de Agricultura* de Alejandro Oliván intentouse mellorar o coñecemento das técnicas agropecuarias, mais as condicións para as que foi deseñado este texto distanciábanse bastante da agricultura galega. En Mondoñedo o mestre Justo Pico de la Coaña publicou unha obra que trataba sobre a organización das escolas rurais[32]. Por iniciativa persoal esta obra achegaba indicacións para o ensino da agricultura. Segundo a Lei Moyano estas ensinanzas estaban dirixidas ás escolas completas, inexistentes nas zonas rurais de Lugo. Esta materia estivo no sistema educativo ata a reforma de 1901. Na procura de solucións e tratando o tema do absentismo escolar, o inspector lucense Jacinto Ruiz afirmaba que unha posible solución á falta de asistencia escolar nos períodos de recolleita e recolección, era adaptar as horas de clase as faenas agrícolas.

> Y aún cabe más; establecer las horas de clase de acuerdo con las de las faenas agrícolas. Esto lo creo una necesidad y más fácil de realizar que el establecimiento de roperos y cantinas escolares rurales, que suena una utopía bastantes años.[33]

Por outro lado, cómpre citar ao Padroado de Misións Pedagóxicas que tiña por obxectivo principal atender pedagoxicamente os ámbitos rurais máis illados, para achegar os estímulos culturais para o progreso da vida cívica. Estas campañas constituíron bibliotecas circulantes en varios pobos lucenses. As súas visitas fomentaron a cultura nas zonas rurais, melloraron a orientación pedagóxica e a educación cidadá. Estas finalidades estaban relacionadas directamente coas institucións escolares. En certo modo, estes novos organismos constituíron unha resposta institucional ante o lamentable illamento ao que estaban sometidas moitas zonas de montaña da provincia lucense. Entre as innovacións introducidas na Semana Pedagóxica do 33, atopábanse a demanda de misións culturais feita por J. Pérez Brún. Este axente manifestou a necesidade de realizar as misións pedagóxicas nas zonas rurais[34]. Estas iniciativas serviron de impulso a posteriores institucións que se preocuparon polo estado da ensinanza nas zonas rurais, falamos do pioneiro programa de PnaC fundando posteriormente en 1970[35].

As primeiras Misións Pedagóxicas programadas polo Padroado de Misións Pedagóxicas en Lugo datan de 1933. Esta organismo estaba formada por: Rafael Dieste, escritor;

---

32. DE GABRIEL FERNÁNDEZ, Narciso (1989). *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural*. Santiago. Universidade de Santiago de Compostela; e en Costa Rico A, "Ensino da agricultura na escola primaria na escolas primaria" en *Escolas e Mestres*.... op. cit., pp. 322-335.

33. RUIZ, Jose (1927). "La primera enseñanza en la provincia de Lugo-1927". *Vida Escolar*, Nº 40, ano I, p. 4.

34. En número especial sobre a Semana Pedagóxica Lucense. *Vida Escolar*, Nº 336, ano VII, pp. 4-32.

35. COSSÍO, Manuel Bartolomé (1934) "Las Misiones Pedagógicas". Introuducción a Patronato de Misiones Pedagógicas. Setembro de 1931. *Boletín de la ILE*. Nº 89, p. 98

Ramón Gaya, pintor; Antonio Sánchez Barbudo, auxiliar de Misións; Otero Espasandín, profesor da Escola Plurilingüe, e Arturo Serrano Plaja, estudante. Ademais colaboraron os escritores Fernández Mazas e Antonio Ramos Varela[36]. Os pobos lucenses visitados por este organismo foron Vilalba, Ribadeo, Fonsagrada, Baralla, Becerreá e Quiroga[37]. O inspector lucense Daniel Calvo solicitou o 27 de maio de 1933 ao Reitorado da Universidade de Santiago a realización dunha saída á provincia de Lugo das Misións Pedagóxicas. Coincidindo esta visita coa Semana Pedagóxica lucense organizada polo seu compañeiro, o xefe de inspección primaria Luis Soto Menor[38].

Respecto a la inspección educativa, a figura do inspector constituía máis unha figura pedagóxica que fiscalizadora, segundo afirma Joan Comas Camps que estivo destinado como inspector en Lugo. En certo modo, este axente tiña que apoiar ao mestre rural na dura tarefa de educar en tan deterioradas condicións aos alumnos. Obsérvase así un cambio no paradigma tradicional de inspector como auditor do exercicio do maxisterio. Máis, a pesar disto, o proporción de escolas por xurisdición inspeccionada era moi elevada, chegando a xirar unha soa visita anual por escola ou incluso menos.

> Se trata de suprimir una idea, creo que lo conseguimos. Las generaciones que salimos de la escuela de Estudios Superiores del Magisterio, como inspectores, ya salimos con ese criterio formado por la Institución y por los profesores de la Escuela que tenían la influencia de la Institución: suprimir la idea de que un inspector es un señor que está sentado en una esquina vigilando que el maestro entre a las ocho en punto y que salga a las doce en punto, y que haga cosas mecánicas; y que, al contrario, fuera un señor que se pusiera en plan de maestro, de enseñar como el maestro, de encontrar dificultades, porque ninguno de nosotros era ningún sabio, ni ningún hombre perfecto. Habíamos leído un poco más, habíamos visto más cosas que el maestro rural, pero la idea era, y lo conseguimos en mi generación, que el inspector fuera un compañero más que ayudara a los pobres maestros rurales, que no tenían ningún medio de trabajo, ningún medio de ayuda[39].

Outro aspecto moi importante para o melloramento e renovación da escola rural lucense foi a creación de escolas indianas. Grazas aos influxos indianos a provincia xa contaba con moitos colexios e edificacións construídas polos galegos emigrados. Pouco a pouco fóronse introducindo elementos de renovación da escola rural, apréciase un cambio na mentalidade institucional. A pesar de que este rexeitamento foi lento e progresivo

---

36. En Patronato de Misiones Pedagógicas. Op. Cit., pp. 52-53.

37. OTERO URTAZA, Eugenio Manuel (1982). *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. Sada: Ed. do Castro, op. Cit. pp. 57-58.

38. En "Serie Histórica".Santiago. A.H.U.S. Legajo 52.

39. MATILDE MANTENCÓN, *Joan Comas Camps, de pedagog a antropóleg*, Menorca: Edicións Institut Menorquí d´Estudis, 2001. pp.152-153

apareceron publicacións na prensa lucense afirmando o melloramento das condicións da escola pública.

> Actualmente, gracias a la reacción natural un poco tardía que se ha operado en la conciencia española, se va escribiendo y hablando de enseñanza con la seriedad y el cuidado que el caso trascendental requiere…. La Primera Enseñanza ha estado harto descuidada hasta hace poco tiempo…[40].

Varios mestres lucenses colaboraron coa *Revista de Pedagoxía* dirixida por Lorenzo Luzuriaga. Entre estes colaboradores destacou o mestre Gregorio Sanz. En 1932 este docente participou no número 130 da citada revista cun artigo titulado "A escola activa". Esta publicación describía a práctica educativa nunha escola rural da Mariña Luguesa. Gregorio Sanz describiu con gran modernidade a ensinanza en Galicia durante Segunda República, tratando de introducir a racionalidade ilustrada. Entre outras colaboracións lucenses na revista Luzuriaga sucedéronse por aquel entón, nomes como: A. Pérez López, Torres Martínez ou F. Álvarez. Estes educadores participaron con reflexións sobre as súas experiencias sobre as excursións escolares e a súa relevancia.[41]

Na Semana Pedagóxica celebrada en Lugo en 1933, o inspector José Galera Moreno presentou un traballo tratando os problemas da escola rural. O día vinte de xuño de 1933, o primeiro tema tratado durante o certame foi a "Escuela rural; sus problemas". Esta xornada pedagóxica estivo acompañada por unha exposición de traballos escolares supervisada polos mestres da provincia. As obras estiveron expostas na escola do parque da cidade. Nesta xornada tratouse o tema dos problemas da escola rural, gañando o traballo titulado "Lo rural, la Escuela y el Maestro" de José Galera Moreno, seguido por "Rural, rudeza y rutina" de Valentín Barbero e "Quien solo medicina sabe, ni medicina sabe" de Francisco Reigada.

> En el año 1933 se celebró en esta provincia una Semana Pedagógica y obtuvo el primer premio con un trabajo titulado "La Escuela rural y sus problemas", así mismo se le premió con una mención honorífica, otro titulado "La coeducación y sus problemas en la escuela primaria". Explicó tres lecciones modelos en los cursillos celebrados en esta provincia en 1931. Actuó de juez en los cursillos que se celebraron en 1933 y en los del pasado año, explicando en ambos casos conferencias sobre Pedagogía, Metodología y Organización escolar. Fue pensionado como becario en la Universidad Internacional de Verano de Santander, por el patronato de esta, el pasado verano.
> Todo lo cual lo certifico como Inspector Jefe de Primera Enseñanza de esta provincia, en Lugo a veintiséis de enero de 1936
> Luis Soto Menor[42]

---

40. RUIZ JIMÉNEZ, Jose Manuel, "El maestro nacional". *El Progreso*, 20 de outubro de 1929, p. 2.

41. BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio. 1998, "De onte a hoxe. Presencia galega nunha publicación pedagóxica innovadora: a Revista Pedagoxía" (1922-1936) en *Homenaxe a Ramón Lorenzo*. Vigo, Galaxia.

42. En "Expediente de José Galera Moreno". Madrid. Arquivo JAE. Sinatura: JAE/58-23BIS.

2. Conclusións ou resultados obtidos

A comezos do século XX na provincia de Lugo apréciase un mal estado xeral da escola rural lucense. Nunha primeira fase de detección e unha posterior de avaliación podemos afirmar, segundo as fontes atopadas, que existiu a presenza dunha serie de características: unha forte decadencia cultural rural, unhas duras esixencias infantís ligadas ao traballo agrícola, presenza de un agudo absentismo escolar, un alto índice de analfabetismo, diferenzas de oportunidades de acceso a educación, malas vías de comunicación, forte dispersión poboacional, duras condicións climatolóxicas, falta de recursos das familias e institucións educativas, poucos recursos dirixidos á educación pola administración pública, metodoloxía obsoleta e a organización non graduada.

Nunha posterior fase de intervención leváronse a cabo varias iniciativas pedagóxicas públicas e privadas co fin de solapar o mal estado xeral da escola rural. Podemos citar un certo movemento de renovación pedagóxica dirixida polos inspectores e mestres ligados en gran medida a ILE. As principais accións de melloramento da escola rural foron: as Misións Pedagóxicas, a construción de novas escolas, a creación de novos centros indianos, as publicacións e traballos publicados, os informes dos inspectores, a construción de granxas-escola, as cantinas escolares, o roupeiro escolar e as colonias escolares a Mariña Lucense.

Las escuelas rurales provinciales de Gipuzkoa. Un proyecto innovador (1930-1938)

Rural provintial schools in Gipuzkoa. An innovative project (1930-1938)

Joxe Garmendia Larrañaga
Euskal Herriko Unibertsitatea
joxe.garmendia@ehu.eus

Resumen

En este trabajo se describe y analiza el proyecto de las Escuelas provinciales de la Diputación que fue puesto en marcha en Gipuzkoa a partir de 1930, para dinamizar el proceso de alfabetización y escolarización en los valles rurales. Para realizar el trabajo se han revisado los archivos de los ayuntamientos implicado y el Archivo Histórico de Tolosa, el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares y el archivo Administrativo de Gipuzkoa, situado en la sede de la Diputación en San Sebastián. El Proyecto de las escuelas rurales provinciales de 1930, contemplaba la construcción en 5 años de 100 escuelas provinciales dotadas de los medios necesarios y con profesorado vascohablante, pero debido a la situación política y económica de la época, solo se construyeron 21 escuelas. Durante la Guerra Civil, en 1936, algunas escuelas sufrieron graves desperfectos y sus maestros fueron depurados. En abril de 1938, las Escuelas provinciales que todavía se mantenían en activo, fueron declaradas Escuelas nacionales. De nuevo, la escolarización en las zonas rurales de Gipuzkoa. se volvía a paralizar.

Palabras claves

Escuela rural, País Vasco, alfabetización, bilingüismo

Resum

En aquest treball es descriu i analitza el projecte de les Escoles provincials de la Diputació de Guipúscoa que varen posar-se en marxa a partir de 1930, amb l'objectiu de dinamitzar el procés d'alfabetització i escolarització a les valls rurals. Per realitzar aquest treball s'ha utilitzat documentació procedent dels arxius dels ajuntaments implicats i

l'Arxiu Històric de Guipúscoa, l'Arxiu General de l'Administració d'Alcalá d'Henares i l'arxiu administratiu de Guipúscoa,. El Projecte de les escoles rurals provincials de 1930, contemplava la construcció a 5 anys de 100 escoles provincials dotades dels mitjans necessaris i amb professorat euskaldun basco parlants, però a causa de la situació política i econòmica de l'època, només es van construir 21 escoles. Durant la Guerra Civil, el 1936, algunes escoles van patir greus desperfectes i els seus mestres van ser depurats. A l'abril de 1938, les Escoles provincials, que encara es mantenien en actiu, van ser declarades Escoles nacionals. De nou, l'escolarització en les zones rurals de Guipúscoa es tornava a paralitzar.

Paraules clau

Escola rural, País Basc, alfabetització, bilingüisme

Abstract

This paper describes and analyzes the project of the Provincial Schools of the Council that was set up in Gipuzkoa in 1930, to boost the process of literacy and schooling in the rural valleys. To carry out this work, the archives of the town council involved, archives of the Historical Archive of Gipuzkoa, the General Archive of the Administration of Alcalá de Henares and the Archive Administrative of the Diputación of Gipuzkoa, have been reviewed. The Project of the provincial rural schools of 1930, contemplated the construction in 5 years of 100 provincial schools endowed with the necessary means and with Basque-speaking teachers, but due to the political and economic situation of the time, only 21 schools were built. During the Civil War, in 1936, some schools suffered serious damage and their teachers were purified. In April 1938, the Provincial Schools that were still active were declared National Schools. Once again, schooling in rural areas of Gipuzkoa was paralyzed.

Keywords

Rural school, Basque country, literacy, bilingualism

1. Introduccion

Con la llegada del siglo XX se fue produciendo en el País Vasco, gradual y pausadamente, un profundo cambio socio-económico, convirtiéndolo cada vez más en una

sociedad más urbana e industrial.[1] La realidad del mundo *baserritarra* (campesino vasco) de principios de siglo, era reflejo de un mundo tradicional, en el que primaba el trabajo en el campo, la familia, el catolicismo, las costumbres y cultura tradicional propia del mundo rural y que utilizaba la lengua vasca, el euskera, como lengua habitual.[2] En este contexto la escuela, impartida por maestros y maestras que se expresaban en castellano y con unos contenidos que no tenían nada que ver con el mundo rural tradicional, era un elemento extraño.

En el proceso de renovación educativa, históricamente, los núcleos urbanos han sido los favorecidos por los planes educativos y la zona rural la gran olvidada. Las pocas escuelas existentes o estaban abandonadas o se imponía un modelo pedagógico de corte urbano, que no tenía en cuenta la realidad sociocultural del mundo rural.[3] En una época en la que el crecimiento demográfico era evidente, las instituciones estatales y educativas se mostraban incapaces de responder de una manera organizada a las necesidades escolares de una comunidad rural y vascohablante y afrontar los cambios propiciados por la modernización.

Respecto al marco legislativo-educativo, vigente en Gipuzkoa y en el Estado español, podemos destacar entre hitos referentes de esta época: la creación del Ministerio de Instrucción Pública y de Bellas Artes en 1900; la centralización y garantía de los salarios a los maestros de escuela primaria en 1901; la ampliación de la escolarización obligatoria en 1909 hasta los 12 años; la creación de la Oficina Técnica de Construcción de escuelas (R.D de 23 de noviembre de 1920) que promovió la construcción de nuevas escuelas; ya partir de 1923, la política de construcción de espacios escolares, durante la Dictadura de Primo de Rivera.[4] Pero todos estos cambios, no llegaban al ámbito rural y la Diputación de Gipuzkoa era consciente de que sólo con legislar no se solucionaba el problema de la enseñanza rural.

El modelo de escuelas particulares, escuelitas, era el modelo clásico de escuela tradicional del estado español[5], de escuela de aldea instaladas en cuadras destartaladas con

---

1. Arpal, Jesus; Asua, Begoña; Dávila, Pauli. *Sociedad y Educación en el País Vasco.* San Sebastián: Txertoa, 1982.

2. Garmendia, Joxe. *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos, 1900-1950. Bilbao*: Universidad del País Vasco, 2004. 63. Para profundizar en este tema se puede consultar también a Castells, Luis *Modernización y dinámica política en la sociedad Guipuzcoana de la restauración (1876-1915).* Madrid: Siglo XXI, 1987.

3. Hernandez diaz, Jose Maria. «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación* (Salamanca), núm. Extraordinario (2000), p. 113-136; Davila, Pauli. (coord.). *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

4. Dávila, Pauli. *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930).* San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995, pp. 88-92.

5. Costa, Anton. «Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible». *Innovación Educativa* 24 (2014), pp. 33-153.

maestros harapientos, sometidos a las presiones de los vecinos y de los alcaldes, con frecuencia analfabetos. Este modelo era el que predominaban en los valles rurales.[6]

En 1921, la Diputación señalaba que en Gipuzkoa había 73 escuelas rurales subvencionadas por los ayuntamientos.[7] Después de varios intentos baldíos, fue a partir de 1930 cuando la Diputación de Gipuzkoa desarrollo el proyecto de construcción 100 escuelas provinciales. Este Proyecto tuvo en cuenta estos dos conceptos: la importancia de la lengua vasca en la enseñanza y el orden y la organización en las escuelas superando el concepto localista de escuela rural tradicional. Estas escuelas tuvieron como referencia las escuelas de barriada diseñadas y puestas en marcha por la Diputación de Bizkaia[8].

2. Escuelas precarias y alumnado vascoparlante

Gipuzkoa, a principios del s. XX, estaba inmerso en un modelo de industrialización y de modernización en la que primaba la homogeneización social, lingüística y cultural según el modelo liberal español. Pero en las zonas rurales la lengua vasca dominaba la comunicación oral: desde la familia a la Iglesia y hasta en los bandos y plenos de los ayuntamientos. Así, lo más normal era que la mayoría de los alumnos y alumnas, que acudían por primera vez a la escuela, sólo conocieran su lengua materna.[9] Por tanto, el aprendizaje en castellano requería, por parte del maestro o maestra, el uso de la lengua vasca como vehículo de enseñanza preferentemente en los primeros niveles, requisito que no se cumplía en la mayoría de las veces.

Pero la legislación del Estado español no estaba para promocionar las lenguas autóctonas. A finales del s. XIX, J.M. Eguren, inspector de enseñanza en Gipuzkoa y Álava de 1859 a 1876, y que trabajó con ahínco para imponer el castellano en las escuelas y también fuera de ellas,[10] reconocía que la masa general del pueblo vasco hablaba usualmente el vascuence[11] y, por consiguiente, ésta era la primera lengua que aprendían los niños y

6. Hernandez diaz, Jose Maria. «La escuela rural en la España del siglo XX», *Revista de Educación* (Salamanca), núm. Extraordinario (2000), pp. 113-136.

7. Archivo General de Gipuzkoa (en adelante AGG). (JD IT 1874).

8. Arríen, Gregorio. *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia. Escuela y Autonomía 1898-1936*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia, 1987.

9. AGG (JM. IM. 4/6/35).

10. Dávila, Pauli y Eizagirre, Ana, «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria», en *Leer y Escribir en España, doscientos años de alfabetización*, coord. Agustín Escolano, Madrid: Fundación Sánchez Ruiperez, 1992, p.195.

11. Según Larronde, siempre y cuando citando estadísticas de 1876 que recoge Ladislao de Velasco, la cantidad y la densidad de los vasco-parlantes sería el siguiente: "Guipúzcoa, 170.000 de 176.000 habitantes (140.000 lo hablan habitualmente. Larronde, Jean-Claude *El nacionalismo vasco: su origen y su ideología en la obra de Sabino Arana-Goiri. San* Sebastián: Ediciones Vascas, 1977, pp. 132.

las niñas. [12] Situación que deseaba cambiar de una forma particular, como señalaba en la introducción de su famoso método.[13]

La realidad escolar de las zonas rurales respondía a una problemática social y cultural concreta: una población dispersa y totalmente *euskaldun,* un alumnado poco motivado y una familia numerosa con una economía precaria[14]. Respecto a la asistencia escolar, eran miles los niños y niñas que no acudían a la escuela, por la distancia en que estaban las escuelas, o sólo lo hacían por temporadas, debido a que se ocupaban de los trabajos de campo.

En un primer momento a falta de otras escuelas, se recurrió a la creación de escuelas particulares, las denominadas *escuelitas rurales*. Estas *escuelitas*, solían estar ubicadas en caseríos o dependencias anexas a las ermitas, etc., sin local, ni mobiliario ni material apropiado estaban regidas por maestras sin título, curas y sacristanes. No debemos olvidar que muchas de estas escuelas se habían creado a partir de la necesidad que se sentía que la enseñanza de la Doctrina Cristiana se diese en vascuence. La crítica que se le hacía a éstas era que mantenían un modelo de escuela no adecuado a la sociedad moderna[15]. Pero estas *escuelitas rurales* no estaban preparadas para solucionar este problema.[16] La acción del Estado, en cuanto a la creación y sostenimiento de las escuelas, en las zonas rurales fue más lento de lo esperado, razón por la cual las Corporaciones provinciales y locales, en la medida de lo posible, se hicieron cargo de la promoción de la enseñanza rural y tomaron el liderazgo en el compromiso de hacer frente a la *terrible plaga* del analfabetismo. Este modelo de escuela perduró desde finales del siglo XIX a mediados del siglo XX. Así en 1921, la Comisión de Enseñanza la Diputación de Gipuzkoa, corroboraba que era un absurdo pedagógico el que se diese la enseñanza en estas condiciones en una lengua no conocida por los que habían de recibirla. [17]

---

12. Dávila, Pauli. *La política educativa y la enseñanza pública en el País Vasco (1860-1930).* San Sebastián: Ibaeta Pedagogía, 1995, p. 88-92.

13. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, Madrid, en adelante (AGA). "Memoria del inspector Sanz Rahora, L. de 1906, sobre Gipuzkoa", Leg. 6202.

14. Calvo Vicente, Cándida. «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana en el primer franquismo», Vasconia 27 (1998), pp 165-176.

15. Garmendia, Joxe. "Alfabetización en Euskara en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939)", *Historia y Memoria de la Educación*, (7), (2018), pp. 191-23

16. Garmendia, Joxe. *La enseñanza rural en Gipuzkoa. La labor de la Diputación y los Ayuntamientos, 1900-1950.* Bilbao: Universidad del País Vasco, 2004. 267.

17. Dávila, Pauli. La *profesión del magisterio en el País Vasco, 1857-1930*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1993. P. 111-112 y AGG. Acta de la sesión de la Diputación de Gipuzkoa de 4 de agosto de 1921.

3. La política educativa de la diputación de Gipuzkoa y la situación escolar de las zonas rurales

En 1914, la Diputación de Gipuzkoa realizó un minucioso análisis de la alfabetización y situación escolar de las zonas rurales. En estos informes se describía la desoladora situación de la enseñanza y los ayuntamientos justificaban las bajas tasas de alfabetización y escolarización.[18] La encuesta realizada en 1920, seguía mostrando una realidad educativa deplorable. La incoherencia de que se impartiese la clase en castellano y la dificultad que tenían muchos alumnos de expresarse en esta lengua era destacada por los Ayuntamientos, que reivindicaban una mayor implicación de los poderes locales en la gestión de la enseñanza.[19]

Tabla 1. Analfabetismo en los pueblos de Gipuzkoa, 1913.
Acta sesión Diputación Gipuzkoa de 11.XII.1913

Población	Habitantes	Analfabetos	%
Aia	2.367	2.068	87,36
Hernani	4.214	2.700	64,07
Zegama	2.109	1.000	47,41
Hondarribia	5.000	2.100	42, 00
Idiazabal	1.400	780	55,71
Lazkao	1.380	650	47,10
Arrasate	4.700	1.800	38,29
Errenteria	5.500	2.600	47,27

En esta tesitura, era evidente la necesidad de un cambio radical y la intervención de las corporaciones locales. Los ayuntamientos señalaban claramente que éstos no estaban de acuerdo con el modelo de escuela vigente y pedían a la Diputación que actuase para solventar este problema.[20]

18. AGG (JD IT 1455). Observaciones de los Ayuntamientos de Ataun, Berastegi, Zegama, Segura, Usurbil, Amezketa, Zegama, Zestoa, Aretxabaleta, Astigarraga, Getaria, Antzuola, Aretxabaleta, Ataun, Aia, Legazpia.

19. AGG (JD IT 1874). Observación del Ayuntamiento de Ibarra, Eskoriatza, Lazkao.

20. Acta de la sesión de la Diputación de Gipuzkoa 4 de agosto de 1921.

Así, en 1921 la Diputación de Gipuzkoa, después de analizar las respuestas de los ayuntamientos, destacaba la cuestión de la lengua y la presencia del profesorado foráneo[21] como causas de la deficiente situación educativa. Otro obstáculo a tener en cuenta, era el absentismo escolar, producto de la distancia que existía entre los caseríos y la escuela más próxima. En 1926 la Diputación elaboró una estadística específica sobre la situación escolar de los barrios rurales en Gipuzkoa. [22] El número total de escuelas de la zona rural ascendía a 137 escuelas, siendo el número de alumnos que acudían a estas escuelas de 5.181. En esta estadística, los ayuntamientos guipuzcoanos afirmaban que eran más de 157 los barrios en los cuales era imprescindible una escuela. En esta tesitura, era una realidad evidente que, subvencionando a algunas *escuelitas* y con planes parciales no se podía solucionar el problema de la escolarización rural. Siguiendo la estela marcada por el proyecto de las Escuelas de Barriada[23], la Diputación de Gipuzkoa, puso en marcha, en 1930, el Proyecto de las Escuelas rurales de la Diputación.

4. La renovación educativa y la reivindicación del euskera

A principios del s. XX la enseñanza en euskara en las escuelas era una labor casi clandestina y se limitaba al aprendizaje de la doctrina. A partir de los distintos Congresos de la Sociedad de Estudios Vascos y con la llegada, en 1917, a la Diputación de Bizkaia de las fuerzas nacionalistas, cambio el panorama.

Uno de los momentos culturales más importante de esta época fue la realización de los Congresos de Estudios Vascos y la creación de la Sociedad de Estudios Vascos- Eusko Ikaskuntza (SEV-EI). En la creación de esta sociedad encontramos a carlistas, euskalerríacos, liberales, nacionalistas que, a través de las Diputaciones vascas, promovieron por primera vez una entidad de carácter supraprovincial, en la que colaboraron las cuatro Diputaciones. En los Congresos de Estudios Vascos, realizados a partir de 1918, se reivindicó, entre otras aportaciones, una enseñanza acorde a la realidad del País.[24] En los Congreso celebrados en Oñati (1918), Pamplona (1920) y Gernika (1922) la presencia de los temas relacionados con la enseñanza fue constante. Aunque la lengua representa la particularidad más específica de una cultura, aquello que la distingue de los demás, era evidente que la apuesta de las instituciones autoridades por la misma había sido casi

21. Dávila, Pauli. La *profesión del magisterio en el País Vasco, 1857-1930*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1993. 111-112.

22. AGG (JD IT 1874).

23. Paliza, Maite. *El proyecto de las escuelas de barriada su desarrollo (1919-1938) Una epopeya de la historia de la educación en Bizkaia*. Bilbao: Gobierno Vasco, 2015.

24. Estornés, Idoia. *La Sociedad de estudios vascos. La aportación de Eusko Ikaskuntza a la cultura vasca (1918-1936).* San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1983.

nula hasta la fecha, el bilingüismo diglósico estaba a favor del castellano.[25] Las nuevas experiencias y las teorías pedagógicas renovadoras, intentarán fomentar el euskera en la escuela y cambiar esta situación desfavorable para la lengua vasca.

El 26 de noviembre de 1919 se presentó en Bizkaia la moción que llevaba el nombre del diputado provincial encargado de presentarla, el diputado Gallano, con el objeto de crear centros de educación e instrucción para reducir los altos niveles de analfabetismo y corregir los desajustes educativo-culturales de la provincia, sobre todo de las zonas rurales y de los barrios minero-industriales. Así se crearon las escuelas de barriada de Bizkaia. Esta idea había sido elaborada con anterioridad por la Junta de Instrucción y habían colaborado en ella personas tan cualificadas como, E. Landeta, L. Eleizalde y el mismo Gallano. [26]

A partir de 1920, y a fin de responder a las necesidades de estas escuelas, se impulsó la edición de libros escolares en euskara. Estas publicaciones fueron dinamizadas sobre todo por la Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza y la producción editorial de la Imprenta Lopez de Mendizabal, de Tolosa. Entre los títulos más conocidos podemos señalar las siguientes publicaciones de Ixaka Lopez de Mendizabal: *Umearen laguna, irakurtzen ikasteko biderik erezena* (*El amigo de los niños, el camino más fácil para aprender a leer*), en 1920*;* y en 1925 *Xabiertxo,* que es la obra en donde mejor se recoge el universo nacionalista. Este libro fue patrocinado por *Eusko Ikaskuntza* y premiado por la Sociedad *Euskalerriaren Alde*.[27]

En las Escuelas de Barriada, también se utilizaron los siguientes libros: *Euzko erixen edesti laburra*, de Eugenio Urroz y Gabriel Manterola; *Ume euzkeldunen laguna* (*lenengo eta bigaŕren edazkija*) de Joseba Altuna y *Azijerea ta Azazunbide*a, de C. de Jemein. Eleizalde también elaboró el texto de Aritmética elemental *Euzkal-Zenbakiztia*. Se publicaron también silabarios como *Euzkeraz Irakuŕteko ta lenengo irakuŕkizunak.* También se publicó un catecismo en euskera, el *Kristiñau Ikasbidea*, de primer grado. Estos textos en la mayoría de las veces se imprimían en euskera vizcaíno y en la ortografía que seguía las pautas señalas por Sabino Arana-Goiri. Cuando en 1922 se prohibieron los textos editados en euskera, solamente sería autorizado el catecismo vasco en las escuelas de la zona A. Como se puede observar se estaba configurando un nuevo modelo educativo, modelo que estuvo condicionado por los avatares y cambios políticos del país.[28] La Dictadura de

25. Iztueta, Paulo «Las contradicciones de la cultura vasca: Teoría y praxis», en *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX,* coord. Pauli Davila. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1995, pp. 349-50.

26. Arríen, Gregorio. *Educación y escuelas de Barriada en Bizkaia. Escuela y Autonomía 1898-1936*. Bilbo: Bizkaiko Foru Aldundia, 1987.

27. Davila, Pauli, Erriondo, Lore. *Gure eskola-liburuak*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de publicaciones del Gobierno vasco, 2012.

28. Arríen, Gregorio. *Educación y escuelas de barriada. Opus cit.,* pp. 172-173.

1923, fue un golpe inesperado a la actuación renovadora que se estaba desarrollando. La enseñanza de y en euskara fue uno de los primeros objetivos atacados. La Dictadura de Primo de Rivera paralizó muchas iniciativas, prohibiendo los libros en euskara, excepto los catecismos. Entre estos catecismos el más utilizados será el *Astete*, que lograría acaparar toda la producción de catecismo en euskara a partir de 1876.[29]

En Gipuzkoa, con la llegada de la Republica, a partir de 1931, y favorecido por los nuevos presupuestos ideológicos y pedagógicos, la utilización de los textos escolares escritos en euskara se fue extendiendo[30]. Los nuevos cambios culturales y políticos favorecerán el uso de libros en euskara, así volvieron a las escuelas los libros escritos en euskera: *Xabiertxo*, *Martín Txilibitu*, *Nekazaritzako Irakurraldian*, *Lutelesti*, *Daneurtiztia*... En otros casos los maestros adaptaban los libros a las particularidades de la escuela y del municipio; así en Oñati (Gipuzkoa) utilizaban el *Lutelesti de Oñati* que era una geografía local en euskara escrita por el padre Larrakoetxea.[31]

Pero renovación pedagógica no era solo bilingüismo, también se atisbaban cambios en los contenidos educativos y en la enseñanza. Aunque a partir de 1931 se implantó la II República, y con ella el laicismo, no podemos olvidarnos que Gipuzkoa era un territorio en que históricamente la religión católica tenía un gran arraigo.[32]

5. El proyecto de las escuelas rurales provinciales de gipuzkoa (1930-1938)

5.1. Presentación del proyecto

En la sesión de 1 de mayo de 1930, el Sr. Laffitte Presidente de la Diputación, después de realizar un breve repaso de la paupérrima situación de las escuelas rurales de Gipuzkoa afirmó que los niños y niñas de los caseríos no disponían de escuelas necesarias, aunque tenían derecho a que se les facilitase la enseñanza.[33]

Ante la situación descrita se hacía necesario la construcción de nuevos edificios escolares y la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo. En este nuevo e innovador

29. Hubo varias ediciones distintas del *Astete*, como se señalan en Arrien, Gregorio. y otros *Haur liburu didaktikoen errolda, 1800-1976- Catálogo de obras didácticas infantiles, 1800-1976*. Bilbao: II Congreso Mundial Vasco, 1988.

30. Rekalde, Itziar. *Escuela, educación e infancia durante la Guerra Civil en Euskadi,* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001.

31. Gurutz Jausoro, hijo de Felipe Jausoro maestro de Uribarri-Oñati (entrevista realizada por Joxe Garmendia, 19 de marzo de 2000).

32. En este contexto religioso, y sobre todo por su influencia en la formación de las maestras de Gipuzkoa, es imprescindible destacar la labor realizada por la Institución Teresiana del P. Poveda. En esta Academia se formaron salieron la mayoría de las maestras de las escuelas provinciales. Rosique, Francisca, *Historia de la Institución Teresiana (1911-1936)*, Madrid: Silex ediciones, 2014.

33. Acta de la Diputación de Gipuzkoa 1 mayo de 1930.

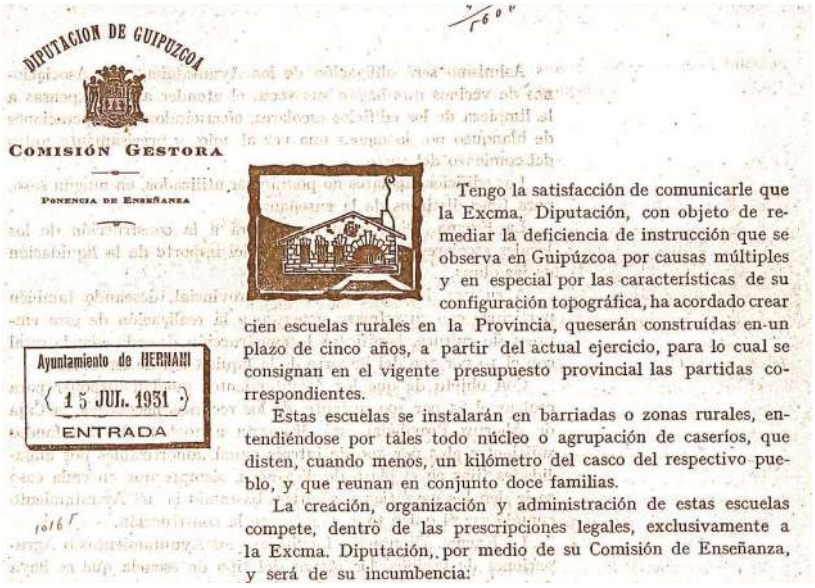
proyecto, la Diputación ejerció una labor semejante a la que ejercía el Estado en las escuelas nacionales: participando y dirigiendo la construcción de edificios; aportando los materiales y mobiliario escolar; haciéndose cargo de las retribuciones del profesorado, marcando las normas para su elección, remuneración, orientación y control.

El Proyecto de la Escuelas Rurales que se redactó en 1930, fue puesto en práctica durante la II República. Este Proyecto fue valido en la medida en que tuvo en cuenta estos dos conceptos:

- La importancia de la lengua vasca en la enseñanza.
- El orden y la organización, superando el concepto localista de escuela rural tradicional.

5.2. Los edificios escolares

El objetivo inicial de este proyecto fue la construcción de 100 escuelas en 5 años, solo se construyeron 21 escuelas.[34] La construcción de estas escuelas de nueva planta, promovido por los municipios y la Diputación, no fue ajena al proceso de modernización que se estaba dando en la enseñanza. [35]


DIPUTACION DE GUIPUZCOA

COMISIÓN GESTORA

PONENCIA DE ENSEÑANZA

Ayuntamiento de HERNANI

15 JUL. 1931

ENTRADA

Tengo la satisfacción de comunicarle que la Excma. Diputación, con objeto de remediar la deficiencia de instrucción que se observa en Guipúzcoa por causas múltiples y en especial por las características de su configuración topográfica, ha acordado crear cien escuelas rurales en la Provincia, queserán construídas en un plazo de cinco años, a partir del actual ejercicio, para lo cual se consignan en el vigente presupuesto provincial las partidas correspondientes.

Estas escuelas se instalarán en barriadas o zonas rurales, entendiéndose por tales todo núcleo o agrupación de caseríos, que disten, cuando menos, un kilómetro del casco del respectivo pueblo, y que reunan en conjunto doce familias.

La creación, organización y administración de estas escuelas compete, dentro de las prescripciones legales, exclusivamente a la Excma. Diputación, por medio de su Comisión de Enseñanza, y será de su incumbencia:

Fig. 1. AM de Hernani. Exp. Construcción escuela rural, 1932.

34. Garmendia, Joxe. *La enseñanza rural en Gipuzkoa*, Opus cit., pp. 210-211.

35. López, Ramon "La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del siglo XX". *Historia de la Educación, Historia de la escuela,* 16, (1977), pp. 65-90.

En reunión celebrada en 1932, la forma que ha de realizarse el pago de las obras quedó redactada en los siguientes términos:

> Corresponde abonar, según las bases establecidas por la Excma. Diputación, 10 % a la Caja de Ahorros Provincial, el 25, % a la Excma. Diputación y el 65 % restante a los respectivos Ayuntamientos.[36]

El diseño de los nuevos edificios escolares fue obra del arquitecto de la Diputación Sr. Ramon Cortazar Urruzola, Donostia (1867- 1945).



Mapa 1. Escuelas de Rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1933-1936). Mapa autores.

Por lo que respecta al modelo de escuela, estaban diseñadas siguiendo el modelo de edificio rural vasco[37]. Entre las de nueva construcción podemos señalar dos tipos de escuelas: las escuelas simples —escuela mixta—, y las escuelas dobles. Como modelos de escuelas sencillas podemos señalar la escuela provincial de San Miguel de Artadi en Zumaia (derruida actualmente).

---

36. Acta de la Diputación de Gipuzkoa de 27. X.1932.

37. Garmendia, Joxe, Hilario Murua e Iñaki Zabaleta. «De la oscuridad de las aulas de los caseríos a las exclusivas y peculiares escuelas rurales de la Diputación de Gipuzkoa (1931-36)». En Espacios y patrimonio histórico-educativo, edited by Paulí Dávila y Luis M. Naya. Donostia: Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo, 2016, pp. 391-417.



Foto: 1 Escuela de San Miguel de Artadi, en Zumaia. (J. Garmendia).

La escuela doble respondía a un modelo en la que había dos escuelas una de niños y otra de niñas, con servicios individuales y dos roperos y dos frontones. Como modelo de escuelas doble podemos señalar la escuela provincial de Brinkola en Legazpia.



Foto 2: Escuela de Brinkola, en Legazpia (J. Garmendia).

Durante la II República se construyeron 21 escuelas rurales provinciales. y estaban en proyecto otras cuatro[38].

Tabla 2. Las primeras escuelas rurales provinciales de Gipuzkoa

	Municipio	**Barrio**	**Clase**	**Fecha edicto**	**Final de la obra**
1	Zizurkil	Elbarrena	niñas	1932-VII-15	1933-IV
2	Zizurkil	Elbarrena	niños	1932-VII-15	1933-IV
3	Tolosa	Santa Lucia	niños	1932-VIII-19	1933
4	Tolosa	Santa Lucia	niñas	1932-VIII-19	1933
5	Tolosa	San Blas	niños	1933-VI-23	1934-VI
6	Tolosa	San Blas	niñas	1933-VI-23	1934-VI
7	Lezo	Urune	mixta	1932-VI-15	1933-IV-26
8	Oiartzun	Ergoien	niños	1932-VII-15	1933
9	Oiartzun	Ergoien	niñas	1932-VII-15	1933
10	Hernani	Loidi	Mixta	1932-VII-15	1933
11	Zumaia	S.Miguel Artadi	Mixta	1933-I-21	1933-VII-24
12	Lazkao	Lazkaomendi	Mixta	1933-VII-26	1934
13	Legazpia	Brinkola	niños	1932-VII-15	1933-X-27
14	Legazpia	Brinkola	niñas	1932-VII-15	1933-X-27
15	Beasain	Arriaran	Mixta	1932-VI-6	1934
16	Oñati	Araotz	Mixta	1934-IV-6	1934
17	Eibar	Santa Kutz	Mixta	1933-I	-

Fuente: AGG (JD IT 1455/1965). Tabla elaboración propia.

La inauguración de las escuelas provinciales era un gran acontecimiento y a la misma solían acudir el Presidente o representantes de la Gestora Provincial, la inspectora, el alcalde y el maestro.

38. Garmendia, Joxe. «Gipuzkoako landa auzoetan Udalek eta Aldundiak garatu dute hezkuntza-jarduera». *Ikastaria* 16 (2008), pp 193-225.



Foto 3. Primer aniversario de la escuela de Santa Lucia en Tolosa, en la foto están también los alumnos de Zizurkil (Marina Fernández).

Estas escuelas provinciales no disponían de casa-habitación para la maestra, ni tampoco se proporcionaba una cantidad para el alquiler. Entre las particularidades de estas escuelas podemos señalar: calidad del espacio, higiene escolar, ventilación y luminosidad.[39]

Este proyecto, que fue potenciado sobre todo en los primeros años de la II República, sufrió un parón en el Bienio Cedista. En 1936, el Frente Popular era consciente de que el plan inicial era inviable, sobre todo por dos razones: la falta de recursos económicos de los ayuntamientos y también por las actitudes de ciertos caciques que veían en las escuelas rurales una avanzadilla de la escuela republicana. Para dinamizar la política de construcción de estas escuelas se intentó aliviar a los ayuntamientos de la carga económica que suponía aportar el 65% de la construcción, haciéndose la Diputación cargo del 75%.[40] Estos planteamientos no pudieron desarrollarse, ya que la guerra paralizó este proyecto.

5.3. Las directrices pedagógicas

En el curso 1933-34, comenzaron con su labor pedagógica las primeras escuelas provinciales. Por lo que respecta a sus planteamientos pedagógicos, la inspectora Josefina

39. Entrevista realizada a la maestra provincial de Zizurkil, Marina Fernández (J. Garmendia, 2000).

40. Acta de la sesión de la Diputación de Gipuzkoa 21. V.1936. "No se ha llegado ni a la mitad de lo que calculó la corporación. Así se plantea que los ayuntamientos que deseen construir escuelas de barriada aporten el 25% en lugar del 65%. Impulsando la construcción de edificios escolares, se conseguirá promover la realización de obras para aliviar el paro".

Olóriz señalaba que en estas escuelas se debería rechazaba categóricamente las lecciones de memoria y el uso excesivo de los libros de texto, recomendando en su lugar la comunicación viva, la interpretación de los fenómenos, la realización de los ejercicios y las excursiones. En cuanto al sentido de la educación insistía en que la finalidad era fomentar en el niño el amor a la verdad y la justicia y el despertar el gusto por las bellezas artísticas y de la naturaleza. [41] De lo que no hay duda es que se reivindicaba una metodología práctica y utilitaria, en oposición a los sistemas de preguntas respuestas, de definiciones, etc. [42]

Aunque durante el mandato de la izquierda se prohibió la iconografía religiosa y el impartir la enseñanza religiosa en las escuelas, de lo que no hay duda es que la Inspectora y las maestras de estas escuelas rurales no eran beligerantes respecto a la enseñanza de la religión[43].

El desarrollo de las nuevas escuelas rurales trajo consigo la necesidad de nuevas publicaciones y libros de texto. Por lo que respecta a los libros en euskara, utilizados en estas escuelas podemos señalar los siguientes: *Txomin Irakasle* de Fermín Iturrioz Telleria[44]; *Lutelesti*, Geografía general y regional bilingüe[45] también de Fermín Iturriotz; *Sabin euskalduna* de Bernardo Estornés Lasa (ilustrado por *Txiki*)[46] y *Nekazaritzako irakurraldiak - Lecturas agropecuarias*.[47] Entre los libros en castellano y utilizados en estas escuelas señalaremos: *Lecturas geográficas, Historia Universal, Geometría, Lecciones de Cosas, Geografía* Físico y Astronomía, Aritmética de la editorial Palau Vera y Seix Barral.

Respecto a material móvil (mesas, bancos) y material pedagógico, la Casa Espasa-Calpe fue la que proveía a las escuelas rurales provinciales. La primera referencia sobre concursos para la adquisición de material escolar es la que señala la Comisión de Enseñanza, el 21 de febrero de 1933.[48] A juzgar por la cantidad y la variedad de los materiales que se citan, es evidente que estas escuelas intentaron dotarse de los últimos recursos didácticos del mercado.

---

41. Archivo Administrativo. de la Diputación de Gipuzkoa (AADG). Reunión de la Comisión de Enseñanza de 1 de abril de 1931, Expediente 36 18.

42. En el legado pedagógico personal de Olóriz podemos señalar las aportaciones y comunicaciones que realizó en la Asamblea General desarrollada en Madrid del 1 al 6 de enero de 1931, *La Asamblea Nacional de la Institución Teresiana.* Madrid: Publicaciones patrióticas,1931. (Documento consultado en la Biblioteca Nacional de Madrid).

43. Entrevista realizada a la maestra provincial Marina Fernández (J. Garmendia, 2000).

44. AGG (JD IT 1457/2001), petición de ayuda para sus publicaciones, de 30 septiembre de 1931.

45. Acta de la sesión Diputación de Gipuzkoa de 16 de junio de 1932, en ella se adoptó el Acuerdo de adquirir 125 ejemplares de dicha obra al precio de 4 pesetas por ejemplar.

46. AGG (JD IT 1457/2001) Petición de ayuda para sus publicaciones, de 6 de marzo de 1932.

47. Acta de la Diputación de Gipuzkoa, 28 de julio 1932.

48. AGG (JD IT 1457/2002). Documento de la Comisión de Enseñanza de 21.II.1933.

A pesar de todo, estas escuelas provinciales también fueron objeto de crítica por parte de algunas fuerzas nacionalistas. Así, el 16 de mayo de 1931, la Comisión de Primera Enseñanza designada por la Sociedad de Estudios Vascos para conocer y estudiar la situación y necesidades de estas escuelas, señalaba que era necesario tener en cuenta los valores tradicionales, e impartir la enseñanza en lengua vasca, que era la lengua que la población autóctona utilizaba. Subrayaba la importancia de valorar la cultura vasca que era patrimonio de todos los vascos y el riesgo de que las escuelas rurales colaborasen en su destrucción en la medida en que no utilizasen esta lengua, haciendo mención velada a su inspectora. Así mismo, señalaba en sus planteamientos la necesidad de implementar la lengua vasca en dos ámbitos, el escolar y el de los libros de texto.[49]

5.4. La inspección



Foto 4. En esta foto están las maestras y el maestro de la escuela de Santa Luzia-Tolosa y de Zizurkil,. En la primera fila: Maria Luisa Olano, la inspectora Olóriz y Marina Fernández. En la segunda fila Conchita Garin, Juanito Imaz y Engracia Larrarte. En la fila superior Gestores de la Diputación y Purita Iturrioz (información proporcionada por Marina Fernandez a los autores).

La inspección, en este caso concreto la inspectora, fue uno de los protagonistas más importante en la puesta en marcha de este proyecto. En 1931, la maestra Josefina Olóriz fue elegida Inspectora provincial, elección que no estuvo exenta de discusión. Esta maestra apostó por las innovaciones pedagógicas del momento y fue una ardiente defensora de los principios religiosos que promovía el padre Poveda, por lo que disentirá de muchas de las ideas de la República y del nacionalismo vasco.

Aunque para la elección de las maestras y a los maestros la Comisión de Enseñanza les exigió el conocimiento del euskera, no se aplicó el mismo rasero a la Inspección. En las condiciones para la contratación del inspector/a, en un primer momento se propuso dar preferencia a un inspector/a vascohablante[50], pero después de arduas discusiones se eligió a la profesora Josefina Olóriz,[51]que no dominaba el euskera. Esta inspectora y esta decisión fue muy criticada por las fuerzas republicanas y nacionalistas.

49. AGG (JD IT 1874) de 16 de mayo de 1931.

50. BOG de 13 de febrero de 1931.Condiciones para la provisión de una plaza de inspector / a.

51. AADG, expediente 3618Expediente Josefina Olóriz y Archivo General de la Administración (AGA) sig. Top. 32.

Josefina Olóriz fue nombrada inspectora en la sesión de 25 de marzo de 1931[52] y en los tres años que duró el proyecto tuvo en sus manos el control y la dirección del mismo. Durante estos años dos temas fueron principalmente motivo de discusión: el idioma y la religión. La inspectora controló a su manera la organización pedagógica de estas escuelas, la promoción o prohibición del uso de la doctrina, la iconografía religiosa y la utilización de la lengua vasca. La labor de la nueva inspectora no fue visitar, ni controlar una estructura elaborada, sino que desde un primer momento tuvo que dedicarse a organizar y orientar una estructura que todavía no se había creado.

5.5. Las maestras. Selección y formación

En Gipuzkoa, los maestros y maestras provinciales fueron nombrados por la Diputación, previa oposición. Estos debían poseer título oficial y conocer el vascuence. Hubo dos pruebas de oposición que se desarrollaron en 1932 y en 1935. La mayoría de las maestras que lograron plaza de maestras fueron alumnas de la orden de las Teresianas. El 8 de septiembre de 1932, se concretó la primera convocatoria de oposiciones para proveer quince plazas de maestras y cinco de maestros[53]. Estas fueron las maestras elegidas en esta convocatoria.

Tabla 3. Maestras y maestros de la primera convocatoria. Acta de la DPG de 8.IX. 1932

	Maestra	**Localidad**	**Tipo**
1	Marina Fernández	Villabona-Zizurkil	Niñas
2	Concepción Garín	Tolosa- Santa Lucia	Niñas
3	Purificación Iturrioz	Tolosa Santa Lucia	Niños
4	María Luisa Olano	Tolosa San Blas	Niñas
5	Victoriana Igarzábal	Lezo	Mixta
6	Delfina Perez	Oiartzun.Gurutze	Niñas
7	Dionisia Iturrioz	Hernani Loidi	Mixta
8	Maria Altuna	Oiartzun. Gurutze	Niños
9	Ana Arruabarrena	Zumaya. San Miguel de Artadi	Mixta
10	Engracia Larrarte	Tolosa San Blas	Niños

52. AADG. Expediente 36 18. Informe sobre Josefina Olóriz.
53. Acta de la Diputación de Gipuzkoa de 8.IX.1932.

11	Consolación Beldarrain	Lazkao-Lazkaomendi	Mixta
12	Sebastiana Acutain	Legazpia- Brinkola-Telleriarte	Niñas
13	Francisca Astigarraga	Legazpia- Brinkola-Telleriarte	Niños
14	MªLuisa Arrillaga	Beasain- Arriaran	Mixta
15	Fermina Garmendia	Oñati -Araotz	Mixta

1	Juan Imaz	Villabona-Zizurkil	Niños.

Tabla de elaboración propia. Acta de la Diputación de Gipuzkoa de 16.X.1933.

Las personas elegidas realizaron en el verano de 1933, un cursillo formativo que se desarrollaron en tres sitios distintos: en la Escuela de Magisterio; en los locales de la Diputación y en las escuelas de Fraisoro de Zizurkil. La segunda convocatoria fue presentada en agosto de 1934.[54]



Foto 5. Prácticas de cursillistas en la Diputación (Marina Fernández).

54. AADG (R-2511/5. 18. Tema maestros rurales 34).



Foto 6. Prácticas en la granja de Fraisoro (Marina Fernandez).

6. El golpe militar de 18 de julio. el control de la enseñanza y de la disidencia

El golpe militar de 18 de julio de 1936 fue el fin de muchas ilusiones y proyectos[55], entre otras la de las escuelas provinciales. Estas escuelas funcionaron como escuelas provinciales durante cuatro cursos. En el momento de llevarse a cabo la derogación del Concierto Económico de esta provincia, el 20 de junio de 1937 funcionaban 21 escuelas. Estaba también en tramitación la construcción de otras cuatro para dicho año.[56]

Desde un primer momento los sublevados trataron de hacerse con el control del sistema educativo, en el cual la maestra, el maestro, era una pieza clave. Una vez en el poder, la eliminación física de muchos maestros fue sólo el preludio de la depuración ideológica que inmediatamente se puso en marcha.[57] Así la atención de las nuevas autoridades golpistas se dirigió a la depuración del personal docente, a este respecto deben de destacarse dos disposiciones importantes: la Orden de 8 de noviembre y la de 7 de diciembre de 1936. Era evidente que la Dictadura necesitaba contar con un grupo de maestros adictos plenamente identificados con los valores de la sublevación.[58]

---

55. Gonzalez, Manuel; Garmendia, Jose Maria. *La Guerra Civil en el País Vasco. Política y economía* Bilbao: Universidad del País Vasco, 1988, p. 19.

56. Garmendia, Joxe. *La enseñanza rural en Gipuzkoa*. Opus cit., pp. 200-266.

57. Murua, Hilario. *La enseñanza primaria y el magisterio en Gipuzkoa, 1936-1975*. Bilbao: EHU-UPV, 2007, pp. 44-61.

58. Ostolaza, Maitane. *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo, 1936-1945.* Donostia: Ibaeta-Pedagogía, 1996, pp. 101-170.

Respecto al control de la enseñanza y de la disidencia, el 3 de mayo de 1937, el Gobernador Civil, José M. Amian, envió a los ayuntamientos un cuestionario y en el mismo se solicitaba a las autoridades locales informes confidenciales acerca de la conducta de los maestros de las escuelas rurales, preguntando si el profesor en cuestión había desempeñado acciones en contra del Movimiento nacional.[59] En sus informes de la inspección, la Inspectora Josefina Olóriz, que anteriormente había sido inspectora provincial, insistía en que se ayudaría económicamente solo a los maestros de total garantía ideológica y moral[60]. La existencia de maestros de tendencias republicanas y nacionalistas era uno de las cuestiones que preocupaban profundamente al nacionalismo español.[61] La España de Franco no fue una España de integración, sino de exclusión, en la que el nuevo orden hizo que los vencidos tuvieran siempre presentes su condición de derrotados y por ella sufrieran la imposibilidad de integrarse en la nueva sociedad.

El 6 de marzo de 1937, la misma Comisión Depuradora, en escrito enviado a las autoridades superiores, señalaba la relación de maestros que habían sido suspendidos provisionalmente por el Gobernador Civil General de Gipuzkoa y Bizkaia.[62]

La represión llegó también a las *escuelitas*. Así la Diputación guipuzcoana acordó retirar la subvención a una serie de escuelas rurales, eliminado de ellas a aquellos encargados de la enseñanza que no ofrecían, por las informaciones practicadas, garantía suficiente desde el punto ideológico-patriótico[63]. Un considerable número de estos maestros y maestras fueron suspendido o apartado de sus cargos, la mayoría de ellas por su afinidad política.[64]

En abril de 1938, las Escuelas provinciales fueron declaradas Escuelas nacionales, a consecuencias de la suspensión de los Conciertos Económicos de Bizkaia y Gipuzkoa. Esta supresión fue impuesta como castigo a su posicionamiento a favor del Gobierno de la II República.[65] En 1938, el Estado se hizo cargo en Gipuzkoa de las 21 escuelas que estaban abiertas, pero no procedió a la creación del resto de las 79 escuelas que se habían previsto. La construcción de cien escuelas rurales no fue más que una aspiración irrealizada. En consecuencia, el problema de la enseñanza rural, siguió sin resolverse. A

59. Acta de la Diputación de Gipuzkoa de 11.II.1937.

60. AGG (Fomento, Legajo 1456, expediente 1989). Informe de la Comisión Gestora de la Diputación Provincial de Gipuzkoa, 24 de diciembre de 1937, anteriormente señalado.

61. Ostolaza, Maitane. *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945*). Donostia: Ibaeta-Pedagogía.1996. 101-170.

62. Archivo Universitario de Valladolid, Legajo 2718, con registro de entrada de 11.III.1937.

63. AGG. (Fomento, Legajo 1456, Exp. 1989). Informe de la Comisión Gestora de la Diputación Provincial de Gipuzkoa, 24 de diciembre de 1937.

64. Acta de la Diputación de Gipuzkoa de 11 de febrero de 1937, e información directa recogida por los autores mediante entrevistas personales.

65. Mediante la orden de 18 de abril de 1938, las Escuelas de Barriada de Bizkaia y las Rurales de Gipuzkoa, pasaron a depender del Estado, convirtiéndose en escuelas nacionales.

pesar de todas sus carencias y vicisitudes, no se puede negar la mayúscula aportación de estas escuelas. Analizando la realidad de la enseñanza rural y las experiencias realizadas, podemos analizar también el desarrollo de la enseñanza en euskara, que ha caminado por la difícil senda del abandono y la represión, para convertirse hoy en día en vehículo apropiado para la enseñanza y la producción cultural.

Félix Carrasquer: la autogestión como esperanza de cambio en educación

Félix Carrasquer: self-management as a hope for change in education

Manuel Martí Puig
Universitat Jaume I
puig@uji.es

Raquel Corbatón Martínez
Universitat Jaume I
corbaton@uji.es

Andreu Serret Segura
Universitat Jaume I
serret@uji.es

Resumen

Los ateneos y los centros obreros republicanos funcionaron como centros de formación. Trataban de crear una nueva conciencia social basada en las ideas del asociacionismo plural. La necesidad de una nueva sociedad fue influenciada por el desarrollo de la educación libertaria y la escuela moderna, que utilizaba una pedagogía racionalista basada en la educación integral y en la coeducación. Félix Carrasquer trató de alcanzar el libre desarrollo de los niños colocándolos en el centro del proceso educativo, al tiempo que estimula su curiosidad natural y su espíritu crítico. De esta manera, los propios alumnos fueron los artífices de su proceso creativo. Siguiendo estas ideas, promovió diversas propuestas teóricas y prácticas.

Palabras clave

Pedagogía libertaria, pedagogía racionalista, escuela moderna

Resum

Els ateneus i els centres obrers republicans van funcionar com a centres de formació. Tractaven de crear una nova consciència social basada en les idees de l'associacionisme plural. La necessitat d'una nova societat va estar influenciada pel desenvolupament de l'educació llibertària i l'escola moderna, que utilitzava una pedagogia racionalista basada en l'educació integral i en la coeducació. Félix Carrasquer va tractar d'aconseguir el lliure desenvolupament dels infants col·locant-los en el centre del procés educatiu, alhora que estimulava la seva curiositat natural i el seu esperit crític. D'aquesta manera, els mateixos

alumnes van ser els artífexs del seu procés creatiu. Seguint aquestes idees, va promoure diverses propostes teòriques i pràctiques que ara veiem.

Paraules clau

Pedagogia llibertària, pedagogia racionalista, escola moderna

Abstract

The "Ateneos" and the Republican working class centers functioned as training centers. They tried to create a new social consciousness based on the ideas of plural associationism. The need for a new society was influenced by the development of libertarian education and modern school, which used a rationalist pedagogy based on comprehensive education and coeducation. Félix Carrasquer tried to reach the free development of children and placed them in the center of the educational process while stimulating their natural curiosity and critical spirit. Thus, students themselves were the architects of their own creative process. Following these ideas he promoted various theoretical and practical proposals.

Keywords

Libertarian pedagogy, rationalist pedagogy, modern school.

El presente artículo ha sido posible gracias a la documentación e información aportada por la familia en la entrevista realizada a Etna Ferrero[1], hija de Matilde Escuder Vicente las navidades de 2011 en Thil, Francia.

Las colectividades iniciadas en Aragón en plena Guerra Civil española no implicaban únicamente ideales políticos, reorganización del trabajo o reparto de tierras. Para Félix Carrasquer la educación era fundamental si se pretendía que un proyecto de esa naturaleza triunfase.

Las cooperativas, elemento material de la colectividad, eran para él la máxima expresión de la participación ciudadana al funcionar mediante un régimen de asambleas en las que todos los habitantes tenían las mismas facultades para intervenir sin discriminación alguna. A la vez servían de unión entre las personas de cada comuna al contribuir

1. Etna, era hija natural de Enrique Ferrero, asesinado cuando ésta era una niña. Matilde inició una nueva relación con Félix Carrasquer que duró hasta el final de sus días en la que Etna se convirtió en la única hija de la pareja.

al desarrollo de una economía socializada sin que su propia independencia fuese ningún obstáculo.

La formación de las personas en España en un momento crucial para su historia es el elemento clave de este artículo. Carrasquer consideraba que el funcionamiento de cualquiera de las grandes obras o cosas que la humanidad ha realizado está ligado a la voluntad, capacidad o la intención de los individuos que las dirigen. Las cooperativas implicaban algo que para él era básico, cooperar. Las escuelas de las cooperativas de Rochdale[2] y de Nîmes así lo determinaban, a la vez que pretendían reemplazar el capitalismo eliminando la especulación y suprimir a los intermediarios. Veía la cooperativa como un elemento de solidaridad y formación tanto económica como cívica en un régimen de comunismo libertario. Estas escuelas entendían que se daría la verdadera revolución económica cuando la economía pasase de manos de los productores a los consumidores. Entre sus principios rectores destacamos el referente a la constitución de un fondo colectivo para la propaganda y la educación, ya que consideraban que para la implantación de dichos principios era fundamental la dedicación de suficientes recursos humanos y económicos a misma.

El éxito de las colectividades era manifiesto, pasando de las 450 en septiembre de 1936 a las 600 en 1937. En febrero de ese mismo año se celebró en Caspe (Zaragoza) el congreso constitutivo de la federación de las colectividades de Aragón en el que participaron 600 delegados de las 25 federaciones cantonales ya constituidas, asistiendo representantes de la CNT, la FAI, y de grupos anarquistas de Aragón, Rioja y Navarra. Tanto para él como para sus compañeros libertarios de Aragón, el mantenimiento del colectivismo autogestionario y la defensa de su autonomía regional eran compatibles con el cumplimiento de su deber de solidaridad hacia el gobierno de la República para ganar la Guerra Civil española.

Al igual que Evaristo Viñuales[3], Feliz Carrasquer, afirmaba que "es en la verdadera educación donde reside la voz y la dinámica para conseguir una personalidad libre y equilibrada". Estas ideas no eran nuevas, ya que reconocían que a finales del siglo XIX y principios del XX, eminentes pedagogos como Pestalozzi, Tolstoï, Decroly, Ferrer y Guardia, Dewey o Freinet ya planteaban estos postulados, a la vez que personalidades como Eleuterio Quintanilla, Ricardo Mella, Elisée Reclus, o Louise Michel, manifestaban que sin libertad no podía haber educación auténtica, exponiendo así sus pensamientos y creencias sobre las escuelas libres.

---

2. La primera cooperativa de Rochdale incluía en sus reglas la obligación de invertir un determinado porcentaje de sus excedentes en educación (Holyoake, 1923).

3. Evaristo Viñuales, militante de la CNT, diplomado en magisterio por la Escuela Normal de Huesca, y director de una escuela racional en Barcelona.

Félix Carrasquer inició su andadura pedagógica con los jóvenes de su localidad natal, aunque podemos afirmar que su paso por la Escuela Eliseo Reclus[4] de Barcelona marcó su ideario pedagógico llevándolo a la práctica en la Escuela de Militantes. Las relaciones de los maestros con los alumnos, y entre ellos mismos, se basaban en la libertad y la cooperación, lo que originaba su satisfacción sacando el máximo provecho de todas las materias, desarrollando el hábito de la solidaridad con todas las consecuencias que esto iba a tener para el desarrollo social de las personas.

Pero, ¿quién era Félix Carrasquer? Podemos decir que era el hijo del secretario de Albalate del Cinca. Dato más que significativo porque en lugar de crecer junto con los niños de las familias con cierta posición social lo hizo al lado de los hijos de agricultores y ganaderos. Recuerda que robaba pan en su casa para dárselo a los compañeros más necesitados[5]. Pero lo que realmente marcó el destino y su posterior labor pedagógica y política fue su primera experiencia en la escuela.

Félix había aprendido a leer en su casa, lo que hubiera podido ser toda una ventaja. El maestro entendió una falta de respeto el hecho de que le contestara y le dijera que ya sabía y quería leer alguna cosa con más dificultad que la cartilla escolar. Le advirtió que allí se iba a obedecer, por lo que ante el inminente castigo se escapó y no volvió más a la escuela. El grave problema de miopía que padecía hizo que su padre prefiriese que aprendiera un oficio en lugar de seguir estudiando. Así en 1919 se trasladó a Barcelona, lo que le posibilitó el acceso a la lectura de autores como Voltaire, Dostoievski, Azorín, Anselmo Lorenzo, Pi i Margall o Malatesta. Es, por tanto, en Barcelona donde se gesta el Carrasquer que conocemos.

La influencia que Fröbel tuvo en Cataluña es debida en parte, tal como nos dice Jordi Montes (2010), a la difusión que hizo del mismo el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, a la puesta en práctica de su pedagogía en su escuela primaria y a la influencia que tuvo la creación de la cátedra de Pedagogía Fröbel en la Escuela Normal Central de Madrid[6]. La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, el Método Decroly, las ideas de Pestalozzi o la Escuela del Trabajo de Kerchensteiner sembraron en él la preocupación por la educación.

Las pedagogías de Pestalozzi y de Rousseau eran definidas como empíricas, de carácter sentimental y pretendían acercar a los alumnos a la naturaleza sirviéndose de la intuición como instrumento[7]. Tolstoi, Giner de los Ríos, Pedro de Alcántara, Manuel Bartolomé

---

4. Carrasquer, Félix. *Una experiencia de educación autogestionada.*, Barcelona:Ed. Foil, 1981.

5. Carrasquer, Félix. «Autopercepción intelectual de un proceso histórico.» *Revista Anthropos*, nº 90, (1988), pp. 13-30

6. Jiménez-Landi, Antonio. *La institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Universidad Complutense, 1996. Vol. 4º.

7. D'Ors, Eugenio. La pedagogía en los cursos monográficos de altos estudios y de intercambio. *Quaderns d'Estudi,* núm.2, 1915. p.25.

Cossío, Coussinet, y otros muchos se convirtieron en sus lecturas diarias. Este docente en potencia se propuso cursar los estudios de maestro, pero al ver las materias del plan de estudios, se dio cuenta que su paso por la Escuela Normal no le aportaría nada a lo que ya sabía.

La entrada de nuevas ideas pedagógicas en Cataluña se debió en parte a la creación del Seminario de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. De esta forma se conocieron los pensamientos de Ferrière y de Eduard Spranger. Podemos observar trazas de la filosofía de este último en los postulados de Carrasquer, ya que se fundamentaba en la pedagogía del trabajo de Georg Kerschensteiner, que mantenía que la escuela tradicional no podía impulsar el trabajo cooperativo ya que los alumnos desarrollaban su tarea de forma individual[8]. Así mismo, Claparède entendía el método propuesto por Kerschensteiner como una de las herramientas para la creación de un sentimiento social entre el alumnado.

En 1933 se produce un acontecimiento que le marcará pedagógicamente, conoció a Herminio Almendros, principal introductor de la pedagogía de Freinet en España[9]. En 1935, junto con sus hermanos, Francisco, Presen y José, el único que había estudiado magisterio, ponen en marcha la Escuela Eliseo Reclús en Barcelona. Los cuatro pilares sobre los que se asentaba eran la solidaridad, la libertad, la autogestión y la cooperación[10].

Su interés por el tema les llevó a visitar el Instituo J. J. Rousseau de Ginebra, concretamente la "maison des petits" dirigida por Alice Descoudres[11], como modelo a seguir para su jardín de infancia. Entre sus propuestas se encontraban ideas como la gran importancia de la personalidad moral del maestro al entender que tenía que comunicar su voluntad a los que no la tenían sabiendo inspirar y guiar a sus alumnos; inclinándose ante la naturaleza y ante todos los fenómenos de la vida con tanta emoción e interés que los alumnos vibrasen a su vez ante la belleza y la verdad. Con todos los niños, pero más especialmente con los retrasados, siendo la personalidad del maestro el factor destacado por excelencia. En esta sentido Alice recordaba a los docentes, y en especial a los de niños anormales, que la profesión que habían elegido más que profesión era apostolado.

En la escuela Eliseo Reclús publicaban la revista Voluntad. Eran los propios alumnos los que elegían las tareas a realizar, trabajaban en grupo y la asamblea era el medio para la toma de decisiones en la que participaban de forma igualitaria maestros y alumnos. Lejos quedaban los castigos, las imposiciones del maestro o la realización de determina-

8. Monés, Jordi. «La influencia germánica y la pedagogía catalana. 1900-1939.» *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Núm. 16. (2010)

9. Blat, Empar y Doménech, Carme. *Almendros, Herminio: Diario de un maestro exiliado*. Valencia, Pre-textos, 2005.

10. Carrasquer, Félix. *Una experiencia de educación autogestionada. Escuela "Eliseo Reclus", calle Vallespir, 184. Años 1935-1936*, Barcelona, Edición del autor, 1981.

11. Descoudres, Alice. *L'Éducation des enfants Arrierés*. Delachaux, Neuchâtel, 1932.

dos ejercicios al antojo de docente. La colaboración sustituía la disciplina que junto a la libertad y la ayuda mutua generaban un espacio digno de ejemplo.

Recordemos de forma rápida sus principios pedagógicos: la educación es inseparable de la revolución, es necesario aprender en libertad, la educación ha de desarrollar íntegramente a la persona, la educación no se reduce a la infancia, la educación no se reduce a la escuela, y la educación ha de hacer a las personas morales y solidarias. Fueron estos principios junto con los de la Escuela Nueva, los que cautivaron a Matilde Escuder, maestra y futura compañera de vida de Félix cuando visitó esta escuela de Barcelona. Además hay que tener en cuenta que la escuela estaba abierta a la comunidad. Miembros del Ateneo enseñaban en sus aulas a coser, a pintar o a modelar arcilla.

Sus ideas se vieron influenciadas en parte por la escuela única alemana, entendiendo única como unidad organizativa al considerar todo el ciclo educativo como una totalidad orgánica desde infantil a la universidad. En este sentido, la comunidad de Hamburgo entendía la educación como una etapa de presente en la que no solo había que dar conocimientos y sí enseñarles a pensar y a ser críticos. Lo más importante no era ofrecer a los alumnos una gran cantidad de saberes densos y estériles, sino capacitarlos para la vida en lugar de saturarlos de conocimientos[12].

Félix Carrasquer comprobó que en el campo de las ciencias sociales, la cooperación reemplazaba satisfactoriamente a los métodos competitivos, ya que estos separaban a los hombres y generaban despecho y guerras. El estallido de la guerra imposibilitó que la experiencia continuase, por lo que Félix pasó a dirigir la maternidad de Barcelona. La actitud de Aragón creando las colectividades[13] fue entendida por él como un ejemplo y lección de cooperación y solidaridad, sintiéndose obligado a dejar su trabajo para colaborar con ellos.

Esa colaboración se manifestó con la creación de la Escuela de Militantes a principios de 1937 en Monzón. Sus aproximadamente cuarenta alumnos comprendidos entre los 14 y los 17 años en régimen de internado mixto fue evolucionando hasta llegar casi a los 100 jóvenes que crecían libremente. Se organizaban ellos mismos y se repartían el trabajo en el campo, el cuidado de los animales, la cocina, limpieza, administración, estudio, juegos, etc., sin que nadie les impusiese lo que debían de hacer. Todo estaba preparado para que cada uno de los jóvenes de esta escuela asumiese libremente la responsabilidad que le correspondía en ese ambiente de intensa actividad donde el trabajo resultaba un placer y un elemento de estímulo.

Carrasquer realizó un análisis de la realidad que determinó su futuro trabajo al reconocer que la CNT y sus integrantes no estaban suficientemente preparados para explicar

12. Schmid, J.R. *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona, Ed. Fontanella, 1973.

13. Willemse, Hanneke. *Pasado compartido. Memorias de anarcosindicalistas de Albalate de Cinca (1928-1938),* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2002.

los beneficios psicosociales del ideal libertario. Se daba cuenta que el tema educativo estaba pendiente de desarrollo demostrando el rol dominador y acondicionador que la escuela ejercía en los jóvenes. Para él, Nietzsche lo decía con especial claridad: "Los gobiernos de los grandes estados disponen de dos medios para mantener al pueblo bajo su dependencia, la obediencia y el miedo. Uno es más pesado, las armas; el otro más sutil, la escuela"[14].

Entendía la escuela del momento como un apéndice del Estado dominador, ya que reproducía la sociedad a la que servía y condicionaba a los jóvenes para que más tarde defendieran y mantuviesen a esa misma sociedad. Así, al igual que Daniel Laurent, Félix Carrasquer decía que ese método era perverso al habituar a los niños, día tras día, a reconocer como natural la relación social de dominación y sometimiento que ellos encontrarían más tarde en su vida de adultos.

Esta era la triste realidad de la escuela primaria a la que se había llegado tras sucesivas reformas sin tener en cuenta las necesidades reales de los niños, por lo que su propuesta de escuela libertaria pretendía ofrecer un verdadero rol, que no pasaba por condicionar a los jóvenes para la guerra, y sí educarlos para la paz. Pretendía una escuela en la que los niños pudieran desarrollar la experiencia de su autonomía con el objetivo de que llegasen por el libre ejercicio de su iniciativa al conocimiento de las cosas y los fenómenos, tanto físicos como sociales. Es desde este planteamiento cómo pensaba que se estructuraría la facultad de observación y de crítica que les permitiría ser auténticamente libres.

Pero, ¿qué entendía Carrasquer por educación?. Educar no era llenar la cabeza de los niños de conocimientos premasticados. No era pretender hacer entrar en las cabezas de los niños los conocimientos de los libros sin que los alumnos se sintiesen realmente motivados, esto los convertía en robots y atrofiaba su imaginación. Educar consistía en crear los medios y condiciones para que los alumnos pudieran desarrollar todo el potencial humano que llevaban dentro. Se trataba de enseñarles a investigar y aprender en el diálogo permanente con sus compañeros manteniendo la curiosidad.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, Carrasquer nos propone una formación para los futuros maestros en la que debían de deshacerse de todo supuesto de autoridad y encontrar su rol hierático ya que aquellos que no supieran ser camaradas, o no fuesen capaces de crear en el aula un clima de libertad responsable y de cooperación, no podrían ser educadores en el sentido amplio del término.

Entendía que si era importante que el docente tuviera un buen nivel de conocimientos (historia, matemáticas, lengua, etc.), más lo era que supiera enseñar a los alumnos a aprender, huyendo de todo formato magistral, siendo mucho mejor que participase en la investigación con sus alumnos.

---

14. Laurent, Daniel. *La Pedagogie institutionnelle*, Toulouse: Ed. Privar, 1982.

Es gracias a su propia experiencia en la docencia lo que le posibilitó afirmar que la enseñanza autogenerada desarrollaba la iniciativa y la imaginación creativa de los alumnos. Para él, el trabajo en equipo enriquecía el conocimiento recíproco al mismo tiempo que creaba los hábitos de cooperación de forma amistosa. En este sentido su propuesta de creación de una Escuela Normal en la que se formarían los futuros maestros debía de estar concebida teniendo como base la dinámica autogestionaria, con una biblioteca bien dotada, laboratorios, sala de conferencias con un equipamiento adecuado para la enseñanza del arte dramático, útiles para el aprendizaje de artesanías, instalaciones adecuadas para la cría de animales y espacios suficientes para el recreo y juego. Tal como nos dice Beltrán, el currículum no es posible sin una organización que le de soporte estructural determinando las condiciones ideales para el curso[15].

La Escuela Normal se implantaría en núcleos de población grandes a la que de forma anexa se desarrollaría una escuela con todos los niveles, ya que no podía concebir la enseñanza de una profesión como ésta sin el contacto permanente con los niños. Su propuesta formativa, superado ya el jardín de infancia, pasaba por dividir en cuatro grupos el resto de la población escolar. Cada uno de estos grupos debía de contar con un pabellón construido de tal forma que facilitase el intercambio entre los diferentes grupos. Este hecho que puede parecer insignificante tiene gran importancia para Félix Carrasquer por lo que lo trata de forma más precisa en su obra: Una experiencia de escuela autogestionada.

Durante los primeros días de la Guerra Civil nació el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU), aglutinando dos movimientos pedagógicos que pretendían la renovación educativa en nuestro país, la escuela nueva y la escuela única-unificada. Su proyecto coincide en parte con el que hizo Carrasquer al establecer una división y agrupamiento por edades. Una de las cosas más coincidentes con sus ideas fue la preocupación por la escuela rural, ya que el proyecto de la CENU indicaba que la escuela tenía que estar adscrita a una colectividad de producción, una colectividad de trabajadores, en la que los estudiantes investigasen en el trabajo y la vida social de los adultos[16].

Veamos de forma detenida la propuesta de Carrasquer. Por lo que respecta a los grupos, el primero de ellos estaría formado por los niños de 4 a 6 años y su única actividad debía ser el juego. Tenía especial interés la manipulación de objetos al permitirles conocer la materia tocándola y estimular su expresión corporal al tiempo que los iniciaba en el aprendizaje de la cooperación.

El grupo de edades comprendidas entre los 6 y 9 años formaba el segundo de los agrupamientos que Carrasquer proponía. Era la edad de la manipulación y de los co-

15. Beltran, Francisco. «Didáctica y organización escolar en la transición democrática española.» *Revista d'Història de l'Educació*, 18 (2011).

16. Monés, Jordi. *La influencia germánica y la pedagogía catalana. 1900-1939*. Op. Cit. pág.237. (2010)

nocimientos concretos. Durante los tres años que duraba este período debían de tener el mismo maestro que trabajaría utilizando los centros de interés para potenciar en los alumnos su interés y curiosidad, y así desarrollar su personalidad.

El tercer grupo lo formaban los alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. En este periodo desarrollaban la abstracción y sus maestros tenían que conocer la psicología de la prepubertad. Este periodo de tiempo era uno de los más dinámicos y espontáneos del crecimiento, ya que disfrutaban de libertad y daban forma a sus descubrimientos.

El cuarto y último de los periodos comprendía a los alumnos que se encontraban entre los 12 y los 15 años. Entendía que era el más delicado debido a experiencias nuevas como la aparición de la pubertad que motivaba cambios en la conducta exigiendo un autocontrol físico y psicológico, lo que les obligaba a dominar y conocer su propio comportamiento. Durante este tiempo los alumnos pasaban por lo que Carrasquer denominaba una crisis de identificación al tener tendencia a querer intervenir en los procesos sociales afirmándose como seres responsables que reivindicaban su espacio y su lugar en la sociedad. Este periodo se debía orientar correctamente ya que era el más importante para definir una personalidad libre y tolerante. Entendía que era a partir del propio deseo de independencia cuando se podía hacerles comprender que los demás son tan respetables como uno mismo. Aconsejaba que durante los tres años que comprendía este periodo fuese el mismo profesor quien tratase a los alumnos. Ese prolongado conocimiento de los alumnos originaba un entendimiento recíproco y una amistad sincera que facilitaba su identificación e integración en el mundo adulto[17].

Por lo que respecta a la dinámica escolar su propuesta como es de suponer pasa por el modelo autogestionario. Los alumnos tenían que decidir ellos mismos en las asambleas cómo repartían su tiempo y habían de elegir las materias de trabajo y estudio, la gestión del material escolar o la distribución de la limpieza de los locales entre otras cosas.

Proponía una intervención regular en la escuela aneja a la Escuela Normal para aprender a conocer a los niños y sus diferentes estados de maduración respetando sus iniciativas como elemento de cooperación y relación afectiva. Teniendo en cuenta que había que obedecer un programa impuesto desde el exterior, los alumnos establecían libremente, como ya hemos dicho, en función de su grado de curiosidad y de sus centros de interés las cosas a realizar. Entre las materias que se trabajaban había ciencias sociológicas como antropología, historia, psicología, pedagogía; y ciencias psico-biológicas como matemáticas, lengua o arte dramático, entre otras.

La materialización e interés por la educación de Félix Carrasquer la podemos observar, una vez más, en la propuesta metodológica y de contenidos que contempla para los futuros maestros. No es de extrañar que para él la formación de un maestro se iniciase a

17. Carrasquer, Félix. *Les Collectivités d'Aragon Espagne 36-39*, Paris: Ed. Cnt, 1986.

los 15 años y terminara a los 30 si tenemos en cuenta que comprendía un ciclo en el que se desarrollaba el estudio, la investigación y las experiencias de laboratorio sin olvidar la cooperación con los alumnos de la escuela aneja en diferentes actividades y el aprendizaje de técnicas como la agricultura, la cría de animales, la cultura del campo y los establos, el uso de útiles agrícolas sin olvidar la importancia que se le daba al arte dramático como elemento auxiliar para mejorar las relaciones dentro y fuera de clase. No podían faltar en este basto conjunto de aprendizajes el de la autogestión y la cooperación para conseguir individuos libres, responsables, solidarios, tolerantes, sin atisbo de jerarquización, con capacidad de acercarse a los alumnos de forma sencilla para aprender a escucharlos y comprenderlos.

Como podemos sospechar, en su propuesta de Escuela Normal no se contemplaban las clases magistrales. Aunque sí una buena biblioteca para que los alumnos organizados en equipos de trabajo y sin ninguna dirección exterior pudieran realizar las investigaciones necesarias. Los profesores únicamente intervendrían cuando su colaboración fuese sumamente necesaria para los alumnos dejando siempre claro que su ayuda no era indispensable y que había sido porque los alumnos no disponían de los medios propios o por falta de tiempo, o por otra razón que pudieran justificar.

La última parte de todo este entramado formativo hace referencia al trabajo cultural en los pueblos. En este caso fueron los profesores y alumnos de la Escuela de Militantes, los que se desplazaban los días festivos por las localidades acercando su teatro y posibilitando a la población la participación en tertulias. Nos cuenta que unos iban para satisfacer su curiosidad, otros para ser informados de los últimos acontecimientos y otros para charlar o para ver la obra de teatro que representaban.

Lo sorprendente de todo esto era que la mayoría de acciones se realizaban de forma espontánea lo que demostraba el interés de unos campesinos que pretendían acercarse a la cultura. Félix Carrasquer, en algunas de esas reuniones se preguntaba si tendrían tiempo de desarrollar todo un modelo de vida diferente y alternativo al que tenían, aunque pudieron comprobar sufriendo en sus propias carnes un fin trágico que desvanecía la ilusión de ese mundo mejor.

El 25 de enero de 1939, la Escuela de Militantes se cerró definitivamente y sus miembros cruzaron la frontera de Francia, instalándose en Portanlier. A pesar de la situación, Carrasquer conoció a Piaget, Bobet y Claparède. Poco después, en abril de 1940, y habiendo pasado por el campo de concentración de Argèles, fue a la finca que el gobierno republicano español tenía en Château de la Vallete, cerca de Orleans, en la que estaban los mutilados e inválidos de la guerra. El director de este centro era José Ontañón, docente de la Institución Libre de Enseñanza, y que contó con la ayuda de Carrasquer para mejorar su funcionamiento. Combinaban el trabajo en las tierras y el estudio del francés. Pretendían que sus miembros superasen la decepción de la pérdida y reorientasen sus vidas. Después de su paso por campos de concentración y la prisión de Madrid, con todas sus propuestas pedagógicas y de vida crecidas por todo lo vivido, en 1960 llegó a Thil,

un pueblecito francés en el alto Garona donde organizó, junto con Matilde Escuder, su compañera durante el resto de su vida, una granja escuela en la que de forma autogestionaria formaba a jóvenes españoles[18] con la esperanza de un cambio que a pesar de haber llegado aún estaba lejos de sus ambiciosas propuestas.

18. Carrasquer, Félix. «Autopercepción intelectual de un proceso histórico.», *Revista Anthropos*, nº 90, Op. Cit. p. 28. (1988)

3

EDUCACIÓ I DESENVOLUPAMENT RURAL A LA SEGONA MEITAT DEL SEGLE XX

El franquisme i l'ensenyament agrícola a Catalunya a través del NO-DO. Una visita en blanc i negre a la granja escola de Caldes de Montbui[1]

Francoism and agricultural education in Catalonia through a NO-DO newsreel. A visit in black and white at the farm school in Caldes de Montbui

Josep Casanovas Prat
Universitat de Vic
Josep casanovas@uvic.cat

Raquel Cercós Raichs
Universitat de Barcelona
rcercos@ub.edu

Jordi García Farrero
Universitat de Barcelona
jgarciaf@ub.edu

Resum

La granja escola Torre Marimon de Caldes de Montbui va ser un resultat d'un projecte de modernització de l'agricultura a Catalunya, desenvolupat en les primeres dècades del segle XX. Aquest article analitza com els canvis polítics van afectar aquell centre d'ensenyament agrícola i, a partir d'un noticiari de NO-DO, com el franquisme va utilitzar aquella granja escola en la seva propaganda, oblidant que era una creació del catalanisme polític.

Paraules clau

NO-DO, franquisme, catalanisme, ensenyament agrícola, documentals.

Resumen

La granja escuela Torre Marimon en la población de Caldes de Montbui fue un resultado de un proyecto de modernización de la agricultura en Cataluña, desarrollado durante las primeras décadas del siglo XX. Este artículo analiza como los cambios políticos

1. Aquesta text és un resultat del projecte "ARAEF. Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo" (Ref. EDU2017-89646-R AEI/FEDER, UE). El qual forma part del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016.

afectaron aquel centro de enseñanza agrícola y, a partir de un noticiario de NO-DO, como el franquismo utilizó aquella granja escuela en su propaganda, olvidando que era una creación del catalanismo político.

Palabras clave

NO-DO, franquismo, catalanismo, enseñanza agrícola, documentales.

Abstract

The school farm Torre Marimon in the town of Caldes de Monbui was a result of a modernization project for agriculture in Catalonia, developed in the first decades of the 20th century. This paper analyses how the political changes affected that centre of agricultural education and, from a NO-DO newsreel, how the Franco regime used that school farm in its propaganda, forgetting that it was a creation of political Catalanism.

Keywords

NO-DO, Francoism, Catalanism, agricultural education, newsreels.

1. Introducció

El número 125 A del noticiari franquista NO-DO, del 25 de maig de 1945, s'iniciava amb una visita a la granja escola de Caldes de Montbui, situada a la masia de Torre Marimon.[2] La notícia obviava completament els orígens d'aquella granja escola, que havia estat una peça destacada en el projecte de modernització de l'agricultura catalana. Un projecte basat amb l'establiment d'escoles agràries, de nivell superior, mitjà i elemental, destinades a formar els tècnics i els professionals de l'agricultura a Catalunya.[3] Una modernització que comptava també amb la creació d'uns serveis tècnics d'agricultura, destinats a fomentar la producció agrícola i ramadera, així com assessorar la pagesia catalana. Un conjunt d'escoles i serveis que van formar un "sistema català d'ensenyament agrari", tal com el definíem nosaltres mateixos ja fa anys.[4]

2. «Barcelona. Una visita a la escuela práctica de agricultura de Caldas de Montbuy», NO-DO, 25 de maig de 1945, núm. N 125 A. Disponible a: http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-125/1487561/.

3. Casanovas, Josep. «L'ensenyament agrícola a Catalunya (1912-1939)» a *Rercerques,* 1998, núm. 37, pp. 81-108.

4. Casanovas, Josep. «La formació professional en el sistema català d'ensenyament agrari (1912-1939)» a *La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques: Actes de les XIV Jornades d'Història de*

Des de principis del segle XX, el catalanisme polític havia impulsat la creació d'un conjunt organismes, escoles i institucions pròpies d'un estat modern. La Diputació de Barcelona, la Mancomunitat de Catalunya i, més endavant, després de la Dictadura de Primo de Rivera, la Generalitat de Catalunya, van desplegar aquest projecte de modernització del país, dins del qual també hi va tenir cabuda l'agricultura i la ramaderies catalanes. De tota aquella política, sovint recordem només la creació d'altres institucions, de caràcter lingüístic, cultural o les infraestructures que es van construir. Al costat d'aquestes, volem recuperar la important intervenció de les institucions catalanes sobre el món agrari.

L'existència de la granja escola de Caldes de Montbui, durant el franquisme, era una conseqüència directa d'aquella política de modernització del catalanisme, que va poder desplegar des de les institucions públiques fins a finals de la guerra civil. Per estar estretament vinculada a un projecte del catalanisme polític, que el franquisme tant havia combatut, ens podria sorprendre la inclusió en un NO-DO d'una notícia sobre el funcionament de la granja escola, emesa en els anys inicials del NO-DO. En aquet sentit, apuntem, que el règim franquista i el seu aparell de propaganda, no va tenir cap problema per transformar, desvirtuar i utilitzar el que havien fet els seus enemics.

Amb l'ensenyament agrícola a Catalunya durant el franquisme, amb el cas de la granja escola d'agricultura de Caldes de Montbui entre altres, ens trobem amb una situació paral·lela al que van fer els franquistes en el terreny cultural. N'és un exemple clar una figura cabdal en la recuperació del català com a llengua literària, com va ser el poeta Jacint Verdaguer. El franquisme va utilitzar el mite de Verdaguer, fins al punt que avui dia el podem considerar un "Verdaguer Segrestat" pel franquisme, tal com porta el nom una exposició inaugurada l'any 2017 amb aquest nom a Folgueroles, impulsada per la Casa-Museu Verdaguer.

A partir de la granja escola de Caldes de Montbui, amb aquest text tractarem com els canvis en el règim polític van afectar l'ensenyament agrícola a Catalunya i com, a principis de la dictadura franquista, el noticiari propagandístic del NO-DO va tractar el cas d'aquell centre de formació agrícola, que s'havia originat com un projecte del catalanisme.

2. Torre Marimon: una granja escola marcada pels canvis polítics

Abans d'analitzar la notícia del NO-DO sobre la granja escola de Caldes de Montbui, hem de conèixer la història d'aquest centre, que va estar en funcionament durant una setantena d'anys. Una història amb molts canvis, amb constants modificacions en l'ori-

l'Educació als Països Catalans. Mataró: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 1999, pp. 167-176.

entació i l'organització del centre. Unes modificacions motivades per la situació política a Catalunya, resultat dels canvis en el govern i direcció de les institucions públiques catalanes.

Començarem pel final de la història. L'any 1996 va ser l'últim en què va funcionar l'escola agrària a Torre Marimon, depenia de la Diputació de Barcelona. Uns anys abans, amb la recuperació de la democràcia, mentre la Generalitat de Catalunya va anar assumit les competències en ensenyament, la Diputació de Barcelona va considerar l'escola com un servei impropi, del qual se'n volia despendre, i en va anar reduint la seva activitat acadèmica. Enmig d'un conflicte entre ambdues institucions, governades per partits diferents, les protestes del professorat i alumnat de l'escola, amb tancaments al centre i manifestacions, no van poder evitar la fi de l'escola.

El tancament va coincidir amb la revisió del pla urbanístic de Caldes de Montbui i el naixement d'un moviment ciutadà preocupat pel respecte a l'entorn verd del municipi. A partir de l'any 1999 va aparèixer públicament la intenció de traslladar la part terrestre del Zoo de Barcelona a Torre Marimon. Aquest projecte no va prosperar, hi va haver entre altres una gran oposició popular, que plantejava convertir Torre Marimon en el centre d'un parc agrícola del Vallès. Finalment, uns anys més tard, l'any 2005, la Diputació i la Generalitat van acordar de traslladar a Torre Marimon l'Institut de Recerca i de Tecnologies Agroalimentàries (IRTA), un organisme que depèn del Departament d'Agricultura de la Generalitat de Catalunya. Una decisió que també va generar protestes, en aquest cas provinents de la ciutat de Lleida, que consideraven que el trasllat de les oficines de l'IRTA de Barcelona a Torre Marimon restava importància al sector agrari del Segrià.[5] Actualment, els serveis centrals de l'IRTA són a Torre Marimon, on desenvolupen recerca, transferència de coneixement i formació en l'àmbit agroalimentari.

Els orígens de l'escola agrícola de Caldes de Montbui es remunten a l'any 1907, quan la Diputació de Barcelona va intentar comprar una finca per establir-hi una granja agrícola experimental. Hi va haver una pugna entre la finca de Torre Marimon i la de can Pascalí, a Santa Coloma de Gramenet.[6] Enmig d'una intensa disputa política, al final la Diputació no va comprar cap de les dues finques. Si bé, anys més tard, la Mancomunitat de Catalunya, institució que va agrupar les diputacions catalanes des de 1914, va adquirir el 1921 Torre Marimon per establir-hi una escola agrícola i l'any següent, el 1922, va comprar la propietat de Torribera, a Santa Coloma de Gramenet, per construir-hi una clínica de salut mental.

La Mancomunitat de Catalunya va comprar i impulsar l'experimentació i estudis agrícoles a Torre Marimon. Eren els inicis de l'escola d'agricultura de Caldes de Montbui,

5. T.V. «El rector de la Universitat de Lleida considera vergonyós el trasllat» a *El 9 Nou,* 17 de març de 2006.

6. Torras, Camilo. *Apuntes para la historia de la Granja Escuela de capataces de Caldas de Montbuy.* 17 folis, Sabadell: Fundació Bosch i Cardellach, 8 de juny de 1963 (text mecanoscrit).

que ja hem tractat més extensament en un altre article.[7] L'any 1920 la Mancomunitat va acordar obrir un concurs per l'adquisició d'una finca destinada a escola d'agricultura i zootècnia. Finalment, després que en un primer moment no s'adjudiqués a cap de les quatre finques que s'hi van presentar, el 25 d'agost de 1921, el consell permanent de la Mancomunitat, presidit per Josep Puig i Cadafalch, va acordar la compra de la finca de Torre Marimon. Dificultats amb el seu traspàs van provocar que la Mancomunitat no pogués disposar de la finca fins l'any 1923.

L'any 1911, a partir d'una escola provincial, la Diputació de Barcelona havia creat l'Escola Superior d'Agricultura, destinada a la formació d'enginyers agrícoles. Era la base a partir de la qual es volia bastir un sistema propi d'ensenyament agrícola a Catalunya, diferenciat del d'àmbit estatal.[8] En el desplegament d'aquest sistema, a Caldes de Montbui s'hi pensava obrir l'Escola Superior de Zootècnia. Un centre amb uns estudis molt centrats en la producció ramadera, que es corresponia al que la carrera de veterinària representaven en el sistema estatal espanyol, amb un caràcter però més centrat en la sanitat animal. A Torre Marimon també s'hi preveia fer estudis i pràctiques agrícoles, a més de mantenir-hi camps i granges experimentals.

L'inici de la dictadura de Primo de Rivera, el setembre de 1923, va marcar un canvi d'orientació de la política agrícola de la Mancomunitat, es van desfer bona part d'aquests ambiciosos projectes. L'agost d'aquell any 1923, Pere Mias, conseller d'agricultura, preveia que l'Escola Superior de Zootècnia començaria a funcionar a Torre Marimon el primer curs 1924-25, però no va ser així. Només es va utilitzar com a lloc de pràctiques agrícoles. El 1927, en plena dictadura, Torre Marimon va començar a funcionar per primera vegada com a escola de capatassos agrícoles.

En temps de la dictadura de Primo de Rivera es va frenar l'obra de la Mancomunitat de Catalunya. La Diputació de Barcelona primoriverista va portar a terme una política que era una ombra del que havia estat els anys anteriors. Molts professors i tècnics agrícoles van ser expulsats dels seus llocs de treball, la qual cosa va representar la fi de la majoria de projectes de la Mancomunitat que estaven en procés de gestació. Durant la dictadura, es van fer obres d'adequació de l'edifici de Torre Marimon, i la finca va ser utilitzada per formacions pràctiques en agricultura i ramaderia. Però, a conseqüència de nous canvis polítics, el centre no va tenir temps de desenvolupar-se.

L'any 1931, després de proclamar-se la Segona República, s'establia la Generalitat de Catalunya. Institució que l'any següent, el 1932, aprovava una ambiciós pla d'ensenyament agrícola, que recuperava i ampliava el que havia començat la Diputació de Barcelona amb la creació el 1911 de l'Escola Superior d'Agricultura i que, més endavant,

---

7. Casanovas, Josep. «Els inicis de l'Escola d'Agricultura de Caldes de Montbui» a *Lauro. Revista del Museu de Granollers,* 1996, núm. 12, pp. 30-39.

8. Erill, Gustau; Casanovas, Josep. *L'Escola Superior d'Agricultura de Barcelona. Cent anys d'ensenyament universitari 1911-2011.* Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya, 2012.

havia seguit la Mancomunitat de Catalunya. El 1932 la Generalitat recuperava els estudis superiors en agricultura i donava nova força a l'ensenyament agrícola de nivell mitjà i popular. A Torre Marimon s'hi va instal·lar l'Escola Mitjana d'Agricultura, per a formar pèrits agrícoles, i l'Escola Pràctica d'Agricultura, que oferia capacitació agrària amb el diploma de regent agrícola. Ambdós centres estaven estretament vinculats a l'Escola Superior d'Agricultura de Barcelona, amb qui compartien el director. Amb les escoles de Torre Marimon s'iniciava un pla d'ensenyament agrícola que es volia estendre a tot Catalunya, amb l'establiment de noves escoles mitjanes i pràctiques d'agricultura. D'aquesta manera es reprenia la idea de la Mancomunitat de multiplicar les escoles agrícoles. Si no es va anar gaire més enllà de Torre Marimon, com explica Alexandre Galí, va ser perquè les escoles que ja hi havia responien al "punt just de les nostres necessitats i de la potència de la nostra economia agrícola."[9]

A més d'oferir ensenyaments agrícoles, en l'etapa republicana, la finca de Torre Marimon va ser utilitzada per a diferents experiències dels Serveis Tècnics d'Agricultura de la Generalitat. Així per exemple, l'enginyer agrícola Josep M. Soler i Coll va reemprendre les pràctiques de selecció de cereals que havia iniciat allà mateix en temps de la Mancomunitat, el també enginyer agrícola Enric Coromines hi va organitzar uns concursos avícoles de llarga trajectòria, iniciats el 1935, durant la guerra civil es van substituir per una campanya de propaganda, coneguda com la Batalla de l'Ou, que partia de la base que "sense una educació avícola de les nostres pageses és impossible la millora de la nostra avicultura".[10] Uns concursos que van continuar a Caldes de Montbui els primers anys de la dictadura franquista fins a finals de la dècada dels anys 1950.[11]

Després de l'esclat de la guerra civil, el juliol de 1936, a Torre Marimon l'escola mitjana d'agricultura va continuar funcionant amb uns pocs alumnes, la majoria en règim d'internat, fins el curs 1937-38. A Torre Marimon s'hi van arribar a instal·lar carrabiners. Deia la premsa que "fueron sacrificadas por los rojos, para su consumo, las reses vacunas destinadas a las prácticas de Zootecnia. Y ni los toros de raza, vacunos «de pedigree» merecieron otros honores que los del asador marxista."[12] Durant la Segona República

9. Galí, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936.* Ensenyaments i serveis agrícoles. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1982, vol VI, p. 72.

10. Oficina de l'Ou. Generalitat de Catalunya. *Pla de desenrotllament de la producció avícola de Catalunya 1936-1940.* Publicacions de la Direcció General d'Agricultura, Barcelona [1937], p. 4.

11. Enric Coromines Cortés, enginyer agrícola, era el director els concursos avícoles de Torre Marimon, d'abans i després de la guerra. El vam entrevistar diverses vegades, en la realitzada a Barcelona el 7 d'octubre de 1992, ens va explicar la continuïtat durant el franquisme dels concursos avícoles a Caldes de Montbui. Ell que havia estat membre d'Acció Catalana i format part de l'exèrcit republicà no el van depurar perquè va rebre l'aval de l'enòleg Lluís Guitart, secretari dels Raventós del cava. A l'Arxiu Històric de la Diputació de Barcelona conserven els llibrets dels concursos de l'any 1941 fins el 1958.

12. «La Diputación Provincial recupera sus Centros Culturales» a *La Vanguardia,* 19 de febrer de 1939, p. 3.

també s'havien fet acusacions respecte la dictadura de Primo de Rivera, com la de portar-hi a estudiar nois de Casa Caritat, que no va donar bon resultat, o la queixa d'haver segat i batut conjuntament els blats que s'havien plantat per a fer-ne una selecció.[13] Amb els canvis de règim, s'acusava el precedent de desfer l'obra portada a terme.

Durant el franquisme, a Torre Marimon es va tornar a establir una escola pràctica d'agricultura.[14] Com ja havia passat amb la dictadura de Primo de Rivera, es trencava amb el model de centre que havia estat plantejat en els seu inicis la Mancomunitat, i que s'havia potenciat durant la Segona República. Un trencament que aquesta vegada era definitiu. La granja quedava separada de l'escola de Barcelona, i era adscrita als Serveis Tècnics d'Agricultura. Es desvinculava de l'antiga Escola Superior d'Agricultura, reconvertida en aquell temps en escola de pèrits agrícoles, amb els mateixos plans d'estudi que els altres centres espanyols. Només mantenia un petit lligam amb les pràctiques que anualment l'alumnat de Barcelona feia a Caldes de Montbui. Amb el retorn de la democràcia, no es va tornar a parlar de recuperar "una estructura pròpia" de l'ensenyament agrícola a Catalunya, tal com reflecteix el debat realitzat el 20 de maig de 1978 a la Granja Escola de Caldes de Montbui.[15]

Una de les persones que més va conèixer la granja escola durant el franquisme va ser el professor Camilo Torras Casals. Era fill de Francesc Torras Sayol, un propietari agrícola, membre de la Lliga Regionalista, que va ser alcalde de Caldes de Montbui durant la dictadura de Primo de Rivera.[16] El seu fill Camilo Torras, nascut l'any 1919, havia començat a estudiar a Torre Marimon el curs 1935-36, però els va abandonar en començar la guerra per por a ser mobilitzat. En acabar la guerra civil, va ser professor de l'escola d'agricultura de Caldes de Montbui des de 1944 fins l'any que es va retirar el 1986.[17] Va morir l'any 2007, essent tota una institució a la granja escola i el municipi de Caldes de Montbui, on va ser regidor de cultura i va impulsar la creació del seu museu arqueològic i la rehabilitació de les termes romanes.

Resumim la història de la granja escola durant el franquisme, a partir de la conferència de Camilo Torras ja citada. Immediatament després de la guerra, la granja escola va dependre dels Serveis Tècnics d'Agricultura de la Diputació de Barcelona, però l'any 1944 se'n van separar formant una institució a part. A partir d'aquest moment es van

---

13. Soler i Coll, Josep M. *El Servei de Terra Campa i la cerealicultura catalana.* Barcelona: Serveis Tècnics d'Agricultura, 1935.

14. *Escuela Práctica de Agricultura de Caldas de Montbuy: emplazamiento, enseñanzas, becas, reglamento.* Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona. Servicios Técnicos de Agricultura, 1943, [32 p.].

15. Grup de Treball Estructuració técnica de l'Agricultura a Catalunya. *Memòria sobre l'estructura* técnica de *l'ensenyament, investigación i assessorament i divulgació agrícola-ramadera a Catalunya,* dins *Quaderns Agraris,* octubre de 1980, núm. 0, p. 6.

16. Planas Maresma, Jordi. *Francesc Torras Sayol (1868-1936). Un propietari conservador al capdavant de l'acció cooperativa.* Valls: Cossetània Edicions, 2016.

17. Vam entrevistar a Camilo Torras Casals a Caldes de Montbui el 15 de desembre de 1992.

fer obres, per adaptar una efímera escola de dones pageses, es va construir una cava experimental, es va millorar el departament d'indústries làctiques, i es va renovar la maquinària, amb la compra de dos tractors, un CASE i l'altre Fordson Major. El nombre d'alumnes va anar augmentant. El 1958 es va separar l'escola de la granja i, aquell mateix any, es va aconseguir que els estudis de l'escola tinguessin validesa oficial. A partir d'aquest moment hi ha noves millores, entre les que destaquem un projector de cinema, la construcció d'una pista poliesportiva, l'increment de la maquinària agrícola de la granja, noves construccions avícoles pels concursos, o la introducció de la fecundació artificial de vaques. Finalment destacava que el 80% de l'alumnat que es formava com a capatàs oficial treballava a la seva pròpia finca.

Així, segons Camilo Torras, es trobava la granja escola de Caldes de Montbui al voltant de l'any en què es va filmar el NO-DO analitzat. Ell deia: "A pesar de las deficiencias que sin duda hay y pueden haber existido podemos ofrecer los que laboremos al Servicio de esta institución, unos frutos que si bien modestos los ofrecemos a nuestra Patria como sincera oblación."[18]

3. "Una visita a la escuela práctica de agricultura de Caldas de Montbuy"

La imatge que projectava el règim franquista en els noticiaris NO-DO, de caire propagandístic, és una interessant font d'informació, la qual ens permet explorar la història de l'educació per vies relativament noves.[19] El NO-DO era el "cauce de expresión de las consignas oficiales, de las estrategias propagandísticas" del règim franquista.[20] Ens proposem analitzar una notícia del NO-DO, la que en el seu programa de mà porta el títol que encapçala aquest apartat, per tal de conèixer com des del règim es va utilitzar aquell sistema d'ensenyament agrari que el catalanisme polític havia bastit abans del final de la guerra civil. Com veurem, el reportatge oblida completament els orígens de la granja escola, per centrar-se en els aspectes més tècnics i formatius. Amb aquesta perspectiva, el NO-DO és una mostra de com hi va haver un desmantellament i una apropiació franquista de l'obra en ensenyament agrícola precedent.

El NO-DO analitzat és el número 125 A, amb data del 25 de maig de 1945, té una durada d'1 minut i 40 segons. És un dels primers NO-DO, aquest noticiari franquista va néixer el gener de 1943 i se'n van produir fins l'any 1981, amb la dictadura ja finalitzada. El títol que surt a les imatges només posa "Barcelona" emmarcat en un requadre, en el programa de mà posa el títol complet de: Una visita a la escuela práctica de agri-

18. Torras, Camilo. *Op. Cit.* p. 16.

19. Casanovas, Josep; Padrós, Núria. "Presentació. La història de l'educació a través dels films: una mirada des de la contemporaneïtat pedagògica". *Educació i Història*, 2018, Núm. 35, pp. 9-17.

20. Tranche, Rafael R.; Sánchez-Biosca, Vicente. *NO-DO. El tiempo y la memoria.* Madrid: Ediciones Cátedra; Filmoteca Española, 2006, p. 179.

cultura de Caldas de Montbuy. Pel títol de les imatges, queda clar que és una notícia adreçada a tot Espanya, ja que des de l'òptica catalana és estrany titular amb el nom de la capital catalana una notícia d'una granja escola situada a la província de Barcelona.

No és l'única notícia del NO-DO dedicada a la granja escola de Caldes de Montbui, n'hi ha dues més. Una és la primera notícia del NO-DO número 213 B de l'any 1947, del qual no se n'ha conservat l'àudio original, que tracta d'una visita d'uns professors portuguesos al centre.[21] L'altre és una notícia del NO-DO 1065 A, del 3 de juny de 1963, amb imatges d'un demostració de fumigació amb moderns equips a la Granja Escola de Caldes.[22]

Les visites a la granja escola eren força freqüents, la premsa ressenya algunes d'aquestes visites, la majoria per part d'autoritats civils i polítiques.[23] També el fons d'imatges de l'Arxiu Històric de la Diputació de Barcelona conserva diverses fotografies d'aquestes visites, entre altres visites hi ha sis fotografies de la visita que recull el NO-DO de 1947. Una visita centrada només en la granja, sense imatges de l'escola i el seu alumnat. La notícia del NO-DO de 1945, en canvi, no respon però a una visita de cap autoritat en concret, és un reportatge més de tipus publicitari de l'escola. Les càmeres del NO-DO van visitar la granja escola, sense cap motiu que no sigui el d'explicar el mateix centre educatiu.

Les imatges comencen amb vistes de la torre de l'homenatge circular i coronada amb merlets característica de la masia de Torre Marimon, que va ser reconstruïda durant la dictadura de Primo de Rivera. Seguidament, es veu un grup d'alumnes que van des de la masia als camps de fruiters pròxims, allà poden els arbres i fan un empelt, sota la supervisió del professor de fructicultura. Representa que és la primavera, el mes de maig, els arbres es poden sense fulles, tot i això se'ns mostra una imatge d'una brancada florida, descontextualitzada. Aquesta escena ens fa sospitar que es van filmar imatges en diferents moments. La notícia continua mostrant les imatges de diferents tasques del camp, hi ha dues escenes llaurant els camps amb dues arades diferents tirades per bestiar, així com la sembra a mà d'un camp per part dels alumnes. La penúltima escena és a les parcel·les experimentals de selecció de llavors, amb la masia de Torre Marimon al fons, un grup d'alumnes les visiten acompanyats pel director de l'escola. Acaba amb imatges d'un camp de fruiters florits, que no s'identifica si són de Torre Marimon.

---

21. «Profesores del Instituto Superior de Agronomia de Lisboa visitan la Granja Experimental española de Caldas de Montbuy », NO-DO, 3 de febrer de 1947, núm. N 213 B. Disponible a: http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-213/1467139/

22. «Modernos sistemas de fumigación agrícola. Pruebas demostrativas en pleno campo», NO-DO, 3 de juny de 1963, núm. N 1065 A. Disponible a: http://www.rtve.es/filmoteca/no-do/not-1065/1468868/

23. Entre les visites que van rebre Torre Marimon els primers anys del franquisme que recull *La Vanguardia,* destaquen les del governador civil 22 de març de 1946, p. 8, 5 de febrer de 1949, p. 8 i 8 de febrer de 1950, p. 9; i les de la corporació provincial de la Diputació de Barcelona, 7 de febrer de 1951.

La veu en off de la notícia diu el següent:

> En las cercanías de la villa de Caldas de Montbuy, la Diputación Provincial de Barcelona tiene instalada su escuela práctica de agricultura. Los alumnos cursan en ella estudios teóricos-prácticos de esta actividad que tan fundamental es para la producción y la economía de la nación.
> Acuden los alumnos al trabajo, que varía según las estaciones del año y de acuerdo con las exigencias de los cultivos y de las explotaciones de la granja experimental.
> El cuidado de los árboles frutales es objeto de un especial interés. El profesor dirige la poda de estos manzanos.
> Para adaptar la producción frutícola, a la variedad que estima más el mercado, se utiliza la práctica del injerto.
> Una parcela de viña es labrada convenientemente, para dar a las raíces una mayor posibilidad de desarrollo, a la par que se destruyen las malas hierbas, con el fin de lograr una abundante vendimia.
> Los alumnos se ensayan por grupos en los movimientos rítmicos de la siembra a boleo.
> En esta escuela se utiliza también máquinas sembradoras y una arada tipo brabant, que transforma el yermo en tierra fértil.
> El director de la escuela, acompañado de varios alumnos, gira una visita a las parcelas sembradas en proceso de selección estudiando las formas del desarrollo.

La veu en off esmenta la presència del director de l'escola d'agricultura, no en diu el seu nom, però sabem que era en Josep M. Clotet Vila. Ell era un enginyer agrícola de la promoció del curs 1923-24 de l'Escola Superior d'Agricultura de Barcelona. L'any 1927, en plena dictadura de Primo de Rivera, va ser el primer director que va tenir l'escola de capatassos agrícoles de Torre Marimon. En Josep M. Clotet, com en el cas de professor Camilo Torras que hem explicat abans, no amagaven que en el seu origen l'escola va ser impulsada per la Mancomunitat de Catalunya i, per tant, pels catalanistes. En una entrevista deia que la Mancomunitat va adquirir els terrenys de Torre Marimon, que en Prat de la Riba volia "erigir una escuela para los hijos de los agricultores".[24]

En motiu del 25è aniversari de la granja escola de Caldes de Montbui, el 19 de novembre de 1952, es va fer un acte commemoratiu a Torre Marimon. Es prenia com a data d'inici l'establiment dels estudis de capatàs agrícola de l'any 1927. El director de la granja escola, en Josep M. Clotet, va fer una conferència sobre les activitats de la granja escola des dels seus inicis. La notícia de l'acte publicada a la premsa recollia amb cert detall la intervenció de Josep M. Clotet, però no feia cap referència a la Mancomunitat.[25]

---

24. Citat per Marc Soler Gutiérrez, *Història de la Torre Marimon.* Exposició a Thermalia, Caldes de Montbui: 2018. Clotet no tenia en compte que realment qui presidia la Mancomunitat quan es va comprar la finca era Josep Puig i Cadafalch.

25. «Las bodas de plata de la Granja Escuela de Agricultura de Caldas de Montbuy» a *La Vanguardia,* 18 de noviembre de 1952, p. 13.

No ho sabem segur, però sembla que Clotet no ho hauria pas amagat, perquè sí que es va referir al fet que l'objectiu de la seva creació era crear una escola pels fills dels agricultors, tal com hem vist pensava que havia dit en Prat de la Riba. En canvi el periodista sí que recollia que Clotet va recordar que "durante el periodo rojo quedó destruido todo lo relacionado con la obra docente que allí se realizaba". Sigui cert o no això últim, el que sí que veiem és que es tenen en compte unes informacions o altres segons el que interessava recordar o no de la granja escola escola d'agricultura de Caldes de Montbui, igual com també passava amb el noticiari del NO-DO analitzat.

A falta de l'existència d'un film d'abans del franquisme que tracti sobre l'ensenyament agrícola a Torre Marimon, per tal de poder fer una anàlisi comparativa, contrastarem el NO-DO de 1945 amb el material gràfic informatiu sobre l'Escola Mitjana d'Agricultura de Caldes de Montbui, en temps de la Segona República.[26] D'entrada hi ha una diferència destacada, ja que la informació de l'escola d'agricultura de Caldes en el període republicà es presenta sempre dins els conjunt dels ensenyaments i serveis tècnics agrícoles de la Generalitat de Catalunya. L'escola de Torre Marimon, no era per tant un centre aïllat, sinó que formava part de tot un conjunt general. Una idea que el NO-DO no recollia, ja que tot i la gran importància del centre educatiu, aquest no formava part d'un pla general com en els temps passats.

Una segona diferència remarcable és que la notícia del NO-DO només recull ensenyaments pràctics, la poda i empelt de fruiters o el llaurat i sembra de camps. En canvi, en els opuscles anteriors, hi ha fotografies de les aules d'estudi amb ple funcionament, així com dels laboratoris pels alumnes. Aquestes diferències són una conseqüència del fet que en el franquisme l'escola d'agricultura era un centre eminentment pràctic, per formar capatassos agrícoles, mentre que abans de la guerra s'hi va establir una centre d'ensenyament mitjà, per a formar pèrits agrícoles.

Ens sorprèn que en el NO-DO no hi apareix cap tractor, hem explicat en l'apartat anterior, que a partir de 1944 hi ha una renovació de maquinària i que es van comprar tractors. En canvi, en la informació sobre l'escola d'abans del franquisme, les imatges de tractors són ben presents en els treballs del camp. Una altra absència en el NO-DO de 1945 és l'absència d'imatges del bestiar que hi havia a Torre Marimon. És cert que en el NO-DO de 1947 només hi apareix la granja i el seu bestiar, però per la importància que hi tenia l'aviram, amb els concursos de posta, o el bestiar boví i cavallar allí establert, es troba a faltar alguna referència visual en el NO-DO de 1945 a unes pràctiques ramaderes que tenien molta importància en la formació dels capatassos agrícoles.

---

26. Ho contrastem amb els dos opuscles amb il·lustracions *Les Escoles d'Agricultura de la Generalitat de Catalunya.* Barcelona: 1935, amb fotografies de Godes i altres; i Generalitat de Catalunya. *Pla General d'Ensenyament Agrícola,* Conselleria de Cultura, 1937, que entre les seves fotografies en conté algunes d'iguals que el fulletó anterior.

Hem esmentat que el NO-DO comença amb una imatge de la torre d'homenatge que hi havia a la Masia, aquesta construcció també és present en les fotografies dels opuscles anteriors al franquisme, però de forma més secundària. En canvi ressalten l'existència d'una moderna sitja metàl·lica en forma de torre, de 90 metres cúbics, destinada a la fermentació d'herba per alimentar el bestiar. Dues torres diferents, que simbòlicament ens mostren com els autors es fixen més en uns aspectes que altres. Una de més tradicional ens recorda el passat, quan Torre Marimon era una masia senyorial, i l'altra més projectada al futur i la modernitat. Dues maneres diferents de posar l'accent en la representació de l'escola d'agricultura de Caldes de Montbui.

En la recerca sobre la notícia del NO-DO no hem pogut arribar a conèixer detalls de la seva producció i recepció per part del públic. La consulta a l'Arxiu Històric de la Diputació de Barcelona no ha aportat documentació. Tampoc els familiars de les persones que van ser professors o van estudiar al centre recorden res més del NO-DO, només expliquen que sabien que existia. Tot i això, l'ús d'aquest i altres NO-DO ens podria aportar més informació sobre altres aspectes d'interès per a la història de l'ensenyament agrari. No hem aprofundit en l'avicultura i la ramaderia i els seus concursos, a la mateixa Torre Marimon o, una mica més enllà, a les fires ramaderes de Granollers, sobre les quals hi ha uns quants NO-DO.

Significados de la escuela rural desde la investigación. Representaciones compartidas entre España y Suecia en la segunda parte del siglo XX y primeros años del siglo XXI

Meanings of the rural school from the research. Shared representations between Spain and Sweden in the second part of the 20th century and the first years of the 21st century

Begoña Vigo Arrazola
University of Zaragoza
mbvigo@unizar.es

Dennis Beach
University of Gothenburg
dennis.beach@ped.gu.es

Resumen

El artículo que se presenta da cuenta de los significados que han sido atribuidos a la escuela rural entre la segunda parte del siglo XX y los primeros años del siglo XXI en dos sistemas educativos caracterizados por la ruralidad como Suecia y España. El análisis ha sido realizado a partir de la revisión de la literatura sobre el tema y de un estudio meta-etnográfico basado en diferentes proyectos de investigación en ambos países, así como en sus publicaciones. El capítulo destaca una representación del potencial de la escuela rural reforzando la importancia del espacio para su comprensión.

Palabras clave

Escuela rural, participación, etnografía

Resum

L'article que es presenta dona compte dels significats que han estat atribuïts a l'escola rural entre la segona part del segle XX i els primers anys del segle XXI en dos sistemes educatius caracteritzats per la ruralitat com Suècia i Espanya. L'anàlisi ha estat realitzat a partir de la revisió de la literatura sobre el tema i d'un estudi meta-etnogràfic basat en diferents projectes d'investigació en els dos països, així com en les seves publicacions. El capítol destaca una representació del potencial de l'escola rural reforçant la importància del espai per a la seva comprensió.

Paraules clau

Escola rural, participació, etnografia

Abstract

This paper aims to give an account of the meanings have been attributed to the rural school in two educational systems characterized by rurality such as Sweden and Spain, between the second part of the 20th century and the first years of the 21st century. The analysis is made taking the literature about the subject and a meta-ethnographic study based on different research projects in both countries as well as in its publications. It highlights a representation of the rural school's value by reinforcing the relevance of the space for its understanding.

Keywords

Rural school, participation, ethnography

1. Introducción

En España y en Suecia la gran extensión de áreas rurales frente a las urbanas junto a los cambios demográficos y estructurales en los sistemas educativos han condicionado la interpretación y el significado de las escuelas rurales. Criterios de racionalidad económica, un modelo metro-centrista y las condiciones del mercado neoliberal han supuesto el cierre de numerosas escuelas, la creación de concentraciones escolares y la escasa posibilidad de elegir escuela en las áreas rurales. No obstante, criterios de necesidad, familiaridad y compromiso en los espacios rurales han permitido la supervivencia, el desarrollo y el reconocimiento de estas escuelas rurales.

Este capítulo da cuenta de los diferentes argumentos presentes en los significados atribuidos a la escuela rural entre la segunda parte del siglo XX y los primeros años del siglo XXI en dos sistemas educativos caracterizados por la ruralidad.

Argumentos centrados en representaciones negativas de los espacios rurales han servido para justificar la estigmatización y el escaso valor de sus escuelas, incluso a través de la investigación. Suecia y España han experimentado los discursos econo-

micistas en una dirección neoliberal que, como en otros países europeos,[1] [2] [3] [4] han reforzado la estigmatización y la representación negativa de las áreas rurales y de sus escuelas bajo argumentos de calidad y rendimiento académico. Tras diferentes reformas centradas en la elección de escuelas y de prácticas que facilitan la elección en ambos países, el número de municipios pequeños con escuela desde la etapa infantil hasta la secundaria superior ha disminuido. En esta línea, la investigación en las escuelas rurales ha sido escasa. Sin embargo, tras los discursos de negación, la investigación etnográfica reciente también presenta argumentos que permiten identificar significados que refuerzan el valor de las escuelas rurales a través de quienes experimentan esa realidad. Así, la producción de investigación científica basada en análisis en profundidad podría servir para influir en una representación apropiada y socialmente justa. Este es el propósito del presente capítulo.

2. Identificando las escuelas rurales

En España, la ley en 2007 diferenciaba entre tres tipos de espacios rurales. Estos eran zonas escasamente pobladas destinadas a la revitalización, zonas rurales intermedias y zonas rurales periurbanas. Estas definiciones son similares a las que operan en Suecia, donde los municipios rurales tienen más del treinta por ciento de su población fuera de los núcleos densamente poblados y donde, al igual que España, las provincias rurales cubren cerca de dos tercios del área total del país y representan alrededor del 20% de la población nacional.

Así se ha considerado que las áreas rurales consisten en:

- Áreas rurales intermedias, situadas con una dificultad moderada a menos de 45 minutos en coche.
- Áreas rurales periurbanas. Se trata de áreas con niveles de ingresos entre medianos y altos que se ubican alrededor de áreas urbanas más densamente pobladas, a más de 45 minutos.
- Áreas escasamente pobladas con pequeños asentamientos y actividades económicas menores, principalmente limitadas al sector primario y a veces al turismo. Tienen

1. BEACH, Dennis. "Socialisation and Commercialisation in the Restructuring of Education and Health Professions in Europe: Questions of Global Class and Gender", *Current Sociology*, 58(4), 2010, pp. 551-569.

2. BÖRJESSON, Mattias. "Från likvärdighet till marknad", Örebro S*tudies in Education 52*, 2016.

3. ESCARDÍBUL, Josep Oriol and VILLAROYA, Ana. "The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA — data", *Journal of Education Policy*, 24(6), 2009, pp. 673-696.

4. MOLNAR, Alex. "The Commercial Transformation of Public Education", *Journal of Education Policy*, 21, 2006, pp. 261-640.

menos de cinco personas por kilómetro cuadrado y están a más de 45 minutos en coche de un centro de población con más de 3000 habitantes.

Las escuelas rurales en Suecia y España son las escuelas que están ubicadas en este tipo de áreas escasamente pobladas. Se trata de la única escuela en la localidad y, por lo general, con más de un grado escolar por maestro y aula [5] [6]. Las escuelas rurales algunas veces son escuelas de una sola clase o incompletas con menos de cuatro clases. A menudo se encuentran en municipios con menos de 500 habitantes y allí se imparte generalmente educación infantil y primaria. Los alumnos de secundaria suelen ir en autobuses a escuelas más grandes que incorporan alumnos de varias localidades [7] [8].

3. Invisibilidad de la escuela rural

El concepto de escuela rural, como ya mostraba Ortega en el estudio etnográfico sobre la escuela rural titulado la *Parienta pobre* [9] ha sido invisibilizado. El concepto de escuela urbana ha sido el referente que sin diferenciar las distintas escuelas urbanas se ha aplicado igualmente a la escuela rural, sin considerar tampoco diferencias entre escuelas rurales. La investigación se ha desarrollado fundamentalmente en el contexto urbano [10] [11] y por tanto el conocimiento sobre el entorno rural y los efectos del mercado, así como las posibilidades de que tenga un efecto sobre el conocimiento científico y la conciencia pública y política son más limitados[12]. Aspectos como participación, elección de escuela y democracia se consideran, por definición, problemas primordialmente urbanos [13]] Este es un punto importante en España y Suecia, pero también en otros países donde proliferan áreas escasamente pobladas, y donde organizar la provisión de educación es difícil. Así, el desarrollo reciente de las escuelas rurales en los dos países ha sido similar.

---

5. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. "The Smaller the Better? A Review of Research on Small Rural Schools in Sweden", *International Journal of Educational Research*, 48(2), 2009, pp. 100-108.

6. CORCHÓN, Eudaldo. "Escuela rural". En Salvador, F; Rodríguez, J. J. y Bolívar, A. *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe. Vol 1.

7. *Ibidem*.

8. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

9. ORTEGA, Miguel Ángel. *La parienta pobre. Significantes y significados de escuela rural.* 1993. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE.

10. ÖHRN, Elisabeth. "Urban education and segregation: the responses from young people", *European Educational Research Journal*, 11, 2012, pp. 45-57.

11. BEACH, Dennis, ÖHRN, Elisabet, RÖNNLUND, M. And ROSVALL, P-A. (2018). "Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools", *European Education Research Journal,* https://doi.org/10.1177/1474904118780420

12. HARGREAVES, Linda, KVALSUND, Rune and GALTON, Maurice. "Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning", *International Journal of Educational Research,* 48(2), 2009, pp. 80-88.

13. ÖHRN, Elisabeth. *Op cit.*

Las investigaciones han identificado los efectos desiguales de las reformas centradas en la elección de escuelas en cuanto a las diferencias de clase social, en las escuelas rurales y en la proliferación de posibilidades de elegir en áreas urbanas [14], tanto en los países nórdicos como en España [15] [16] [17] [18]. En Suecia, la Delegación de Poder y Democracia lo planteó como problema a fines de la década de 1980[19]. La geografía parecía tener un efecto claro en el reconocimiento, la oferta y la selección de escuelas en las condiciones del mercado, de modo que en las zonas urbanas, céntricas, ricas y fácilmente accesibles era previsible el aumento del número de escuelas, mientras que en algunas zonas económicamente pobres, marginales y en las zonas rurales, el número de escuelas se reduciría. Estas predicciones se han identificado como realidades, a veces bastante drásticas [20] [21] [22].

El problema de los mercados desiguales en España ha tenido lugar en diferentes momentos [23] [24]. Diferentes autores señalan que en las grandes ciudades, donde el alcance de las redes de transporte público es mayor y donde un mayor acceso a la información facilita las posibilidades para la selección se presenta mayor diversidad de opciones escolares para elegir [25] [26] [27]. Esto parece ser debido a la mayor presencia de escuelas privadas en comparación con las provincias de menores ingresos [28].

En las áreas rurales, los bajos resultados escolares tradicionalmente atribuidos a las áreas escasamente pobladas, junto con el problema de la densidad de población, también han sido aspectos que parecen haber disminuido el reconocimiento de las escuelas rura-

---

14. BALL, Stephan. "Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA", *British Journal of Sociology of Education*, 1993, 14(1), pp. 3-19.

15. BEACH, Dennis. "Whose justice is this! Capitalism, class and education justice and inclusion in the Nordic countries: race, space and class history", *Educational Review*, 69, 2017, pp. 620-637.

16. BUNAR, Nihad. "The Free Schools Riddle: Between Traditional Social Democratic, Neo-Liberal and Multicultural Tenets", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 2008, pp. 423-438.

17. BUNAR, Nihad. (2010) "Choosing for Quality or Inequality: Current Perspectives on the Implementation of School Choice Policy in Sweden", *Journal of Education Policy*, 25 (1), pp. 1-18.

18. Hernández, José María. "La escuela rural en la España del siglo XX", *Revista de Educación*, Extra número, 2000, pp. 113-136.

19. BÖRJESSON, Mattias. *Op cit.*

20. VILLARROYA, Ana. *La financiación de los centros concertados* [*The financing of private dependent schools*]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2000.

21. HIDALGO, Iban. (2005) *Gasto de las familias en educación básica y elección entre colegio público y privado: un análisis empírico Diss., CEMFI* 0504, 2005[Google Scholar]

22. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

23. HERNÁNDEZ, José María. *Op cit.*

24. VÁZQUEZ, Rosa. "Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusion, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 2016, pp. 67-79.

25. VILLARROYA, Ana. *Op cit*

26. HIDALGO, Iban. *Op cit*

27. ARELLANO, Manuel and ZAMARRO, Gema. *The choice between public and private schools with or without subsidies in Spain*. CEMFI, Madrid, Tilburg University, 2007.

28. VÁZQUEZ, Rosa. *Op cit.*

les como fuentes viables de ingresos para los inversores y los empresarios escolares [29]. Las áreas rurales parecen haber sido desestimadas de diferentes maneras,[30] y sus efectos sobre la oferta escolar en general han sido negativos, particularmente en regiones remotas [31]. En este contexto, el estado ha sido generalmente el único proveedor en estos espacios, tanto en España como en los Países Nórdicos sin aumentar el número de escuelas,[32] [33] [34] [35] y sin posibilitar la elección pública [36].

El descenso del número de escuelas rurales no es un fenómeno nuevo. Agrupamiento y cierre de escuelas son un hecho. En España, el número de escuelas ha ido disminuyendo continuamente desde la década de 1960; en primer lugar de acuerdo con el desarrollo de un modelo de calidad propio de una sociedad urbano-industrial y con leyes educativas que promovían la agrupación escolar; y en segundo lugar, de acuerdo con la postura tecnocrática del franquismo, que impulsó la creación de escuelas primarias con clases de 30 alumnos de la misma edad [37]. La generalización del modelo de escuela urbana para las escuelas rurales fue un hecho [38]; las escuelas con menos alumnos fuera de las capitales de comarca se cerraron y el número de escuelas disminuyó drásticamente. Los alumnos en áreas rurales a veces (en algunas provincias) tenían largas distancias para viajar a la escuela. El descenso del número de escuelas ha continuado debido a las políticas de mercado[39]. En Suecia las escuelas de un maestro fueron reemplazadas ya en los años 1940 y 1950 y, como en España, un argumento frecuentemente utilizado se refería a sus estándares de educación supuestamente inadecuados debido al tamaño y la agrupación de edades mixtas, que se creía inferior a los grupos de edad homogéneos[40]. Sin embargo, este argumento se construyó 'con pies de barro'[41] ya que no se puede demostrar que ningún ta-

29. ESCARDÍBUL, Josep Oriol and VILLAROYA, Ana. *Op cit.*

30. FJELLMAN, Anna Maria. and YANG HANSEN, Kajsa. *Stuck with what's on offer – consequences of market choice between 1997 and 2008 in Sweden.* Inlämnat manus, 2016.

31. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

32. BEACH, Dennis. *Op cit.* 2017

33. FJELLMAN, Anna Maria, YANG HANSEN, Kajsa and BEACH, Dennis. *Op cit*.

34. BUNAR, Nihab. *Op cit.* 2008

35. BUNAR, Nihab. *Op cit.* 2010

36. LUNDAHL, Lisbeth, ERIXON ARREMAN, Inger, HOLM, Anne-Sophie and LUNDSTRÖM, Ulf. "Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry"*, 4(3), 2013, pp. 497-517.

37. VIGO, Begoña y SORIANO, Juana. "Development and research of the rural school situation in Spain". In C Gristy,L. Hargreaves, S.R. (Coords.) *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*. 2018 IAP BOOK SERIES. In press

38. HERNÁNDEZ, José María. *Op cit.*

39. VÁZQUEZ, Rosa. *Op cit.*

40. MARKLUND, Ingrid. *Skolan mitt i byn*. Östersund, 2000.

41. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

maño de escuela sea educativamente superior a otro y los alumnos de localidades rurales no tenían peores resultados académicos que otros[42].

De este modo, las decisiones políticas parecen haber sido guiadas por la ideología[43] y la investigación científica parece haber sido atendida solo cuando estaba de acuerdo con las ideas del gobierno. Ideología; grande es mejor; y economía; los costos escolares son más altos en regiones escasamente pobladas; parecen ser las razones por las cuales las escuelas rurales pequeñas fueron cerradas en ambos países.

Un ejemplo en Suecia con respecto a la economía y la ideología se relaciona con la política de mercado de principios de los noventa, cuando la justificación política de los mercados era que se pudieran brindar oportunidades para crear escuelas donde se necesitaran, y así resolver las dificultades de acceso a la educación, calidad e igualdad [44]. Sin embargo, por el contrario, hubo una disminución constante en el número de escuelas con menos de 100 alumnos después de las reformas de mercado, y las escuelas en las áreas rurales disminuyeron significativamente [45].Se muestra una situación similar en España cuando tres o cuatro escuelas con menos de seis unidades ubicadas en localidades poco pobladas se convirtieron en una escuela, eliminando así escuelas pequeñas y aumentando el número de centros rurales agrupados [46] [47] y promoviendo las escuelas privadas nuevas en áreas urbanas[48]. La interpretación de las escuelas rurales como centros de poca calidad y bajos resultados académicos ha sido reforzada en los primeros años del siglo XXI, a través del impacto de las políticas neoliberales que han consolidado las escuelas urbanas [49]. No obstante, los inversores privados también están encontrando, tanto en Suecia como en España, nuevas formas de explotación económica en áreas rurales, a menudo nutriéndose de la nueva migración [50] [51] [52] [53] [54].

---

42. SKOLVERKET. *Descriptive data on child care and schools in Sweden in 2000* (National Agency for Education, Report No. 192). Stockholm: Skolverket. http://www.skolverket.se/english/publ.shtml Retrieved August, 2001

43. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

44. BÖRJESSON, Mattias. *Op cit.*

45. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

46. VÁZQUEZ, Rosa. *Op cit.*

47. VIGO, Begoña y SORIANO, Juana. *Op cit..*

48. ESCARDÍBUL, Josep Oriol and VILLAROYA, Ana. *Op cit.*

49. FJELLMAN, Anna Maria, YANG HANSEN, Kajsa and BEACH, Dennis. Op cit.

50. ALEGRE, Miquel Angel, BENITO, Ricard and GONZÁLEZ, Isaac. "Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 2008, pp. 1–26.

51. BALL, Stephan. (1993) Op cit..

52. ESCARDÍBUL, Josep Oriol and VILLAROYA, Ana. *Op cit.*

53. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

54. LUNDAHL, Lisbeth, ERIXON ARREMAN, Inger, HOLM, Anne-Sophie and LUNDSTRÖM, Ulf. *Op cit*

En este contexto, las escuelas rurales se enfrentan a estas dificultades. El análisis y la comparación a partir de estudios en profundidad muestran cómo las escuelas en los espacios rurales en diferentes países lidian con las condiciones geográficas, políticas y de mercado actuales. Éstas como ya hizo Ortega [55] permiten interpretar los valores de la escuela rural. Este capítulo trata sobre la comprensión científica de las prácticas que tienen lugar en diferentes contextos rurales.

4. El valor de la escuela rural desde un estudio meta-etnográfico: Representaciones desde dentro

Los datos producidos a través de cuatro proyectos de investigación etnográfica llevados a cabo en España (3) y Suecia (1) han generado análisis que han llevado a escribir diferentes artículos, libros y capítulos de libros. Estos han sido leídos y analizados utilizando el método de meta-etnografía. Así se han comparado diferentes proyectos de investigación que explícitamente tienen un núcleo común para investigar las experiencias educativas sobre la participación de las familias en la escuela en áreas urbanas y rurales usando métodos etnográficos. Con el objetivo de sintetizar elementos clave a través de los diferentes estudios es posible dar una explicación más amplia sobre el tema,[56] con un mayor nivel de abstracción que en los estudios originales y generar evidencias con una base sólida en fundamentos etnográficos.

La etnografía pone gran énfasis en la participación y el aprendizaje de los informantes a través de interacciones con ellos y, por lo tanto, es particularmente sólida para proporcionar detalles de contextos y escenarios de la vida cotidiana que pueden ser minimizados o ignorados por otras investigaciones[57]. Es un ejemplo de análisis multi-escalar que utiliza los productos de diferentes proyectos etnográficos para extender la generalización y el valor de la investigación hacia los responsables de formular políticas y los gobiernos[58].

En España, el primer proyecto realizado de 2008 a 2011 en tres pequeñas escuelas rurales pretendía conocer y comprender las prácticas de enseñanza creativa en las aulas multigrado. Se descubrió que las estrategias utilizadas por los maestros para alentar la participación familiar en estas escuelas eran importantes en las prácticas de enseñanza. Este trabajo continuó en un segundo proyecto. Un tercer proyecto estudió los discursos y prácticas de la participación de las familias en las escuelas. En Suecia, la investigación aborda problemas similares en las aulas de seis escuelas secundarias, en seis municipios rurales.

---

55. ORTEGA, Miguel Ángel. *Op cit.*

56. NOBLIT George.W. and HARE R.Dwight. Op cit

57. BEACH, D. (2017). Op cit

58. NOBLIT Georges.W. and HARE R.Dwight. *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. London: Sage, 1988.

Los proyectos de investigación han supuesto más de 2000 horas de observaciones de participantes en escuelas en España y más de doscientas entrevistas con inspectores, administradores escolares, maestros y padres. En Suecia ha habido más de 500 horas de observación participante. También se han llevado a cabo conversaciones con las familias y otras personas de las localidades. La colección de documentos históricos y el análisis de políticas también ha estado implicados.

Los análisis individuales y colectivos se han utilizado para identificar temas destacados y diferentes preguntas para explorar con más profundidad en el trabajo de campo. Un aspecto apreciado ampliamente en los diferentes artículos, capítulos e informes leídos son las representaciones rurales desde dentro así como que las escuelas rurales no son todas iguales [59] [60] [61] [62]. Los miembros de las escuelas y áreas rurales presentan las escuelas rurales de forma distinta a como normalmente son representados por otros.[63] Es un modo de explicar la relación con el espacio[64]. Mientras que en ámbitos como el político se usan conceptos como pequeñas, caras, niveles académicos más bajos y necesidades especiales, [65] [66] los docentes de las escuelas, desde dentro, subrayan las prácticas y describen su preocupación por las acciones concretas que llevan a cabo el contexto rural[67]. Una maestra señala que no puede entender el funcionamiento de la escuela de otro modo[68].

> No tiene sentido centrarse en las abstracciones /.... / No se puede trabajar como en un aula donde los grupos están formados por alumnos de la misma edad. Debes ser innovadora y, a menudo, necesitas ayuda para hacer que las cosas funcionen en interés de los alumnos. Estas innovaciones 'están diseñadas en el contexto', con personas de fuera y de dentro de la escuela (Carmen: Entrevista, L escuela).

---

59. CORBETT Mikel. and FORSEY Martin. "Rural youth out-migration and education: challenges to aspirations discourse in mobile modernity", *Discourse*, 38 (3), 2017, pp. 429-444.

60. CORBETT Mikel and HELMER Leif. "Contested geographies: competing constructions of community and efficiency in small school debates", *Geographical Research*, 55(1), 2017, pp. 47-57.

61. GREEN, Bill and LETTS, Will. "Space, Equity and Rural Education: A 'Trialectical' account". In *Spatial theories of education: Policy and geography matters,* edited by Kalervo N. Gulson and Colin Symes, 57-76. London: Routledge.

62. BEACH, Dennis, et al. *Op cit.*

63. VIGO, Begoña and SORIANO, Juana. "Teaching Practices and Teachers' Perceptions of Group Creative Practices in Inclusive Rural Schools", *Ethnography and Education,* 9(3), 2014, pp. 253-269.

64. CORBETT Mikel. "Rural futures: development, aspirations, mobilities, place, and education", *Peabody Journal of Education*, 91(2), 2016, pp. 270-282.

65. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

66. GREEN, Bill and LETTS, Will. *Op cit*

67. BAGLEY, Carl and HILLYAR, Sam. "Rural schools, social capital and the Big Society: a theoretical and empirical exposition", *British Educational Research Jorunal*, 40 (1), pp. 63-67.

68. VIGO, Begoña and SORIANO, Juana. *Op cit.*

Los maestros de la escuela rural que conocen el área creen en los estudiantes y en las posibilidades pedagógicas con dichos estudiantes frente a las representaciones de la escuela rural como espacio fuera de lugar. Los maestros escuchan las voces de los alumnos y de las familias y ello se representa en las prácticas que llevan a cabo como un aspecto de calidad y de necesidad.

> Se promueven reuniones entre la familia y la escuela a través de actividades que ayudan a identificar las fortalezas de cada familia. Algunas veces estas actividades son propuestas por los maestros y otras veces por las propias familias.

Estas diferencias entre las abstracciones externas y las vivencias de los implicados aparecen consistentemente en la investigación de ambos países. La ubicación socio-espacial ayuda a los implicados a superar las categorías abstractas de deficiencia atribuidas a los lugares donde trabajan. Estos comentarios sugieren que cualquier interpretación causal sobre un lugar como la escuela[69], el comportamiento en ella u opiniones sobre ella solo pueden captarse plenamente cuando se conocen las acciones y sus motivaciones. La investigación de las etnografías en España y en Suecia señalan tendencias similares. Las condiciones espaciales alientan o tal vez obligan a los profesores a desarrollar o adaptar sus prácticas para hacer un buen uso de las personas, tradiciones, asociaciones y conocimientos locales de una manera interactiva y sugiere que es el espacio y no el tiempo lo que hace las diferencias[70]. En relación con el espacio se desarrollan innovaciones y posibilidades en un contexto rural donde el tiempo no cambia las condiciones y representaciones del lugar[71] [72].

Esta es la razón por la que las innovaciones y prácticas sociales son "mucho más significativas para las personas que realmente trabajan y aprenden en estos lugares" (Carmen) y las etnografías han mostrado diferentes ejemplos de ello. Las personas de las comunidades rurales a menudo están comprometidas con su tarea y son muy creativas[73];[74].

---

69. BOURDIEU, Pierre., DARBEL, Alain, RIVET, Jean-Paul, SEIBEL, Claude. *Travail et travailleurs en Algérie. Paris*-La Haye: Mouton, 1963.

70. MASSEY, Doris. *Landscape/space/politics: an essay*, 2012, Retrieved from https://thefutureoflandscape.wordpress.com/landscapespacepolitics-an-essay

71. CORBETT Mikel. *Op cit.*

72. GREEN, Bill and LETTS, Will. *Op cit.*

73. BEACH, Dennis, FROM Tuuli, JOHANSSON, Monica and ÖHRN, Elisabet, "Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis", *Education Inquiry*, 9(1), 2018, pp. 4-21.

74. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

Estos compromisos se pierden, cuando ese tipo de representaciones se anticipan como ausentes debido a las peculiaridades de la ideología[75] [76].

Los profesores dicen que necesitan "ayuda de fuera para hacer que las cosas funcionen". Las relaciones constructivas entre las familias y la escuela son importantes y necesarias a veces, y las escuelas y las familias tratan de facilitar la participación familiar y la comprensión mutua en interés de la escuela y el aprendizaje[77] [78], facilitando contenidos y oportunidades de aprendizaje que de lo contrario no se incluirían.

En una escuela en España, por ejemplo, se realizaban reuniones regulares para identificar la contribución que cada familia podría hacer al plan de estudios para ampliar el aprendizaje y aliviar la carga de los maestros. Ejemplos como la producción de un libro de cocina con los niños, la realización de un taller sobre chino, la participación de los niños en la preparación y la participación en festivales locales o proyectos y talleres que vinculaban las culturas y el entorno de las familias con el plan de estudios permitieron a los maestros saber más sobre la vida de los alumnos y sus familias y fortalecieron las relaciones entre ellos.

En otra ocasión, los proyectos se relacionaron con actividades económicas actuales fuera del entorno escolar. Los maestros incorporaron profesiones relacionadas con las minas locales y el supermercado /.... / En un caso, el maestro movió la ubicación de una clase de matemáticas al supermercado local /.... / En el proyecto de la mina, un padre habló sobre su trabajo allí con la clase /.... / Los docentes desarrollaron así un contenido curricular que integró áreas del Lenguaje así como de Matemáticas o Ciencias Naturales con el contexto de las vidas de los alumnos /.... No todas las escuelas rurales eras iguales. En este contexto de investigación, el significado de escuela rural se interpreta como parte de una realidad material en la vida de la comunidad, los alumnos y sus familiares.

5. Una interpretación de la escuela rural desde una base material y una necesidad social

En la investigación, la comprensión de las escuelas rurales aparece de una manera diferente a como aparecen en las políticas oficiales. Lo que hemos demostrado es que el significado de escuela rural es diferente para los maestros y maestras que trabajan en las escuelas. Las innovaciones y prácticas locales son mucho más significativas para las personas que trabajan y aprenden en estos lugares. Las diferentes formas de participación en cada escuela se pueden interpretar como iniciativas institucionales que cumplen con

75. CORBETT Mikel. *Op cit.*

76. ÅBERG-BENGTSSON, Lisbeth. *Op cit.*

77. AUTTI, Outi, and HYRY-BEIHAMME, Eeva Kaisa. "School Closures in Rural Finnish Communities", *Journal of Research in Rural Education,* 29 (1), 2014, pp. 1-17.

78. SAURAS, Pedro. "Escuelas Rurales", *Revista de Educación* 322, 2000, pp. 29-45.

los requisitos de una escuela inclusiva, prácticas de enseñanza creativa y participación de la familia y la comunidad. Existen claros vínculos con las familias, sus miembros y la comunidad local. Estos vínculos se interpretan como un potencial que proporciona oportunidades de aprendizaje de calidad para todos. Maestros, padres, alumnos y miembros de la comunidad se comprometen a "trabajar juntos para su escuela", como expresaba un alumno.

No obstante, es importante destacar que más allá del significado próximo a una descripción romántica de la familiaridad y el compromiso que se genera en el contexto rural según las etnografías, se presenta un significado que refuerza una base material y satisface una necesidad social. Los docentes crean espacios de participación porque consideran que es necesario y que tiene un valor real. Éstos no solo reconocen que los padres quieren involucrarse con el aprendizaje en el colegio, sino que también reconocen que estas familias tienen algo valioso que puede contribuir a su desarrollo y al de la escuela. Consideran que sus escuelas no podrían funcionar de otra manera. Este tipo de descripción no apareció en relación con todas las escuelas. No se puede hablar de una única escuela rural. Los espacios para las aulas aparecen en las etnografías en términos de construcciones en curso en las que el espacio, o incluso el tiempo, marca la diferencia con respecto a las innovaciones y las posibilidades interactivas que se desarrollan[79]. El imaginario del espacio fue neutralizado[80]. La facilitación de estos espacios allí se ha identificado menos claramente y la participación parecía estar mucho más restringida a la comunicación de información a los padres en lugar de involucrarlos.

6. Observaciones finales

Las escuelas con sus significados y representaciones pueden marcar una diferencia en las vidas de los agentes locales y en relación con su comprensión de las posibilidades futuras y las oportunidades de vida[81] [82]. Los padres y otros miembros de la familia y la comunidad también pueden convertirse en influencia en las escuelas.

79. MASSEY, Doris. *Op cit.*
80. GREEN, Bill and LETTS, Will. *Op cit.*
81. Corbett, Mikel and Helmer, Leif. *Op cit.*
82. Corbett, Mikel and Forsey, Martin. *Op cit.*

L'art d'educar en una microescola. Experiència docent a la microescola mixta Borderia (1961-1971)

L'art d'to educate in a microescola. Experience docent to mixed microescola bBrderia (1961-1971)

Mª Jesús Llinares Ciscar
Universitat de València
M.Jesus.Llinares@uv.es

Resum

Aquest escrit presenta un *estudi de cas* d'escola rural de mestra única en la dècada dels anys seixanta, a la pedania del Teularet de la població de Tavernes de la Valldigna (València), com exemple d'educació mixta, arrelada al medi i a la vida quotidiana dels escolars. Una escola diferent, que va fer estimar la cultura a les famílies que vivien a la zona del Teularet en una època difícil per a l'ensenyament. A més, va desenvolupar un sentiment de *comunitat educativa* on mestra, alumnes, pares i veïns d'aquesta pedania es consideraven membres i part d'una gran família educativa, al ser protagonistes de les ensenyances que allí s'impartien. L'estudi, des de l'etnografia, a través d'entrevistes orals i de l'anàlisi de la documentació escrita i gràfica, aporta informació de com la microescola Borderia va aconseguir ser una autentica *comunitat d'aprenentatge,* fent possible l'establiment de noves relacions entre tots els seus membres.

Paraules clau

Microescola, educació mixta i arrelada al medi, comunitat d'educativa.

Resumen

Este escrito presenta un *estudio de caso* donde se describe un ejemplo de escuela rural de maestra única en la década de los años sesenta, en la pedanía del Teularet de la población de Tavernes de la Valldigna (Valencia). Escuela que desarrolló una educación mixta, unida al medio y a la vida cotidiana de los escolares. Una escuela diferente, que hizo estimar la cultura a las familias que vivían en la zona del Teularet en una época difícil para la enseñanza. Además, desarrolló un sentimiento de *comunidad educativa* donde maestras,

alumnos, padres y vecinos de esta pedanía se consideraban miembros y parte de una gran familia educativa, al ser protagonistas de las enseñanzas que allí se impartían. El estudio, desde la etnografía, a través de entrevistas orales, y del análisis de la documentación escrita y gráfica, aporta información de como la microescuela Borderia consiguió ser una autentica *comunidad de aprendizaje,* haciendo posible el establecimiento de nuevas relaciones entre todos sus miembros.

Palabras clave

Microescuela, educación mixta y arraigada al medio, comunidad de aprendizaje

Abstract

This writing presents/displays a case study where an example of rural school of unique teacher in the decade of the Sixties is described, to pedanía of the Teularet of the population of Tavernes of the Valldigna (Valencia). School that developed a mixed, united education to means and to the daily life of the students. A different school, that it made consider the culture to the families who lived in the zone of the Teularet at a difficult time for education. In addition, it developed a feeling of educative community where masterful, students, parents and neighbors of this pedanía considered members and part of a great educative family, to the being protagonists of the lessons that were distributed there. The study, from the ethnography, through oral interviews, and of the analysis of the written and graphical documentation, contributes information of how the microschool Borderia was able to be one authenticates learning community, doing possible the establishment of new relations between all its members.

Keywords

Microschool, mixed and rooted education to means, community of learning

1. Introducció

L'objectiu d'aquest article és l'estudi de cas de la microescola mixta Borderia que va desenvolupar la seua activitat educativa en la pedania del Teularet de la localitat de Tavernes de la Valldigna (València), des de 1961 fins a 1971, enmig d'unes circumstàncies històriques singulars (període de la dictadura franquista). A l'estudi es fa un anàlisi del treball que es va desenvolupar en ella per a poder aconseguir una educació de qualitat en una època en què les bases ideològiques i els instruments de control legislatiu, van marcar el sistema educatiu d'Espanya.

En la microescuela mixta Borderia es va impartir un ensenyament diferent pels xiquets i xiquetes, que per les circumstàncies familiars, vivien lluny del municipi de Tavernes de la Valldigna (València), i no podien anar a les escoles que hi havia al poble. Escola que va realitzar unes experiències docents i escolars que van estar unides a una educació arrelada al medi i a la vida quotidiana dels i de les alumnes, i que van marcar un abans i un després en el concepte social que els habitants de la pedania del Teularet tenien de l'educació i de la cultura.

Certament, gràcies al treball professional i humà de les mestres Mª Carmen Bernabé (*Dña* Carmen, 1961-1963), Dolors Talens Magraner (*Dña* Lolita 1963- 1967), Josefa Grau Sala (*Dña* Pepita 1967-1968), i Concepció Soldevila Frasquet (*Dña* Conxin 1968-1971), de l'*escola mixta Borderia* en uns anys difícils per a l'ensenyament, van aconseguir que l'escola fora una comunitat educativa de la que tots formaven part. Mestres, alumnes, pares i veïns del Teularet es consideraven part d'una comunitat en la que importava, no sols el que es feia, i com es desenvolupava l'experiència escolar, sinó el que veritablement importava era, com es vivia, ja que "*fueron, y lo son todavía, voces silenciadas o amortiguadas de los verdaderos protagonistas de la enseñanza...* porque no se escuchó *la voz propia de aquellos que la vivieron intensamente*".[1]

A més a més, podem dir que el treball docent, junt a una metodologia innovadora i de qualitat, en una època on la necessitat que tenien les famílies respecte a l'educació era pràcticament inexistent, va ser el pont que va unir la vida dels xiquets i de les xiquetes amb la vida adulta dels veïns del Teularet, a l'apropar la cultura i l'educació no sols als alumnes, sinó també als habitants d'aquesta pedania. Certament, aquesta escola rural de mestra única, va fer estimar als i a les alumnes, als familiars, i als veïns, el valor de la cultura i de l'educació per al progrés de les seues vides.

De fet, un dels principis pedagògics en que es basava l'activitat docent d'aquesta microescola va ser el concepte de que uns dels grans educadors de la família era el xiquet i la xiqueta a través de l'escola.[2]

2. Objectius de l'estudi

- Conèixer una part de la història escolar passada de la pedania del Teularet, al descriure la història d'aquest centre, com exemple d'escola que va formar una comunitat educativa de la que tots formaven part, mestres, alumnes, pares i veïns.

1. IMBERNON, Francisco (Cood.); ANGULO, K;ARANA,A.; CELA,J; CIFUENTES,L.M. y otros:- *Vivencias de maestros y maestras.Compartir desde la práctica educativa*, Ed. Graó, Barcelona, 2005.

2. XIRAU, Joaquin: *Manuel B. Cossio y la educación en España*. Barcelona, Ariel,1969, p. 170.

- Conèixer les experiències escolars que van fer possible que l'escola fora una comunitat d'aprenentatge, a l'aconseguir que les vides de tots els habitants de la pedania formaren part de les ensenyances que allí s'impartien.
- Donar visibilitat als protagonistes actius de la historia educativa de la pedania del Teularet, al ser les mestres i els i les alumnes, els autèntics protagonistes del procés d'una ensenyança-aprenentatge activa i arrelada al medi, que es va desenvolupar en la dècada dels anys seixanta en aquesta comunitat rural.

3. Una aproximació etnogràfica per a l'estudi de la microescola borderia

En l'elaboració d'aquest estudi s'ha procurat que les mestres i els propis alumnes foren els que, amb els seus relats, ens posaren en contacte amb la metodologia utilitzada en aquest centre educatiu. La informació s'organitza a partir d'un enfocament etnogràfic amb una interpretació qualitativa de les dades de les activitats educatives proporcionades pels protagonistes, per considerar que aporta un coneixement més rellevant de la realitat escolar.[3] Al mateix temps, que deixa fer inferències en una societat passada que no es pot observar directament, per això,

> Recurrir a nuestros propios recuerdos, o a los ajenos, nos sumerge en un escenario lleno de vida, de detalles, de emociones, y así penetramos en lo "micro" de la historia, la escuela y el curriculum. Se trata de hacer público los silencios y de recuperar los olvidos[4].

De fet, la utilització d'una metodologia qualitativa contribueix a conèixer millor les característiques del treball diari, a més d'afavorir la reconstrucció i la comprensió del món escolar.[5] Però també, l'anàlisi dels treballs escolars (quaderns, mapes, dibuixos…) ha permès entendre millor la metodologia utilitzada per a poder aconseguir una educació diferent. Per tant, la recopilació de la labor educativa d'aquesta escola rural de mestra única s'ha realitzat estudiant i analitzant tota la informació procedent, tant de les fonts originals escrites i gràfiques, com de les fonts orals basades en els relats dels records de les mestres, dels i de les alumnes, dels familiars, i dels veïns d'aquesta pedania que ens han apropat a la quotidianitat escolar. Després, s'ha passat a analitzar la metodologia.

---

3. GOETZ, Judith y LECOMPTE, Margaret: *Etnografia y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Morata,1988.

4. SUAREZ PAZOS, Mercedes:"Historias de vida y fuente oral.Los recuerdos escolares", en ESCOLANO BENITO, Agustín;HERNANDEZ DÍAZ, José Maria(coords): *La memoria y el deseo, Cultura de la escuela y educación deseada*, Tirant lo Blanch, Valencia,2002, p. 107.

5. SCHWARTZ,J. y JACOBS, L:" Sociología cualitativa, método para la reconstrucción de la realidad", Trillas, Mexico, 1984.

Una metodologia activa, arrelada al medi i a la vida dels escolars, així com les condicions materials de l'educació d'aquesta època, que dificultaven la realització del treball docent en una escola rural que impartia una educació mixta. Amb tot açò, s'ha intentat recompondre la informació que hi havia i que estava dispersa per a donar-li un cos teòric on s'ha pogut constatar la forma de treballar utilitzada a la microescola Borderia, que va permetre, no solament desenvolupar un ensenyament de qualitat, sinó també va canviar en les famílies i en els veïns el concepte social que tenien de l'escola i dels mestres, al fer estimar la cultura de llegir i escriure a tots els habitants de la pedania del Teularet.

4. Una escola innovadora que aplica noves metodologies

4.1. Les excursions i la classe passeig per a desenvolupar els continguts curriculars

D'entre les diferents innovacions que va introduir la microescola Borderia per a portar a la pràctica una ensenyança més activa i arrelada al medi dels alumnes, cal destacar la incorporació de les *excursions* i la classe passeig a llocs i monuments pròxims de la pedania i de la població de Tavernes de la Valldigna, per a estudiar la geografia, la història, les ciències naturals…l'objectiu era veure el valor ecològic, ambiental, paisatgístic, botànic i científic dels paratges naturals, a més d'observar aspectes geològics i biològics relacionats amb el programa de les diferents assignatures.

Les excursions i la classe-passeig, com a activitats d'aquesta escola que formaven part de la vida escolar dels xiquets i xiquetes, estaven relacionades amb els corrents pedagògics que afirmaven que: "*Al imperio del libro escueto y como exceso dogmatizante ha sucedido la observación directa en el inmenso e inagotable libro de la Naturaleza, cuya contemplación cesa la pasividad del niño y se convierte este en elemento activo de la función educadora.*"[6]

Aquestes activitats es van convertir en les precursors de l'ensenyança intuïtiva i de l'educació activa que associaven a la formació cultural i intel·lectual, la tècnica i la pràctica. Així mateix, cal recordar que les excursions escolars es van quedar com a símbol dels mètodes educatius de la Institució Lliure d'Ensenyança (ILE). En aquest sentit Cossio deia que:

> Las excursiones ofrecen cono segura abundancia los medios más propios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida.

6. ARENAL S.: *Paseos escolares.* Monografía pedagógica redactada según acuerdo de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Navarra. Pamplona, Imp. Provincial,1897, p. 49.

> Lo que en ellas aprende, en conocimiento concreto, es poca cosa si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de su contemplación[7].

De la mateixa forma, a principi del segle XX, la pedagoga valenciana Maria Carbonell les considerava com:

> El medio de cultura más apropiado para conocer el pasado y el presente, observar e investigar, disciplinar la mente y aprender en la realidad viva de las cosas, las particularidades más interesantes y pintorescas de la Historia y de la Geografía, de la Industria y del Arte, de la naturaleza y de los hechos humanos. [8]

De fet, durant les excursions i la classe-passeig, els i les alumnes observaven el medi natural i humà, per a després portar-ho a l'escola en forma de descripcions orals i escrites.

Els textos escrits produïts, es corregien i s'enriquien oralment. Aquest procés constituïa la base de l'aprenentatge elemental clàssic, i al mateix temps, es convertien en un instrument directe de millora de la comunicació.

Les eixides eren aprofitades per a explicar els continguts de les diferents matèries, ja que les docents pensaven que si es partia de la realitat que rodejava al xiquet i a la xiqueta, es crearia un ambient positiu cap a l'aprenentatge i cap al saber. Maria Carbonell al respecte deia que, "*leer en el gran libro del mundo y de las cosas es la gran lectura, y aprender observando y mirando, la gran enseñanza*"[9]. L'objectiu era aconseguir que els escolars foren capaços d'extraure conseqüències de tot el que estaven veient per a deduir les causes que havien pogut contribuir a la formació i a la transformació del paisatge que els envoltava. Ací, es diferenciava el que corresponia al medi natural, i el que resultava de la intervenció humana. Es mirava els elements visibles del paisatge, i els aspectes més rellevants de l'espai natural, com eren les parcel·les, els límits, els camins, els diferents cultius,... i aquells que no eren visibles, com el tipus de propietat, d'explotació, d'agricultura... per a poder-ho descriure, interpretar i relacionar amb les diferents assignatures del curriculum, ja que: *"El saber que no se aplica no se saber, y el estudio que no se apoya en la experiencia es baldío. El mejor medio de comprender es hacer, poniéndonos así en contacto con la realidad"*[10]

Per això, anaven a la platja, als ullals d'aigua que hi havia prop de l'escola on agafaven mostres de plantes i animals que després estudiaven a la classe. També anaven a visitar els corrals de les ovelles que hi havia prop del centre escolar, per a observar com eren els

---

7. XIRAU, Joaquín: *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Barcelona, 1969, p. 42.
8. CARBONELL SANCHEZ, Maria: "Las excursiones escolares" en La *Escuela Moderna*, 209 (1909), p. 19.
9. CARBONELL SÁNCHEZ, Maria. "Las excursiones escolares", *La Escuela Moderna* 209, (1909), p. 19.
10. CARBONELL SANCHEZ, Maria. "Congreso pedagógico de Valencia" Tema II en *La Escuela Moderna*, 218(1909), p. 744-745.

animals, el què menjaven, què feien, per a després comentar-ho i estudiar-ho mitjançant la realització d'activitats, o fent lectures relacionades amb la vida aquests animals i de les persones que els cuidaven.

D'aquesta manera, allí "*in situ*" la mestra comentava la lliçó amb els i les alumnes, aconseguint que aprengueren zoologia en els animals, botànica en les plantes, orografia en les muntanyes del seu poble, hidrografia en els seus rius i rierols, i la història en els seus monuments i restes arqueològiques…

També, es realitzaven dibuixos al natural del paisatge que envoltava l'escola, d'animals, d'arbres típics, de flors autòctones… i es classificava segons foren elements de relleu, de vegetació, o de les diferents formes d'aprofitament del medi que formaven part de l'economia de la pedania on vivien els i les alumnes. Així, s'impartia els coneixements de les Ciències Naturals, Geografia, Història, Matemàtiques, Dibuix... basant-se en l'observació i descripció de tot allò que rodejava a l'alumnat. L'ensenyança es recolzava en observacions concretes de l'entorn, perquè desenvolupava la curiositat i feia que els escolars buscaren les explicacions per mitjà de la investigació, ja que s'aprèn *tot el que es viu*.

4.2. Les lliçons ocasionals i l'estudi de l'entorn com a ferramenta de treball

Segons Maria Carbonell, pedagoga i professora de l'Escola Normal de València a principi del segle XX, les lliçons ocasionals

> o también llamadas oportunismo fomentan la atención, da descanso y proporciona instrucción... dan amenidad y vigor a la clase cuando empieza a dominar el aburrimiento y la inatención. No tienen día, ni hora, ni fecha marcada, pero en cualquier momento dan vigor y amenidad a la clase.[11]

Per això, si al voltant de la pedania passava alguna cosa interessant, anaven a veure-ho, per a després comentar-ho i treballar-ho a l'aula. És el cas del vaixell gran que va encallar prop de la costa, i de l'aparició d'una balena a la vora de la mar, successos que van impressionar molt a tots els xiquets i xiquetes. En efecte, el que van presenciar a la vora de la mar, durant alguns dies va quedar reflectit a les activitats que es feien a la classe, de manera que tot el que es treballava a l'aula estava relacionat amb aquest fets, dibuixos, redaccions, frases per a després analitzar... tot girava al voltant del que havien vist a la vora de la mar.

L'estudi de l'entorn afavoria el coneixement i la comprensió de totes les coses que envoltaven la vida dels escolars i dels veïns del Teularet. L'espai i el temps eren tractats des

11. CARBONELL SANCHEZ, Maria. *Temas de Pedagogia. Imp. Hijos de F. Vives Mora.Valencia 1920,* p. 290.

d'una perspectiva geogràfica. Amb això, s'ajudava a localitzar els canvis que es produïen, i en que moment passava, per a comprendre millor els mecanismes i les formes més representatives de relleu d'aquesta zona, on les condicions atmosfèriques tenien una gran influència. A més, ajudava a veure la relació amb els fenòmens naturals que es produïen com la meteorologia, l'erosió... i que configuraven la distribució espacial de les activitats de la vida quotidiana d'aquesta pedania. S'analitzava també, els diferents treballs per mitjà dels quals els habitants obtenien del medi, els aliments i les primeres matèries.

Així mateix, es treballava la lectura i la comprensió i interpretació dels mapes, on el més important era la localització de les dades geogràfiques locals, regionals i universals, que permetia ubicar visualment els espais geogràfics. S'incloïa l'anàlisi comparatiu de tot el que era rellevant, bé fora de caràcter demogràfic, econòmic o social.

D'aquesta manera, les diverses activitats que es realitzaven servien per a refermar el que s'havia explicat i observat des de la praxis. Els coneixements que s'aprenien eren funcionals i pràctics i servien per a resoldre els problemes de la vida quotidiana. Aquesta forma de treballar aconseguia que l'estudi resultarà més real, i amb més motivació per als escolars, perquè es podia treballar i reflexionar cada tema de les assignatures del currículum des de la praxis. De fet, els xiquets i les xiquetes, per a arreplegar informació sobre els temes, havien de preguntar i escoltar els testimonis de la gent major, aconseguint que els continguts de l'*escola visqueren al carrer*. A més, havien de consultar la biblioteca de l'escola, la qual posseïa una gran varietat de llibres de temàtiques diferents que estaven adaptats als distints nivells de les edats dels escolars. La biblioteca disposava d'un sistema de préstec de llibres que va ajudar a apropar als xiquets i a les xiquetes al món de la lectura i de la investigació. Però també, va aconseguir potenciar en l'alumnat, en les famílies, i en els veïns, l'hàbit lector. *A*questa forma de concebre la funció de l'escola i de treballar els continguts curriculars, va fer que els habitants de la pedania del Teularet es consideraren part activa de les ensenyances que es desenvolupaven a la microescola, per ser ells també els protagonistes.

Per això, per a l'ensenyament dels continguts curriculars relacionats amb les diferents matèries, primerament es partia de la geografia i de la història dels homes i de les societats que estaven pròximes i unides a la realitat cultural dels escolars. Per a la seua posada en pràctica, s'utilitzava primerament, un mètode inductiu-actiu, per a passar després al mètode explicatiu. En aquest últim cas, s'usava les xarrades-col·loqui que eren realitzades, o bé per la mestra, o per algun veí de la pedania,i estaven adaptades a les característiques de l'alumnat. Per últim, es passava a realitzar les excursions i visites a llocs de l'entorn, per observar el paisatge, els monuments i les restes arqueològiques.

Tot era considerat com una *ferramenta* a l'hora d'adquirir coneixements, ja que es partia d'allò que es coneixia i es tenia més prop, i per tant, era més vivencial.

Cal dir ací, que es seqüencialitzava els continguts i s'estructurava des de l'origen i l'evolució dels sers humans, la seua adaptació al medi, i les diferents formes de vida, fins al desenvolupament tecnològic i cultural. S'insistia en la valoració i conservació de les

restes i vestigis del passat que existien prop de la pedania i de la població de Tavernes. D'aquesta forma, per mitjà de les excursions, de la classe passeig, i de les lliçons ocasionals, com a element inicial de caràcter motivador, s'endinsava als i a les alumnes en l'estudi de les fonts materials, per a fer després senzilles deduccions on s'havia d'extraure conclusions. Es seleccionaven els exercicis més pràctics i que estaven més prop de la realitat dels escolars. D'aquesta forma, es motivava el seu aprenentatge per a aconseguir que fora més complet a nivell de coneixements i de destreses.

4.3. Com es treballava els continguts dels Qüestionaris Nacionals d'Ensenyament Primari de 1965?

A partir de 1965, per a l'ensenyament dels continguts del curriculum publicats en els Qüestionaris Nacionals d'Ensenyament Primari, les docents de la microescola Borderia, primerament plantejaven la unitat que s'havia de treballar diferenciant els objectius i els aspectes a desenvolupar. Ací, es concretava el "*què", el "com", el "quan", i el "quant*" del seu ensenyament. Segons Arturo de la Orden Hoz:

> El fijar objetivos, determinar actividades y experiencias, asignar materiales y recursos didácticos, pautar temporalmente el aprendizaje y prever un sistema de evaluación, son tareas a desarrollar por el docente en toda programación con pretensiones de eficacia[12].

D'aquesta forma,

> los Cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad.[13]

Així les coses, segons els objectius es determinaven les activitats i les experiències a realitzar que estaven basades en la vida quotidiana dels xiquets i de les xiquetes, i en la vida dels veïns de la pedania del Teularet. Les activitats es podien fer mitjançant exercicis individuals, o de vegades, a través de grups de treball. En aquest últim cas, era de gran importància la formació del grup. Tanmateix, conèixer les aptituds i les possibilitats de

12. DE LA ORDEN, Arturo: "El proceso de elaboración de programas", *Vida Escolar*, 81-82, (1966) p. 13.

13. CUESTIONARIOS Nacionales de Enseñanza Primaria, en *Vida Escolar*, 70-71, (1965), p. 2.

cada component del grup era fonamental per a poder donar la informació adequada de tot el que s'havia de fer, i del temps que es necessitava per a la seua realització. Les activitats en grup, feia que cada escolar fora protagonista i aportarà les seues idees per a realitzar el treball. Moltes vegades, el treball proporcionava a l'alumnat la realització d'activitats que estaven d'acord a les seues possibilitats, i als interessos de la seua família, i dels seus veïns. En aquest tipus d'activitat, també era important la preparació i l'orientació per part de la mestra dels recursos i material didàctic necessari per a poder realitzar el treball, com podia ser llibres, atles, enciclopèdies, fitxes, imatges,... Material que *l'Escola mixta Borderia* tenia més i millor que qualsevol escola que estava dins de la població de Tavernes de la Valldigna, ja que posseïa una nombrosa biblioteca i abundant material didàctic, que estava a l'abast del seu alumnat per a poder-ho utilitzar com a ferramenta per a l'elaboració dels treballs. Açò, facilitava el disseny i el desenvolupament del treball que s'havia de fer sense tindre que desplaçar-se al poble de Tavernes, ja que segons Bartrina la monotonia no es farà present "*donde la enseñanza tenga procedimientos racionales y medios adecuados de realización*"[114].

5. Conclusió

La finalitat d'aquest escrit ha sigut oferir informació sobre les característiques de la *comunitat educativa* que hi havia en aquesta escola rural de mestra única. Així com també, descriure el treball d'ensenyança-aprenentatge que es va desenvolupar en ella, i que va aconseguir que les vides de tots els habitants de la pedania del Teularet (alumnes, pares, i veïns), passaren a formar part de les ensenyances que allí s'impartien constituint una autèntica comunitat d'aprenentatge.

Per altra part, la microescola Borderia va canviar el concepte social que els habitants de la pedania tenien de l'escola, en una època on tot allò que estava relacionat amb l'ensenyament estava poc valorat socialment.

L'escola mixta Borderia va arribar a ser una gran influència per a la població que vivia en aquesta pedania. Va aconseguir, fer estimar el valor que tenia l'educació i la cultura a l'establir noves relacions entre la comunitat educativa i els veïns del Teularet. Va fer possible una formació social dels alumnes amb més qualitat, aconseguint que l'escola fora un *espai de convivència* amb horitzons més amplis entre mestres i alumnes, i entre els mateixos alumnes, al poder compartir un *ensenyament mixt* que partia de la igualtat de capacitats, d'aptituds, d'interessos i d'oportunitats, tant per als xiquets com per a les xiquetes, en una època on no estava permès per a les altres escoles.

14. BARTRINA,Jesús: *El aburrimiento en la escuela*, Valencia, 1913, pp. 21-22.

Va introduir el concepte d'escola activa i arrelada al medi, amb una metodologia que partia de l'entorn dels escolars i dels habitants d'aquesta pedania, amb una orientació educativa i no purament instructiva, que es basava en el principi de la utilitat.

Certament, l'escola mixta Borderia va ser un exemple d'escola rural de la dècada dels anys seixanta, que va desenvolupar una educació mixta, activa, arrelada al medi, i a la vida quotidiana dels escolars, en uns anys difícils per a portar endavant aquest tipus d'ensenyament. Com a resultat, la tasca docent realitzada en ella, va fer possible l'establiment de noves relacions entre l'escola i els veïns d'aquesta pedania a l'apropar la cultura i l'educació, no sols als alumnes, sinó també a tots els seus habitants.

Una escola que va simbolitzar moltes coses per a la pedania del Teularet i per a la població de Tavernes de la Valldigna, perquè, després d'haver passat molts anys de la desaparició d'aquesta microescola, encara hui en dia, alumnes i veïns, continuen valorant i guardant un respecte i un interès per l'educació i per la cultura.



Alumnes de l'Escola mixta Borderia amb la mestra *Doña* Dolors Talens 1965.

Testimonis orals: la renovació pedagògica de l'escola rural catalana

Oral testimonies: rural catalonian school pedagogical renovation

Lídia Sala Font
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
lidia.sala@uvic.cat

Resum

Durant el darrer terç del segle XX s'inicia el procés de transformació i renovació de l'escola rural catalana, una escola que s'havia caracteritzat per una profunda manca d'identitat, abandonament i oblit. Aquesta transformació neix de baix a dalt, de mans de mestres compromesos d'arreu del territori que amb molt d'esforç i des de l'anonimat, aconsegueixen que a finals del segle XX l'escola rural catalana esdevingui focus d'estudi per la qualitat i diversitat de metodologies i estratègies que s'hi duen a terme i que s'evidenciïn les possibilitats que ofereix com a *laboratori pedagògic*.

Aquest article presenta la primera fase del procés de realització de la Tesi doctoral "Mestres d'escola rural: identitats, trajectòries i experiències" treball que té per objectiu visibilitzar i posar en valor, les trajectòries i experiències de mestres rurals que han tingut o tenen un paper rellevant en la renovació i consolidació de l'escola rural actual. De manera concreta, descriurem els procediments seguits per la selecció i tria dels i les mestres que protagonitzaran la recerca.

Paraules clau

Escola rural catalana, renovació pedagògica, trajectòries i experiències.

Resumen

Durante el último tercio del siglo XX se inicia el proceso de transformación y renovación de la escuela rural catalana, una escuela que se había caracterizado por una profunda falta de identidad, abandono y olvido. Esta transformación nace de abajo hacia arriba, de manos de maestros comprometidos de todo el territorio que con muc-

ho esfuerzo y desde el anonimato, consiguen que a finales del siglo XX la escuela rural catalana se convirtiera en foco de estudio por la calidad y diversidad de metodologías y estrategias que llevaban a cabo y que se evidenciaran las posibilidades que ofrece como *laboratorio pedagógico.*

Este artículo presenta la primera fase del proceso de realización de la Tesis Doctoral "Maestros de escuela rural: identidades, trayectorias y experiencias" trabajo que tiene por objetivo visibilizar y poner en valor, las trayectorias y experiencias de maestros rurales que han tenido o tienen un papel relevante en la renovación y consolidación de la escuela rural actual. De forma concreta, describiremos los procedimientos seguidos para la selección y elección de las maestras y maestros que protagonizan la investigación.

Palabras clave

Escuela rural catalana, renovación pedagógica, trayectorias y experiencias.

Abstract

To begin with, the transformation and renovation process of the Catalonian rural schools begins during the last third of the twentieth century, a school that has been characterized by a deep lack of identity, abandonment and oblivion. This transformation is born from the ground up, by the hand of committed teachers from all around the country. By the end of the twentieth century, with so much effort and anonymously, these teachers made possible that the Catalonian rural school became the main focus of study due to the quality and diversity of the methodologies and strategies carried out and highlighting the possibilities as a *pedagogical laboratory*.

This paper introduces the first phase of the PhD thesis fulfillment process "Rural School teachers: identities, careers and experiences" aiming at visualizing and showcasing the career path and experiences of teachers who have had or are having a relevant role in renovation and consolidation of nowadays rural school. Specifically we will look at the procedures followed in the teacher's selection playing a major part at the research.

Keywords

Catalonian rural school, pedagogical renovation, careers and experiences.

1. Introducció

Aquest article mostra el procés seguit en la realització de la primera fase de la Tesi Doctoral "Mestres d'escola rural: identitats, trajectòries i experiències" amb l'objectiu

d'identificar mestres rurals representatius de les generacions del període 1960-2015 que hagin contribuït d'una o altra forma a la transformació de l'escola rural catalana.

L'interès particular per les trajectòries docents sorgeix, en primer lloc, a partir de la pròpia experiència com a alumna de la mestra Montserrat Castanys a l'escola rural *La Popa* de Castellcir (Moianès). En segon lloc, perquè de manera informal he pogut anar constatant que a l'escola de Castellcir, com a mínim, s'hi feien coses: "diferents" i això era gràcies a la mestra que la liderava. En tercer lloc, durant els estudis de mestra tinc la oportunitat d'anar posant nom a les metodologies, experiències i estratègies que havia viscut com a alumna i, al mateix temps, de prendre consciència de les possibles aportacions que Montserrat Castanys havia fet a la renovació pedagògica de l'escola rural i, més concretament, a l'escola de Castellcir.

Tots aquests elements es sumen al treball teòric realitzat durant els estudis de mestra i en la realització de pràctiques a l'escola rural de Castellcir i comporten que senti la necessitat de seguir aprofundint en la temàtica. Fruit d'aquesta necessitat, realitzo un primer estudi on s'analitza la transformació de l'escola rural catalana de 1975 a 1990 a partir dels articles publicats a la revista *Cuadernos de Pedagogía* relacionats amb l'escola rural (Sala i Simón, 2012)[1]. Posteriorment, centro la mirada en la trajectòria docent de Montserrat Castanys, dedicant el Treball Final de Màster en Educació Inclusiva a l'estudi de la seva aportació a l'escola de Castellcir i al Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (Sala, 2015a)[2]. Simultàniament, i amb l'objectiu de retroalimentar ambdós treballs, realitzo el capítol sobre la mestra Montserrat Castanys a la publicació *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya* (2015b)[3]. D'aquests treballs i de la voluntat d'ampliar-los i aprofundir en la reflexió sobre l'escola rural i els seus mestres, n'emergeixen altres contribucions (Sala, 2015; Sala, 2016)[4] que reafirmen la voluntat particular de realitzar la tesi doctoral amb l'objectiu de visibilitzar trajectòries

---

1. Sala, Lídia.; simón, Marta. "Escola rural: renovació, democratització i igualtat d'oportunitats. L'anàlisi de les transformacions de l'escola rural des de la revista *Cuadernos de Pedagogí*a (1975-1995)", she. *XX Jornades d'Història de l'educació: cohesió social i educació.* Andorra: Universitat de Girona. Servei de Publicacions, 2012, pp. 141-161.

2. Sala, Lídia. *L'Atenció a la Diversitat i la inclusió a l'Escola Rural: les aportacions de Montserrat Castanys Jarque a l'Escola de Castellcir i al Secretariat d'Escola Rural*. Vic: Universitat de Vic [treball final de màster], 2015a.

3. Sala, Lídia. "Montserrat Castanys i Jarque (1945): la renovació pedagògica i el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya", soler, Joan (coord.). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX: Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat, 2015b, pp. 317-386.

4. Sala, Lídia. "Democratización y participación en la Escuela Rural (1975-2000) a través de la revista *Cuadernos de Pedagogía*". Comunicació presentada al XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía. Democracia y Educación en el siglo XXI. Madrid, 28-30 de juny de 2016; Sala, Lídia. "Discursos biográficos y autobiográficos para la reconstrucción de una trayectoria docente: Montserrat Castanys y la Transformación de la escuela rural en Cataluña". Comunicació presentada al XIX Coloquio de Historia de la Educación. Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación: retos metodológicos actuales. El Escorial, Madrid, 19-22 de setembre de 2017.

de mestres d'escola rural, sovint anònimes, que hagin contribuït d'una o altra forma a la renovació de l'escola rural i que, al mateix temps, ens permetin descriure-la.

Aquest objectiu es relaciona amb el fet que partim de la premissa que els i les mestres d'escola rural són el motor anònim que ha fet possible la renovació de l'escola rural catalana al llarg del darrer terç del segle XX (Soler, 2009)[5] i que, de la mateixa manera que s'ha conceptualitzat i mostrat voluntat per descriure la fisonomia pròpia de l'escola rural (Domingo, 2014)[6], també és factible identificar l'existència d'una identitat compartida entre els i les mestres d'escola rural amb afany renovador.

Per tot això, els objectius que guien la investigació i les decisions que emprenc, són els següents:

1. Identificar i seleccionar mestres d'escola rural de les generacions del període 1960-2015 que hagin contribuït d'una o altra forma a la renovació de l'escola rural i que la seva trajectòria permeti descriure aquesta renovació.
2. Documentar, a partir d'històries de vida, les identitats, trajectòries i experiències dels mestres d'escola rural participants.
3. Conèixer les inquietuds i necessitats d'aquests mestres, veient-ne l'evolució i establint les bases per identificar la situació actual del mestre d'escola rural.
4. Analitzar i comprendre les històries de vida dels mestres d'escola rural en relació a les identitats, trajectòries i experiències i identificar elements comuns i divergents posant-los en relació al context.

A continuació, descriurem el procés seguit a l'hora d'assolir el primer objectiu, centrat en identificar i seleccionar els i les mestres participants.

2. Escollir els i les mestres participants

Elaborar històries de vida a partir dels propis records i documents de persones anònimes permet fer visibles trajectòries docents que d'altra forma podrien caure en l'oblit (Goodson, 2005[7]; Moriña, 2016[8]). Prendre consciència d'aquest fet demostra la importància del procés de selecció dels i les mestres participants en aquesta recerca perquè són molts els que podrien formar-ne part però cal acotar la mostra. Per aquest motiu, i amb la mirada posada en recollir trajectòries, experiències i maneres de fer ben diverses, s'han establert criteris de selecció clars però no excessivament rígids. Aquesta decisió comporta

5. Soler, Joan. *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions.* Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral], 2009.

6. Domingo, Laura. *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas.* Vic: Universitat de Vic [tesi doctoral], 2014.

7. Goodson, Ivor. *Historias de vida del profesorado*. Madrid: Octaedro, 2005.

8. Moriña, Anabel. *Investigar con Historias de Vida*. Narcea: Madrid. 2016.

que la primera identificació de possibles candidates i candidats sigui més extensa i inclusiva però, també, que posteriorment s'hagi de fer un procés de selecció més acurat per cenyir-nos a les dimensions de la investigació. En aquest sentit, m'acullo a les paraules expressades per Joan Soler, durant la presentació del llibre *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació Pedagògica Catalunya*" del qual és coordinador, on assenyalava: "són vint mestres però en podrien ser vint d'altres[9], perquè a l'hora de definir una llista de persones, sempre n'hi ha que queden fora, però això no significa que la seva trajectòria o aportació, no mereixi el mateix reconeixement.

La primera decisió, pel que fa als criteris de selecció, va consistir en acotar cinc etapes dins el període escollit (1960-2015). L'objectiu d'aquestes etapes era garantir la representació de tot l'interval històric i de distribuir cronològicament l'activitat dels i les mestres que anéssim identificant.

La Taula 1, presenta la concreció de les cinc etapes que estructuren la recerca (1960-1969; 1970-1979; 1980-1989; 1990-1999; 2000-2015) i els fets socials i polítics que han contribuït a la seva definició[10].

Taula 1. Síntesi de les etapes que estructuren la recerca, període 1960-2015

Etapa	Context social i polític	Context propi de l'Escola Rural
1960-1969	Concentracions escolars (1963) Escoles Llar (1965) Soler (2002: 499)[11] "Malgrat l'existència d'*escuelas nacionales* en gairebé tots els municipis, el dèficit de places escolars era notori i això, al costat d'un baix prestigi de l'escola estatal entre la població, convertia el sistema públic en subsidiari de l'escola privada confessional en mans de congregacions religioses masculines i femenines"	Feu (2005:68)[12], descriu l'escola rural de l'època com a "manifestament decimonònica, arcaica i en molts aspectes inferior a la urbana" Feu (2000: 124)[13] "Considerem que es posa en marxa una política contrària a l'escola de la ruralia perquè el Ministeri d'Educació genera una infraestructura pensada expressament per fer desaparèixer les escoles rurals"

9. Presentació realitzada el 6 d'octubre de 2015 a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat a Barcelona.

10. Aquestes es relacionen amb les proposades a les investigacions de Soler (2009) i Domingo (2014), però s'adapten als objectius de la tesi.

11. Soler, Joan. "L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)". *AUSA,* XX, 150 (2002), pp. 491-509.

12. Feu, Jordi. "Política educativa i Escola Rural durant el franquisme". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 8 (2005), pp. 63-77.

13. Feu, Jordi. "Polítiques educatives a l'entorn de l'Escola Rural". *Educació i Història: revista d'història de l'educació,* 4 (2000), pp. 110-133.

1970-1979	1970. Llei General d'Educació (LGE) Intensificació del procés de concentracions escolars. S'inicia la lluita per la millora de l'escola pública. Transició política i procés de democratització de l'educació. 1979. Estatut d'Autonomia de Catalunya 1979. Primeres eleccions municipals democràtiques	La LGE accelera el procés de graduació concentració escolar iniciat durant la dècada dels 60. Desaparició d'un gran nombre d'escoles (Subirats, 1983)[14.] L'Escola Rural és vista com un element d'identitat i servei que les famílies reclamen. 1979. Organització i celebració de les Primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya a Barcelona. Reflexió per la superació de les concentracions escolars. Divulgació d'experiències renovadores. Anàlisi de les mancances de l'escola rural i posada en valor de l'escola arrelada al medi i a la comunitat.
1980-1989	Període de canvis en les polítiques educatives. 1982. triomf del partit socialista a les eleccions generals. Traspàs de competències i de serveis d'ensenyament de la Generalitat.	S'atura el procés de concentracions escolars. Represa de la renovació pedagògica de l'escola rural (Soler, 2009). Naixement del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (SERC), impuls de les Jornades d'Escola Rural i desenvolupament del model de Zona Escolar Rural (ZER). Primeres experiències de ZER. Sisenes Jornades de Banyoles (1987) — aprovació del document *Projecte de Zones Escolars Rurals per l'escola rural.* Decret 195/1988 de 27 de juliol, de constitució de les ZER. Creació d'una política pròpia de l'escola rural. 1982. Programa de suport a l'escola rural (descentralització de serveis, polítiques contextualitzades, dotació d'equipaments, figura dels mestres itinerants,...)(Domingo, 2014).

14. Subirats, Marina. *L'Escola Rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1983.

1990-1999	Impacte de la LOGSE 1996. Regalament orgànic de centres. 1997. Acords sindicals Avenços tecnològics	Transformacions socials i econòmiques del món rural. 1990. Reconeixement administratiu de les primeres 15 ZER. Valoració des de l'escola rural de l'aplicació de la LOGSE (excessiva reglamentació, uniformització i homogeneïtzació). 1995. Creació del GIER (Grup Interuniversitari d'Escola Rural). (Boix, 2004)[15]. 1996. Primeres Jornades d'Escola Rural en la formació inicial de Mestres celebrades a Vic.
2000-2015	2006. Ley Orgánica de Educación (LOE) 2009. Llei d'Educació de Catalunya (LEC) Anys d'alternança política i de molts canvis legislatius en matèria d'educació. Crisi econòmica i social. 2013. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Pèrdua d'autonomia (Decret de Plantilles, 2014).	Curs 2000-01. 103 ZER que coordinen 390 escoles (11.927 alumnes); 13 agrupaments funcionals (1.584 alumnes); 23 escoles sense agrupar (1.334 alumnes) (Soler, 2009). 2005. Creació de l'OBERC (Observatori d'Educació Rural de Catalunya). 2013. Creació del CEIER (Centre d'Estudis i Innovació de l'Escola Rural). SERC centrat en tres àmbits: gestió i funcionament de les ZER, la pràctica educativa i la relació amb l'entorn. Posada en qüestió del model de ZER (Boix, 2014)[16]. Posada en qüestió de la viabilitat econòmica de les escoles rurals (Boix, 2014). 2015. Pla Pilot de Llars d'Infants a l'escola rural.

15. Boix, Roser. "La escuela rural en la dimensión territorial". *Innovación Educativa,* 24 (2014), pp. 89-97. domingo, Laura. *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas.* Vic: Universitat de Vic [tesi doctoral], 2014.

16. Boix, Roser. "El Grup Interuniversitari d'Escola Rural: impulsar l'escola rural des de les universitats". *Escola Catalana,* 441 (2004), pp. 13-14.

Un cop definides les etapes, entomem el repte d'establir els criteris per a la identificació dels possibles mestres participants a la recerca. Criteris que, com ja hem assenyalat, són amplis per garantir la màxima representació.

- Mestres que hagin treballat o treballin a l'escola rural i que la seva trajectòria ens pugui ajudar a descriure el procés de renovació pedagògica de l'escola rural entre 1960 i 2015.
- Voluntat divulgadora (publicacions o participació en qualsevol tipus d'activitats pedagògiques com, per exemple: jornades, seminaris, formacions, conferències, Escoles d'Estiu,...).
- Mestres que siguin reconeguts per la comunitat educativa atesa la seva implicació en la renovació de l'escola rural.

Per posar fil a l'agulla, iniciem la recollida d'informació atenent al darrer criteri, centrat en la voluntat divulgadora. Per fer-ho, optem per dur a terme una revisió sistemàtica de les publicacions relacionades amb l'escola rural a les revistes *Cuadernos de Pedagogía, Guix* i *Perspectiva Escolar* des dels seus inicis fins a l'actualitat. Es van considerar aquestes revistes perquè són publicacions de referència que promouen la difusió d'experiències d'escola. Posteriorment, es va complementar la llista de mestres obtinguda a partir de la revisió de les revistes, amb les persones que apareixien a les actes de les reunions del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya i del document sobre la història del Secretariat[17].

La suma d'aquestes revisions va permetre identificar mestres d'àmbits geogràfics diversos, que garantien la representitivitat les cinc etapes definicides anteriorment i que, de manera evident, havien tingut voluntat de publicar o de participar en activitats pedagògiques més enllà de l'escola. Per tant, disposavem d'una mostra prou significativa com per iniciar el procés de selecció.

A l'hora de fer la selecció final s'havia de constatar que els i les mestres que acabessin formant part de la recerca, tinguessin el reconeixement de la comunitat educativa atesa la seva implicació en la renovació de l'escola rural. Per respondre a aquest criteri i prioritzant la imparcialitat, es va optar per organitzar un grup de contrast format per persones que:

- tinguessin trajectòries professionals vinculades d'una o altra forma a l'escola rural.
- haguessin publicat o fet divulgació sobre l'escola rural.
- mantinguessin relació formal o informal amb mestres d'escola rural.
- garantissin la representativitat de tot el territori.

Tenint en compte aquests criteris i la disponibilitat de les persones convidades, el grup de contrast va quedar conformat per[18]:

17. Aquest document és accessible a la pàgina web del SERC, així com les actes corresponents a les reunions des del curs 98-99 fins a l'actualitat. http://escolaruralsecretariat.blogspot.com.es/

18. A més de les persones del grup de contrast, també van participar a la sessió els professors de la Universitat de Vic-UCC Núria Simó i Joan Soler com a directors de la tesi doctoral.

- Francesc Blanch (Departament d'Ensenyament – Serveis territorials de Lleida)
- Roser Boix (Universitat de Barcelona)
- Jaume Carbonell (Exdirector de la revista *Cuadernos de Pedagogía* i membre del consell assessor del *Diari d'Educació*)
- Laura Domingo (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya)
- Jordi Feu (Universitat de Girona)
- Glòria Jové (Universitat de Lleida)
- Salomó Marquès (Universitat de Girona)

Prèviament a la sessió, vam facilitar als participants un document de treball on es concretaven les cinc etapes (anteriorment descrites) i els noms dels i les mestres identificats que complien els dos primers criteris per formar part de la investigació. També, es va transmetre l'objectiu final de la sessió: debatre, revisar i modificar la llista que havien rebut prèviament per tal de consensuar un mestre representatiu de cada etapa[19].Durant la sessió de treball, a més dels criteris establerts inicialment, també es va tenir en consideració el criteri de paritat i la representació de persones de tots els àmbits geogràfics.

La selecció es va dur a terme revisant etapa per etapa, debatent al voltant de cada una de les persones proposades, reflexionant sobre el possible encaix en la recerca i les aportacions fetes a l'escola rural. A més, es va concretar on s'ubicava cadascú dins les diferents etapes i, per consens, es van incorporar mestres que no havien emergit durant la revisió documental i que el grup considerava que complien els requisits per formar part de la recerca. Aquest fet va ser especialment significatiu a l'hora de seleccionar els i les mestres de l'etapa més recent (2000-2015), obrint la porta a incorporar mestres contemporanis, que aportessin diferents maneres de treballar, organitzar, viure i entendre l'escola, avui.

En aquest sentit, el grup de contrast va coincidir en la necessitat d'incloure més d'un mestre en algunes etapes. D'una banda, a les etapes 1980-1989 i 1990-1999, es consideren tres participants per la primera i dos per la segona, ja que aquestes dècades suposen el moment de màxim dinamisme en la transformació de l'escola rural i, per tant, requereixen ser explicades des de diferents punts de vista, D'altra banda, es va valorar la necessitat d'incorporar dos mestres a la darrera etapa (2000-2015), per tal de recollir diferents exemples de com avança l'escola rural actual.

Aquest replantejament ha comportat un canvi significatiu en l'orientació de la selecció, perquè inicialment es preveia treballar amb cinc mestres i la selecció final ha estat

19. El fet d'associar cada mestre participant a una etapa concreta no significa que la seva activitat s'acoti únicament a aquest moment, sinó que la seva activitat en aquest període és significativa per descriure la renovació de l'escola rural. En tot cas, és un aspecte que cal seguir treballant a mesura que avancem en la investigació i que es resoldrà a través de l'aprofundiment en les diferents trajectòries.

de nou. Per això, ha estat necessari reformular l'orientació metodològica i ajustar-la a les noves necessitats de la recerca[20].

La Taula 2 presenta la selecció dels i les mestres participants a la recerca duta a terme pel grup de contrast. El conjunt de trajectòries, ens han de permetre descriure la renovació de l'escola rural catalana des de l'any 1960 fins a 2015 i posar noms i cognoms a algunes de les persones que la van fer possible. [21]

Taula 2. Selecció per part del grup de contrast dels i les mestres participants a la recerca [22]

Etapa	Nom	Escola-Municipi	Comarca - Província
1960-1969	Hortènsia Illa	Escola de la Mont-ros Escola de Pardinyes Escola Magí Morera i Galícia	Pallars Jussà – Lleida Segrià – Lleida Segrià – Lleida
1970-1979	Pep Baluja	Escola de Vila-rodona	Alt Camp - Tarragona
1980-1989	Núria Trobajo	Escola de Boadella	Alt Empordà - Girona
	Joan Lluís Tous	Escola de Verdú	L'Urgell - Lleida
	Montserrat Castanys	Escola La Popa (Castellcir)	Moianès - Barcelona
1990-1999	Maria Guilera	Escola d'Avinyonet el Penedès	Alt Penedès - Barcelona
	Sebastián Gertrudix	Escola de Torrent de Cinca Escola de Torres de Segre	Baix Cinca - Osca Segrià - Lleida
2000-2015	Pep Borràs	Escola d'Alfés	Segrià - Lleida
	Cristina Pons	Escola la Vall de Néspola (Mura)	Bages - Barcelona

20. L'orientació metodològica original es basava en la utilitzada als estudis previs sobre Montserrat Castanys en els quals per la reconstrucció de la trajectòria es va partir: primer, del seu propi relat autobiogràfic i, segon, dels relats de set persones que havien compartit moments clau de la seva trajectòria. Al assumir nou mestres en lloc de cinc, es decideix reconstruir les històries de vida únicament a partir del relat autobiogràfic.

21. Es va proposar 2015 com a any de tancament perquè era el moment en el qual es matriculava per primer cop la tesi doctoral, Tot i això, es preveu que l'any de tancament es correspongui amb el moment en què es realitzin les entrevistes.

22. Escoles i municipis on han dut a terme la seva activitat.

El grup de contrast va ajustar els criteris de selecció a cada etapa, tenint en consideració el context i l'aportació individual de cada mestre amb l'objectiu que a través de les trajectòries i aportacions de les persones seleccionades es pugui reflectir el procés de renovació de l'escola rural catalana.

A continuació, ressaltaré alguns dels aspectes que van determinar la selecció de cada mestre participant. Abans, però, voldria tornar a emfatitzar en la dificultat a l'hora de realitzar la selecció i recordar que la llista que hem acabat confeccionant, podria ser totalment diferent perquè són molts els i les mestres que han emergit durant totes les fases i que mereixen tot el reconeixement.

- Hortènsia Illa, ens ajudarà a conèixer el Grup Isard nascut els anys cinquanta del segle passat a les terres de Lleida amb l'objectiu de trencar amb l'aïllament dels mestres d'escoles rurals.
- Pep Baluja, encarna els primers anys de lluita per la constitució del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya.
- Núria Trobajo, aporta la mirada des del grup propi de mestres d'escola rural que es va gestar a les terres gironines.
- Joan Lluís Tous, fervent defensor de l'escola rural, membre actiu al SERC i al CEIER, present en qualsevol activitat que tingui a veure amb la difusió i posada en valor de l'escola rural.
- Montserrat Castanys, encarna el compromís a l'hora de negociar la creació de les ZER, la voluntat d'innovar a les aules, de treballar en equip i la mirada formadora i divulgadora.
- Maria Guilera, molt activa al SERC i destacada per la seva vinculació amb els Moviments de Renovació Pedagògica.
- Sebastián Gertrúdix, mestre rural referent en la difusió de la metodologia freinetiana, vinculat al grup Batec i al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.
- Pep Borràs, destaca pel treball de les tecnologies a l'escola i per haver sabut incorporar la vessant moderna a l'escola rural.
- Cristina Pons, planteja un model d'escola rural que recorda a les escoles lliures, una escola amb molta implicació per part de tota la comunitat.

3. Conclusions

El procés seguit a l'hora de seleccionar els i les mestres participants a la recerca de tesi doctoral ha comportat un procés de reflexió i revisió del projecte molt més extens del previst. Certament, escollir mestres "referents" no és una tasca senzilla perquè, per sort, en tenim molts i a l'hora de descartar-ne alguns, la reflexió i valoració de tots els punts de vista és bàsica. En aquest sentit, cal destacar com el grup de contrast va viure aquest procés, especialment quan s'havia d'escollir entre dues o tres persones amb trajectòries

molt similars, arribant al punt d'haver de fer servir el criteri geogràfic o de paritat per arribar a una decisió.

Tot i aquestes dificultats, considero que la mostra obtinguda és representativa dels centenars de mestres rurals del territori i que, permetrà que tots i cadascun d'ells, puguin identificar-se amb alguna de les trajectòries.

En aquest punt, he conclòs el primer objectiu que guia la tesi doctoral centrat en identificar i seleccionar els i les mestres participants a la recerca. Actualment, estic duent a terme el treball de camp, realitzant entrevistes amb les persones participants i a punt de començar a escriure les històries de vida.

Els aforismes i els discursos pedagògics de Maig del 68

The aphorisms and the pedagogical discourses of May'68

Albert Esteruelas Teixidó
Universitat de Barcelona
albertesteruelas@ub.edu

Antonieta Carreño Aguilar
Universitat de Barcelona
acarreno@ub.edu

Resum

En aquest article exposem algunes característiques dels discursos pedagògics que es deriven del Maig francès. En primer lloc, exposem els successos de maig a París com un esdeveniment eminentment pedagògic. A continuació, realitzem una lectura extensa dels aforismes i grafits que es van escriure en el seu moment en els murs de París així com dels cartells que es varen editar. A partir d'aquests eslògans tan coneguts, realitzem una interpretació per tal d'oferir alguns trets del pensament pedagògic del Maig francès.

Destaquem la importància de l'escriptura aforística per a la pedagogia de la postmodernitat, pel seu caràcter fragmentari i efímer, definint el que representen els aforismes des d'una perspectiva educativa. Així veiem aparèixer com a trets principals, la importància de l' il·lusió constituint-se en una experiència que s'endinsa en l'atzar i enalteix la incertesa. Els discursos pedagògics del Maig del 68 es caracteritzen per ser fragmentaris, adoptant la forma no dogmàtica i sovint contradictòria de l'aforisme i del diàleg, essent una pedagogia democràtica, comunitària i vitalista, disposada a incrementar i optimitzar la vida quotidiana i lluitant contra l'alienació, és a dir, contra l'espectacle.

Paraules clau

Maig del 68, discursos pedagògics, Pedagogia aforística, Pedagogies del Maig del 68

Resumen

En este artículo exponemos algunas características de los discursos pedagógicos que se derivan de los sucesos del Mayo del 68 francés. En primer lugar, exponemos los sucesos de mayo en París como un acontecimiento eminentemente pedagógico. A continuación, realizamos una lectura extensa de los aforismos y grafitis que se escribieron en su momento en los muros de París así como de los carteles que se editaron. A partir de estos

eslóganes tan conocidos, realizamos una interpretación para ofrecer algunas características del pensamiento pedagógico del mayo francés.

Destacamos la importancia de la escritura aforística para la pedagogía de la postmodernidad, por su carácter fragmentario y efímero, definiendo lo que representan los aforismos desde una perspectiva educativa. Así vemos aparecer como rasgos principales, la importancia de la ilusión, la incertidumbre, lo fragmentario, adoptando la forma no dogmática y a menudo contradictoria del aforismo y del diálogo, apareciendo como una pedagogía democrática, comunitaria y vitalista, dispuesta a incrementar la vida cotidiana luchando contra la alienación.

Palabras clave

Mayo del 68, discursos pedagógicos, Pedagogía aforística, Pedagogías del Mayo del 68.

Abstract

In this paper we exhibit some features of pedagogical discourse that comes from the May'68. In the first place we see the events of May in Paris as an eminently pedagogical event. Then we will do an extended lecture of the aphorisms and graffiti that were written in the walls of Paris as in the bills. Moving on from the most known slogans we will make an interpretation in order to offer a view of the pedagogical thoughts of the May'68.

We need to emphasise the importance of the aphoristic writing for the post-modernity pedagogy because of their ephemeral nature that describes what the aphorisms represents from an educative perspective. Just like that is how we see their principal facts, the importance of the hope when the experience comes from the fate and praising the unknown. The pedagogical discourse of May'68 are known for being fragmentary taking dogmatic ways and most of the times were the opposite from the aphorism and the dialog, being a democratic pedagogy, communal and dynamic ready to increase and optimise the daily life and fighting against the sight.

Keywords

May'68, pedagogical discourse, Aphoristic pedagogy, The pedagogical discourse of May'68

1. Introducció

Entre les moltes pàgines que s'han escrit sobre el maig del 68, tenim moltes dificultats per tal de trobar algunes que retratin, ni que sigui breument, les característiques peda-

gògiques de la revolta, un fet al que els pedagogs i les pedagogues no han dedicat massa atenció. En un esdeveniment del que s'ha estudiat tot, o quasi tot, i en el qual l'educació i la universitat va tenir un paper molt rellevant, resulta estrany no trobar cap retrat acurat sobre els discursos pedagògics que aleshores van prendre forma. Si dediquem un temps a consultar les propostes que els congressos i seminaris han fet sobre aquest fet històric —o resseguim els milers de pàgines que s'han publicat a la premsa en el cinquantè aniversari— veurem que el fet pedagògic, si és que casualment està present, té un paper secundari. Aquest «oblit» del fet pedagògic il·lustra una certa miopia teòrica —o més aviat presbícia— ja que maig del 68 s'arrela, precisament, en una problemàtica educativa i té unes clares conseqüències per l'educació. Sembla com si la pedagogia del maig del 68 s'esgotés en la pedagogia institucional i que, apareguda pels volts del 1966, es troba, clarament, en el transfons de la revolta francesa. Com sabem, la pedagogia institucional, d'origen freinetià, derivà en una certa pedagogia, influenciada per la psicoanàlisi, de caràcter terapèutic i vinculada a l'autogestió que és, al capdavall, un mite de la revolta francesa.[1] A casa nostra, aquesta vessant està molt ben representada per Joaquim Franch, pedagog desaparegut molt jove en un desgraciat accident. La conclusió de tot el dit fins ara és que un dels primers *objectius* del nostre article ha de ser, precisament, caracteritzar, breument, la pedagogia que respon a l'esdeveniment de Maig del 68.

Un segons aspecte rellevant per a situar el nostre treball el trobem en la intenció de basar-nos en un dels aspectes més característics de la revolta: els aforismes, eslògans i cartells que la revolta produí a bastament. Ja que les fonts secundàries al respecte són escasses, haurem d'utilitzar un mètode interpretatiu i crític basat en informacions de fonts primeres. Com és fàcil suposar, no podrem fer una interpretació global de totes les característiques dels discursos pedagògics que es deriven dels aforismes, ja que ens dediquem també a situar la importància pedagògica que les màximes i els aforismes tenen en l'educació, un aspecte que tampoc s'ha dedicat massa atenció en els abordatges pedagògics del maig francès.

2. El maig del 68 i l'educació

Quan s'aborda l'estudi de la revolta francesa, se sol caracteritzar de moltes i diverses formes, la qual cosa ja indica la riquesa i dificultat de l'esdeveniment. Potser ha estat Montserrat Galceran l'autora que més ajustadament ha adjectivat el Maig del 68 quan en l'article «El Mayo del 68 francés y su repercusión en España» el definia, de forma

1. Recordem que la pedagogia institucional derivà, bàsicament, dues tendències: la primera representada per Fernand Oury i Aída Vásques, de caràcter psicoterapèutic, i la segona, representada per Michel Lobrot, més centrada en l'autogestió.

estrictament asèptica, com un devenir, obert, dinàmic i canviant.[2] No tothom, com es pot suposar, ha estat tan neutral ni tan encertat. Si més no, resulta sospitós la coincidència entre dos personatges que, en teoria, distaven molt en el seu ideari polític com són Charles de Gaulle i François Miterrand. Sabem que de Gaulle va referir-se al Maig francès, òbviament de forma interessada, com la «revolució dels fills de papà». Per la seva part, el socialista François Miterrand, com la «revolta dels abellots». Ambdós coincidien en assenyalar que la revolta era fruit del benestar, un dels tòpics utilitzats en les valoracions contràries a l'ideari del Maig.[3] Altres personatges i estudiosos han parlat de «trencament», «rebel·lió», «revolució cultural», «revolució absent», «reacció anticapitalista», «moviment» o «revolta estudiantil» o «universitària», «immensa gresca» o, fins i tot, «un esclat caòtic de la vida», «una revolució fallida». Ja que no esgotaríem els adjectius —un exemple gràfic de la importància que tingué aquest esdeveniment—, el més apropiat en aquests moments fora, segurament, parlar de «la revolta efímera dels aforismes», dels cartells i dels eslògans.

El Maig del 68 va ser també una revolució de l'educació, un esdeveniment que reciclava les runes de la derrota de la modernitat i de l'horror dels camps de concentració. Si mereix un lloc en la història és, entre d'altres raons, per haver aconseguit fer de la vida ordinària i quotidiana un fet extraordinari. Sorprèn molt els pocs anàlisis existents sobre els discursos pedagògics que es deriven del maig francès perquè l'educació va ser un dels elements més importants del paisatge parisenc. Per només constatar alguna referència, podem cridar l'atenció sobre el fet que a principis de la dècada dels seixanta l'escolarització universitària es triplicà. Aquesta democratització de la Universitat, juntament amb la difusió dels estudis marxistes, provocà una ebullició intel·lectual. Cal afegir que, en un context d'una gran desigualtat —en tots els àmbits—, i amb l'aparició d'una important capa de francesos vivint en la pobresa enmig de l'abundor, s'estaven covant teories sociològiques i artístiques que afectaven directament el pensament educatiu; a més a més de la «Teoria de la correspondència» de Bowles i Gintis, apareixia la concepció de l'escola com un aparell ideològic de l'estat de Louis Althusser, la «Teoria de la doble xarxa» de Baudelot i Establet o «Teoria de la reproducció» de Bourdieu i Passeron, però també la concepció antimercantilista de *l'art povera* italià i el dadaisme. Aquests estudis posaren de manifest, científicament, la poca presència de les classes obreres en els diferents estudis universitaris alhora que permetien destacar l'insignificant tractament de

2. Galceran Huguet, Montserrat. «El Mayo del 68 francés y su repercusión en España», *Dossiers Feministes*, 12 (2008), 77–98. La cita és de la pàgina 82. No citarem qui ha utilitzat cada adjectiu perquè no té un interès científic en el nostre article.

3. Cal estar alerta amb aquesta vinculació del Maig del 68 amb el benestar, per vàries raons. La primera, per ser absolutament fals. La segona, per mostrar a les clares que no s'ha entès res del que va ser la revolta ja que, precisament, el que s'intentava era desvincular la vida de l'economia (al capdavall, del que s'anomenava «espectacle») per centrar-se en la vida quotidiana; el benestar feia referència exclusivament al benestar material, no a la manera en què es vivia.

certs temes en el currículum, concretament dels que no eren estrictament d'interès per una determinada política social. En aquest context, la Internacional situacionista sabé plasmar l'interès per fugir del mercantilisme i de l'alienació, és a dir, del que ells anomenaven «espectacle».[4] El cert és que l'extensió de l'educació universitària tingué una conseqüència directa sobre el pensament dels estudiants, provocant una transformació en les mentalitats sense precedent.

Està clar que el maig del 68 fou el resultat de nombroses influències, la simple enumeració de les quals esgotaria l'espai d'aquest article, que conformarien el moviment estudiantil i el farien emergir com un element de primer ordre polític i social.[5] No obstant, és absolutament necessari destacar el paper que tingueren en els fets de maig tres conflictes relacionats amb l'educació ja que donen una idea molt clara de la importància que adquirí aleshores la universitat.[6] El primer fou la resistència contra la forma autoritària de gestionar la universitat pública, un fet que ja havia generat la revolta de Berkeley. Aquesta resistència incloïa el conegut *mandarinat*, una forma de gestió tecnocràtica i autoritària, emmirallada en l'empresa privada i en la gestió poc democràtica. El mandarinat, una expressió que avui ha caigut en desús per significar la jerarquia autoritària regnant a la universitat, feu la seva aparició en les parets parisenques: «El mandarí està en vosaltres» i també: «Us heu fixat en la semblança en la forma de vestir entre els profes i el mandarins? No és el seu únic punt en comú». El segon conflicte concernia als continguts propis de les matèries dels estudis universitaris que a més a més de ser anacrònics, estaven enfocats a una formació gens crítica dirigida a acceptar sense resistència la societat de consum. El tercer conflicte, més que conegut, és la sempre present problemàtica entre generacions però que aleshores fou més evident i que quedà plasmada en la bonica sentència escrita al conegut pamflet *De la miseria en el mundo estudiantil* segons la qual «Allò que deu sorprendre no és tant que la joventut sigui rebel, sino que els adults siguin tan resignats».[7] Cal constatar que els tres conflictes que hem esmentat es troben àmpliament presents tant en la nostra universitat com en la societat actual.

---

4. Molt interessant són els panflets que publicaven. Per exemple: Anònim (Ed). *Panfletos y escritos de La Internacional Situacionista*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1976.

5. En un altre lloc (Esteruelas, A; Garcia, J. «Maig del 68 i la incidència en els discursos pedagògics pobres». En premsa) hem suggerit que un dels aprenentatge bàsics que ha fet el poder ha estat que la «reforma» dels estudis universitaris resulta un dels objectius polítics prioritaris per tal de fer-la, no més eficient sinó més innòcua. I podríem pensar que l'objectiu s'ha aconseguit.

6. Seguim el resum que vam fer a Esteruelas, A; Garcia, J. «Maig del 68 i la incidència en els discursos pedagògics pobres». En premsa.

7. AAVV «No es suficiente con que el pensamiento busque su realización; es preciso que la realidad busque su pensamiento.», p. 46. aavv. *De la miseria en el mundo estudiantil*. Barcelona: El Viejo Topo, 2008, pp. 45-55.

3. Els aforismes com a forma pedagògica[8]

Tot i que no li faltava raó, exagerava un xic el filòsof Emil Cioran quan feia notar que en la literatura russa no hi ha aforismes, com tampoc no els trobem a la literatura Alemanya, si exceptuem els molt coneguts de Friedrich Wilhelm Nietzsche i Georg Christoph Lichtenberg, ni a l'italiana; els aforismes són una especialitat francesa, sentenciava Cioran.[9]

Si hem citat Emil Cioran és precisament perquè és un dels escriptors d'aforismes més importants del segle xx i perquè, tot i no ser francès, residí a Paris des del 1937 i arribà a ser considerat un dels millors prosistes en la llengua de Voltaire. Molts el coneixien com el Dostoyevski dels aforismes, no debades ell mateix havia declarat que havia nascut en el fragment.[10] També havia nascut a Rasinari (Romania) el 8 d'abril del 1911.

Cioran afirmava el que fa temps que sospitem: que la valoració que els aforismes tenen entre els intel·lectuals, que solen considerar-los fruit d'una literatura menor, no fa justícia a la importància que tenen pel pensament i pel poble. Curiosament, el filòsof de Rasinari havia arribat a la conclusió de que era el pagès romanès el que tenia raó. Sembla com si l'aforisme tingui quelcom a veure amb la vida rural i la pagesia, amb la vida al camp. El cert és que es tracta d'un gènere humil i que, per tant, «No se podria ser professor de una facultat con aforismes»,[11] tampoc caldria, si tenim present que «tindrem un bon mestre quan cadascú sigui el seu», com algú va escriure als murs de París. [12]

Escriure aforismes és molt senzill ja que, com va declarar Leonid S. Sukhorukov, «Un aforisme és una novel.la d'una línia», el que en termes actuals anomenaríem microrelat. Cioran preferia parlar de «pensaments escanyats», Nietzsche els anomenava «dards», Baudelaire, «cohets», però també podem utilitzar els sinònims proposició, màxima, sentència, cànon, apotegma, precepte, axioma, proverbi, refrany, dita, paràmia, adagi, frase o dita.

La gran quantitat d'aforismes i cartells elaborats durant el Maig del 68 podria ser interpretat com un canvi social. Si Guy Débord va analitzar i criticar la societat de l'espectacle, els discursos pedagògics de maig també han de ser analitzats a la llum de l'espectacle. En certa manera, la televisió era reemplaçada per les parets parisenques: els

---

8. No indicarem la procedència dels aforismes ja que es poden trobar avui fàcilment arreu. Per la nostra banda, hem traduït els aforismes al català intentant respectar sobretot l'esperit. Nosaltres citem de Serrat Crespo, M. (Ed.) *Sed realistas, pedid lo imposible. Pintadas, eslóganes y carteles del Mayo francés.* Barcelona: Edhasa, 2008.

9. Cioran, Emil. «Conversación con Léo Gillet», p. 62. A cioran, Emil. *Conversaciones*. Barcelona: Tusquets., 2007, pp. 49–75.

10. Cioran, Emil. «Conversación con Léo Gillet», p. 61. A cioran, Emil. *Obra citada.*

11. Cioran, Emil. «Conversación con Léo Gillet», p. 61. A cioran, Emil. *Obra citada*

12. Unes idees que actualment s'han tornat a posar de moda a partir de les propostes de Jacques Rancière, que tanta influència ha rebut del maig francès, sobre l'emancipació intel·lectual.

eslògans esdevenien un contra-espectacle. El fragment —en un procés que ja no abandonarà la cultura occidental contemporània— es transformava en una eina de lluita contra l'espectacle i el mercantilisme. En aquests moments s'intentarà que les paraules adquireixin un valor superior a qualsevol imatge, especialment a les imatges que acompanyen l'alienació. En un món on tota acció passa a ser espectacle, en una societat on la pràctica colonitza i rebaixa la teoria, en una civilització on la poesia ja ha emmudit davant de l'horror, les parets parisenques constaten i publiciten, en una de les meves estranyes proclames: «Mateu als buròcrates. Basta d'actes, paraules». És difícil trobar una altra actitud que sigui tan pedagògica i tan revolucionària, ja que la burocràcia no és més que acció pura. D'alguna manera la revolta francesa inaugura una certa pedagogia de la mirada que esdevé resistència a l'alienació.

Els aforismes tenen sempre un aspecte oral i visual, com òbviament, el tenen també els lacònics i senzills cartells, d'influència polonesa, a dos colors. L'aforisme de carrer i el cartell de paret esdevindran durant els esdeveniments del Maig un crit en el mur, d'una enorme potència pedagògica, en centrar l'atenció de l'espectador i obligar a ser llegit, escoltat i percebut.

L'aforisme demana una nova manera de pensar, però també una nova forma de mirar, descolonitzada i desalienada, talment com si es tractés de «Veo (el desciframiento de mi campo visual)», una obra del 1969 de l'artista povera Giulio Paolini, on reflexiona, precisament, sobre el poder de la mirada. L'aforisme també segueix l'exemple de «Joven que mira a Lorenzo Lotto» —també de Giulio Paolini però del 1967— una fotografia d'un retrat que presenta el joc de saber qui mira i qui és mirat. L'artista povera Giuseppe Penone, amb l'obra del 1971 «Donar la volta als propis ulls», també denunciava el segrest que la societat de l'espectacle i la mercaderia havia fet de la mirada humana. Per a fer aquesta obra, Penone es fa una fotografia posant-se unes lents de contacte que l'impedeixen veure, ja que són opaques, i en les que podem veure el reflex del món que hi ha al davant de l'artista, en el que sembla una interpretació pictòrica de l'aforisme del maig del 68 que afirmava que «En la decoració espectacular, la mirada només troba les coses i el seu preu». Al capdavall, el situacionisme lluita contra el dogmatisme, contra la mirada manipulada i ideologitzada, un objectiu pel qual l'aforisme representa un mitjà ideal ja que posa en guàrdia la nostra manera de mirar: «Si allò que veuen no *és* estrany, la visio *és* falsa».

Tot i que podem considerar l'aforisme com un mètode póvera[13], la importància que adquirí en la revolta francesa fou notable i es pot copsar tenint present que s'han catalo-

13. Sobre la pedagogia póvera es pot consultar: Esteruelas, A.; Laudo, X. «La pedagogia 'povera': una pedagogia del reciclatge.» *Temps d'Educació* 48 (2015), 13–28; Esteruelas, A.; Laudo, X. «Del "arte povera" a la pedagogía póvera: el arte de trasmudar lo efímero en intensidad.» *Historia y memoria de la educación* 5 (2017), pp. 191–216.

gat més de 400 *grafits* i ni més ni menys que cinc-cents pòsters.[14] En una producció tan prolífica, com és lògic, en podem trobar de molts estils i diverses facturacions: copiats d'altres autors, creacions de dubtosa factura estètica, creacions creatives, humorístics o, millor dit, una mena de «gregueries» a l'estil de Ramon Gómez de la Serna, i, finalment, alguns la traducció dels quals els ha millorat o simplement els ha creat, com aquell que deia, entre l'humor i la seriositat, «No consumamos Marx».

L'ambient participatiu, comunitari i de resistència que es respirava induïa que tothom escrivís, o transcrivís, algun, doncs el llenguatge fragmentari, concentrat i breu de la màxima sintonitzava perfectament amb aquesta concepció nova de la vida que estava apareixent. L'èxit fou immediat, si pensem en la familiaritat amb que rebem els aforismes del Maig, especialment la consigna «Imaginació al poder». Aquest èxit i aquest coneixement ha fet que les traduccions dels originals no siguin, en algunes ocasions, gaire fidedignes.

El lligam de la revolta amb el vitalisme i el món de la vida («Esteu buits» i «Revolució cultural contra una societat de robots», s'escriurà a París), amb allò quotidià i amb l'art, queda demostrat quan constatem que els autors més representats són, a més a més dels aleshores inevitables Marx i Bakunin, els poetes surrealistes, sobretot Bretón, Artaud, Peret, Tzara.[15] En aquest context, no és una casualitat que el mateix any de 1968 Mario Merz, un artista representant de l'interessant moviment de l'art povera, un dels corrents conceptuals que precediren la revolta, doni llum, literalment, a la seva coneguda obra «iglú». Efectivament, envoltat de llums de neó, l'iglú, a més a més d'encarnar la incertesa, serà el representant arquetípic de la concepció efímera i nòmada que acompanyarà l'aforisme i el Maig del 68 («A baix el sumari, visca l'efímer!») i que tan contemporani ens resulta avui. Si Merz crea l'iglú com una metàfora del buit que acompanya el pensament tècnic actual, amb el Maig s'inicia una llengua de resistència davant dels discursos científics i tècnics que avui està en procés de recuperació. Aquesta característica es pot resseguir en la nostra societat en la pedagogia póvera. No ha de resultar estrany que, sumida la vida en una cultura de resistència a la guerra del Vietnam, Mario Merz dediqués la primera obra de la sèrie «iglú» a Võ Nguyên Giáp. L'anomenat «Iglú de Giap», en honor precisament a aquest general del Vietcong, s'enfaixarà d'una de les seves màximes escrita amb lletres de neó: «Si l'enemic es concentra, perd terreny; si es dispersa, perd força». Ben mirat, Merz aconsegueix la sintonia perfecta de l'aforisme: bellesa, mirada, paraula i concepte en una única obra.

Però si Merz era un artista conegut, la creació dels aforismes respongué quasi sempre a l'anonimat; en moltes ocasions per ser obra d'un col·lectiu, però sovint per una qüestió

14. Hi ha moltes publicacions sobre els grafits. A més a més de les citades, són interessants: de M. Pellegrini (Ed.), *La imaginación al poder. París Mayo 1968*. Barcelona: Argonauta, 1978, pp. 73-91; Besançon, J. *Les murs ont la parole : journal mural mai 1968 : Sorbonne, Odéon, Nanterre Etc...* Paris: Tchou, 1968.

15. Pellegrini, M. (Ed.). «Las paredes hablan.» Pellegrini, M. *Obra citada,* p. 75.

de principis. Com sabem, els cartells es realitzaven al Taller Popular de l'Escola de Belles Arts, a les Facultats, en les agrupacions dels barris o en l'Escola D'Arts Decoratives.

L'obra està per sobre de l'artista, la comunitat està per sobre del líder, l'educació està per sobre de l'educador, entre d'altres raons perquè «Tot ensenyant és ensenyat. Tot ensenyat és ensenyant». Per això amb Maig neixen moltes experiències autogestionàries i comunitàries, però que mai no obliden el subjecte. S'inicia el que podrien anomenar una pedagogia antilíder.

En els convulsos anys seixanta, la forma d'expressió de la joventut s'allunyava a passos gegantins del marxisme autoritari. S'abandonava, com reconegué Cohn-Bendit, la teoria de «la vanguardia dirigente» per una altra «más simple y *más honrada* [el subratllat és nostre]» de la «minoria activa», «[...] que desempeña el papel de un fermento permanente, impulsando a la acción sin pretender la dirección».[16] Ni aleshores ni ara «[…] el gobierno no puede llegar a imaginar que 15.000 a 20.000 jóvenes pueden, en una semana, aprender a realizar manifestaciones, aprender a defenderse y a organizarse. Para él, era preciso que hubiera un cerebro, un plan. El viernes [10 de maig], los estudiantes probaron lo contrario».[17] La revolta francesa representa l'encarnació de la refutació de «la teoria de la vanguàrdia revolucionària» entesa com la força dirigent d'un moviment popular,[18]una idea que la pedagogia oficial no està disposada a impulsar, instal·lada com està en el paradigma tecnològic. Aquesta és una de les lliçons que el Maig del 68 evidencià i que ha estat injustament abandonada i, probablement, també interessadament oblidada.

L'avantatge del pensament sentenciós rau en la seva capacitat de possibilitar l'exploració —poc sistemàticament— de totes les possibilitats de la vida tot renunciant a l'enumeració de veritats com a forma pedagògica primordial per tal d'obrir-se a les diverses interpretacions. L'aforisme converteix la conversa en una finalitat en sí mateixa, i no solament en un mitjà pedagògic. El discurs pedagògic aforístic s'inscriu directament en la voluntat de sistematitzar el diàleg que és, definitivament, una forma de transformació personal i social, com indicava la sentència «¡A pare xerraire, fill actiu!» L'aforisme, com el diàleg, és un mitjà de realització pedagògica pobre, com demanden els discursos pedagògics que es desenvolupen lluny del consens oficial i després de la Segona Gran Guerra. També es considerarà com a part de la democràcia pedagògica que, en l'acte

16. Sartre, Jean-Paul; Cohn-Bendit, Daniel. « La imaginación al poder. Diálogo entre Jean-Paul Sarte y Daniel Cohn-Bendit». A M. Pellegrini (Ed.). *Obra citada*. La cita és de la pàgina 47. Així, continua dient: «En determinadas situaciones objetivas —con la ayuda de una minoría activa- la espontaneidad retoma su lugar en el movimiento social. Es ella la que promueve el avance, y no las órdenes de un grupo dirigente».

17. Cohn-Bendit, Daniel. «Nuestra Comuna Del 10 de Mayo». A M. Pellegrini (Ed.), *Obra citada*, pp. 23-37. La cita és de la p. 26.

18. Sartre, Jean-Paul; Cohn-Bendit, Daniel. «Article citat». A A M. Pellegrini (Ed.). *Obra citada*. La cita és de la p. 46.

d'educar, l'alliberament no és produeix de l'un cap a la l'altre, un fet que seria alienant: «No m'alliberis. Jo m'encarrego d'això».

La conversa «sobre els altres» serà un altre dels aspectes en els què Maig centrarà la crítica; s'accentuarà el valor educatiu del procés de parlar i escoltar, per això s'afirmarà que «Les parets tenen oïdes. Les vostres oïdes tenen parets». El *grafit* és la presa del poder de la paraula, que substituirà la presa del poder polític. Efectivament, el Maig francès fou una renúncia a la presa del poder mitjançant la presa de la conversa.

L'aforisme no és, per tant, l'enumeració d'una veritat, sinó la constatació d'una possibilitat. La nova pedagogia eixida del Maig, agermanada amb l'art povera i el Dadà, no pot centrar-se en l'afirmació de cap veritat, ans al contrari, del que es tracta és de posar-se en guàrdia —amb cinquanta anys d'antelació— contra el triomf sistemàtic de la mentida; per això s'afirmarà lacònicament en els murs, «¡Oh, no és veritat!». L'aforisme, en tant que pot adquirir significats ambigus o antagònics, permet i estimula una hermenèutica que facilita la conversa. Al capdavall, aquesta ambigüitat es materialitzarà a les parets de Paris en aforisme del tipus «Tinc quelcom a dir però no sé què» però també que «No tinc res a dir». L'aforisme és una part de la pedagogia de les frases fetes, de les màximes i dels proverbis tot i que, en sentit estricte, no són sinònims.

Les sentències del Maig són una resistència als artificis, una forma popular i proletària, una manera no alienada d'entendre i expressar el món. També, com ha indicat Xavier Bordils, els cartells elaborats aleshores, amb una clara influència dels cartellisme polonès —el teatre pobre de Grotowski també és polonès—, amb un o dos colors «[...] desembocaban en una estètica nueva, sin artificios, directamente comprensible por todos, sin necesidad de intérpretes».[19]

Si el titular de periòdic ens instaura un lema interior, en la nostra actualitat, una frase feta, un aforisme o una màxima impregna les opinions en el discurs pedagògic de l'espectacle; per això, caldrà no perdre de vista la necessitat de cridar «Camarades: acabem amb els aplaudiments, l'espectacle és arreu». Com ha dit Giorgio Agamben, «desapareguda l'experiència, les màximes i proverbis», ja «que eran las formas en que la experiencia se disponía como autoridad» han desaparegut com a sentències de l'experiència i han estat substituïdes com viaranys de certeses.[20] Ben mirat, si un aforisme, com un llibre, ha de permetre viure una experiència; si després de llegir-lo et deixa igual que abans, aleshores es tracta d'un llibre errat.

L'aforisme ens obliga a endinsar-nos en el sentit del llenguatge prefabricat, com el dels proverbis, per tal de pensar d'una altra manera. Certament, serà la forma d'expressar la

---

19. Bordils Ramon, X. (2008). «La estética y el diseño en Mayo de 1968... y de todo aquello ¿qué queda?», p. 139. *Dossiers Feministes*, (12), pp. 137-140.

20. Agamben, Giorgio. «Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia», p. 10. A Agamben, Giorgio. *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la Historia*. Argentina: Adriana Hidalgo editora S.A., 2007, pp. 5-92.

creativitat, la màgia i la imaginació desbordant d'un moviment que intenta trastornar la forma de comunicar allò que es pensa. Certament, la màgia fou un dels elements característics del maig del 68, un fet que va endegar la imaginació de les multituds i les va fer somiar i, com algú va escriure a les parets de la Ciutat Universitària, «Quan allò extraordinari esdevé quotidià, hi ha la revolució!». Així podem entendre la fascinació de Claude Mauriac, secretari de de Gaulle: «Lo que era fabuloso, en Mayo, era la magia, era la atmosfera, el aire. Aquéllos que no lo han conocido no lo pueden comprender, y siempre les faltarà haver vivido esta experiencia». La màgia aparegué als carrers de París convertint una vida anodina en una aventura que, per a molts, fou meravellosa: «El somni és la realitat». El temps s'ompliren d'intensitat ja que «sota les llambordes es troba la platja». La revolta ensenyava que sota les mateixes llambordes de l'art apareixia la pedagogia i que al treure la llamborda del mercantilisme, apareixia l'extraordinari, al capdavall, la vida.

D'alguna manera, el pensament aforístic respondrà a la consigna del periòdic *l'Enragé* i «[…] podrá servir de mecha para un cóctel molotov».[21] El caràcter fragmentari de l'aforisme esdevé un còctel molotov llençat contra els altres i que incendia la veritat, però també és, ha de ser, simultàniament —com pensava Cioran— una ferida que «[…] debe trastornar la vida del lector de un modo u otro. […] despertar a alguien, azotarle».[22] Si la màxima es caracteritza per enumerar una veritat, l'aforisme prefereix la novetat: en els dos casos, sempre es presenta com revolucionari ja que «La novetat és revolucionària, la veritat també».

Un còctel molotov contra el sistema, un eslògan incendiari contra la modernitat, no pas pels fets que narra sinó precisament per les moltes interpretacions que permet fer. La màxima és, doncs, una forma que el pensament adopta en el llenguatge, és el tret de sortida per la conversa educativa. Vivim en un supermercat d'informacions.

21. Chollet, Laurent. *Mai 1968. La Révolte en images*. Paris: Hors Collection, 2007, p. 85.

22. cioran, Emil. «Conversación con Fernando Savater», p. 19. A cioran, Emil. *Obra citada,* pp. 17-32.

4

EDUCACIÓ I DESENVOLUPAMENT RURAL AL SEGLE XXI

The myth of Swedish educational equity from historical ethnographic and regional/spatial analytical perspectives

Dennis Beach
University of Gothenburg
and University of Borås (Sweden)
dennis.beach@ped.gu.se

Abstract

Sweden is widely regarded as one of the most egalitarian societies in the world, not the least with respect to education access and school inclusion, but this presentation will suggest that there are high levels of social injustice and inequality within the Swedish education system and educational politics, historically and regionally, and that levels of inequality have also risen in recent years, following the introduction of principles of market governance. Examples will be given to illustrate these inequalities with respect to different curricula and geographic spaces and in terms of identified factors of inequity such as race, gender and dis/abilities. The special situation in rural areas will be included in the analysis which has been historically contextualized and links closely with work related to the production of a recent book manuscript that aims to develop a coherent and symmetrical theoretical and empirically grounded argument about historical inequality in Sweden's education system.

Keywords

Education equality, education justice, market governance, education reforms

Resum

Suècia està àmpliament considerada com una de les societats més igualitàries del món, sobretot pel que fa a l'accés a l'educació i la inclusió escolar, però aquesta presentació suggereix que existeixen alts nivells d'injustícia social i desigualtat dins el sistema educatiu suec i de les polítiques educatives, històrica i regionalment, i que els nivells de desigualtat també han augmentat en els últims anys, després de la introducció dels principis de governança del mercat. Es donaran exemples per il·lustrar aquestes desigualtats pel que fa als diferents plans d'estudi i espais geogràfics i en termes dels factors de

desigualtat identificats, com la raça, el gènere i les discapacitats. La situació especial de les zones rurals s'inclourà en l'anàlisi que s'ha contextualitzat històricament i es vincula estretament amb el treball relacionat amb la producció d'un llibre manuscrit recent que pretén desenvolupar un argument teòric i empíricament fonamentat coherent i simètric sobre la desigualtat històrica en el sistema educatiu suec.

Paraules clau

Igualtat en l'educació, justícia en l'educació, governança de mercat, reformes educatives

Resumen

Suecia está ampliamente considerada como una de las sociedades más igualitarias del mundo, sobre todo en lo que respecta al acceso a la educación y la inclusión escolar, pero esta presentación sugiere que existen altos niveles de injusticia social y desigualdad dentro del sistema educativo sueco y de las políticas educativas, histórica y regionalmente, y que los niveles de desigualdad también han aumentado en los últimos años, tras la introducción de los principios de gobernanza del mercado. Se darán ejemplos para ilustrar estas desigualdades con respecto a los diferentes planes de estudio y espacios geográficos y en términos de los factores de inequidad identificados, como la raza, el género y las discapacidades. La situación especial de las zonas rurales se incluirá en el análisis que se ha contextualizado históricamente y se vincula estrechamente con el trabajo relacionado con la producción de un libro manuscrito reciente que pretende desarrollar un argumento teórico y empíricamente fundamentado coherente y simétrico sobre la desigualdad histórica en el sistema educativo sueco.

Palabras clave

Igualdad en la educación, justicia en la educación, gobernanza de mercado, reformas educativas

1. Introduction

Sweden is often considered to be internationally exciting in respect to its combination of economic growth and educational justice and equity, but on closer examination it is still extraordinarily unequitable. Not only following recent public sector and education reforms, but also historically. Inequity abounds today in education and society. In fact between 1985 and the early 2010s the growth in inequality in Sweden was the largest among all OECD countries, with larger income disparities emerging that those

during the first two decades of the 20th century. The average income of the top 10% of income earners has gone up to 6.3 times that of the bottom 10%: from 5.75 to 1 in 2007 and 4 to 1 during most of the 1990s and access to education markets is equally uneven[1]. These are also global patterns in so-called developed economies[2]. Globally the richest 8 economic individuals now own and control more resources than the poorest 50% of the global population, but these differences represent a growth of inequality not its creation. Things are far worse in these respects now than they were twenty to thirty years ago[3]. Economic differences and differences in the education made available to and availed of by different social classes shrunk in the post-war period, particularly between 1950 and 1970 in Sweden but there was never anything close to full class parity and differences rose again in the 1980s, 1990s and 2000s.

2. A brief history of the cultural production of the Swedish common school concept

The national Swedish school emerged in the mid to late 18-hundreds through local and national investments in the development of a school infrastructure subsequent to a national law in 1842 (Svenska folkskolestadgan, 1842), with a declared intention to create schools to educate the people toward loyalty to the nation (Leidman, 2012). This national project was reinforced following school act 1882 (Svenska folkskolestadgan, 1882), but in kind it was not unique to Sweden. National(ist) identity and sentiment was reflected in the national school policies that were emerging in all European countries at this time[4] and during the first half of the 1900's there was a growth of extreme nationalism in a way that would have been basically unthinkable otherwise[5]. National schools heralded the greatness of the nation and the weaknesses of all other countries and their citizens and the national socialist regimes in Europe and possibly even the two successive world wars there would have probably not been possible without the national schools and their nationalist curricula[6].

In Sweden loyalty to the nation was extended during the period up to the Second World War even to economic and labour market politics[7]. One crucial step was the so-called Saltseabath agreement in 1938 (Saltsjöbads avtal), named after the resort where

1. Beach, D. 2018. *Structural Injustices in Swedish Education.* Singapore: Palgrave MacMillan.
2. Beach op cit.
3. Piketty, T. 2013. *Capital in the Twenty-First Century.* Harvard: Harvard University Press.
4. Richardson, G. 2010. *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
5. Liedman, S. E. 2012 *Hets! En bok om skolan.* Stockholm: Bonniers.
6. Leidman op cit.
7. Beach op cit., Lindvall, J. & Rothstein, B. 2010. *Vägar till välfärd*. Stockholm: SNS Förlag.

a collective agreement between the labour association (LO) and representatives of the association of capitalist industrialists (SAF) was signed. The common agreement became a milestone in the history of the Swedish state and was also fundamentally important to the development of Sweden's economic identity and power and its internationally celebrated welfare state politics. The country's involvement in the Second World War was also significant. Although not overtly active in the warfare, Sweden benefited from economic relations with Germany, and iron ore exports there, along with weaponry sales to both sides in the fighting. In addition the country also escaped the costly destruction of its cities, industries and infrastructure. Its position of so-called neutrality and the collective agreement between capital and labour were able together to create important material foundations for a period of economic growth that saw the country become the World's fourth richest by GNP in the early 1960s.

This period of economic growth was important for the Swedish welfare state project in a way that is not always recognized in official history and school text-books. But it is thanks to this development that the Swedish folk school act (Svenska folkskolestadgan, 1842) from 1842 with a nationalist project that was possible to realize through the national curriculum of 1882 (Svenska folkskolestadgan, 1882) could later be both re-developed and almost reinvented. There are obvious markers, such as there being many places without purpose built schools and educated teachers until beyond the 1920s, particularly in rural regions, whilst from 1940 onwards, and particularly after 1960, new laws were passed, projects initiated, schools built and teachers educated for a modern school system in new times[8]. Moreover, the economic upswing didn't only ground Sweden's future economic prosperity and make the welfare state idea a realizable possibility. The development of the welfare state itself then also created an internationally enviable reputation for the nation as an economically successful country with a great interest and level of investment in its citizens and their education and well-being. But some important points are ignored. One is the importance of the creation and exploitation of a new form of economic labour power in the rapidly expanding industrial sector to secure economic growth and further profit for capitalist owners of production and from State owned industries, which required the use of extensive labour in-migration (specifically imported labour power)[9].

Immigration exceeded emigration for the first time in Sweden's modern history and was vital not only for shaping the development and success of industrial production but also culture, social mobility, and of course education growth[10]. Social progress was driven not by ideology but by changes in the productive forces of society and within

8. Richardson op cit.

9. de los Reyes, P. (2001) *Mångfald och differentiering: diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Solna: SALTSA.

10. De los Reyes op cit.

this the importation of labour migrants was very significant. Migrant labour fulfilled a substantial part of the new proletariat that was not only driving Sweden's economic expansion but also freeing some members of the white working class for education possibilities and a social mobility that wouldn't have been possible otherwise. Confirming in this way the correctness of Marx concept of an economic pyramid of production relations and exploitation, the new proletariat helped to secure the foundations for both the economic prosperity of the nation, profit for capitalist owners of production, an expansion in the number and type of middle class functionary positions that enabled upward social mobility, and the expansion of and transformation in education infrastructure[11]. The concept of national identity was challenged by this of course, and even more so by the in-migration that had been used.

The country was no-longer one nation's people of one skin colour, one language and religion, and a common geographic origin. Of course really it never had been, but this was now very much more obvious and the need was recognized for new (national) identifies that were to be cored around a new common dimension of justice and democracy[12]. Meritocracy was to be a key concept of the new nation. Positions in culture, politics and society (including positions in production industries and academic life) were to be occupied according to a new ideology on the basis of merit, not social inheritance, geographic origin or economic wealth, and a new school idea of a common comprehensive school (called Grundskolan) and the educability of all justified investments and helped establish hegemony for this school concept.

This ideology was provided by a theory of the hidden intellectual resource, a theory predicting the educability of working class young men based on psychological and intelligence testing that was (and had for several decades already been) conducted as part of the military service entry. According to these tests working class young men generally showed evidence of self-selecting out of the education system, despite having the psychological and intellectual capacities for advancing further. Society lost by this the theory added and the school by became possible to discourse as (and successively emerged as) a central social institution to promote of new educational opportunities reflecting democratic values for an informed political participation.

The introduction of the concept of the hidden intellectual resource and expressions concerning desires for greater social parity between classes from educational access and social mobility were important ingredients then, in the establishment of a school system and ideal that was presented politically (but not yet supported empirically by scientific evidence) as more open than before. Such forms of educational idealism are often pre-

11. Beach op cit., de los Reyes, op cit.
12. Ibid, Beach, op cit.

sented as the driving force of change in society[13]. However, although they are important in securing hegemony in relation to political leadership and social control, what is actually more apparent is how it was the expansion in the productive base of the economy and the creation of a new proletariat that drove developments, not an egalitarian ideology. To sum up, war profits enabled investments in production that produced more wealth and that needed more labour power in order to generate further wealth. National labour power was insufficient in terms of supply and was created by importing physical labour from other areas; mainly at this time in Southern Europe; which created also in its turn new intermediary positions in production and freed the white working class from a full-time singular commitment in education in relation to learning how to earn. The development of the Swedish welfare state concept of an open and inclusive school in which everyone has the opportunity to learn beyond learning only how to earn, was formally discoursed as driven by egalitarianism and commitments toward increased social and educational justice and equality. But in fact things are not as simple as this. The process of development was a more dialectical and dependent on developments in the economic base of society and economic expansion.

This doesn't mean of course that an egalitarian discourse was totally unimportant. Indeed a discourse of equal opportunities in education was created (the principle of one school for all), as was a discourse about the role of education for political participation and social mobility (the folk-home educational concept)[14]. But these were developed first after the fact of economic expansion and changes in production relations, and their material development was financed through taxation revenue from this economic expansion, as was a series of commissioned investigations and experiments with a common comprehensive school idea, the National Common Comprehensive School, from the mid-1940s.

3. The common comprehensive school: From establishment to expansion and decline

The common comprehensive school was created through an extension and in effect almost reinvention of the existing parallel national school system. It was funded through the taxation of the labour of the new working class and its products and became a full national system of schooling by act of parliament in 1962, some 120 years after the national law of 1842 (Svenska folkskolestadgan, 1842) for a national school system with a declared intention to educate the people toward loyalty to the nation. This was

13. Gramsci, A. 1971. *Selections from the Prison Notebooks*: https://qbh05crfw06.storage.googleapis.com/MDcxNzgwMzk3WA==06.pdf

14. Börjesson, M. (2016): *Från Likvärdighet Till Marknad: En Studie av Offentligt och Privat Inflytande över Skolans Styrning i Svensk Utbildningspolitik 1969–1999*. Örebro: Örebro Studies in Education 52. Richardsson op cit.

a question of hegemony! But at the bottom of it all is not a generously egalitarian ideology (as is often internationally understood and politically proclaimed), but more importantly the investment of income from war-profit and the exploitation of labour power which have thus significantly determined social development. It is true that the Swedish model builds upon a strong social consensus about the conception of equity in society and in education in particular[15] but at the same time the material foundations are a strong pre-school combining care, nurture and education, a broad comprehensive school recruitment and retention and a broad curriculum and a long tradition of democratic adult education opportunities that creates bridges back into education and second chance provision[16]. This is an issue of cost and investment from the public purse through taxation economy and thanks to the economic labour power of primarily a new (post-war) proletariat. It was low poverty rates and the absence of family income insecurity that created levels of educational parity through Sweden's comprehensive schools and from the presence of second-chance possibilities throughout the education system from income through high levels of taxation on a very buoyant production economy[17].

This recognition of the role and importance of economic relations and economic production and values in the establishment of the ccs from 1940 onwards is an important one. It is often assumed that the Swedish education system has only recently taken a political turn toward an emphasis on links between education and economic development, involving what has been termed as educational restructuring from the 1980s onwards. But from a materialist perspective on history, developments in the education system were obviously tightly linked to changes in the economic base and evolving needs of economic production and ideological stabilization long before this economic reform period and its introduction of competitive markets, public choice, and new public management[18]. These changes are instead related to a change in (evolutions within) capitalism not a sudden linking up of capitalist production relations with those of education.

By 1962 the ccs could be considered to be a fully expanded inclusive comprehensive school for pupils aged 7 to 16. So from 1962 continuing expansion in the national school system took place therefore primarily outside of the common comprehensive school, in the early childhood (pre-school levels) and upper secondary levels, through the expansion of kindergartens and the creation of the integrated national upper-sec-

15. OECD 2005

16. Ball, S.J. and Larsson, S. 1989. (eds.) *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. Basingstoke: The Falmer Press.

17. Erikson, R. and Jonsson, J. (1996), Can Education be Equalized? Boulder, Col: Westview Press.

18. Maisuria, A. (2016): Obscured Inequality and Feasible Equity: An Exploratory Study of Life History, Consciousness and Practices of Social Class in Contemporary Sweden. PhD. University College London, Institute of Education. Unpublished PhD thesis.

ondary school respectively[19], both of which after an early growth period were affected by an economic downturn as a result of two global economic crises: the oil crisis and the collapse/dismantling of the Breton Woods agreement. These crises occurred in the 1970s. There was a toughening competition from other regions of the world and a wage formation system that had been developed to attract and hold in-migrating labour for an expanding production economy was now creating problems according to the employers association and attempts at saving industries through political economic subsidy was risking increases in the rate of inflation. This combination of reduced economic growth and increased inflation, termed stagflation, meant that after decades of growth Sweden's economic development began to run in reverse. Economic policy continued to be given a strong priority both in and over education, as it did also internationally, but although on the surface things ran more or less along the same political lines as before, there were now fewer new resource allocations and expansions in the higher education sector for the more educated population were slow.

Swedens economic difficulties continued across the rest of the 1970s. They resulted in a devaluation of the Swedish currency in 1981 and further economic measures were introduced between 1983 and 1990, including several strategic deregulations of the financial market and a liberalisation of loan restrictions. These changes contributed to a very rapid increase in lending in the real estate sector and an extensive period of risky credit expansion. Going back to the dissolution of the Bretton-Woods agreement in 1973 they enhanced international integration and dependency such that, as also Hobsbawm had expressed things in a more global terminology, the national government began to lose its independent economic power[20]. The subsequent development of information technology during the 1990s has further increased international (global) interdependency. Organisations like the World Bank, the OECD and of course the EU became increasingly important educational political actors and policy makers.

Bonal identified for instance that in 1981, WB funding accounted for 25% of the total International Development Assistance to education, following an increase in the number and amount of educational loans and the reduction of direct bilateral aid, and he added that this marked the start of a period where the WB education budget rose such that by the year 2000 it financed 164 projects in 82 countries and had become the largest funder of education in the world[21]. OECD involvement had also risen as had influence from the EU and the systems they have promoted have tightened the rela-

---

19. OECD 2005. *Equity in Education Thematic Review:* Sweden. https://www.oecd.org/sweden/38697408.pdf

20. Hobsbawm, E. J. 1997 *Ytterligheternas tidsålder: det korta 1900-talet : 1914-1991*. Stockholm: Rabén Prisma.

21. Bonal, X. 2002. Plus ca change …the world bank global education policy and the post-washington consensus, International Studies in Sociology of Education, 12:1, 3-22.

tionship between education and economic production yet further[22] on a global scale[23]. However, this interdeppendency is taking place in a context of lower rates of economic growth, not the least but not only for Sweden. Political governance of education has changed[24]. Education is now supplied on a competitive market of schools under both public and private ownership[25].

4. The emergence of neo-capitalism: Post 1990s reforms and the period of market politics

As described so far, Sweden has invested heavily in the post-World War II period in the production of a massive educational infrastructure, from within a broader welfare state project called the Folk Home Project (Folkhemsprojektet). Literally translated as home for all people, it included the idea of one-school (system)-for-all children (from 1962) based around a common comprehensive school with identical curricula arguably providing equal educational possibilities and experiences for all children between 6/7 and 16 years[26]. As they were meant to be educated in mixed sex mixed ability classes, except in mathematics and English, this delayed formal educational differentiation of pupils until the post-compulsory level. Diffentiation was supposed to occur first for pupils aged 16-19 in what was still politically expressed as an integrated upper-secondary school sector that from 1994 also included university matriculation possibilities for all pupils. In addition there was also an extensive programme of adult education that comprised a fully comprehensive municipal adult education system as well as a system for early education inclusion in a uniform and centrally controlled education and day-care sector for all children from the age of three years.

The Folk Home educational reforms took place broadly speaking from the 1930s to the 1980s[27]. They were politically described as a means for creating a more inclusive school with equal educational possibilities and educational equality, and investments in education were made by the State that were internationally distinct and unsurpassed

---

22. Dale, R. (2000) Globalisation and Education: demonstrating a 'common world education culture' or locating a 'globally structured educational agenda'? *Educational Theory*, 50, pp. 427-448.

23. Bonal, op cit., Dale, opcit.

24. Börjesson op cit.

25. Beach, D. 2010. Socialisation and Commercialisation in the Restructuring of Education and Health Professions in Europe: Questions of Global Class and Gender, *Current Sociology*, 58(4): 551-569.

Lundahl, L. (2002) Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what?. *Journal of Education Policy*, 17:6, 687-697.

Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A., Lundström, U. (2013) Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4:3, 497-517. Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A-S., & Lundström, U. 2014. *Gymnasiet som marknad.* Umeå: Boréa

26. OECD op cit.

27. Lindval & Rothstein, op cit.

by any other western nation[28]. Moreover, through the appointment of a series of scientific committees and commissions in what became called a process of rolling reform[29], Sweden also invested heavily in attempting to understand why these investments often failed and what could be done about this[30].

More recently the direction of investment and the characteristics of the reform processes have been different. The folk-home project has essentially been abandoned and both investments and reforms have been more aimed at transforming the education system by adopting a global policy paradigm related to market politics and neo-liberal governance[31]. Bengtsson and Wirtén talked about a new epoch of public sector educational politics[32]. Often referred to as the era of neoliberal restructuring, reforms were signalled by the government as heralding a new era of education politics that would be more efficient and better able to deal with individual educational needs than before[33]. What ensued however was a system that became more geographically uneven in terms of supply not more efficient[34], with a return to an extension of class related and geographic inequalities and access with massively uneven effects in terms of output[35].

Rural areas have been particularly negatively affected by market reforms as have some types of students and territorially stigmatized areas as the effects of decentralisation and privatization have included a widened gap between wealthy and poor municipalities and between high- and low-SES students. Educational expenditure per student fell dramatically during the 1990s and the teacher / student ratio decreased by 18.7% following an economic downturn and there was a loss of specialised staff posts such as school psychologists, leisure educators and social counsellor with this leading to new responsibilities and increased workloads for regular teachers. Rural areas are often among the poorer municipalities and have therefore been hit harder than average[36].

But some things have remained consistent across the periods of reform. Education differentiation is one of them. This has been delayed by the compulsory school reform

---

28. OECD op cit.

29. Ball, S. and Larsson, S. Eds, 1989. *Toward a democratic school*. Brighton: Falmer Press.

30. Börjesson, op cit.

31. Beach, 2018.

32. Bengtsson, H. A., & Wirtén, P. 1996. *Epokskifte: En antologi om förtryckets nya ansikten* [Epochal: An anthology of new faces of oppression]. Stockholm, Sweden: Prisma.

33. SOU 1991/92:95 *Om valfrihet och fristående skolor* and SOU 1992/93:230 *Valfrihet i skolan:* Stockholm: Fritzes.

34. OECD op cit.

35. Beach, op cit. Fjellman, A-M., Yang Hansen, K. & Beach, D. 2018. School choice and implications for equity: the new political geography of the Swedish upper secondary school market, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2018.1457009

36. Beach 2018, Arnesen, A.L. & Lundahl, L. 2006 Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *The Scandinavian Journal of Educational Research***,** 50(3): 285-300.

to the upper-secondary level, but there, it is as significant as ever[37], and through this the school system has continued to produce broadly speaking two course categories of pupil and two sets of dispositions (or socialization effects)[38] with roots that go back to well before the post-war period of expansion. These are firstly, the category of academically inclined pupils for long theoretical education and learning careers, comprised mainly of upper-middle and middle class students. Secondly the category of pupils who are defined as more practically inclined and who generally come from more working class and lower middle class backgrounds. The differences are important in many ways for the creation of competencies and skills, critical thinking and analysis, subsequent identities and future educational choices and life-chances. They have persisted within the purportedly equitable education system from the parallel school system prior to 1962 and despite a series of educational enquiry commissions and school and curriculum reforms. They separate pupils leaving the ccs for studies in academic and vocational studies in upper-secondary schools afterwards, which are subsequently organized around different principles of classification and framing, forming thereafter different modalities and principles for the organisation, transmission and acquisition of school content knowledge and qualifications[39].

Academic studies can be organised for instance in vertical or horizontal discourses and in relation to principles of flexibility and an inquisitive relation to knowledge on the one hand, or intense and mimetic academic studies on the other. But in both cases instruction is still intended to reproduce consistent structures of esoteric and generalizable knowledge, with a high exchange value on education markets. Practical or vocational studies on 'practical'/ vocational programmes are different. Their pupils have historically found themselves to be in very different pedagogical relations. Only a very few middle- and upper-middle class students are found in them[40] and they tend to be recommended to working class pupils, new arrivals and pupils with trans-national (and

37. Beach op cit, OECD op cit.

38. Ibid.

39. Berggren, J. 2013. *Engelskaundervisning i gymnasieskolan för mobilisering av ungdomars livschanser* [English Teaching in secondary schools for the mobilization of young people's life chances]. Doctoral Thesis. Växjö, Linnaeus University Press. 203.

Norlund (2008). *Kritisk läsning av sakprosa - didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Doctoral Thesis. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Norlund (2011**).** The interplay between subject recontextualizers: Social reproduction through critical reading, *Journal of Curriculum Studies* 43(5): 659-678.

40. Nylund, M. (2012). The Relevance of Class in Education Policy and Research: The case of Sweden's Vocational Education, *Education Inquiry,* 3(4): 591–613.

Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. 2011. Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. [The consequences of the upper-secondary school reform for the social distribution of knowledge in vocational education]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *16*(2), 81–99.

non-Western) backgrounds[41]: often against the expressed commitments and interests of these pupils for academic studies. They are broadly organized around principles of punctuality, orderliness and 'good habits' not the communication of powerful forms of academic knowledge[42].

Differentiation in the upper secondary school effectively then provides a division of education into what are effectively academic and practical tracks with very different educational codes and modalities that create also very different outward trajectories for their pupils. The majority of academic programme pupils for instance are prepared to (and generally do) continue into higher education, to obtain further 'doses' of generalizable knowledge, whilst those who complete a vocational programme are less well prepared for academic studies in higher education and less than 30 % do so. Moreover, when they do, they also generally select lower status higher education institutions that are less focussed on preparing them for a cosmopolitan future and good old fashioned forms of seriously critical thinking[43].

These kinds of distinctions have been known to exist in educational systems for decades, but it has still nevertheless been argued extensively that recent policies have intensified their reproduction following privatisation and market reforms[44]. This is also an international pattern. Markets have stimulated the growth of inequalities in education and different types of causes can be identified. In Sweden one of them is that the system of comprehensive schooling that developed within the folk-home concept of equitous education, to paraphrase Bakunin[45] reflected an educational outlook characteristic of the soft/socialist bourgeoisie. It gave only a soupcon more education for the poor than in the past and also provided experiences that blocked the development of a radical class consciousness and did not match in terms of content and needs the education undertaken by the poor as well as it did that of the rich[46]. There was some pretence of this taking place within the Swedish welfare state but in reality, as pointed out by the Swedish Power Commission Report in 1990, this simply didn't happen in sufficient measure or in consistent ways[47].

---

41. Dovemark, M. & Beach, D. 2015. Academic work on a back-burner: habituating students in the upper-secondary school towards marginality and a life in the precariat, *International Journal of Inclusive Education,* 19:6, 583-594.

42. Berggren op cit, Nylund, op cit.

43. Beach, D. and Puaca, G. 2014. Changing higher education by reform: Education choices and student identities. *European Journal of Higher Education* 4(1): 67-79.

44. Beach, 2018, Lundahl et al op cit., OECD op cit.

45. Bakunin, M. (1869) On education, *L'Égalité,* July 31, 1869.

46. Beach, op cit., Maisuria, op cit.

47. Statens Offentliga Utredningar *(1990:44). Demokrati och makt i Sverige: Maktutredningens huvudrapport.* Statens offentliga utredningar. *Stockholm.*

School education was devised and communicated in institutions, through curricula, and based on school laws and values that although on the surface they seemed to be equivalent for all pupils[48], were produced by an arrogant and self-superior bourgeoisie that sometimes ignored and other times actively devalued the contributions to cultural life and the values of the working class population. And after the disappearance of socialist alternative forms of production that were seriously capable of challenging the hegemony of capitalism following the dissolution of the coalition of Soviet states in 1991, the organisation of a welfare state education concept was first attacked by right-wing critics before then being broken up, once government power had fallen back into the hands of the right wing parties, and then sold off with significant subsidies to the hawks of private education suppliers[49] through a publically financed voucher scheme that also made it seem as if changes were being made in the interests of individual market choosers and equitable privatisation rather than (only) in the interests of the conversion of public revenue to private profit[50].

Another problem came from within the social and political superstructure through the coupling of education to welfare in the first place, from within an unequal capitalistic state. My main point here is that the coupling of education to a concept of welfare is problematic from a class perspective in such circumstances, as it is almost invariably the case (and was the case in this concrete instance) that the individual and usually poorest members of the lower classes are those who are defined as being the needy recipients of welfare policies by those who are officially positioned above them[51], generally based on negative understandings of the skills, contributions, and reflexive capabilities of the recipient group (such as with regard to the contribution of their labour to welfare possibilities in the first place). Moreover, another point is that these developments also completely disregard the fact that the middle and upper-middle classes have consumed high levels of state subsidised education over long periods of time to obtain their qualifications and rights of control over social, political, educational and economic processes and fields, and have obtained therefore massive tax subsidies in this process (particularly collectively), but are still defined (or actually really self-defined) as above welfare and only obtaining their just deserts in the interest of the State and national economic growth and prosperity[52]. Perish the irony here! However, and even worse! The capitalist class who actually live off the exploitation of others by extracting surplus value from production in ways that create highly unstable conditions and impoverishment for generations of workers in the first place, are generally accepted and described to not only

48. OECD op cit.
49. Beach op cit.
50. Ibid, Börjesson op cit., Lundahl et al op cit.
51. Beach op cit., Lindvall and Rothstein, op cit.
52. Beach op cit.

also be *above welfare!* In respect of the current neoliberal governance politics they are even somewhat ironically seen to be its new suppliers. Perish the irony here! The owning class that parasitically exploits resources and labour power in ways that create poverty for profit are presented as welfare saviours.

Sharon Gewirtz referred to Iris Young's Five Faces of Oppression as a starting point for thinking about a broader historical and contemporary understanding of the concept of education justice and equity in these kinds of circumstances[53]. These faces of oppression are those of Exploitation, Marginalization, Powerlessness, Culture of Silence and Cultural Imperialism. They relate to

- The historical and ongoing *Exploitation* of workers through the wealth that is generated for others through the expropriation of surplus value
- The *Marginalisation* of those who are unable to keep steady employment because of things like disability, low/short-education, age, discrimination and poverty
- *Powerlessness* and *Cultural Dominance* through one group's experiences, cultural expressions and history being defined as superior to others; and finally
- The use of various forms of *Violence*, including symbolic violence in places like schools, to help keep lower groups 'in their place' by utilising the culture of the ruling class and establishing it as the norm

These faces of oppression are all aspects of historical class domination and antagonism of course and the Swedish folk-home concept of education seems in fact to have been unjust in all of these respects, if we look at things from the perspective of a material social and economic history. Firstly, the school system has been expressed by the State polity to be founded on an ideology of egalitarian socialism rather than thanks to the economic exploitation of war profits and the productive labour power of a new post-war proletariat. Moreover secondly, the education system once it was put in place continued to develop divisive schools and educational curricula that reproduced bourgeois values and repressed class consciousness within the working class, whose labour had been exploited to set up the system in favour of forms of aspirationalism in the first place. Again, perish the irony of this! But there are also other aspects of injustice to consider.

Those who do well and gain positive recognition as 'very able' in the divisive school in its class context can tend to assign themselves attributes distinctive of an upright and intellectually ambitious, cultivated and politically well-informed, competitive and hard-working homo sapiens with a strong leadership and/or professional potential, whilst they assign others attributes such as having insufficient reasoning skills and as being

53. Gewirtz, S. 1998. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory, *Journal of Education Policy,* 13(4): 469-484.

both unpredictable, potentially threatening and aggressive[54], and therefore in need of external monitoring and control in their own as well as everyone else's best interests.

All of these outcomes help to put a serious question mark over what kind of justice may be enlivened through the education systems and policies that have been created. Moreover, they have also had significant knock on effects[55]. Individuals with only a vocational education are less often listened to in social debates and are more weakly represented in, or considered to be interested in educational and other political decision making. They are judged by those with an academic degree to be less informed than are those with such a degree and they are therefore usually considered to only be able to respond 'reactively' to the recognition they are given in formal decision-making hierarchies. They are quite simply seen as less capable of reflection and analysis and less is expected of them. They also receive less positive attention and encouragement in school and are defined as needing the skills and attitudes for success in our knowledge societies, but lacking the capacities necessary to acquire them, and they risk being marginalised politically as at best ordinary and at worst dull or even backward and immature risks to themselves, their schools, society, and even future national prosperity[56].

Tickle (1983) and Ball (1981) discussed similar attitudes and the practices and outcomes of differentiation they led to in English comprehensive schools three decades ago, but recent government education bills in Sweden, such as most obviously the 2011 upper-secondary school curriculum reform and school practices formally reinstate this kind of attitude, often backed up by references to OECD and other supra-national organisations and their various tests and projects. But what kind of justice is reflected in and afforded by this? Educational policies still officially pronounce democracy and the equal value of all people as 'measures' and standards of justice in education[57]. But in practice, both today and historically, we can see other things entirely. They include the reproduction of deep-rooted and ancient practices and biases that have been historically held and employed by dominant sexes, classes, races and colonizers, toward themselves and those they oppress and exploit respectively, and they include political marginalisation based

---

54. Erlandson, P. & Beach, D. 2014. Ironising with intelligence*, British Journal of Sociology of Education*, 35 (4), 598-614.

Jonsson, A.-C., & Beach, D. 2013. A problem of democracy: Stereotypical notions of intelligence and identity in college preparatory academic programmes in the Swedish upper secondary school. *Nordic Studies in Education*, *32*, 50–62.

Jonsson, A.-C., & Beach, D. 2015. Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of "class" in the Swedish upper-secondary school, *Social Psychology of Education,* 18(4), 703–717.

55. Ibid., Beach, op cit.

56. Ibid.

57. Berhanu, G. (2016a) Concepts of Equity in Swedish Society and Education: Historical Perspectives. In D. Beach & A. Dyson (Eds) *Equity and education in cold climates*. London: Tufnell Press.

Berhanu, G. (2016b) Contemporary Swedish Society and Education: Inequities and Challenges. In D. Beach & A. Dyson (Eds) *Equity and education in cold climates*. London: Tufnell Press.

on and "justified" in relation to these stereotypes, including those connected to rural populations of course. Their reproduction in the education systems of what the OECD term as 'highly developed welfare democracies' like Sweden (http://www.sgi-network.org/pdf/SGI11_ Social_Justice_OECD.pdf) may support a statement about capitalism and the capitalist state as a complex of institutions that is not neutral, but always acts in dominant interests[58].

5. New measures and old and new problems of justice in education

The measure of justice in education since market reforms is made in terms of rights of access to education markets[59]. Such access is wildly uneven now across class and ethnic groups and in relation to rural and some peri-urban areas compared to urban spaces[60]. But access to markets isn't all that education justice involves[61]. Education justice is also about history, structural relations, political decisions, attitudes and the availability of pedagogy and a curriculum that can build onto the experiences and understandings of all young people, across diversities, with full recognition and without marginalization, by providing them with agency and possibilities to develop and engage in their learning as fully as possible: no matter who they are or where they are from[62]. And this implies the need to research not only access but also the ways in which the particular concerns of groups or individuals are first negotiated in relation to education decisions in the name of education justice, by whom, by what rights and constitutions, and under what socially understood and obvert conditions, before being written into formal policy[63].

This form of commitment to understanding the past within the present and engaging with present conditions and their material histories to create an intellectual and enriching education of the senses for all, regardless of their social origins, gender and social and occupational destinations, reflects key elements of Bakunin's treatise on equal opportunities in an education for all[64]. But instead of generating a discourse of individual responsibility within common inclusion along the lines of Bakunin's treatise, current politics form part of a very different discourse that has pulled in a very different

58. Beach 2018.

59. Lundahl et al, 2013; 2014; Fjellman et al, 2018.

60. Beach op cit., Fjellman et al op cit.

61. OECD op cit., Raffo op cit.

62. Bakunin, op cit; Gewirtz, o cit.

Raffo, C. 2014. *Improving Educational Equity in Urban Contexts*, London: Routledge.

63. Gewirtz op cit., Raffo op cit.

Young, I. M. (2004). "Five Faces of Oppression". In Maree Heldke, Lisa; O'Conor, Peg. *Oppression, Privilege, and Resistance: Theoretical Perspectives on Racism, Sexism, and Heterosexism.* McGraw-Hill. pp. 37–63.

64. Bakunin op cit.

direction. This is a discourse that has promoted neoliberal forms of market governance in education and a reduction in public ownership in order to create a space for private suppliers and profit. It signals the importance of recognising the possibilities that political parties may deliberately use deception and ideology to make their claims and garner support for them[65].

There is strong historical evidence from which to make this claim[66]. Already in the early introduction of market politics into the Swedish education system the right wing political parties, their representatives and private entrepreneurs through the media exploited already existing inequalities in order to develop a conceptual foundation from which to make bids for reducing public ownership and launching private alternatives, which were also to be established through the use of public funding and public subsidies that were said to be employed for other reasons entirely. This was pure deception and it hid a process of conversion that was entirely parasitic on the social and economic fabric of the State[67], including not only its previous investments in setting up what were expressed as intended to be socially inclusive systems of mass education but also efforts at identifying systemic educational inequities that were left unchallenged by these systems when they were used. It was mainly right learning political parties and governments who worked in these ways it has to be said[68], and by doing so they became the key intermediaries in the creation of the possibilities of private accumulation and profit from public income through the sale of education[69]. The right parties were much more active drivers of this conversion process than others have been also globally[70].

6. The value of ethnography

The presentation today draws extensively from ethnographic investigations and the collected chapters in a recently published book[71]. They make use of one of the most commonly written about strengths of ethnography in education research, which is the direct involvement and long-term engagement of researchers in educational settings as a way of generating a detailed focus on the content, processes and experiences of educational life. Based on a spiral of data collection, hypothesis building, and theory testing, through attentively watching, intentionally listening to, and in detail recording what is going on at particular times and places, the aim is to open up possibilities for thinking

65. Beach 2018.
66. Beach op cit., OECD op cit.
67. Beach 2010, 2018.
68. Also Börjesson 2016.
69. Beach 2010, 2018.
70. Dale op cit.
71. Beach 2018.

differently about people's lives, actions and experiences when analysing them, as a means for challenging common sense and political hegemony and to identify driving forces that act in specific ways, certain directions and with varying intensity to evoke social phenomena [72]. One aim of ethnography is to contribute to unravelling these mechanisms by showing how they operate, on the ground, which in the present instance has led to possibilities for re-conceptualising globalising capitalism, education justice and equity and crtiquing *both* the concept of reform based change (i.e. social democratic processes of rolling reform) and their outcomes preceding education market politics, *and* the political development and effects of neoliberal market politics on concepts and possibilities of education justice and equity at one and the same time.

White upper-class hegemony and the values of the bourgeois cultural heritage, middle class aspiration, the history of dominance of the middle class in public sector politics historically and the assumed superiority of the upper-class educational code and forms of deportment in educational organisations, policies and curricula all factor into this equation of explanatory criticism. They are the main real problems and they mean that although the schooling of marginalised groups both currently confronts and has historically confronted many problems, very few if any of them have actually pertained to what is usually identified as being the main contributions: specifically the individual traits of failing individuals such as their motivation, intellectual abilities, lack of language skills, culture, or family commitments and involvement. Instead the problems are the history and contemporary national and global presence of class-based and racial economic power and privilege, along with economic steering in education and global social and economic conditions, and the now global concept of neoliberal marketization. Already in 2005 the OECD country report for education equity in Sweden identified the problem caused by what was termed as an ethnic socio-economic gap caused by extensive unemployment rates among immigrant parents.

The unemployment rate of parents was 30% among foreign born students and 16% among Swedish students with a foreign background, compared to 8% on average across the whole of the population. Reduced levels of social security on top of unemployment created serious difficulties concerning income security. The concentration of poverty then also had a knock on effect regarding the propensity for private school suppliers to invest in education in poor migrant intensive regions. These things have helped turn an accepted segregation, stigmatisation and discursive and material exploitation of people

---

72. Denzin, N. (2018). Staging resistance: Theatres of the oppressed. In D. Beach, C. Bagley and S. Marques da Silva (Eds) *The Handbook of Ethnography of Education.* London and New York: Wiley.

Millstein, D. and Clemente, A. (2018). Latin American educational ethnography. In D. Beach, C. Bagley and S. Marques da Silva (Eds). *The Handbook of Ethnography of Education.* London and New York: Wiley.

Weis, L. and Fine, M. (2018). Critical Bifocality. In D. Beach, C. Bagley and S. Marques da Silva (Eds). *The Handbook of Ethnography of Education.* London and New York: Wiley.

from the lower social classes in the post-war period of economic growth into an acceptance of the segregation and concentration of poverty and unemployment for economically subordinated ethnic groups in places such as the territorially stigmatised hyper-ghettos and "off-places" around our major cities and in some (types of) rural areas in the present. However, although these things are accepted, they of course represent what should be considered to be completely unacceptable faces of oppression in historical and contemporary society[73].

These are really however not particularly new points in the sociology of education. Bourdieu and Passeron suggested as much already in 1970[74]. But one further point under the circumstances of the immediate presentation that they could not address, has concerned the globally introduced concept of the market governance as an economically effective and efficient saviour and redeemer of educational justice and inequality. It has identified that the introduction of the idea of market governance was extremely inauthentic and deceptive from the outset, and that as identified already in the Swedish Power Commission Report in 1990, the promises that it developed and claimed to advance concerning equity were never even possible let alone feasible or likely[75]. Instead the globally introduced concept of the market solution as an economically effective and efficient saviour and redeemer of educational justice and inequality was totally false from the outset and has been anything but successful[76]. For whilst it is undoubtedly the case that there have always been significant levels of inequity and structural injustice in education in Sweden, it is still also the case that these conditions have worsened significantly since the turn toward market solutions and that market governance in education is therefore adding to poverty and injustices not relieving them[77].

These things are part of the history and contemporary presence of class domination and hegemony. But although they are historical outcomes they are not an inevitable outcome of education, even in capitalist education systems. They are part of a hegemonic struggle. They are favoured by material history, current global-cultural conditions, the global class structure and law and order, but they are only difficult not impossible to overturn. According to the ethnographic studies most people are not selfish individuals, either by nature or by design, and most of them don't make rationally calculated and selfish choices![78] In fact only a few of them do this consistently in education situations according to the empirical ethnographic data, predominantly under conditions of extensive alienation, where the rewards they obtain are also given and justified based on a

73. Beach op cit, Raffo op cit.
74. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. 1970/1977. *Reproduction in education, society and culture.* London: Sage.
75. Börjesson 2016.
76. Lundahl et al 2014.
77. Beach 2018.
78. Ibid., Beach and Puaca 2014.

misrecognition of what has actually been rewarded. The successful and selfish few may become predominant in and their behaviour characteristic for the elite parts of the educational field due to competitive elimination in processes of upward differentiation. But this is a culturally generated phenomenon not a natural one.

It would be easy to paraphrase Levi Straus at this point; plus ça change, plus c'est la même chose. But in some senses it may also be wrong to do so. Greater levels of inequality through structural injustice are being produced today than compared to the so-called golden age of Folk-Home educational politics and the educational progressivism of the common school project. These projects failed because the social democrats acted as bourgeois socialists who wanted to temper the effects of the class system in and through education, inside curriculum interactions, and in terms of the effects of school on class identities rather than alter the class structure through and in educational interchanges with society[79]. They accepted the class structure as given and saw education as a means to help people fulfil certain specific social functions that were fundamental to class societies; one specialising in learning and the other in manual labour; which is a quintessentially different idea to that of a socialist education. As identified by Bakunin a socialist education seeks the abolition of classes, a unification of society, and equality of social and economic provision for everyone[80].

Significant economic and intellectual (research and education) investments were made by the social democratic welfare state between 1945 and 1970 in its school project and the creation of what Maisuria described as the social democratic notion of tolerable social and educational inequities, which as he also suggested has since then perhaps been the one singly most determining feature of education for social inequality in Sweden[81]. But let us not forget, he adds, how the political right wing parties since the dissolution of the Soviet coalition have nationally and globally sacrificed all and any semblance toward equity as a political aim and have bought completely into what Bonal has called the World Bank post-Washington global education policy consensus[82] by subsequently selling off; with heavy subsidies to private buyers; the social infrastructures developed by the State in the interests of post-War consensus and moderate social mobility for the sake of privatisation and the generation of profit[83].

The political right has been a more active agent than other political party coalitions have, in this sense of helping capital to push forward the frontiers of its empire; to paraphrase Hardt and Negri. But they have done so in a way that has created an unprecedented growth in social, educational and economic inequality between the very rich

79. Beach 2018.
80. Bakunin op cit, Maisuria op cit.
81. Maisuria op cit.
82. Bonal op cit.
83. Beach 2010, Dale 2000.

and the very poor in particular, but also social precarity as a fact of life even vertically within the social fabric[84]. The political right wing parties and the political left ones are not the same animal in this sense. And this is again also clearly and distinctly empirically contemporaneously and historically visible!

Since the 1940s and whilst they have been in power, the social democrats have acted like bourgeois socialists and collaborated with the unions, leaders of industry, and the political right, to stabilise the political economy around a concept of the consensus capitalist state and tolerable inequalities, a State concept which the political right and private capitalists also collectively conceded to during the period of post-war economic growth and the continued presence of a threat of socialist transformation. The political right on the other hand have colluded with industrialists, the military, economic criminals, terrorists, the extreme right, the private media and each-other to quell communism and free capitalism from regulations and taxation and expand its territories in an unending quest for greater and greater levels of accumulation[85]. So as Bonal (2002) has put it; paraphrasing Levi-Strauss and following the French novelist Jean-Baptiste Alphonse Karr; the notion of *plus* ça *change plus c'est la même chose* may well hold. You can't trust politicians to do anything other than rule in the interests of their own ideology. But some do seem to be less trustworthy toward the majority of us and in terms of their associations than others, and the levels of their trustworthiness or its absence seems also to be reflected in their education politics and the levels of education inequality they lead to.

7. A comment on the rural dimension

The notion of rural areas as a resource is a current element of Sweden's political discourse and attempts to elevate concepts of the value of rural places are the official political line of all political parties, based on economic, social and environmental dimensions in concepts of the quality of life. In this context, the countryside is described as offering opportunities that are unique to rural spaces: such as modern and efficient farming and forestry industries and a food industry that uses high-quality production methods with respect to environmental considerations and the ethical treatment of animals. Education is also intended to play a role in communicating rural values and relevant cultural and scientific knowledge. But there is a question mark from the research concerning these matters. The rural and its specialized knowledges and values are communicated in some rural schools from some types of rural area but not others[86].

84. Piketty op cit, Standing op cit.

85. Beach 2018.

86. Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M Rosvall, P-Å. 2018. Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and schools, *European Educational Research Journal* (E pub ahead of print).

The development of educational values and knowledge are also meant to reflect social values such as gender equality. But also here there seem to be some problems still in rural areas. It is recognized that it is critically important to rural development that women have the same opportunities for self-realisation through paid work and leisure as men, but this seems not to be so according to recent statistics. Rural assets contribute to high natural and cultural heritage values in the landscape and a clean environment, including clean water (groundwater and streams), but resources and access to them seem to still be more strongly gender skewed in rural than in city regions. Key challenges for rural development are therefore to improve conditions for both women's and men's enterprise and their opportunities to achieve fulfilling lives. Education is intended to play a role in this as well.

The rural in relation to rural education is thus expressed then in terms of politics on the one hand, but through ethnography there is also an opportunity to examine the politics of education at work, on the ground, and through people's experiences and actions. In these terms recent research by our research group has suggested that there are important differences between different types of rural area. This is not a uniquely Swedish phenomenon of course[87].

Three dynamic variables exist. They relate to forces, agencies, and resources that operate as social factors and influence both behavioural variations and differences in relation to the selection and treatment of local content in educational places[88]. They have been effective according to our recent ethnographic research[89] in relation to how three schools from three sparsely populated areas showed recurrent references to the local communities and their traditions and values in school activities and talk. These schools explicitly positioned themselves in the local neighbourhood through their discourse, with strong discursive strands connected to the concept of local value, whilst in areas that had once had stronger histories of production coupled to manufacturing industries, even though they were in rural places, the hegemony of metro-centricity was more often reinforced than challenged. This was also visible in terms of how the local and the global were included in school content and everyday school discourses and we suspect too that this can

---

87. Balfour, R., Mitchell, C. & Moletsane, R. (2008) Troubling Contexts: Toward a Generative Theory of Rurality as Education Research. *Journal of Rural and Community Development* 3(3): 95–107.

Corbett, M (2015) Towards a rural sociological imagination: ethnography and schooling in mobile modernity. *Ethnography and Education* 10: 263–277.

Farrugia, D (2014) Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies* 17(3): 293–307.

Vigo, B., and Soriano, J. (2014) Teaching Practices and Teachers' Perceptions of Group Creative Practices in Inclusive Rural Schools. *Ethnography and Education* 9(2): 253–269

Massey, D (1994/2013). *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.

88. Beach et al op cit.

89. Ibid.

and does have effects on school motivation and behavior. A more rural-place-conscious education politics is needed, which links to the actual conditions of rural lives rather than relationships to the urban domain and the current hegemony of global economic productivity as a diseased educational political discourse in relation to the values and charateristics of rural life[90].

These things can be sensed very easily from our ethnographic studies in the past four years. Ideology and social representations/discourses have been identified that favour urban political models and educational content[91]. But also important is the ways they can be and are countered in living educational spaces and processes, through conscious and unconscious acts of resistance. The message from this for education politics is that the dominance in education policy of (global) metrocentric values and middle class educational codes and ideologies is a problem for sparsely populated areas and the pupils there, but that adults and children with strong links to rural communities are still able to define value in terms of local conditions through loyalties that exist in relation to local culture rather than toward national authority systems. These loyalties can be seized upon and used in a more progressive curriculum that is better geared to and driven by local values and local knowledge[92].

90. Balfour et al op cit., Corbett op cit.
91. Beach et al 2018.
92. Ibid., Vigo, and Soriano op cit.

El Programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural de Catalunya (CEIER)

The Programme for the Coordination of Studies and Innovation of the Rural School of Catalonia (CEIER)

Núria Llevot
Universitat de Lleida
nllevot@pip.udl.cat

Jaume Sanuy
Universitat de Lleida
sanuy@pip.udl.cat

Resum

Descripció del treball realitzat pel Programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural de Catalunya (d'ara endavant CEIER) des dels seus inicis, fins a l'actualitat. En la seva curta trajectòria, es distingeixen clarament dues etapes (2013-2016 i del 2016-2018), marcades pel canvi de relleu en la direcció del Programa i el disseny de nous objectius i activitats.

Paraules clau

Innovació, etapes, experiències, escoles, programes

Resumen

Descripción del trabajo realizado por el Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña (en adelante CEIER) desde sus inicios, hasta la actualidad. En su corta trayectoria, se distinguen claramente dos etapas (2013-2016 y del 2016-2018), marcadas por el cambio de relevo en la dirección del Programa y el diseño de nuevos objetivos y actividades.

Palabras clave

Inovación, etapas, experiencias, escuela, programas

Abstract

Description of the work carried out by the Programme for the Coordination of Studies and Innovation of the Rural School of Catalonia (hereinafter CEIER) from its beginnings to the present day. In its short trajectory, two stages are clearly distinguished (2013-2016 and 2016-2018), marked by the change in the direction of the Programme and the design of new objectives and activities.

Keywords

Innovation, stages, experiences, school, programs

1. Introducció

Aquest capítol descriu el treball realitzat pel Programa de Coordinació dels Estudis i la Innovació de l'Escola Rural de Catalunya (d'ara endavant CEIER) des dels seus inicis, fins a l'actualitat. En la seva curta trajectòria, es distingeixen clarament dues etapes, marcades pel canvi de relleu en la direcció del Programa i el disseny de nous objectius i activitats. La primera etapa l'anomenem Antecedents (del 2013 al 2016) i la segona, Etapa actual (del 2016 al 2018). Així es descriu l'evolució del CEIER des del moment en què es va crear l'any 2013 i es van començar a implementar les primeres activitats, centrades en la recuperació dels fons documentals i l'adequació de la seva seu física, al castell de Verdú (Lleida), fins a l'etapa actual, que fixa les noves línies de treball, totes elles elaborades pel nou equip responsable de dinamitzar el CEIER[1].

Com acabem d'esmentar, la seu del Programa CEIER es troba situada en una petita localitat de la comarca de l'Urgell, Verdú, concretament en una de les dependències del castell. Però al marge del Programa CEIER, la localitat de Verdú alberga tres espais més dedicats també a l'escola rural. Dos d'ells es troben ubicats en el mateix castell. Un d'aquests dos espais està cedit al Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (en endavant SERC), on a més d'estar dipositada la documentació del SERC, es duen a terme reunions i diverses activitats. L'altre espai està destinat per a la celebració de reunions, cursos, trobades i esdeveniments varis.

Finalment, el tercer espai es troba en un edifici proper, en el que foren les antigues escoles Tomàs Pellissó. Allí hi ha dipositat mobiliari i material escolar d'una antiga escola rural del Pirineu lleidatà i també un fons de 3.550 llibres de text datats des d'inicis del segle XX fins a mitjans dels anys noranta. Aquest últim espai està pensat per a la seva futura museïtzació.

1. Es pot ampliar la informació sobre aquest tema en: SANUY Burgués, Jaume; LLEVOT Calvet, Núria; COIDURAS Rodríguez, Jordi Lluís i SOLDEVILA Roig, Jordi. El Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña. *Revista Ehquidad*, pp. 125-144. Actualment també forma part del CEIER la professora Olga BERNAD.

2. Antecedents (2013-2016)

La història del CEIER començà el 12 d'abril de 2013, amb la realització d'un acte a la localitat de Verdú (província de Lleida) en el qual es va signar un conveni entre la Universitat de Lleida, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament de Verdú per a la posada en marxa del CEIER. Fruit d'aquest acord, l'Ajuntament de Verdú es va comprometre a cedir les instal·lacions en un edifici històric de la mateixa població, el castell de Verdú, rehabilitat i remodelat amb fons europeus; la Universitat de Lleida va condicionar les sales, aportar material informàtic i altres recursos per adequar l'espai per a l'organització de jornades, seminaris o tallers. Per la seva banda, el Departament d'Educació va aportar una persona dels Serveis Educatius de l'Urgell (Tàrrega) per a tasques de suport administratiu i de gestió.

A continuació descriurem, breument, les activitats realitzades durant aquest període, que anomenem com a "Antecedents":

Pocs mesos després de la posada en marxa del nou Programa CEIER, es va treballar en la proposta del projecte Renovar l'escola rural: un projecte d'Intervenció socioeducativa, que finalment no es va dur a terme per manca de finançament. Es plantejaven els següents objectius: investigar el paper de les escoles rurals en les àrees rurals; conèixer el grau d'impacte de l'escola en la cohesió social; detectar els principals factors i dinàmiques culturals que afavoreixen la inclusió; i dissenyar programes de dinamització sociocultural i aplicar i avaluar el model proposat en diferents contextos.

Realment, un dels objectius del CEIER començava a complir-se en octubre de 2013 amb la cessió dels fons personals de diversos mestres rurals (Montserrat Dalmases, Francesc Terés, Hortènsia Illa i Joan Lluís Tous). Aquests fons personals anaven acompanyats del material del Grup Isard. Tots ells van ser dipositats a la biblioteca de la Universitat de Lleida, on la unitat de Biblioteca i Documentació els ha tractat, classificat i estan disponibles per la seva consulta.

Així mateix, es van iniciar els primers contactes amb entitats catalanes relacionades amb l'escola rural, com el SERC o la Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes (en endavant, FAPAC). I també es va començar a difondre el CEIER a través de la presentació d'una comunicació en un congrés que es va celebrar a Santander.

Entre 2014 i 2015 es va realitzar el projecte Escoles i Territoris rurals: innovació, sostenibilitat i desenvolupament territorial, que va comptar amb el suport econòmic de la Generalitat de Catalunya i la Universitat de Lleida. El projecte tenia com a finalitat oferir un curs digital seguint la metodologia dels Massive online Open Course (MOOC) i es van elaborar nombrosos documents i materials docents, juntament amb enregistraments de testimonis sobre el paper i evolució de l'escola rural a diferents territoris de Catalunya, principalment mestres però també tècnics, representants de sindicats agraris i agents diversos d'àrees rurals. Es van buscar i gravar així mateix experiències singulars i bones pràctiques, i models innovadors d'escola rural.

D'altra banda, es va organitzar un curs presencial obert a estudiants de magisteri i mestres i mestres, en col·laboració amb l'Institut d'Estudis Ilerdencs, en què professors universitaris de les universitats de Lleida, Barcelona i Vic van exposar els resultats de les seves investigacions al voltant de l'escola rural, i professionals de l'escola van explicar algunes experiències des de la pràctica docent. També es va participar en un taller sobre escola rural de unes Jornades de FAPAC. I es va proposar un curs d'estiu de la Universitat de Lleida a Verdú, que per falta de matrícula no va poder dur-se a terme.

Finalment, durant els cursos escolars 2014-15 i 2015-16, es van organitzar dues edicions del premi CEIER, que comptava amb suport econòmic de la Diputació de Lleida i que fixava tres categories: el premi a investigacions aplicades a l'escola rural, el premi Memorial Rosa Campà Bonet a la innovació en el marc de l'escola rural i, finalment, un premi de reconeixement al mecenatge per a projectes d'innovació a l'escola rural. Els actes de concessió dels Premis, el segon ja en la recent iniciada nova etapa del CEIER, es van celebrar al castell de Verdú i van comptar amb l'assistència de personalitats del món educatiu.

3. Etapa actual (2016-2018)

L'any 2016 hi va haver un relleu en la direcció del CEIER i la formació d'un nou equip de treball, que va comportar l'assumpció de nous objectius. Així, s'han marcat quatre línies generals: seguir amb la recollida documental relacionada amb l'escola rural, així com registrar experiències singulars i proposar-ne de noves, mantenir contacte amb aquelles entitats o institucions relacionades amb l'escola rural i oferir formació a estudiants i mestres.

Encara que no tots els objectius fixats s'han complert en aquest breu període de temps, han aparegut altres que sí que s'han aconseguit. En primer lloc, s'han mantingut relacions amb totes les entitats catalanes dedicades a la escola rural. Així, s'ha assistit a les reunions del històric grup de mestres promotor de l'actual model organitzatiu de ZER.

També s'ha participat activament en l'organització anual de les Jornades d'Escola Rural en la formació inicial dels mestres de Catalunya, organitzades pel Grup Interuniversitari d'Escola Rural (en endavant, GIER), el qual està format per professors i professores de les facultats d'Educació/Ciències de l'Educació/Formació del Professorat de les universitats de Catalunya. Com a representants de la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida, hi participen alguns membres del CEIER. En aquestes jornades, que cada any giren en torn a un tema relacionat amb l'àmbit rural i es celebren en un indret diferent del territori de Catalunya, conflueixen estudiants universitaris de totes les universitats catalanes i comparteixen experiències. D'altra banda, a més de visitar diferents escoles del territori on es celebren les jornades, diversos investigadors i agents de referència exposen la realitat actual de l'educació rural i comparteixen petits estudis centrats en aquests àmbits. En aquest punt, voldríem ressaltar

l'organització a l'any 2017 de les XXII Jornades, que en aquella edició van girar en torn a l'eix temàtic "L'escola rural oberta al món" i es van celebrar a la Seu d'Urgell, per la qual cosa la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida va tenir un paper rellevant.

D'altra banda, des del CEIER es participa també de les activitats de l'Observatori d'Escola Rural de Catalunya (en endavant, OBERC), en el qual hi ha mestres (SERC), professorat universitari i investigadors (GIER) i altres agents relacionats (Fundació del Món Rural). Actualment, des de l'OBERC s'està treballant en l'elaboració d'un document d'anàlisi sobre l'estat de la qüestió de l'escola rural de Catalunya, on s'analitza la trajectòria i resultats aconseguits fins al present i es planteja el futur de l'escola rural i la viabilitat del model de Zona Escolar Rural (en endavant, ZER). S'ha creat un equip de treball i membres del CEIER en formen part.

Aquest projecte va néixer arran que diferents col·lectius rurals manifestaren la necessitat de fer balanç dels prop de trenta anys de la creació de les ZER. L'OBERC va recollir aquesta inquietud i va proposar elaborar un estat de la qüestió en dues fases. La primera fase, que va començar al novembre de 2016 i va acabar al novembre de 2017, constava de dues parts consecutives. El seu principal objectiu era ha estat obtenir informació directa sobre el funcionament dels centres educatius rurals a Catalunya i tot el que tenia tingui a veure amb aquest àmbit. D'acord amb aquest objectiu es van fixar quatre àrees temàtiques a abordar: ruralitat, formació de mestres, organització i funcionament de les ZER, i metodologies didàctiques.

En aquesta primera fase, es van organitzar diversos grups de discussió en diferents territoris rurals de Catalunya, estaven constituïts per uns 8-10 membres representant als diferents estaments de la comunitat educativa (mestres, pares i mares, estudiants, agents socioeconòmics i culturals de la comunitat, administracions, etc.) i estaven coordinats per dos membres de l'OBERC. Un cop acabada la primera part de la primera fase es va procedir a l'anàlisi de la informació obtinguda en aquests grups de discussió i a la redacció d'un informe amb les seves conclusions provisionals. Entre els primers resultats, en relació amb la ruralitat, emergeixen la importància de la globalització i els seus efectes en els contextos rurals; destaquen també aspectes com la terciarització de l'economia, la diversitat social, la mobilitat, o la transcendència de les tecnologies de la informació i la comunicació, que suposen escenaris plurals amb realitats diverses. Pel que fa a la formació de mestres, es recull la importància d'oferir algun tipus de formació, sigui inicial o contínua. Les aportacions sobre els àmbits organitzatius i de funcionament de les ZER assenyalen la necessitat de configurar plantilles estables per facilitar la major implicació dels mestres en les zones on exerceixen, millorar la cohesió social entre escoles i comunitat educativa, entendre l'autonomia de cada escola i ZER com un aspecte enriquidor, adaptar la burocràcia a la grandària de les estructures escolars, facilitar la socialització de l'alumnat i crear un bon pla d'acollida de mestres per ajudar a la seva integració i la diversitat de tasques a les que hauran de fer front. I, finalment, l'àmbit metodològic

posa en evidència la importància de la multigraduació, les seves estratègies didàctiques, el qüestionament per part d'algunes famílies envers les metodologies emprades o l'organització dels grups-classe i l'abandó de la multigraduació per l'augment de l'alumnat.

Aquests resultats van constituir el punt de sortida de la segona fase de treball, durant la qual es va organitzar al novembre de 2017 una jornada de debat amb la col·laboració de la Universitat de Tarragona per discutir els resultats obtinguts conjuntament amb membres de diverses comunitats educatives d'entorns rurals. Així, l'informe sorgit de la recollida i anàlisi d'informació va constituir la base per a un debat obert al conjunt de la comunitat educativa rural. Durant la celebració d'aquesta jornada, a Tarragona, els diferents agents relacionats amb el món rural van participar, intervenir i debatre. I les aportacions recollides van ser, seran concloents per poder elaborar un document final propositiu per a l'escola rural del segle XXI. Aquest document de bases, que es preveu presentar properament als diferents grups parlamentaris i a les administracions educatives, pretén suggerir orientacions a les polítiques educatives en les àrees rurals.

Aquest gran projecte coordinat pel OBERC es combina amb altres de menor calat, però no per això menys ambiciosos. Així, en primer lloc i a títol personal, part del nostre equip participa a la Xarxa Iberoamericana en Educació a Territoris Rurals (RIBETER) finançada per l'Associació Universitària Iberoamericana de Postgrau (AUIP). Aquesta xarxa actua com a plataforma de intercanvi d'activitats, publicacions i informacions per als investigadors en l'escola rural de tota Iberoamèrica i compta amb més de cinquanta investigadors d'onze estats diferents.

En segon lloc, el CEIER va organitzar un curs sobre les tècniques Freinet en el segle XXI a la Universitat de Lleida, el qual va ser impartit per un especialista. L'objectiu principal d'aquest curs era formar alumnat de magisteri, però també es va obrir a docents. Recordem que Célestin Freinet i les seves tècniques van tenir una important repercussió a l'escola rural catalana en els anys trenta del segle XX i Lleida va ser un dels seus principals focus de difusió a l'Estat espanyol, i de aquí va sorgir la idea d'impartir un curs amb les tècniques adaptades als temps actuals. El curs, que va tenir un gran èxit de convocatòria i va omplir totes les places disponibles en molt pocs dies, es va realitzar durant el curs 2016-2017, de novembre a febrer, va començar al novembre i va acabar al febrer. Es va centrar en temàtiques com la lectoescriptura, el càlcul viu, el seguiment de l'actualitat, la biblioteca de treball (BT), l'avaluació o l'assemblea; i es va acompanyar d'una exposició sobre les tècniques Freinet i d'una notable col·lecció bibliogràfica i hemerogràfica.

En tercer lloc, a mig camí entre la formació i la investigació, el curs 2016-2017 es va elaborar un treball de final de grau col·lectiu amb, en el qual van participar nou alumnes estava coordinat per dos professors. L'informe final portava per títol *Rural lab. Sent, Viu i Descobreix el territori des de l'escola rural*. Va ser una investigació dialogada amb ~~el~~ l'entorn de Verdú, seu del CEIER. El resultat és una proposta de treball per incorporar l'entorn social, antropològic, natural i històric com a material docent des d'una pers-

pectiva molt innovadora. El treball va obtenir una qualificació d'excel·lent per part del tribunal avaluador.

En quart lloc, una altra de les activitats iniciades durant el curs 2016-17 i que continua en el present curs (2018-19), és la recollida i inventari d'intervencions educatives singulars i de referència en escoles rurals. Aquesta activitat es va realitzar en el marc del pràcticum de la formació de mestres, a la FEPTS de la Universitat de Lleida, amb els estudiants del Grau d'Educació Primària en la modalitat Dual com a protagonistes i del qual s'està elaborant un document final amb els primers resultats. I finalment, es destaca la ferma col·laboració en l'organització de seminaris, jornades i congressos relacionats amb l'escola i el territori rural, com és el cas de les XXIII Jornades d'Història de l'Educació, que en aquesta edició es realitzaran a la Universitat de Lleida, del 25 al 27 d'octubre de 2018, i on el CEIER té un paper destacat.

Sintetitzant, en l'actual etapa, es destaca la forta embranzida que es dona al Programa per part del nou equip de direcció, consolidant el treball anterior i ideant noves activitats, centrades sobretot en l'escola rural d'avui en dia, que li donen una major projecció exterior. A més de la implicació i col·laboració ferma en diverses activitats i projectes liderats per altres entitats, també s'ha de destacar el punt d'inflexió que marca el nou treball centrat en la formació inicial dels mestres d'escola rural, amb la implementació de cursos de metodologies innovadores a l'escola rural, centrades en el treball de Freinet i adreçats a tota la comunitat educativa però especialment a l'alumnat dels graus d'Educació. I també el treball de visibilització del treball actual realitzat a les escoles rurals del territori (fent especial èmfasi a les terres de Lleida) amb la creació d'un recull de bones pràctiques pedagògiques i didàctiques implementades a diverses escoles i que poden servir de model per a d'altres centres i crear xarxes de treball col·laboratiu compartint les experiències.

Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso

Agrotechnical rural education and architecture: looks at a case

María Florencia Serra
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
mfserra12@gmail.com

Resumen

Las escuelas secundarias rurales en Argentina han tenido un desarrollo que ha ido variando en función del tiempo y del territorio en el que se ubiquen. De este modo, la ruralidad adquiere singularidades que resulta necesario contemplar.

En este trabajo nos proponemos compartir la experiencia de una escuela secundaria rural, ubicada en una provincia del centro este de Argentina, que se caracteriza por su modo particular de organización: la alternancia.

Nuestra investigación se ordena bajo los principios de la investigación cualitativa y para el presente trabajo realizamos observaciones y entrevistas. Indagamos en torno a la cuestión espacial: el modo en que el conjunto escolar va siendo construido, y la apropiación que del espacio realizan los actores que la constituyen. Presentaremos aquí los resultados que se vinculan a la historia del edificio (y todo el conjunto escolar), deteniéndonos en las construcciones que se relacionan con la cuestión agrotécnica de dicha institución.

Palabras clave

Espacio escolar, escuela secundaria rural, alternancia

Resum

Les escoles secundàries rurals a Argentina van tenir un desenvolupament que es va anar modificant en funció del temps i de la seva ubicació geogràfica. D'aquesta manera, la ruralitat adquireix singularitats que resulta necessari contemplar.

En aquest treball ens proposem compartir l'experiència d'una escola secundària rural, situada a una província del centre est de l'Argentina, que es caracteritza per la seva manera particular d'organització: l'alternança.

La nostra recerca s'ordena sota els principis de la recerca qualitativa; realitzant, per aquest treball, observacions i entrevistes. Indaguem al voltant de la qüestió espacial: la manera en què el conjunt escolar es construeix, i l'apropiació del mateix espai de construcció feta per els propis actors que la constitueixen. Presentarem aquí els resultats que es vinculen a la història de l'edifici (i del conjunt escolar sencer) aturant-nos en les construccions que es relacionen amb la qüestió aerotècnica d'aquesta institució.

Paraules clau

Espai escolar, escola secundària rural, alternança

Abstract

Rural secondary schools in Argentina have had a development that has varied depending on the time and territory in which they are located. In this way, rurality acquires singularities that it is necessary to contemplate. In this work we propose to share the experience of a rural secondary school, located in a province of the east center of Argentina, which is characterized by its particular mode of organization: the alternation. Our research is organized under the principles of qualitative research and for the present work we make observations and interviews. We inquire about the spatial issue: the way in which the school set is being constructed, and the appropriation of space by the actors that constitute it. We present here the results that are linked to the history of the building (and the whole school), stopping at the buildings that relate to the agrotechnical issue of that institution.

Keywords

School space, rural secondary school, alternation

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación realizada entre los años 2015-2017[1] en una escuela de alternancia de la provincia de Corrientes (Argentina), en la que nos preguntamos acerca del espacio escolar.

1. En el marco del Proyecto de Investigación "Configuraciones espaciales para la educación secundaria rural de las Escuelas de la Familia Agrícola" PDTS-CIN (Arq. Trlin, M. Directora); y de la elaboración de

La pregunta por el espacio escolar ha cobrado fuerza en el último tiempo, inscribiéndose en un diálogo entre diferentes disciplinas y prácticas que se encuentran atravesadas por lo escolar: pedagogía, educación y arquitectura[2].

Nuestra investigación se inscribe en dichos cruces, y elegimos llevar la pregunta por el espacio escolar al ámbito rural. Entonces trabajamos con una Escuela de la Familia Agrícola (EFA), secundaria con modalidad agrotécnica, internado mixto y metodología de la alternancia. La cuestión de la alternancia y la ubicación de la escuela en un medio rural, brindan matices particulares a la pregunta por el espacio.

Nos propusimos explorar y analizar los vínculos entre espacio escolar y educación, en la EFA elegida; abordar el vínculo entre arquitectura y educación en esta experiencia escolar (atendiendo especialmente a las prácticas pedagógicas y las relaciones con el espacio); y reconstruir históricamente los caminos de desarrollo edilicio, dando cuenta de sus singulares lógicas de proyectar, habitar, transformar y apropiarse del espacio.

Esta investigación se inscribe en una metodología cualitativa, que se propone realizar estudios *en* caso[3], pretendiendo que los hallazgos de dicha investigación permitan ser pensados en otras situaciones. Las estrategias metodológicas empleadas fueron observaciones y entrevistas, y análisis de documentos (planos, croquis y fotografías). Mediante dichas técnicas y fuentes analizamos los espacios y sus vínculos con las prácticas y discursos pedagógicos que acontecen en la EFA elegida.

Nos preguntamos sobre la historia del edificio, el terreno y el desarrollo de los sectores productivos allí, ¿cómo acontece el proceso de construcción?, ¿qué discusiones lo atraviesan?, ¿quiénes participan de ese proceso?, ¿cuál es la vinculación con el territorio?, ¿cómo interviene, o ha intervenido, el factor económico en las decisiones que se toman?,

---

mi Trabajo Final para la carrera Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Litoral), el cual fue dirigido por la Dra. María Silvia Serra (UNR) y codirigido por la Mg. Arq. Margarita Trlin (UNL). Esta investigación será retomada en mi tesis de Doctorado en la que me encuentro trabajando desde el año 2017, cuya directora es la Dra. María Silvia Serra (UNR) y co-directora la Dra. Alejandra María Castro (UNC).

2. Se recomienda la lectura de: Serra, María Silvia "Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa", en serra, María Silvia, pineau, Pablo. y southwell, Myriam. (editores), La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II, Buenos Aires: Biblos, 2017, pp. 37-48; Serra, María Silvia y Trlin, Margarita "Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las Escuelas de la Familia Agrícola correntinas del Taragüí", Ponencia Congreso ISCHE (2017) (mimio); y Trlin, Margarita. y, Serra, María Silvia. "Encuentros y desencuentros entre innovaciones educativas y espacio escolar en la provincia de Santa Fe", en Cabrera, R. y otros (coord.), Proyectando escuelas primarias no graduadas: articulaciones pedagógicas y arquitectónicas en procesos educativos alternativos, Santa Fe: Editorial de la Universidad Nacional del Litoral, 2014, pp. 20-29.

3. Geertz, Clifford, La interpretación de las culturas, Barcelona: Gedisa, 1987.

entre otras. En este escrito presentamos los resultados vinculados con la historia del "conjunto escolar"[4], focalizando en la cuestión agrotécnica.

2. Aportes conceptuales a nuestra investigación

2.1. Diálogos entre arquitectura y pedagogía

La escuela moderna se ha establecido sobre unos determinados principios: una idea de universalidad, una apuesta a lo que vendrá (un futuro y unos discursos utópicos que acompañan), un método, unos saberes a enseñar (los mismos a todos, en un orden gradual determinado). Dentro de estos rasgos modernos podemos señalar también el que refiere a una realidad colectiva (el pasaje de la enseñanza individualizada a una grupal), la universalidad y la simultaneidad (enseñar a muchos alumnos a la vez, un mismo saber, con un mismo instrumento, a cargo de un único docente). Podemos hallar aquí una idea de tiempo regulado para la educación, y la construcción de un "tiempo escolar", de la mano de la delimitación de un espacio: la escuela sucede, transcurre, acontece en *un lugar*, la escuela *es* un lugar, "un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que *ir*"[5].

Coincidimos con Escolano Benito[6] al denunciar la falsa neutralidad de las categorías tiempo y espacio. Por su parte Trilla manifiesta que "todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden"[7]. El espacio-escuela no es simplemente un diseño formal, sino que es en sí mismo un programa, un discurso que, en su materialidad, infunde valores y símbolos culturales, estéticos, políticos e ideológicos. En este sentido, "el espacio escolar ha de ser analizado, pues, como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos"[8], significaciones y mensajes. No solo es propicio revisar las regulaciones, proyecciones y distribuciones del espacio-escuela, sino también su relación con el territorio, las decisio-

---

4. Elegimos utilizar dicha categoría porque coincidimos con Chiurazzi al referirse a la escuela como un "conjunto escolar" que involucra el edificio, otras construcciones, los vacíos, y también las áreas exteriores al predio de la institución. Esta arquitecta invita a mirar en el conjunto escolar lo que está y lo que no, esas presencias y ausencias espaciales brindan pistas para conocer las ideas o prioridades que se tienen en cuenta a la hora de pensar la institución en general y el espacio en particular. Ver Chiurazzi, T. "Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura", en Baquero, Ricardo.; Diker, Gabriela.; Frigerio, Graciela. (comps.), Las formas de lo escolar, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007, pp. 45-58.

5. Trilla, Jaume. "Caracterización de la escuela", en Trilla, Jaume. Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela, Barcelona: Laertes, 1999, p. 23.

6. Escolano Benito, Agustín, Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

7.Trilla, Jaume. "Caracterización de la escuela", en Trilla, Jaume. Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela, Barcelona: Laertes, 1999, p. 23.

8. Escolano Benito, Agustín. "La arquitectura como programa", en Escolano Benito, A., Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000, p. 184.

nes respecto a su ubicación, etc. Estos elementos constituyen un programa pedagógico, son muestras del hecho de entender la arquitectura como parte del currículum, como una "forma silenciosa de enseñanza"[9]. En este sentido varios pensadores[10] manifiestan que la construcción del aula, tal como la observamos hoy, no es producto de un destino natural, sino de una construcción histórica, de modelos que se volvieron hegemónicos sobre otros que quedaron excluidos.

Consideramos que la escuela elegida para esta investigación discute con algunos elementos del formato tradicional, y pondremos nuestro foco en el vínculo con lo espacial.

2.2. Las escuelas rurales en Argentina. La alternancia como alternativa pedagógica

La ruralidad y la escolaridad presentan realidades, modos de vida, accesibilidad a los edificios escolares, distancias que recorrer para llegar a una escuela, condiciones de trabajo, calidad de vida, y relaciones de intercambio con lo urbano, que son muy diferentes entre sí. La educación agropecuaria ha adquirido diferentes formas a lo largo de la historia, y según el territorio, se ha materializado en instituciones con distintos marcos legales, atendiendo a diferentes actores, y encuadradas en sistemas educativos o agropecuarios. Las escuelas agropecuarias se destacan por su heterogeneidad: por el tipo de dependencia (pública —provincial o nacional— o privada —confesionales o no—), la prolongación de los estudios, la forma de concurrencia (diario, con internado o alternancia), la organización de los docentes, de los sectores productivos, etc.[11]. En todos los casos, la educación agropecuaria se caracteriza por ser una propuesta de educación ligada al nivel secundario o superior "cuyo contenido se relaciona con la agricultura —en el contexto amplio de las producciones vegetales y animales-, con los actores del sistema agropecuario, con los establecimientos que son el eje de esas prácticas y los servicios o

9. Mesmin, 1967, en Escolano Benito, Agustín. "La arquitectura como programa", en Escolano Benito, A., Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000, p. 184.

10. Se recomienda consultar: Caruso, Marcelo; Dussel, Inés, La invención del aula. Genealogía de las formas de enseñar, Argentina: Ed. Santillana, 1999; Martínez Boom, A. "Lo visible y lo enunciable: espacio arquitectónico y campo educativo", en Trlin, Margarita. (comp.), Seminario Internacional: Desplazamientos y límites en el espacio educativo: intersecciones entre arquitectura y educación, Argentina, Santa Fe: Ediciones UNL, 2012, pp. 11-22; Pineau, P. "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo"", en Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, La escuela como máquina de educar, Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2001, pp. 21-52.

11. Plencovich, María Cristina, Constantini, Alejandro, Bocchicchio, Ana María, La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura, Buenos Aires, Argentina: Ciccus, 2009.

actividades de apoyo relacionados con ellos, con los territorios que aúnan a las personas y las actividades y los sistemas naturales, culturales y sociales"[12].

En la actualidad, la educación agropecuaria argentina se enmarca en el sistema de educación técnica, y es regulada por las disposiciones técnico-profesionales de la modalidad Educación Técnica (con algunos marcos legales específicos[13]). Con la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26206, se instauraron los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), y el INET[14] creó para el área técnico-agropecuaria 12 trayectos. Si estos se cursan en paralelo con la educación secundaria superior, el alumno egresa de la escuela con el título de Técnico.

Por su parte, las escuelas de alternancia en Argentina toman distintas formas: CFR (Centro de Formación Rural), CEPT (Centros Educativos para la Producción Total), y EFA (Escuela de la Familia Agrícola). Sobre esta última nos detendremos.

Las EFA surgen en Francia en la primera mitad del siglo XX (1935) y llegan a Argentina en la década del 70. Son escuelas secundarias de gestión comunitaria (la comisión de padres gestiona la escuela), insertas en el medio rural. Conforman un proyecto educativo que surge por iniciativa de la misma comunidad, en el que alumnos, docentes, padres y la comunidad rural en general son los protagonistas. Su acción va dirigida a los jóvenes y familias del medio rural y el principal objetivo es ofrecer una alternativa a la falta de propuestas educativas para el nivel secundario en el territorio rural. Entre los fundamentos de estas escuelas se encuentran: impulsar el desarrollo del medio, favorecer el arraigo, potenciar la valoración de ese medio rural, fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias, entre otros[15].

Tal como adelantamos, estas escuelas se organizan bajo un sistema de Alternancia en el que los alumnos permanecen un período en la escuela y uno en el hogar. Se entiende a la alternancia como una continuidad de formación en una discontinuidad de tiempos y lugares. Es el alumno el que permite el diálogo entre los distintos momentos o situaciones educativas. Mediante la alternancia, de espacios y momentos, de estudio y prácticas, entre la escuela y el hogar, se posibilita la integración de la cultura familiar y comunitaria con la cultura escolar.

---

12. Plencovich, María Cristina, Constantini, Alejandro, Bocchicchio, Ana María, La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura, Buenos Aires, Argentina: Ciccus, 2009, p. 15.

13. Véase la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058/05, Argentina.

14. El Instituto Nacional de Educación Tecnológica, es creado en 1995, dependiente del entonces Ministerio de Educación. Este instituto perdura hasta la actualidad y se ocupa de las políticas estatales que atañan a la educación técnica en todo el país.

15. González, I. y Constantini, Alejandro. "El caso de la alternancia en la educación media rural", en Plencovich, María Cristina. y Costantini, Alejandro. (coord.), Educación, ruralidad y territorio, Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciccus, 2011, pp. 259-284.

3. Registros de un hacer escuela en el medio rural

En cada escuela, en sus construcciones y organización del espacio, pareciera cristalizarse la identidad del colectivo: en las decisiones que se toman, en cómo se gestionan los recursos para la construcción, en los actores que participan en el proceso, en las discusiones que se generan, en la relación con el territorio, en la participación de los actores de la comunidad, en las preguntas que aparecen (o no) sobre el espacio, etc. Esto puede observarse tanto en la historia de construcción como en algunas dinámicas de apropiación del espacio en el presente.

En este apartado nos proponemos mirar la EFA elegida para esta investigación en una clave histórica, recorrer el proceso de construcción del edificio, de los sectores productivos, pensar los vacíos, leer el "conjunto escolar".

En miras a revisar esas piezas, nos interesa indagar sobre el proceso de creación de dicha escuela y pensamos en cuatro elementos desde los cuales ordenar esta historia: la relación con la *comunidad* (instituciones: la federación provincial de EFAs a la que pertenece, el estado municipal, provincial, nacional, otras organizaciones; y actores: docentes, padres, sacerdotes, etc.); la relación con el *territorio* (con el medio productivo, el cuidado de la tierra, la elección de animales o vegetales a producir, el modo de producir, etc.), la resolución de lo *material* (cómo consiguen el terreno, en qué edificio funcionan, cómo acceden a los materiales para construir edificios y sectores productivos, quiénes participan en la toma de decisiones, etc.), y por último las relaciones con las cuestiones estrictamente *pedagógicas* (desde lograr formalizarse como institución escolar, hasta las decisiones espaciales en torno a aulas, sectores productivos, habitaciones, convertirse en escuelas agrotécnicas, etc.).

La escuela con la que trabajamos se fundó hace 25 años y desde hace varios es de modalidad agrotécnica. Se ubica en un terreno de 8 hectáreas, a 7 km del pueblo más cercano. Asisten a ella unos 130 alumnos, provenientes de un radio de 80 km aproximadamente.

En sus orígenes, esta EFA comenzó a pensarse entre un grupo de actores de la zona y docentes de otra escuela de la misma modalidad en la provincia. A la primera reunión que realizaron invitaron a la mayor cantidad de gente de la zona para consultar dónde había un lugar para poder pensar la escuela. Es característico de estas escuelas comenzar a funcionar en terrenos prestados, escuelas, albergues para inundados, galpones de guardado, etc., que están abandonados y ellos revitalizan.

Se propusieron dos lugares, y luego de varias discusiones eligieron uno. La disputa giraba en torno a la ubicación de la escuela cuando en realidad,

> Para este tipo de escuelas no importaba que el lugar físico estuviera cerca, pero eso era muy difícil que entre en la cabeza de los papás que conocían solo eso, o sea, tengo que

> encontrar un lugar cercano, tengo que tener la escuela cerca, para ir y venir. (Entrevista a ex Rectora – 12-05-17)

Es una de las características de la alternancia evitar este "ir y venir" que preocupaba a esos padres, las distancias en cierto modo se palean viviendo en la escuela un período de ciclo, evitando los traslados diarios.

Respecto al lugar elegido, cuando pisaron el predio por primera vez notaron que el edificio se encontraba en estado de completo abandono, faltándole instalaciones básicas para el funcionamiento (agua, luz, sanitarios, techos, pintura, etc.). En un trabajo que se encaró junto a la comisión Directiva, padres, alumnos y vecinos de la escuela, se fue realizando lo más urgente para poder comenzar con las clases. Fue todo un verano que trabajaron en "ponerlo vivible", según comentó una docente entrevistada. Participaron de ese proceso distintos actores, se pusieron en juego variadas estrategias,

> El intendente apoyó mucho con plata, con mandar cosas. El cura consiguió donaciones, la autorización (…) la Comisión había juntado algunas cosas (...) el intendente puso los caños, mi papá hizo el diseño y reformulamos esa parte para ponerle baños (…) Así, entre todos. Y después consiguieron las chapas y con los papás colocamos, se cambió el techo (…) (Entrevista a ex Rectora – 12-05-17)

De este modo, en marzo de 1993 la EFA inició sus actividades en las instalaciones de esta escuela primaria, que era propiedad del Consejo de Educación de la Provincia de Corrientes y que fue otorgada en comodato al Consejo de Administración de la institución educativa. Esa construcción preexistente sigue en pie hasta la actualidad. Las primeras intervenciones sobre lo que allí había construido fueron proyectadas de la mano de un arquitecto, familiar de quien sería la rectora de la escuela, y muchas de las escuelas que fueron construyéndose luego se inspiraron en ese proyecto arquitectónico inicial.

Los elementos necesarios para transitar la escolaridad y lo propio de la vida diaria también lo consiguieron de donaciones o aportes de la comunidad.

El edificio tenía tres salones, que se utilizaban como aulas, un pequeño Salón de actos, una cocina y un depósito. Entonces adaptaron las instalaciones para ubicar allí los dormitorios, cuatro baños, dos aulas, y una sala de funciones varias (rectoría, secretaría, sala de profesores, biblioteca, entre otras). Las comidas acontecían en las galerías cubiertas o debajo de los árboles:

> Esos primeros años realmente eran terribles porque almorzábamos y cenábamos con las mesas puestas o en el patio si estaba lindo o debajo del alero si llovía, y si hacía mucho frío desocupábamos las aulas, sacaban todos sus útiles y sobre el banco donde estudiaban comíamos (Entrevista a ex Rectora – 12-05-17)

En este relato hallamos indicios de una idea de reversibilidad en los espacios; en esta escuela es posible encontrar espacios que se alteran según el momento, que adoptan una visibilidad nueva según cada ocasión.

Con el tiempo, y con colaboración de la comunidad construyeron un tinglado y fueron agregando los demás elementos: aberturas, revoque interior, cielorraso, etc.; completando la construcción de los módulos que hoy son dormitorios y baños de los jóvenes. Luego fue la construcción del SUM, la cocina y los sanitarios que hay en ese módulo. Una de las entrevistas describe de este modo ese proceso:

> Íbamos creciendo de a tres metros, no teníamos recursos, entonces armamos el primer módulo de seis con dos columnas, y así le íbamos poniendo columnas, pero ya teníamos una organización que se mantenía. Y después lo que fue mutando, ahí había un taller, después un aula, íbamos, según las necesidades, creciendo a medida de lo que podíamos crecer en el edificio. (Entrevista a ex Rectora – 17-09-15)

Mientras se fueron construyendo las instalaciones necesarias para que la escuela funcione, durante estos primeros años no había posibilidades de construir los sectores técnico-productivos, y había una fuerte intención de que esos saberes se aprendan en cada hogar. Luego fueron incorporando algunos sectores en la escuela, buscando entablar un diálogo entre saberes de las familias y los de la escuela, posibles a partir de la alternancia como metodología.

Respecto al terreno la EFA comenzó funcionando en un predio de una hectárea y luego, también a partir de donaciones, el Consejo de Administración de la escuela compró 7 hectáreas más. Este hecho permitió "acomodar el edificio" dice uno de los entrevistados, y empezar a organizar actividades productivas para autoconsumo, experimentación y práctica agrícola. Con las donaciones de los padres y vecinos tuvieron un gallinero, criaron chanchos, organizaron una huerta orgánica con verduras de estación y hortalizas bajo cobertura plástica, respetando el sistema de cultivos orgánicos. Armaron también un criadero de lombrices californianas.

Es notable la presencia central de los padres de los alumnos ayudando en la construcción, como también las relaciones con el territorio y el respeto hacia la producción del medio, el cuidado de la tierra, etc. En cuanto a lo material, la construcción paulatina demuestra que los fondos no eran abundantes, que mucho se resolvió con colaboración de los docentes, alumnos y familias, participación en proyectos, y en menor medida la asistencia del Estado.

Respecto a lo estrictamente pedagógico, las aulas estuvieron consideradas desde el primer momento, y en el diálogo con el arquitecto que ayudó con los planos aparece la importancia de proyectar aulas amplias, que permitan reunir en ronda a 30 alumnos aproximadamente. A su vez, tal como adelantamos, en lo que respecta a los saberes agro-

técnicos, ni bien fue posible se avanzó en generar espacios de producción en la misma escuela para fortalecer las prácticas de enseñanza.

Retomando la cuestión de los actores que intervinieron en el proceso de construcción del conjunto escolar, al correr los años fueron aparecieron otros como el municipio, el Ministerio de Educación de la Provincia y de la Nación, y la comunidad en general, que —con mayor o menor presencia— aportaron equipamientos tecnológicos, elementos de laboratorio, herramientas, maquinarias, etc.

Considerando que la identidad de los lugares se genera al interior de este, y también contemplando la relaciones con otros lugares, notamos que en la EFA ocupa un lugar importante el concepto de territorialidad rural que se tiene, el lugar que la escuela ocupa en el territorio, las producciones o modos de producción imperantes, las relaciones de resistencia, la disputa por la tierra, el uso (o no) de agroquímicos, la apuesta al arraigo; la relación con otras instituciones, etc. En un caso concreto, por ejemplo en la elección de los productos con los cuales trabajar, no queda fuera este respeto por la identidad de un lugar. En una charla con una de las docentes, ella nos comentó que les habían ofrecido conejos para que críen y enseñen Cunicultura, y ellos evaluaron que no era apropiado ya que no es una producción habitual del entorno, la comunidad no acostumbra a consumir esa carne, y lleva cuidados de extrema dedicación por algunas características que tiene esa zona. Entonces eran más las dificultades que las potencialidades que le veían al proyecto. No así sucedió con la posibilidad de plantar y criar peces (práctica que algunos productores desarrollan en la zona) proyecto para el que tuvieron que tejer articulaciones con productores, ONG, profesionales especializados, y lograron armar las piletas, que les donen alimentos y comenzar a trabajar con más de 800 pacúes.

4. A modo de cierre: algunas ideas y nuevas preguntas

En la EFA elegida la historia de construcción del conjunto escolar y las prácticas de apropiación del espacio brindan pistas para pensar su identidad, la identidad de un colectivo que se muestra activo, pujante, organizado, con una apuesta a la educación que se cristaliza en el espacio.

La construcción del conjunto escolar fue desarrollada por los mismos actores institucionales (docentes, padres, alumnos), con ayuda de otros actores del entorno, como sacerdotes, monjes y vecinos; los recursos los fueron gestionando a partir de donaciones, participación en Proyectos, y en menor medida algunas contribuciones desde distintas esferas del Estado. La historia de construcción del conjunto escolar, aparece acompañada de una preocupación por desarrollar los sectores productivos, y por las vinculaciones de estos con el entorno productivo de la zona. Aparece fuertemente la cuestión del territorio a la hora de pensar en la identidad del lugar.

Esta historia da cuenta de una construcción paulatina, "de a poco", de a tramos, con ayuda de todos. A su vez, da indicios de unos espacios que son reversibles, móviles, que cambian su imagen según el momento o la demanda.

Todos los lugares de la escuela tienen una función educadora, desde las habitaciones, hasta el Laboratorio, pasando por aulas, cocina, Lombricario, Biblioteca, Patio, etc., en cada lugar se producen prácticas ligadas a la "formación integral del joven rural". El uso de los espacios es variado, cada lugar genera un encuentro y es aprovechado para la actividad.

La formación no se reduce a aquello que acontezca en la escuela, sino que hay una continuidad de prácticas educativas en una discontinuidad de espacios, lo cual es fundamento de la alternancia. Hay educación en otros espacios: en la casa, en los lugares donde hacen pasantías, en las relaciones con instituciones, etc.

En la EFA la identidad se compone en la relación con la concepción de territorialidad rural que se tiene, el lugar que la escuela ocupa en el territorio, las relaciones en este, la disputa por la tierra, el uso (o no) de agroquímicos, la apuesta al arraigo, etc. Es una escuela en permanente vinculación con el medio.

Compartimos aquí algunos hallazgos, los resultados parciales de una investigación que continúa su curso, explorando otras dimensiones. Queda por indagar en profundidad, por ejemplo, la cuestión de los límites, que no son siempre materiales y se han ido construyendo a lo largo de la historia de la institución. En este trabajo intentamos responder a algunas de nuestras inquietudes, y nos fuimos encontrando con nuevos interrogantes en relación a la cuestión del espacio escolar que seguiremos analizando.

El reconocimiento de la diversidad religiosa en la escuela rural de Cataluña

The recognition of religious diversity in the rural school of Catalonia

Olga Bernad
Universitat de Lleida
olga@geosoc.udl.cat

Núria Llevot
Universitat de Lleida
nllevot@pip.udl.cat

Agustín González Rodríguez
Universitat de Lleida
agustin.gonzalez@pip.udl.cat

Resumen

El tratamiento de la diversidad religiosa en la escuela pública de Cataluña ha ido en aumento desde los años 90, aunque todavía existen fisuras entre discursos y prácticas. Nuestro objetivo era conocer cómo se trabaja la diversidad religiosa en los centros educativos, haciendo énfasis en la escuela rural. Para ello se planteó una metodología mixta: una primera fase de encuestas a representantes de escuelas públicas y una segunda de entrevistas en profundidad y observaciones en una escuela rural singular.

Los resultados del estudio muestran, a pesar de la existencia de un amplio abanico de situaciones, la presencia desigual del área de religión —la católica es mayoritaria siendo mínima o inexistente la del resto de religiones—, y la realización de una materia alternativa por parte del alumnado que no cursa esta asignatura. Por otra parte, se detectan se detectan diferentes modelos de trabajo de la diversidad religiosa, así como innovaciones y prácticas singulares que describiremos en este artículo.

Palabras clave

Diversidad religiosa, escuela rural, educación primaria, práctica singular

Resum

El tractament de la diversitat religiosa a l'escola pública de Catalunya ha anat en augment des dels anys 90, tot i que encara hi ha fissures entre discursos i pràctiques. El nostre objectiu era conèixer com es treballa la diversitat religiosa als centres educatius, fent èmfasi a l'escola rural. Per això es va plantejar una metodologia mixta: una primera

fase d'enquestes a representants d'escoles públiques i una segona de entrevistes en profunditat i observacions en una escola rural singular.

Els resultats de l'estudi mostren, tot i l'existència d'un ampli ventall de situacions, la presència desigual de l'àrea de religió —la catòlica és majoritària sent mínima o inexistent la de la resta de religions— i la realització d'una matèria alternativa per part l'alumnat que no cursa aquesta assignatura. D'altra banda, es detecten diferents models de treball de la diversitat religiosa, així com innovacions i pràctiques singulars que descriurem en aquest article.

Paraules clau

Diversitat religiosa, escola rural, educació primària, pràctica singular

Abstract

The treatment of religious diversity in the public school of Catalonia has been increasing since the 1990s, although there are still gaps between discourses and practices. Our aim was to learn how religious diversity is worked in schools, emphasizing in rural school. For this purpose, a mixed methodology was proposed: a first phase of surveys of representatives of public schools and a second of 17 in-depth interviews and observations in a singular rural school.

The results of the study show, despite the existence of a wide range of situations, the unequal presence of the area of religion—Catholicism is the majority religion, being minimal or non-existent that of other religions- and the completion of an alternative subject by students who do not study this subject. On the other hand, different work models of religious diversity are detected, as well as innovations and singular practices that will be described in this paper.

Keywords

Religious diversity, rural school, primary education, singular practice

1. Introducción

A partir de la última década del siglo XX y sobre todo a partir del 2000, la llegada de personas de diferentes culturas, creencias religiosas e ideologías, procedentes de otros países[1],

1. DOMINGO, Jordi. «Immigration and territory in early 21st-century Spain: disparities within the unity?». Garreta, Jordi. *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges*. Bern: Peter Lang,

supuso nuevos retos para nuestra sociedad, que ha tenido que definir planteamientos teóricos y políticos y poner en marcha diversos mecanismos y acciones para acoger e integrar a estos nuevos ciudadanos. Uno de los temas más controvertidos es la religión[2].

Cambios y retos a los cuales no es ajena la escuela, con la llegada de alumnado extranjero a las aulas. Y si bien por diversos motivos la población de origen extranjero se concentra mayormente en las ciudades y las áreas metropolitanas, de manera desigual dependiendo de los orígenes, también tiene una cierta presencia en los territorios rurales[3] y por tanto en la escuela rural[4]. A este respecto, los resultados de nuestro Proyecto[5] ponen de manifiesto la existencia en Cataluña de escuelas rurales con más de un 50% de alumnado de origen extranjero. En unos contextos actuales de globalización y movimientos migratorios, que no han cesado a pesar de la crisis económica que ha azotado nuestro país, el crecimiento notable de la diversidad cultural y religiosa en los centros escolares, ha avivado el debate sobre la diversidad cultural en las aulas y la presencia de las religiones en las mismas. Así, uno de los retos a los que se enfrenta la escuela es como dar respuesta a la diversidad religiosa, no solo cultural, presente en nuestra sociedad y en los centros educativos[6], debate al que no son ajenas las facultades de formación del profesorado[7]. No olvidemos que la educación es, también, un arma poderosa para mejorar la convivencia y favorecer la cohesión e inclusión social entre las personas de tradiciones

---

2016, pp. 17-36.

2. ESSOMBA, Miquel A. *La gestión de la diversidad cultural en la escuela. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2008.

3. DOMINGO, Jordi; BERNAD, Olga. «Inmigración africana en el contexto rural de Cataluña». *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7, 1 (2017), pp. 9-45.

4. LLEVOT, Núria; BERNAD, Olga. «La integració escolar de l'alumnat d'origen estranger al Pla d'Urgell». *Mascança. Revista d'Estudis del Pla d'Urgell*, 6 (2015), pp. 27-45.

5. La investigación que ha dado lugar a estos resultados que presentamos ha estado impulsada por una ayuda de Recercaixa. Concretemante el proyecto "Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela" (convocatoria Recercaixa2015). Puede ampliar la información en: www.escueladiversa.com

6. Ver: LLEVOT, Núria; MOLET, Carme; GARRETA, Jordi; BERNAD, Olga. «Análisis de la diversidad religiosa en el sistema educativo catalán». *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 64, 368 (2017), pp. 323-342; LLEVOT, Núria; MOLET, Carme; GARRETA, Jordi; BERNAD, Olga; DOMINGO, Jordi. *Diversidad religiosa en los centros escolares de Cataluña: religiones y multiculturalidad*. Lleida: Milenio, 2017; LLEVOT, Núria; GARRETA, Jordi; BERNAD, Olga; MOLET, Carme; DOMINGO, Jordi. «Diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña: de la teoría a la práctica». *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7 (2017), pp. 43-80.

7. Ver: BERNAD, Olga; LLEVOT, Núria. «La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación. GARCÍA MANSO, Almudena. *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual*. Madrid: Editorial Tecnos, 2018, p. 127-134; LLEVOT, Núria; BERNAD, Olga; MOLET, Carme. «Diversidad cultural-religiosa y formación del profesorado». MARTÍNEZ, Estrella; RAYA Pura; MARTÍNEZ, Xabier. *Investigación, desarrollo e innovación universitaria*. Madrid: Mc Graw Hill Interamericana de España, 2016, pp. 355-366.

culturales y religiosas diferentes. Y la escuela es para muchas de estas familias[8], el primer lugar donde se sienten reconocidas como personas.

Centrándonos en el territorio de Cataluña y combinando metodología cuantitativa y cualitativa, este artículo pretende analizar cómo se trabaja la diversidad religiosa en los centros de educación primaria públicos, haciendo un especial énfasis en la escuela rural.

Los modelos de educación religiosa desarrollados en los estados de la Unión Europea plantean diferentes soluciones que van desde prácticas monoconfesionales a pluriconfesionales[9], como sería el caso de España de acuerdo con la legislación educativa (las comunidades religiosas pueden, en teoría, acceder a la escuela pública para impartir sus enseñanzas a sus propios creyentes en clases separadas).

España es un país aconfesional y la Constitución Española reconoce el derecho de las familias a escoger para sus hijos la formación religiosa y moral de acuerdo con sus propias creencias. Así, en el sistema educativo español la asignatura de religión es de oferta obligatoria para las escuelas, y de elección optativa para el alumnado. El alumnado que opta por estudiar religión puede elegir entre las religiones sobre las cuales se han firmado acuerdos de cooperación con el Estado. Además del acuerdo con la Santa Sede (1979) para la enseñanza de la religión católica, también se han firmado acuerdos de cooperación con otras comunidades religiosas (evangélica, musulmana y judía) para la enseñanza de su confesión. Pero el pluralismo religioso en el sistema educativo se halla reconocido sólo a nivel normativo ya que la implantación real de las otras tres confesiones diferentes de la católica es escasa[10]. Algunos de los motivos son la falta de sinergias y dialogo entre las propias entidades religiosas, el escaso interés por parte de las autoridades educativas en aplicar la legislación y la falta de profesorado acreditado para impartir la enseñanza de esas otras religiones[11].

La alternancia en el gobierno del Estado español entre el PSOE y el PP ha afectado pendularmente la educación y los objetivos de los diferentes sistemas educativos que se han instaurado a partir del advenimiento de la democracia, aspectos que se pueden observar comparando las diferentes leyes educativas que se han aprobado en cada gobierno[12]. Y el tratamiento de la religión tampoco se puede situar fuera de la política guber-

8. BERNAD, Olga. «School and immigrant origin famílies». GARRETA, Jordi. Immigration into Spain: Evolution and Socio-educational challenge. Berna: Peter Lang, 2016, pp. 169-196.

9. DIETZ, Gunther. «La educación religiosa en España». *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14, 28 (2008), pp. 11-46.

10. TARRÉS, Sol; ROSON, Francisco Javier. «La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía». *Revista de ciencias de las religiones,* 14, (2009), pp. 179-197.

11. LLEVOT, Núria; GARRETA, Jordi; BERNAD, Olga; MOLET, Carme; DOMINGO, Jordi. «Diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña: de la teoría a la práctica». *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 7 (2017), pp. 43-80.

12. LLAQUET de Entrambasaguas, Jose Luís «Los currículos de religión en la normativa educativa española». CANO Ruiz, Isabel. *La enseñanza de la religión en la escuela pública: Actas del VI Simposio Internacional de Derecho Concordatario.* Alcalá de Henares, (16-18 de octubre de 2013); LLEVOT, Núria; MOLET,

namental y educativa. Actualmente la ley de educación estatal en vigor es la LOMCE (2013)[13], que introduce cambios significativos respecto a las leyes anteriores. Así, respecto a la religión crea una asignatura alternativa, denominada Valores Sociales y Cívicos en Primaria y valores éticos en ESO. Otro cambio notable es que ambas materias tienen el mismo peso horario y son evaluables y la nota cuenta en los expedientes académicos. También introduce algunos cambios en cuanto a los contenidos que han sido objeto de controversia, como por ejemplo, la reincorporación de las plegarias en las aulas. En Cataluña continua vigente la LEC (2009), aprobada con el acuerdo de los principales partidos de la cámara catalana, aunque con la publicación del Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, entraron en vigor las nuevas directrices curriculares, adaptadas a la LOMCE.

2. Metodología

Este estudio consta de dos fases y combina metodología cuantitativa y cualitativa.

En la primera fase, que corresponde a la realización de un Proyecto[14] sobre diversidad religiosa se realizó una encuesta telefónica[15] entre el mes de mayo y el de septiembre de 2014, a miembros de equipos directivos de 380 escuelas públicas de todo el territorio de Cataluña, con la finalidad de saber cómo se estaba trabajando la diversidad cultural y religiosa en sus centros. El número de escuelas rurales unitarias o cíclicas ronda el 13% del total de centros encuestados.

En una segunda fase, que corresponde a la realización del Proyecto[16] Recercaixa de 2015 a 2018 que citábamos al principio del artículo, se realizó un estudio de caso en una escuela rural de Cataluña[17], mediante observaciones y entrevistas en profundidad a miembros de la comunidad educativa, para profundizar en las prácticas llevadas a cabo en cuanto al tratamiento de la diversidad religiosa y la materia de religión. Los criterios para escoger esta escuela fueron: ser una escuela rural perteneciente a una ZER; tener un

---

Carme; GARRETA, Jordi; BERNAD, Olga. «Análisis de la diversidad religiosa en el sistema educativo catalán». *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 64, 368 (2017), pp. 323-342

13. Nuestra investigación se llevó a cabo en el momento de implantación de la LOMCE.

14. Proyecto denominado "La diversitat cultural i religiosa als centres d'infantil i primària de Catalunya" (financiado por AGAUR y la *Subdirecció General d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya*).

15. La muestra se calculó tomando como punto de partida los datos de la Generalidad de Cataluña sobre los centros de educación infantil y primaria existentes el curso 2013-14, con un nivel de confianza del 95,5%, en el caso más desfavorable (p = q = 50%), y fue diversa en cuanto a la distribución territorial al seguir un listado de centros y una tabla de aleatorización de las llamadas telefónicas.

16. Ayuda que como hemos introducido procede del Proyecto "Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela" (AIFC – *Ajuts de la Fundació 'La Caixa'*. FUCA) 2015 (previsto para finalizarse a finales de 2018).

17. Para salvaguardar el anonimato de la escuela y de las personas entrevistadas, se omiten los nombres.

porcentaje de alumnado de origen inmigrante superior al 50%; destacar por sus actuaciones de éxito en la fase cuantitativa de ambos proyectos.

3. Algunos resultados

Este apartado muestra los resultados obtenidos en ambas fases, complementando los resultados de la encuesta con los del estudio de caso.

En cuanto a los resultados de la encuesta, este artículo compara los datos obtenidos en las escuelas con menos de 200 alumnos (entre los cuales se encuentran las escuelas rurales, formen parte o no de una ZER) con el total de centros (algunos de los cuales tienen más de tres líneas, siendo lo más común entre una y dos) y con los que tienen entre 201 y 400 alumnos.

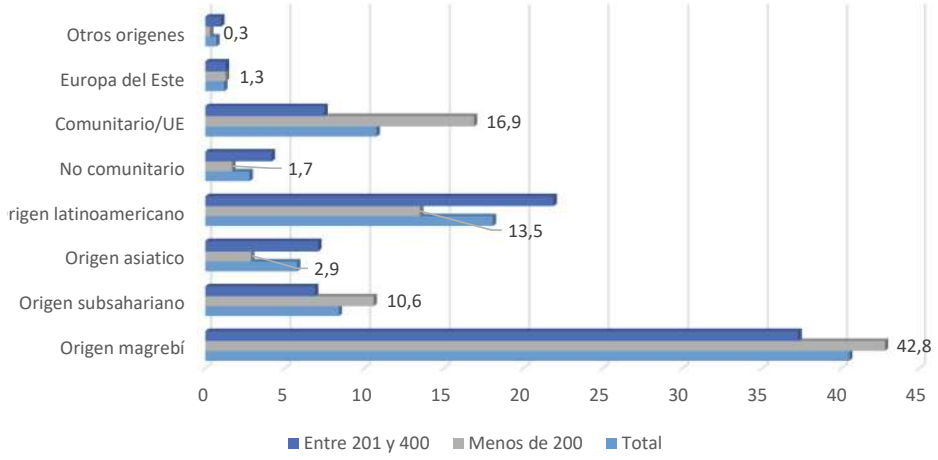
Para la realización de nuestro estudio de caso, escogimos una escuela rural cíclica que forma parte de una ZER, en un pueblo cercano a una ciudad, hecho que favorece que parte de las familias del pueblo (sobre todo las autóctonas) elijan para sus hijos centros privados concertados de la ciudad (de hecho las rutas escolares de algunos centros para recoger o dejar el alumnado pasan por este pueblo). El entorno es agrícola y hay una empresa agrícola que provee de empleo a parte de la población y atrae un cierto número de familias extranjeras. Como hemos comentado antes, precisamente esta escuela tiene más de un 50% de alumnado extranjero, años antes era mayoritariamente chino y actualmente es ucraniano (de religión cristiana ortodoxa), aunque también conviven otros orígenes como el rumano y el magrebí. La escuela tiene un cierto porcentaje de matrícula viva y tiene aula de acogida.

3.1. Los centros y la diversidad religiosa

En primer lugar, según nos dijeron las personas entrevistadas, tenemos que tener en cuenta que el 22,1% de las escuelas tenia ideario religioso frente al 75,8% que decía no tenerlo, siendo ligeramente inferior este porcentaje entre las escuelas con menos de 200 alumnos. En cambio, entre los centros con ideario religioso, el porcentaje de centros con menos de 200 alumnos que declaran ser escuela cristiana es significativamente superior respecto el total (9,5% y 4,8% respectivamente). También es significativo el dato que en la mayoría de las escuelas no hay un responsable de gestionar la diversidad religiosa.

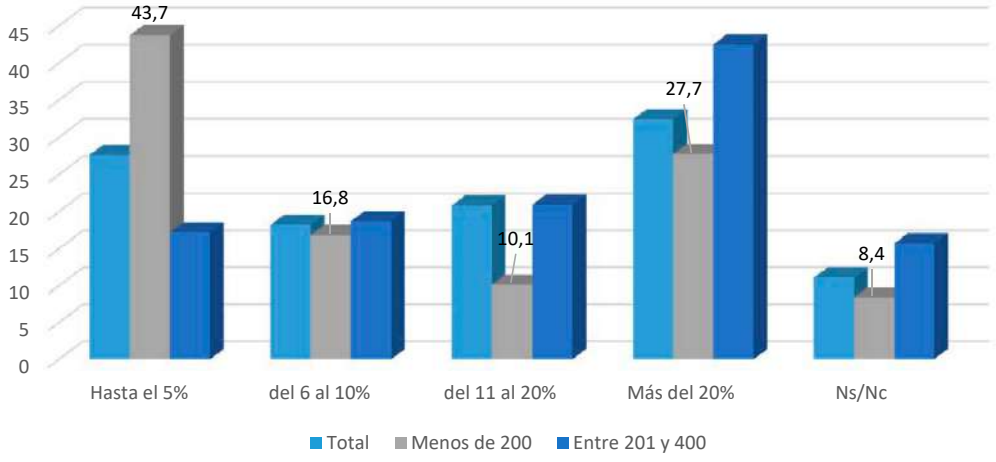
Una de las variables influyentes en las acciones llevadas a cabo y en las políticas de centro es la presencia de alumnado extranjero en el centro. El porcentaje de alumnado de origen extranjero en las escuelas con menos de 200 alumnos se sitúa en torno al 16,29% (el 24,92% en los centros de 201 a 400 alumnos y el 19,55% en el total), siendo mayoritario el origen magrebí y fluctuantes los otros orígenes (por ejemplo, en los centros con menos de 200 alumnos sigue el origen comunitario y en cambio en los centros que tienen entre 201 y 400, es el latinoamericano).

Gráfico 1. Origen del alumnado de origen extranjero



A medida que crece el tamaño del centro (número de alumnos) el porcentaje de alumnado de origen extranjero también aumenta, como podemos observar en el siguiente gráfico.

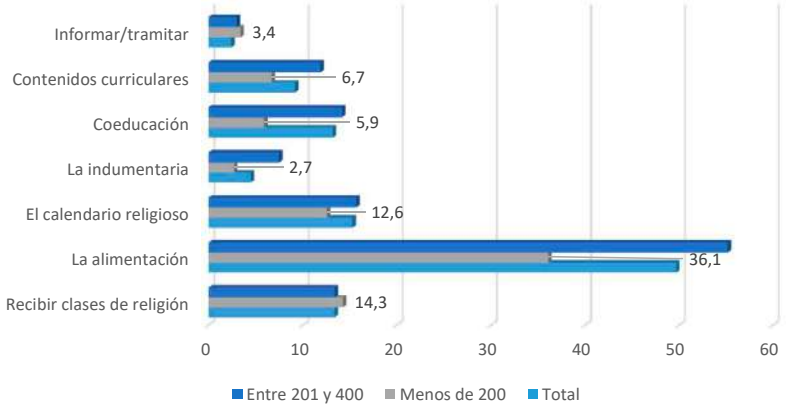
Gráfico 2. Porcentaje de alumnado de origen extranjero



En lo que concierne a las familias, las personas entrevistadas también consideran mayoritariamente que el tema de la religión no es un factor determinante en el momento de escoger centro para sus hijos (89,9% de los centros con menos de 200 alumnos y 93,3% de los que tienen entre 201 y 400 alumnos, frente al 92,1% del total) ni tampoco es una cuestión central en los intereses de las familias. En el 39,1% de los centros con menos de

200 alumnos se afirma que no se ha recibido ninguna petición o pregunta sobre el hecho religioso, porcentaje que desciende al 23,1% en los centros que tienen entre 201 y 400 (frente al 28,7% del total). En cuanto a los centros que sí las han recibido, en el siguiente gráfico podemos observar las temáticas más frecuentes (comparando los centros con menos de 200 alumnos, los centros entre 201 y 400 alumnos y el total de centros de la muestra).

Gráfico 3. Peticiones o demandas relacionadas con el hecho

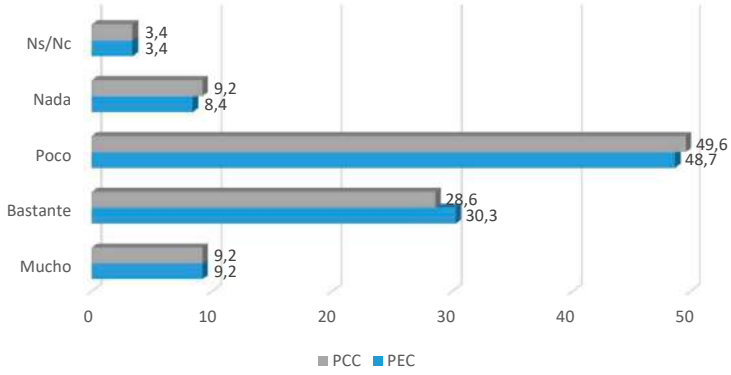


En nuestra escuela rural, como hemos dicho antes, hay un grupo numeroso de familias de origen ucraniano y rumano, y en menor número otros orígenes de Europa del Este como el ruso y búlgaro. Estas familias practican la religión cristiana ortodoxa y celebran sus tradiciones, los fines de semana los niños y niñas hacen cursos y actividades en su iglesia. También hay, en menor número, familias de origen magrebí que practican la religión musulmana y alguna de origen chino. Pero nos llama la atención que todo el alumnado de la escuela recibe clases de religión católica con el beneplácito de las familias. La directora nos cuenta que no han tenido ningún problema al respecto. El hecho de ser una escuela pequeña y familiar favorece el dialogo y una comunicación fluida con las familias y cualquier duda o incidente que pueda surgir se resuelve al instante. Se celebran las festividades de tradición cristiana desde la visión que forman parte de nuestro patrimonio cultural y hay que conocerlas, pero también tienen cabida en el día a día de la escuela las tradiciones culturales y religiosas y festividades de los lugares de origen del alumnado. En nuestras observaciones de aula, hemos podido comprobar como el profesorado favorece este conocimiento mutuo, dando pie a que sus alumnos expliquen cosas de su cultura y religión y tendiendo puentes con las nuestras. Respecto a la alimentación, como la escuela tiene servicio de comedor, los viernes siempre hay pescado para todo el alumnado y se ofrece un menú sin carne de cerdo para los musulmanes así como menús especiales teniendo en cuenta las posibles intolerancias alimentarias.

3.1.1. La diversidad religiosa en los documentos de centro

Otra cuestión que nos interesaba saber era si la diversidad religiosa se contemplaba de alguna manera en los documentos de centro (PEC y PCC). El primer documento analizado fue el Proyecto Educativo de Centro. En el gráfico adjunto se puede observar en una escala Likert de mucho a poco, el grado de explicitación en el PCC y si se establecen criterios para trabajarla en el PEC, en los centros con menos de 200 alumnos. Los porcentajes son similares en ambos casos y la respuesta mayoritaria es poco. Alrededor del 40% explicita mucho o bastante la diversidad religiosa en el PCC y establece criterios para trabajarla en el PEC mientras que casi el 60% lo hace poco o nada.

Gráfico 4. La diversidad religiosa se explicita en el PCC y se establecen criterios en el PEC



En los gráficos 5 y 6, podemos observar, en una escala de mucho a poco, el grado de adaptación de los menús escolares a las diferencias religiosas y el grado en que se ha definido el uso de los símbolos religiosos, teniendo en cuenta el número de alumnado en los centros.

Gráfico 5. Adaptación menús a la diversidad religiosa

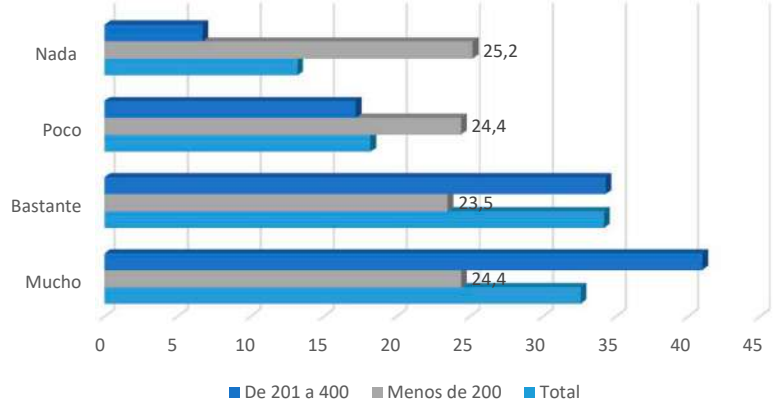
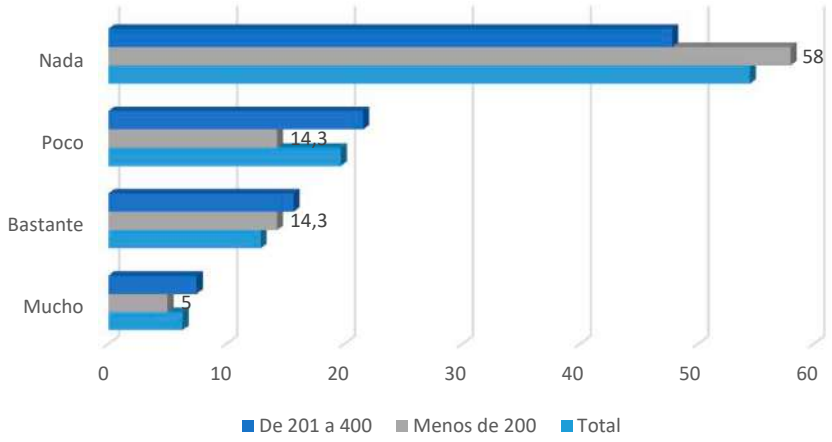
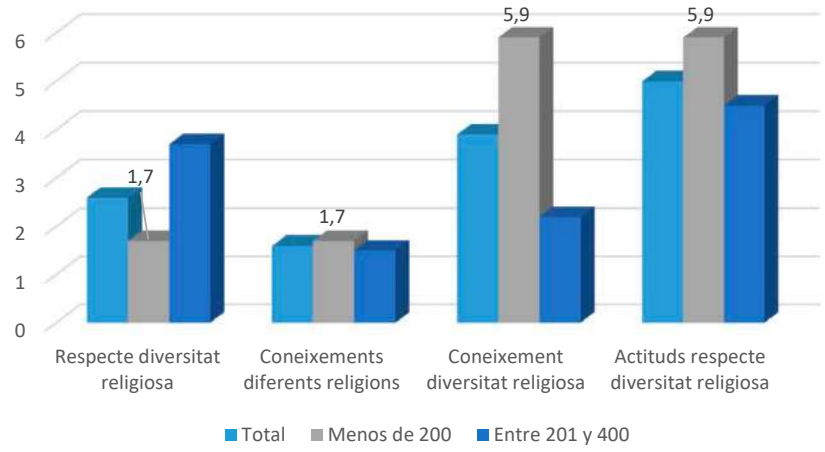


Gráfico 6. Uso de los símbolos religiosos



Otro documento de centro que nos interesaba analizar era el Plan de convivencia, que recordemos, es un documento que han de tener todos los centros (han de rellenar on-line un aplicativo del *Departament de Ensenyament*, adaptándolo a sus características y situación) y que actualmente está en fase de implementación. En el momento de realización de la encuesta, el 34,5% de los centros con menos de 200 alumnos no tenían elaborado todavía este documento, y entre los que afirmaron que sí lo tenían, en el 10,4% no se contempla la diversidad religiosa de manera específica. También se debe señalar que el 14.3% contestó no saber o no conocer si se trabajaban estas temáticas en el Plan de Convivencia. A continuación, el gráfico 7 muestra los aspectos relacionados con la diversidad religiosa y la religión que se trabajan en los Planes de convivencia.

Gráfico 7. Plan de convivencia

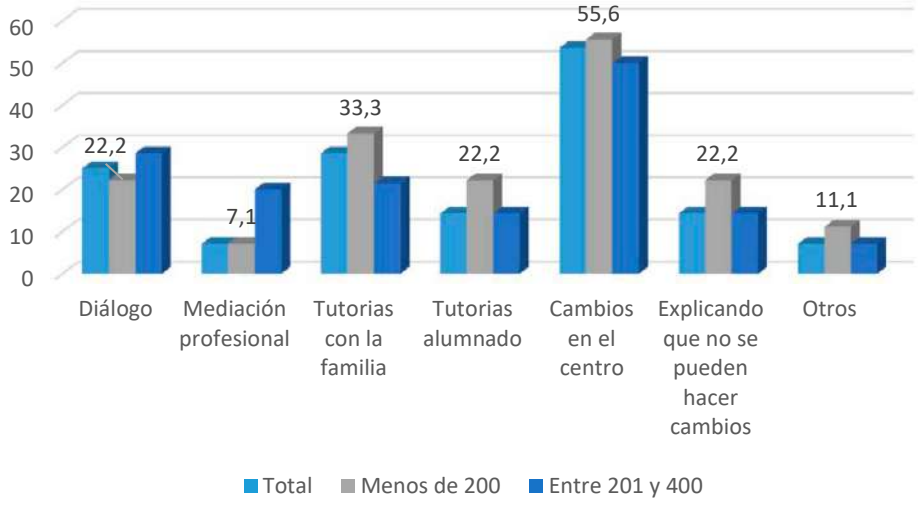


En nuestra escuela rural, la diversidad religiosa se contempla en el PEC, donde se dice que se fomentará el respeto a las diferencias culturales y religiosas, siempre que no atenten contra la dignidad humana y la igualdad de géneros. En el Plan anual, de acuerdo con el PCC, se programan actividades curriculares y complementarias, así como las medidas de atención educativa a las necesidades educativas transitorias o permanentes del alumnado que lo requiera, con la finalidad de favorecer la inclusión escolar y social de todo el alumnado, incluido el de origen extranjero.

3.1.2. La gestión de conflictos relacionados con la diversidad religiosa y la religión

Respecto a la resolución de conflictos relacionados con la diversidad religiosa, las personas entrevistadas han contestado afirmativamente (es decir, que habían recibido demandas o habían tenido algún conflicto) en pocas ocasiones (7,6% de los centros con menos de 200 alumnos y 10,4% de los centros de 201 a 400). Entre los que manifiestan haber tenido alguna de estas situaciones, las soluciones más habituales son el dialogo, las tutorías con familias y alumnado y la realización de cambios en el centro. Por otra parte, el 14,3% de los centros de 201 a 400 alumnos señalan no haber podido solucionar este tipo de situaciones, en cambio, los centros con menor número de alumnos en ningún caso señalan esta respuesta.

Gráfico 8. Solución peticiones/conflictos relacionados con la diversidad religiosa



Con la finalidad de distinguir entre las peticiones/conflictos relacionados con la diversidad religiosa y los específicamente relacionados con la religión, preguntamos si en los dos últimos cursos académicos habían tenido que dar respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la religión. Y el porcentaje de respuesta afirmativa desciende

casi a la mitad respecto al caso anterior (3,4% en los centros con menos de 200 alumnos y 5,2% en los centros que tienen entre 201 y 400). En cuanto a la forma de solucionarlos, las respuestas son similares: dialogo, tutorías con la familia, realización de cambios. El gráfico 9 muestra las soluciones más frecuentes. Y el gráfico 10 compara la forma de solucionar estas situaciones cuando se refieren a la diversidad religiosa o a la religión específicamente, en los centros con menos de 200 alumnos, que es el caso que nos interesa.

Gráfico 9. Solución peticiones/conflictos relacionados con la religión

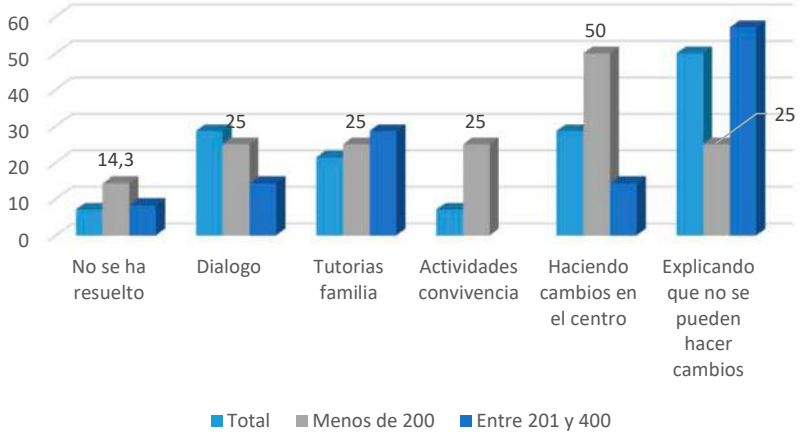
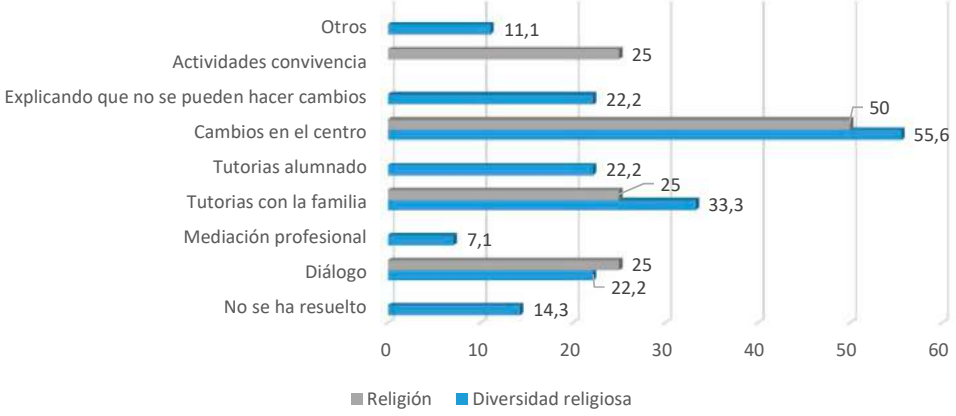


Gráfico 10. Solución situaciones relacionadas con la diversidad religiosa y con la religión



En nuestra escuela rural, como ya hemos comentado antes, el hecho de ser una escuela "abierta" a las familias y con un profesorado estable, facilita el diálogo no sólo en los momentos de entradas y salidas, sino en cualquier momento que se requiera. Pero,

también precisamente el hecho de ser una escuela pequeña provoca que los rumores y pequeños conflictos se magnifiquen. En este caso, la buena actitud y quehacer de la directora, así como su conocimiento de la localidad y las necesidades de las familias, facilita una gestión rápida y resolutiva de las demandas y situaciones conflictivas. Una cuestión pendiente es la inclusión social de las familias inmigrantes más allá del entorno escolar.

3.2. Los centros y la religión

De acuerdo con la normativa educativa vigente, en educación primaria "las áreas de religión y de educación en valores sociales y cívicos son de oferta obligatoria para los centros y de carácter optativo para las familias"[18]. Es decir, en el momento de la preinscripción y matrícula las familias pueden escoger que sus hijos cursen la asignatura de religión o una alternativa, que actualmente, de acuerdo con la LOMCE, es la de valores sociales y cívicos; anteriormente la materia alternativa tenía un espectro más amplio a criterio del centro.

Los resultados de la encuesta muestran una presencia desigual de ambas materias. Por otra parte, aproximadamente la mitad de los centros, independientemente de su tamaño, señalan que también trabajan la diversidad religiosa de manera transversal y en otras materias diferentes de la religión o la de valores, como podría ser la de medio social, música o tutoría.

En cuanto al área de religión, se puede escoger entre las religiones católica, evangélica, judía y musulmana; pero la práctica, como evidencian los resultados de la encuesta, muestra que en los centros públicos, se imparte mayoritariamente la atención educativa alternativa y la religión católica (posiblemente condicionado por la demanda de las familias), siendo casi imperceptible la presencia de la religión evangélica y nula la de las otras dos religiones.

Los siguientes gráficos muestran la impartición de las materias relacionadas con esta temática en educación primaria, por ciclos y teniendo en cuenta el número de alumnos del centro. Se resalta que los centros con más número de alumnos son los que imparten con un porcentaje ligeramente superior la atención educativa alternativa, en comparación con los que tienen un número de alumnos inferior a 200. Por otra parte, son estos últimos centros los que imparten, aunque con una presencia casi anecdótica, la religión evangélica.

18. Departament d'Ensenyament. *Documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2015/16. Ensenyament de la religió.* Barcelona: Generalitat de Cataluña. Departament d'Ensenyament, 2015.

Gráfico 11. Materias relacionadas con la religión, ética… Ciclo inicial

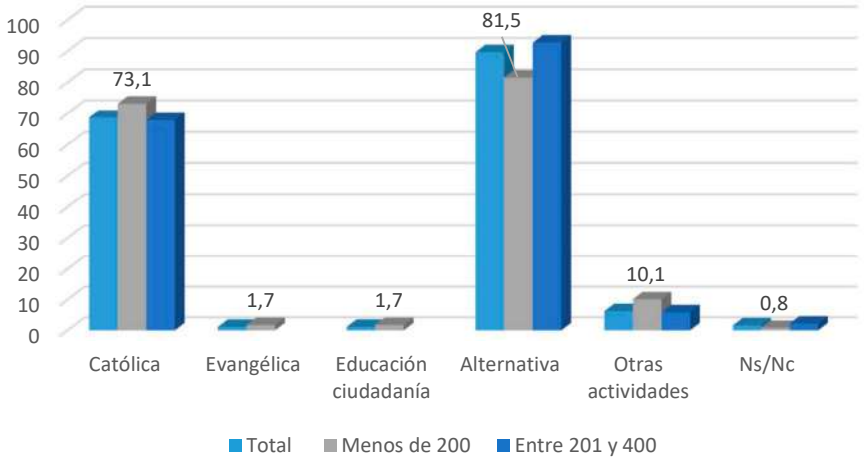


Gráfico 12. Materias relacionadas con la religión, ética… Ciclo medio

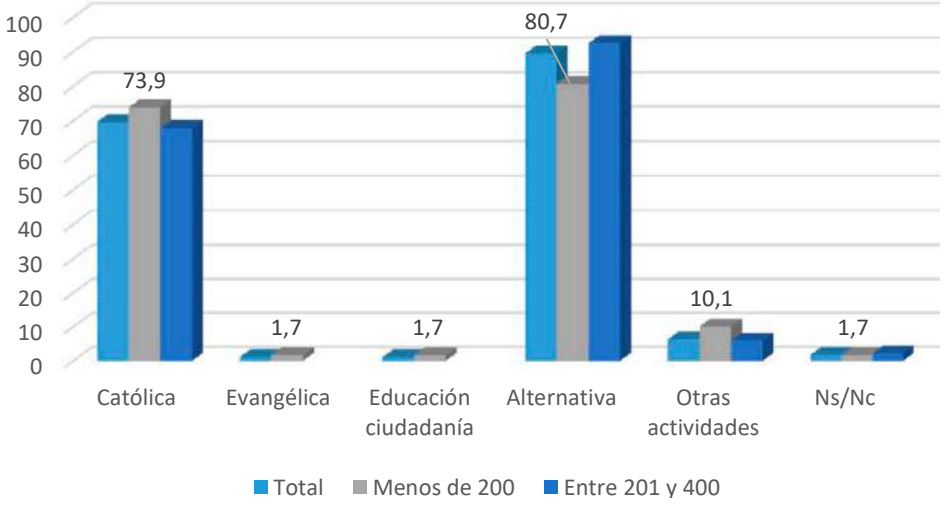
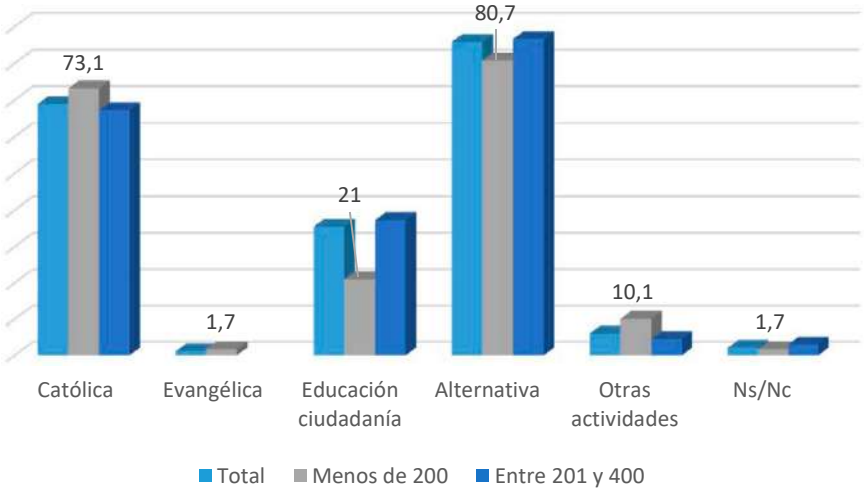
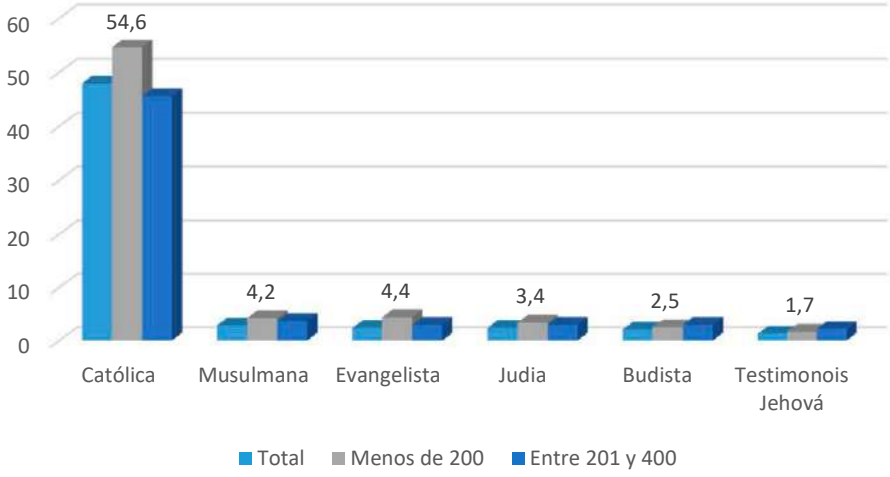


Gráfico 13. Materias relacionadas con la religión, ética… Ciclo superior



Por otra parte, como podemos observar en el siguiente gráfico, aproximadamente la mitad de los centros, independientemente de su tamaño, realizan actividades relacionadas con la religión católica, siendo la decoración del centro, la celebración de fiestas culturales y la elaboración de materiales las actividades más comunes. En cambio, muy pocos centros realizan actividades relacionadas con otras religiones.

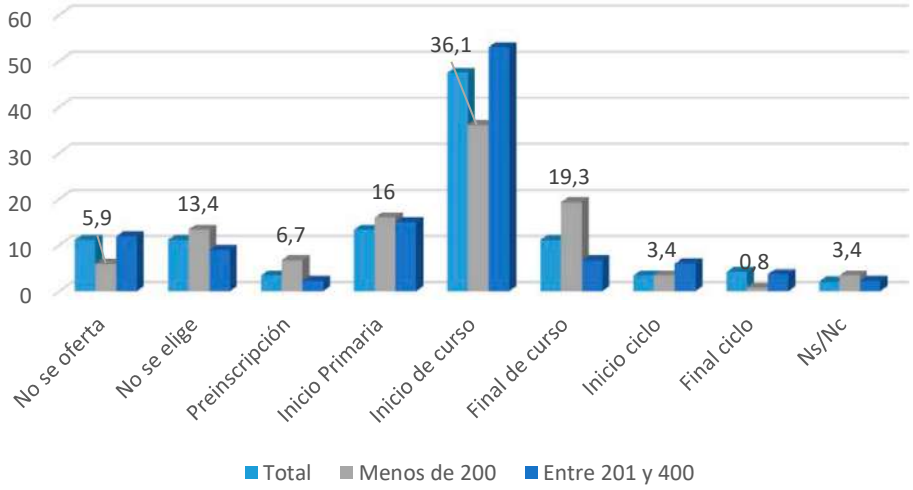
Gráfico 14. Realización actividades relacionadas con la religión



3.2.1. Religión / Atención educativa alternativa

Sobre cuando se oferta y cómo la materia de religión, el Documento para la organización y la gestión de los centros (2015), señala que "El centro debe ofrecer al alumno o alumna de nuevo ingreso la posibilidad de optar por recibir la enseñanza de la religión mediante la hoja de preinscripción o una declaración de acuerdo con el modelo "Declaración sobre la opción de recibir la enseñanza de la religión o la atención educativa alternativa para los alumnos de nuevo ingreso en el centro "(educación infantil, educación primaria ESO o bachillerato), según la etapa educativa que corresponda"[19]. En la práctica, según los resultados de la encuesta, mayoritariamente se oferta la materia de religión al inicio de cada curso y al inicio de la etapa de primaria, entre otras respuestas. Destacamos que un cierto porcentaje de entrevistados dice que no se puede elegir o que no se oferta y por tanto tampoco se puede escoger. Como podemos ver en los gráficos siguientes, el número de alumnos del centro es una variable significativa. Por ejemplo, el porcentaje de respuesta "no se puede elegir" es mayor en los centros que tienen entre 201 y 400 alumnos y en cambio el porcentaje de respuesta "no se elige" es mayor en los centros con menos de 200 alumnos, lo que indica quizás una mayor influencia de las familias en los centros más pequeños. También el momento en que se ofrece la opción entre religión y la alternativa difiere en cierto modo según el tamaño del centro.

Gráfico 15. Cuando se ofrece la opción religión/alternativa

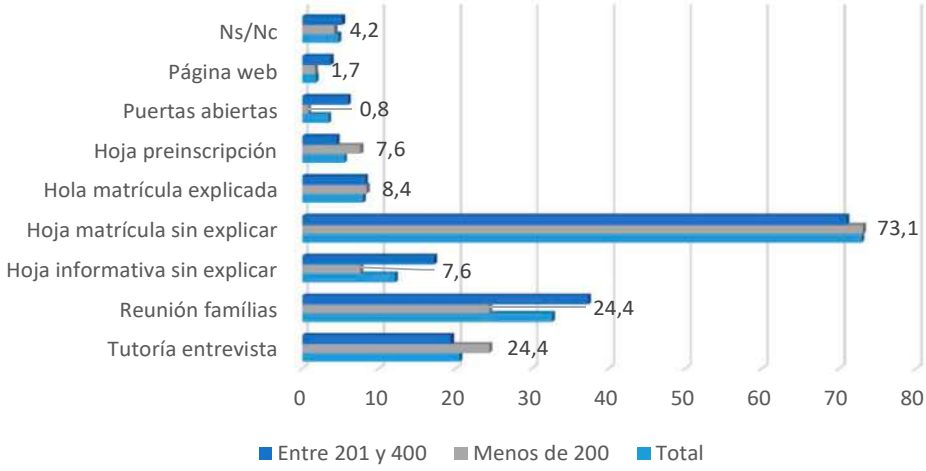


Respecto a cómo se ofrece esta opción, mayoritariamente se hace a través de la hoja de matrícula (y no se explica a las familias lo qué quiere decir sino que son ellas las que

19. Departament d'Ensenyament. *Documents per a l'organització.....* op cit (p. 3)

a partir de la lectura deciden). También se presenta en la reunión con las familias, en las tutorías y explicando la hoja de matrícula. En síntesis, observamos cómo hay diferentes formas de presentarlo en los centros y aunque hay más centros que lo hacen sin explicación previa o simultánea, una parte importante explica las opciones posibles a las familias.

Gráfico 16. Cómo se ofrece la opción religión/alternativa



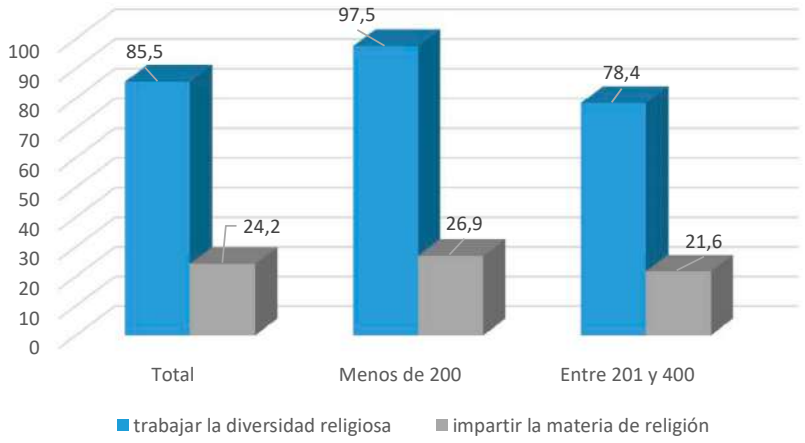
En la escuela estudiada, como sucede en la mayoría de escuelas rurales, el escaso número de alumnos dificulta la oferta de otras religiones además de la católica e incluso la organización de grupos simultáneos de religión y alternativa. En nuestro caso y a pesar de la pluralidad de religiones y culturas de las familias, la solución encontrada es impartir religión católica a todo el alumnado; pero para dar respuesta a la amalgama de religiones y culturas presentes en la escuela, bajo el nombre de "religión" se ofrece en realidad cultura religiosa, un término más amplio y rico que el de historia de las religiones. También destacamos que el hecho religioso, no sólo el cultural, se trabaja también en diversas actividades y momentos del día a día, aprovechando preguntas y comentarios de los niños, situaciones surgidas, etc.

3.3. Actitudes del profesorado respecto la diversidad religiosa y la religión

La mayoría de las personas entrevistadas piensan que es importante trabajar la diversidad religiosa en la escuela. Pero, en cambio, sólo un 25% piensan que es positivo para el alumnado impartir la materia de religión. Y en esta línea, aproximadamente el 75% piensan que la religión se tendría que enseñar fuera de la escuela, porcentaje que aumenta ligeramente cuando nos referimos a las otras religiones (musulmana, evangélica, etc.),

y que la diversidad religiosa se tendría que tener en cuenta en la escuela a través de otras materias como la de valores sociales y culturales o historia de las religiones. Un porcentaje mucho menor (alrededor del 10%) piensa simplemente que no se tendría que tener en cuenta de ninguna manera o que este tema incumbe a la familia.

Gráfico 17. Es positivo para el alumnado…



4. A modo de conclusiones

En un contexto mundial de globalización y movimientos migratorios, la escuela se enfrenta al reto de preparar al alumnado para vivir y convivir en una sociedad cambiante, plural y heterogénea[20].

A partir del análisis de los resultados podríamos decir que la presencia de alumnado de origen extranjero y el número de alumnos del centro son las variables más influyentes en el diseño e implementación de acciones de atención y trabajo de la diversidad cultural y religiosa. Centrándonos en la escuela rural estudiada, vemos que, en este caso, el hecho de ser un entorno familiar y pequeño, donde "todos nos conocemos" como señala la directora, favorece un buen clima de convivencia, la comunicación con las familias y su implicación, así como la integración social y escolar del alumnado. Y se evidencian algunas innovaciones que, sintéticamente, giran alrededor de la incorporación de la interculturalidad y la diversidad religiosa en el currículum y en la vida diaria del centro, aunque las tradiciones de raíz católica gozan de más presencia. Pero más allá de "las paredes de la escuela", abogamos por establecer sinergias y acciones en connivencia con otros

20. REDECKER, Christine, et al. The Future of Learning: Preparing for Change. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.

agentes sociales y educativos externos para lograr el arraigo y una verdadera inclusión del alumnado y sus familias en la comunidad del entorno, necesidad plasmada especialmente en los territorios rurales con una población envejecida y baja densidad, donde la amenaza del cierre de la escuela planea en el horizonte y la llegada de nuevas familias puede ser un recurso para evitarlo. Uno de los nuevos papeles de la escuela puede ser el de dinamizador social y cultural de la comunidad.

Respecto a la enseñanza de la religión, el espectro es diverso: desde escuelas que imparten sólo la religión católica hasta escuelas que ofrecen únicamente la atención educativa alternativa, pasando por escuelas donde hay las dos opciones. La impartición de otras religiones es minoritaria. En nuestro caso, el hecho de ser una escuela rural dificulta, la oferta de otras religiones e incluso la organización de grupos simultáneos de religión y alternativa. Y la opción escogida es cultura religiosa para todo el alumnado, eso sí, bajo el paraguas del área de religión católica. Precisamente, en las escuelas rurales y especialmente en las más pequeñas, debido al número de alumnos y por razones organizativas, se ve inviable poder ofrecer simultáneamente diversas opciones (diferentes religiones, alternativa…). Una solución podría ser impartir cultura religiosa, que englobe una visión crítica y humanista de todas las religiones.

Por último, no querríamos finalizar estas páginas sin señalar la necesidad de trabajar estas temáticas en la formación inicial y continua de los docentes, deconstruyendo y reconstruyendo las actitudes y creencias implícitas y dotándoles de estrategias metodológicas y recursos para atender y trabajar la diversidad cultural en entornos rurales y, especialmente, en tender puentes con la comunidad.

Educació ambiental a l'escola rural: una aproximació etnogràfica a la realitat d'Alfés, comarca del Segrià (Catalunya)

Environmental education in rural school: ethnographic approach in Alfés, district of the Segrià (Catalunya)

Aida Goixart Andrés
Universitat de Lleida
aidagoixart@gmail.com

Resum

L'escola rural és un entorn idoni per treballar amb l'alumnat comportaments favorables al medi ambient i a la conservació del seu entorn més immediat. Aquest article descriu com es treballa l'educació ambiental a l'escola d'Alfés (comarca del Segrià, Catalunya), analitzant el dia a dia a l'aula durant quatre mesos. La tècnica que es va utilitzar va ser l'etnografia (observació participant, entrevistes semi-estructurades i l'anàlisi documental). De tot el que es va viure a l'escola va quedar plasmat en un diari de camp i a partir d'aquest, es va elaborar un índex temàtic que va ser clau tant per l'anàlisi com per l'elaboració del relat etnogràfic, a partir del qual se n'extreuen diversos conclusions. Es destaca la quotidianitat que es viu a l'aula i les activitats que s'hi desenvolupen, les quals transmeten un aprenentatge coherent i unes actituds i aptituds en benefici al medi ambient i a la conservació de l'entorn més proper.

Paraules clau

Escola rural, educació ambiental, consciència ambiental, etnografia

Resumen

La escuela rural es un entorno ideal para trabajar con el alumnado comportamientos favorables al medio ambiente y a la conservación de su entorno más próximo. Este artículo describe como se trabaja la educación ambiental en la escuela de Alfés (comarca del Segriá, Catalunya), analizando el día a día de la aula durante cuatro meses. La técnica que se utilizó fue la etnografía (observación participante, entrevistas semi-estructuradas

y el análisis documental). Todo lo que se vivió en la escuela quedó plasmado en un diario de campo y a partir de éste, se elaboró un índice temático que fue crucial tanto por el análisis como para la elaboración del relato etnográfico, a partir del cual se extraen diversas conclusiones. Se destaca la naturalidad que se vive a la escuela y las actividades que se desarrollan, transmitiendo un aprendizaje coherente y unas actitudes y aptitudes en beneficio al medio ambiente y a la conservación del entorno más próximo.

Palabras clave

Escuela rural, educación ambiental, conciencia ambiental, etnografía

Abstract

The rural school is an ideal environment to work environmentally friendly behaviours with the students and to preserve their immediate environment. This paper describes how the School of Alfés (district of the Segrià, Catalonia) works the environmental education, analysing everyday life in the classroom for four months. The technique that was used was ethnography (participant observation, semi-structured interviews and documentary analysis). All that was lived in the school was written up in a field diary and then, it was developed a thematic index that was the key for the analysis and for the elaboration of the ethnographic story, from which several conclusions are extracted. It focuses on the daily life that is lived in the classroom and the activities that are carried out convey coherent learning and attitudes and aptitudes in benefit of the environment and the conservation of the nearest environment.

Keywords

Rural school, environmental educations, environmental awareness, ethnography

1. Introducció

La província de Lleida es caracteritza per ésser la més gran en extensió territorial però la menys poblada de Catalunya. Això, evidencia que gran part del territori no és urbanitzat i que per tant hi ha el predomini d'àrees naturals i/o d'explotacions agrícoles centrades en arbres fruiters i plantacions de secà, a més d'extensions dedicades a les pastures, oferint paisatges ben diversos des de l'Horta fins als Pirineus. Així doncs, cal veure que ens trobem en un context de característiques rurals, on l'agricultura i la ramaderia són la base de l'economia i de l'estil de vida.

La realitat educativa de la zona, també és un tant característica: en aquest territori és on hi trobem més ZER (Zona d'Escola Rural) de Catalunya, 34 en concret (havent-hi

16 a Girona, 18 a Barcelona i 29 a Tarragona). Una ZER és una zona escolar rural de caràcter públic formada per un conjunt d'escoles rurals d'educació infantil i primària, generalment molt a prop entre sí i que comparteixen projecte educatiu (Departament d'Ensenyament, 2016[1]). Així doncs, l'escola rural es caracteritza per ésser una escola dinàmica, complexa i de qualitat deixant de banda el pensament de que rural és sinònim d'endarreriment.

És per això, que per desenvolupar la present investigació fou crucial saber més sobre aquestes escoles anomenades "Les escoles de les *3P*: petita de poble i pública" (Burrial, 2008[2]), on era especialment rellevant investigar sobre quina era la seva relació amb l'entorn i si això configura als infants una consciència i racionalitat ambiental característica, observant-ho des d'una perspectiva socioantropològica.

Per tal de construir uns fonaments sòlids per la present recerca, van ser crucials les aportacions de diversos referents teòrics tant de les ciències ambientals (Cañal, 1981[3]; Deigner, 1983[4]) com de les ciències de l'educació. Pel que fa a la primera disciplina és interessant veure el que ens planteja Leff (1998[5] i 2009[6]); es pregunta, quin paper juga l'educació ambiental en els centres educatius, ja que per l'autor, és fonamental modificar l'actual moralitat acumuladora de béns materials de la societat capitalista per dirigir-nos cap a un món on el pensament i l'acció vagin de la mà fomentant la redefinició d'estils de vida per anar cap a un futur sostenible. Pel que fa des de la disciplina de l'educació, ens hem basat amb Wolcott (1987 citat a Soto, 2011[7]), Giroux i Penna (1990[8]) i Spindler (1993[9]) com a referents teòrics, clàssics dins de l'antropologia de l'educació. Aquests

---

1. Catalunya. Zones Escolars Rurals i Escoles Rurals que no formen part de cap ZER, de 23 de juny, del Departament d'Ensenyament. (Documents per l'organització i la gestió dels centres, 23 – 06 – 2016, pp. 1-18).

2. BURRIAL, Xavier *et alt* (2008). Mito y realidad de la escuela rural catalana a LLEVOT, Núria. i GARRETA, Jordi. (Eds.). *Escuela rural y sociedad.* Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, pp. 87 – 122.

3. CAÑAL, Pedro, DÍAZ, J. Eduardo, G & PORLÁN, Rafael. (1981). *Ecología y escuela*. Barcelona: Editorial Laia. pp. 104.

4. DESIGNER, John.F (1983). Environmental Education's Definitional Problem, a HUNGERFORD, Harold; BLUHM, William J, VOLK, Trudi L., & RAMSEY, John. M. (1998). *Essential Readings in Environmental Education*. pp. 17-32.

5. LEFF, Enrique (1998). Educación ambiental y desarrollo sustentable. *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo XXI editores, PNUMA, Madrid, pp. 201 - 214.

6. LEFF, Enrique (2009). La esperanza de un futuro sustentable: utopía de la Educación Ambiental. Conferencia Central VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente del Tuyú - Prov. de Buenos Aires – Argentina.

7. SOTO, Pepi (2011). Intersecciones entre la antropología de la educación y la antropología del parentesco: una primera aproximación. a GRAU, Jordi.; RODRÍGUEZ, Dan y VALENZUELA, Hugo (Eds.) *Parentescos: Modelos Culturales de Reproducción.* Barcelona: PPU, pp. 87 – 110.

8. GIROUX, Henry & PENNA, Anthony (1990). Educacion Social En El Aula: La Dinamica Del Curriculum Oculto. *Los Profesores Como Intelectuales: Hacia Una Pedagogía Crítica Del Aprendizaje*, pp. 63-87.

9. SPINDLER, George (1993 [1987]). La transmisión de la cultura. En Velasco Maillo, H.M.; GARCÍA CASTAÑO, J. y DÍAZ DE RADA, Àngel *Lecturas de Antropología Para Educadores*. El ámbito de la

autors, aporten i transmeten una visió bàsica i clau en la transmissió cultural i de coneixement a les aules (Giroux i Penna, 1990), la intencionalitat de la transmissió cultural que podem trobar en aquestes (Spindler, 1993) i el procés d'adquisició cultural quan no hi ha intencionalitat explícita (Wolcott 1987, citat a Soto, 2011). De manera més específica en clau d'escola rural ens interessen les aportacions de Barrera (2004[10]) en torn les escoles rurals, plantejades com a un model d'escola diferent, primerament en interacció entre els alumnes de diferents nivells, en segon lloc en l'atenció més individualitzada que rep l'alumnat i, finalment, a la flexibilitat que la caracteritza en la manera de treballar i d'organitzar-se. També, cal posar èmfasi a Boix (2009[11]) i a Llevot i Garreta, (2008[12]) ja que ens acosten al món de l'educació rural des de l'estreta relació que s'estableix entre escola i territori rural, on el poble també és educador. Ens parla del *territori rural intelligent* com a un lloc permanent d'aprenentatge.

Arribat aquest punt, la pregunta d'investigació que sorgeix és: *com els nenes i nenes de l'escola rural adquireixen una consciencia ambiental sostenible i com és la seva vinculació amb el seu entorn més immediat?*. A partir d'aquesta, se'ns plantegen una sèrie d'hipòtesis i objectius a tenir en compte.

Com a hipòtesi principal, s'exposa que *la forta vinculació dels nens i nenes amb el seu entorn en una escola rural marca i condiciona la seva consciència ambiental, adquirint unes actituds i conductes en les que l'entorn més immediat adquireix un valor simbòlic especial*. Així doncs, per tal d'afirmar o refutar la present hipòtesi sorgeixen dos objectius específics:

- Indagar, observar i documentar, com els alumnes d'una escola rural poden rebre diversos estímuls que defineixen certs comportaments favorables al medi ambient i a la conservació del seu entorn més proper a través d'una transmissió tant intencional com no.
- Analitzar la vinculació de l'escola rural amb el seu entorn més immediat i quin és el rol dels infants en aquest context i lligat amb aquest aspecte, també caldria incidir en si realment l'educació ambiental és un pilar en la organització i la gestió de l'escola, tant en activitats dirigides a l'aula com en les espontànies sense intervenció d'un docent o adult.

---

educación y de la etnografia escolar. Madrid: Trotta, pp. 205-241.

10. BARRERA, Marta (2004). Escola rural: un model d'escola i una escola model. Conferència del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya a Ulldemolins, març 2004. Disponible a: http://www.mrp.cat/ambits/12/secretariat-descola-rural [Última consulta: 15/05/2107].

11. BOIX, Roser (2009): Educació en territoris rurals. Més enllà de l'escola de poble, a *Guix* 352, febrer. Graó pp. 12-14.

12. LLEVOT, Núria; GARRETA, Jordi. (2008). Escuela rural y sociedad. *Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida*.

Així doncs per tal d'abordar la hipòtesi i els objectius que es plantegen, la recerca es va plantejar des d'una aproximació etnogràfica exploratòria i es va duu a terme en base a un treball de camp d'observació participant entre gener i juny de 2017. Aquesta investigació i degut als resultats que es volien obtenir, es caracteritzà per ésser una investigació qualitativa, de caràcter etnogràfic (Serra, 2004[13]) i no transversal en el temps ja que ens situàvem en un període i context molt específic. Així doncs, tot el que es va viure a l'escola es va plasmar en un diari de camp. Aquesta observació, va ser contrastada amb les opinions i converses amb els docents a partir d'entrevistes semi — estructurades, que varen ésser incorporades al diari de camp. Finalment, es va fer una breu anàlisi de diferents continguts i documents que es varen facilitar des de l'escola, tant personalment com via web.

Pel que fa a l'anàlisi de totes les dades recollides, va consistir en realitzar un buidatge exhaustiu del diari de camp. Primerament, destacant allò més rellevant de cada entrada al diari de camp que seguidament es distribuïa en diferents temes. Segonament, s'elaboren uns codis dins d'unes categories per tal de formalitzar l'anàlisi i per poder extreure'n uns resultats i unes conclusions el més pròximes a la realitat viscuda i en tercer lloc, i últim, es va elaborar un índex temàtic, clau per l'organització i l'estructuració del relat etnogràfic.

2. Educació ambiental a l'escola: el relat etnogràfic

El poble d'Alfés es situa dalt d'un petit turó on hi habiten 315 veïns i veïnes. Des de lluny ja es veuen les seves petites dimensions i just el primer carrer que talla a la dreta, és el que porta a l'escola. L'escola es situa a uns quatre — cents metres del poble, uns cinc minuts caminant. Sempre que s'arribava a l'escola, ja fes fred o calor, s'hi trobaven dos patinets i una bicicleta just a la porta d'entrada sense cadenat ni cap sistema de seguretat. Això ens transmet que ens trobem a un poble tranquil i confiat. Un element interessant a tenir en compte dins del poble és la plaça. És l'espai de joc que més ocupen els nens i les nenes fora de l'escola. Aquí és on hi berenen, juguen a pilota, passegen amb la bicicleta, etcètera. La plaça es podria considerar com el punt neuràlgic del poble, on les trobades són intergeneracionals ja que els nens i nenes tenen molt bona relació amb els seus veïns i veïnes.

L'entorn, també diu molt del poble i està estrictament relacionat amb el tema del present projecte: el medi ambient. Cal tenir en compte que tot el paisatge que trobem al llarg de ponent és força similar, però Alfés es caracteritza per l'extensa plantació de timó, declarada Reserva Natural, anomenada "La timoneda d'Alfés". Encara que aquest subar-

13. SERRA, Carles (2004). "Etnografía escolar, etnografía de la educación". *Revista de Educación*, 334, pp. 165-176.

bust es pugui trobar a tota la comarca del Segrià és impossible fer-ho en una explanada de les seves dimensions, i això, agafa un fort significat a l'escola. És a partir d'aquest que els nens i nenes descobreixen com és el seu entorn més proper i com poden apropiar-se'l a partir d'activitats que es realitzen des de l'escola.

A més, el poble està envoltat de camps de cereals i d'arbres fruiters que segons l'època de l'any canvien d'olors i colors. A la primavera els camps són d'un verd intens, hi ha roselles vermelles per tot arreu i els camps de colza es tornen grocs; els arbres fruiters treuen les flors que al maig ja començaran a ser fruits. Just en aquest mes és quan comença a fer calor i els camps passen a ser grocs, senyal de que és temps de llaurar i la presència de maquinaria agrícola es fa present a tot el territori. De manera que, s'incorpora al dia a dia, com quan el pare d'un alumne el va venir a buscar l'escola amb un tractor de grans dimensions ja que es trobava treballant al camp. D'aquesta manera doncs, veiem com s'incorporen les tasques del camp a la vida quotidiana marcant un estil de vida plenament rural.

Pel que fa a l'escola, cal destacar els seus habitants. Entre grans i petits són un total de divuit alumnes. S'anomenen així, perquè a l'escola només hi ha dues aules on els infants es distribueixen en aquests dos espais: dels tres als sis anys aniran a l'aula dels petits, i dels set als dotze anys a la dels grans. Si parlem del professorat, ens vàrem trobar amb tres persones que eren fixes a l'escola, la vetlladora i a quatre professors i professores que eren itinerants.

Si parlem de l'edifici, es podria qualificar com petit i acollidor. D'aquest espai, en caldria destacar un element clau: l'escala. Aquesta condueix a un segon pis on hi trobem un balcó que rodeja tota la planta i on gairebé tot és finestra, per tant es gaudeix de la llum natural que hi entra. Penjats a la barana d'aquest balcó hi trobem molinets de vent i estels de paper, de plàstic o de tela fets pels nens i nenes de l'escola. L'estel és el símbol de l'escola transportant-nos a la metàfora de que s'han de tenir els peus a terra però la imaginació als núvols. Que l'estel sigui un element identitari no és casual ja que a la zona d'Alfés gairebé sempre hi fa vent i per tant s'hi pot trobar certa facilitat en fer volar aquests objectes. En aquest espai, també hi trobem plantes que es despengen que fan que l'espai sigui més acollidor. A més, quan es fa la collita de les tomates a l'hort de l'escola es pengen a la barana perquè madurin. Això és possible gràcies a la llum natural que hi entra i l'escalfor controlada que poden generar les finestreres que aconsegueixen que les tomates madurin de forma natural, com si es tractés d'un hivernacle.

Totes les parets de l'escola tenen objectes penjats: cartells, murals, pòsters... Se'n destaquen, les que estarien relacionades amb l'educació ambiental, per exemple, en una de les parets hi veiem un gran mural que estimula la part més artística i creativa dels alumnes on s'hi poden veure diferents objectes fets amb pedres, fulles, fang, etcètera. És un fet important, ja que l'entorn ens dóna eines per poder desenvolupar una activitat artística al voltant d'elements naturals que formen part de la quotidianitat i s'hi pot accedir de

manera fàcil i gairebé sense sortir de l'escola. Així, es pot treballar la capacitat creativa de l'alumne a la mateixa vegada que adquireixen coneixement i donen valor al seu entorn.

En una altra paret, hi trobem un mural de l'hort on s'hi destaquen els mesos de la sembra i la collita, explicant les llavors que s'hi planten, hi ha fotos dels nens i nenes treballant-hi, i just a sobre un mòbil penjat amb llavors plastificades i amb el nom d'aquestes en català, castellà i anglès. Just al costat, hi ha un mural molt complet d'herbes i plantes aromàtiques que es troben als voltants de l'escola i a l'entorn del poble. Finalment, tocant a la porta de l'aula dels petits, hi veiem uns contenidors dibuixats amb diferents imatges de residus sota tal i com correspondria reciclar-los.

Una part important de l'etnografia, són les activitats que es varen observar i en les quals veiem que en algun moment, en totes elles s'hi troba un component on l'educació ambiental hi és present, ja sigui de manera intencional o de manera espontània. Així doncs, el treball a l'hort és una peça fonamental de l'escola per la descoberta de l'entorn més proper, així com també obtenir-ne la producció de fruita i verdura tot i que sense extreure'n un benefici comercial posterior. L'*hort*, els permet anar més enllà de la collita ecològica, ja que també dóna eines per treballar l'educació des de diferents disciplines i la investigació científica.

El treball a l'*hort* és constant, ocupant com a mínim una feina d'hora, hora i mitja a la setmana, veient que en algunes ocasions l'activitat ha estat més prolongada i intensa. Principalment, l'*hort* es treballa durant tot el curs, tot i que és a l'hivern que es labora més fort perquè a la primavera estigui verd i doni els seus fruits. Les tasques a l'hort no es queden únicament a l'escola, tot el que es fa després es penja al web de l'escola on normalment, els alumnes més grans són els que fan un petit relat de la jornada.

Els mesos on no s'hi pot treballar tant a fons, es desenvolupen altres tipus d'activitats al voltant de la descoberta del territori i el medi ambient. Com per exemple, a principis de novembre del curs 2016-2017 tot l'alumnat de l'escola, va a collir olives de l'oliver de davant de l'ajuntament del poble. Després, se'ls va ensenyar a fer-ne conserva i posteriorment cada alumne va poder endur-se'n un potet. Un projecte posterior a aquest, va ser la coneixença i descoberta de l'alzina, degut a que en una sortida de centre, alguns dels alumnes varen agafar diversos aglans i en desconeixien la procedència, de manera que es va engegar aquest projecte.

Un altre element destacable i de molta importància a l'escola és la *basseta*. Aquesta, la varen construir entre tots els nens i nenes i el professorat del moment, aproximadament fa uns set anys i a dia d'avui encara es manté. La seva funció principal és observar les aus que hi venen a beure ja que és visible des de la classe dels grans. És per això, que just al costat de la finestra hi trobem un gran pòster amb un recull de diferents espècies d'aus que probablement podríem veure a la *basseta*. Així doncs, aquest espai no només ens dóna a conèixer diferents aus sinó que també hi van a parar altres animals com granotes o aranyes, a més de veure-hi els efectes dels canvis d'estació, com el glaç a l'hivern.

També, cal destacar com es realitzava la gestió de residus a l'escola. El fet és que hi havia bones actituds i aptituds en el fet de reduir, reutilitzar i reciclar els residus que es generaven a l'escola. L'alumnat, era conscient de la importància de separar els residus als seus contenidors corresponents. Tot i això, moltes vegades ho feien de manera inconscient. Durant una enquesta que es va realitzar en el marc de l'avaluació dels tallers impartits per la campanya "Reduir, reutilitzar i reciclar et fa gran" impulsat pel Consell Comarcal del Segrià, es va fer la pregunta si a casa es reciclava. Totes les alumnes varen dir que ho feien a mitges, menys dos que van dir que sí que ho feien. Es va preguntar el perquè i ens vam trobar en que no tots disposaven de la brossa per posar-hi les restes orgàniques, no existia a gairebé cap llar. Això era així, degut a que tota la brossa orgànica la posaven en una safata i/o bossa i posteriorment els hi ho donaven als conills o les gallines que criaven a les seves granges o masies. Per tant, cal tenir en compte les diferents situacions que es viuen segons el context en el que ens trobem. En aquest cas, els alumnes consideraven que això no era reciclar ja que no es posa la brossa a un "cubell" però realment s'està tancant el cicle "vital" del residu i per tant, sí que ho és. Aquest exemple, és crucial per veure que moltes vegades es va més enllà del que s'esperava. És interessant, doncs, veure com s'arriba a adquirir unes actituds favorables al medi ambient des de les activitats més incidentals.

Un altre exemple que podria anar més enllà dels projectes específics al voltant de l'educació ambiental, és com a l'escola es treballen molt les estacions i les condicions climatològiques ja que en certa manera, condicionen els projectes a desenvolupar durant el curs com el treball a l'hort, a la basseta o a l'organització d'activitats i sortides que s'hagin de desenvolupar a l'aire lliure. Així doncs, veiem com això cala als discursos dels alumnes veient que en són conscients dels canvis d'estació i el que comporten. Per exemple, el dia que es pintaven la cara per carnestoltes, una de les nenes sabia que estava a punt d'arribar la primavera i vàrem parlar de com florien els arbres i amb ells, arribaven els insectes com les abelles, les papallones o les marietes, condicionant que finalment es pintés de papallona.

A més, caldria destacar les converses espontànies que anaven sorgint al voltant de la maquinària agrícola. Un dels alumnes de cinc anys controla tot tipus de maquinària dedicada al camp com tractors i llauradores, a més de saber-ne la marca i el model de cada una d'elles, s'estableixen debats amb els altres alumnes de quins tractors hi ha al poble, de qui són i com els empren en les seves tasques al camp.

Finalment, mentre es treballa a l'hort, també s'observen comportaments i actituds que podrien anar més enllà del que s'esperava en un principi. Cal veure, que durant l'esmorzar saludable es cullen dos tipus d'enciams: enciam meravella i enciam de fulla de roure. En primer lloc, ja és destacable que hi hagi dos tipus d'enciam en un hort escolar, ja que d'aquesta manera s'aprenen diferents espècies d'hortalisses i se n'agafa consciència d'aquesta varietat que moltes vegades gairebé no la tenim ni al supermercat. Mentre es collia l'enciam, una de les parelles d'alumnes que estava dins l'hort es trobaren una ma-

rieta en una mata d'enciam. La varen mirar una estona i una de les nenes se la va posar al dit índex perquè es posés a volar. Això ens marca un coneixement sobre l'insecte i les seves característiques que podria ser que vingués condicionat per l'entorn. Al costat de l'hort hi trobem la caixa de compost que implica que tota la brossa de les restes orgàniques aniran a aquesta caixa que després servirà per abonar l'hort. Per tant, no només es recicla si no que es tanca un cicle amb aquest recull selectiu de brossa.

Així doncs, caldria posar rellevància en com n'és d'imprescindible tenir en compte el poble, l'entorn i la situació geogràfica i temporal per entendre l'escola. De les activitats més intencionades fins les més espontànies se'ns transmet una voluntat de bones pràctiques al voltant de la sostenibilitat i del respecte al medi ambient que es poden traslladar a la vida quotidiana tant dels infants —i per tant, a les seves famílies— com de les i els docents. D'aquesta manera, aquest procés d'educació ambiental i des de l'abordatge de la interdisciplinarietat pot encarar a l'alumnat a adquirir certs coneixements, destreses, experiències i valors, que els pot capacitar per actuar davant de conflictes ambientals.

3. Conclusions

El relat etnogràfic anterior ens acosta a la quotidianitat i l'experiència educativa que es va viure a l'escola d'Alfés al voltant de l'adquisició d'unes pautes i conductes favorables al medi ambient. Cal tenir en compte que ens trobem en un context específic com és l'Escola d'Alfés, una escola un tant especial amb un total de divuit alumnes, tres professors fixes i quatre itinerants i on es treballa i es viu l'experiència ambiental. La recerca ha permès aproximar-nos a veure com els nens i nenes adquireixen i aprenen, en termes de Wolcott (1987, citat a Soto 2011), unes actituds i una pertinença ambiental un tant significativa.

Pel que fa a la primera i principal hipòtesi plantejada, on s'afirmava que *la forta vinculació dels nens i nenes de l'escola rural d'Alfés amb el seu entorn, marca i condiciona els seus comportaments i conductes en vers el Medi Ambient* i lligada amb el nostre objectiu en saber com aquests nens i nenes poden rebre diversos estímuls per afavorir certs comportaments en torn al Medi Ambient i la conservació del seu entorn, podem veure que hi ha diferents moments que ens transmeten aquesta voluntat.

En primer lloc, veiem espais i elements que ens indiquen que l'entorn en que ens trobem és de confiança i harmonia, com és el cas de les bicicletes i els patinets que es troben a cada visita a l'escola. També, la decoració i la predisposició de l'espai és un indicador de com es tracta l'educació en general, però també l'ambiental. En són exemples, les plantetes que cauen del balcó, la llum natural que hi entra i que trobem en tots els espais, els murals que els guarneixen, etcètera. Així és, la quotidianitat i les tasques a l'hort que conformen part de la vida diària dels alumnes, després l'exporten a les seves llars. A més a més, molts del progenitors de l'alumnat es dedica a les tasques agrícoles fent que els nens i nenes tinguin un coneixement especial de la maquinària que treballa al camp i que per

tant puguin arribar a parlar amb un adult de manera molt natural quines són les millors eines agrícoles per fer una tasca específica, com va passar durant la visita i entrevista a l'expert agrícola a l'escola. Tots aquests punts, ens descriuen una realitat molt concreta de l'escola d'Alfés, però a la vegada ens transmeten un aprenentatge coherent i unes actituds i aptituds en benefici del medi ambient i la conservació de l'entorn més proper.

Un altre objectiu que se'ns plantejava era fer un anàlisi de la vinculació que te l'escola amb el seu entorn més immediat i el rol dels infants en aquest context, a més d'esbrinar si l'educació ambiental era o no un pilar en l'organització i la gestió de l'escola. Així doncs, s'ha pogut observar que l'escola és un pilar per al poble i que dóna un valor extraordinari al que l'envolta fent que l'alumnat adquireixi certes actituds positives en la conservació de l'entorn. Un exemple força clar d'aquest aspecte és la sortida anual quan comença la primavera a la Timoneda d'Alfés, on l'alumnat cull timó per posar-lo en bossetes i fer-les aromàtiques. Posteriorment, fan un treball exhaustiu de les plantes i herbes aromàtiques que tenen als voltants més propers i n'estudien les seves propietats tant alimentàries com medicinals. En aquest sentit, la tasca a l'hort i els esmorzars saludables també són essencials per aquesta adquisició de valors.

Finalment, caldria insistir en el fet que ens trobem en un context força específic tant pel que fa al poble com a l'escola. Per tant, caldria veure si els valors que s'adquireixen a través de l'educació ambiental com són la cooperació i la solidaritat es produeixen de manera totalment intencionada a través de les activitats al voltant del medi ambient i la sostenibilitat, o si aquests valors, es poden considerar una característica implícita de la heterogeneïtat[14] que es troba a les aules de les escoles rurals. El fet és que es veu com imprescindible el foment d'aquesta autonomia, col·lectivitat i solidaritat que s'ha observat al llarg de l'etnografia per construir nous actors socials que ens condueixin cap a un futur democràtic, crític, respectuós i sustentable. I això només pot ser possible si es promou i s'impulsa des de l'escola.

14. Amb heterogeneïtat ens referim a la diversificació d'edats que podem trobar en una mateixa aula a l'escola rural

Models emergents a les escoles rurals: un projecte que va de la teoria a la pràctica

Emerging models in rural schools: a project that goes from theory practice

Concepció Torres Sabaté
Universitat Rovira i Virgili
mariaconcepcio.torres@urv.cat

Resum

Les pedagogies emergents apareixen en moments socials i històrics per donar resposta a necessitats educatives en les que es considera que la institució política-educativa no dona resposta.

Un exemple concret és el projecte educatiu iniciat per un grup de famílies en una població propera a la ciutat de Tarragona, el "Submarí Lila" del municipi d'El Milà. El seu objectiu és el creixement dels alumnes amb l'escola i les famílies, amb una implicació directa de les mateixes en els projectes de l'escola amb la utilització de metodologies interactives.

Paraules clau

Escola, entorn, innovació i valors.

Resumen

Las pedagogías emergentes aparecen en momentos sociales e históricos para dar respuesta a necesidades educativas en las que se considera que la institución política-educativa no da respuesta.

Un ejemplo concreto es el proyecto educativo iniciado por un grupo de familias en una población cercana a Tarragona, el "Submarí Lila" del municipio de El Milà. Su objetivo es el crecimiento de los alumnos junto a la escuela y a las familias, con una implicación directa de las mismas en los proyectos de la escuela con la utilización de metodologías interactivas.

Palabras clave

Escuela, entorno, innovación y valores.

Abstract

Emerging pedagogies appear at social and historical moments to respond to educational needs in which it is considered that the political-educational institution does not respond. A concrete example is the educational project initiated by a group of families in a town near Tarragona "Submarí Lila" of El Milà. Its objective is the growth of the students together with the school and the families, with a direct involvement of the same in the projects of the school with an interactives methodologies.

Keywords

School, environment, innovation and values

1. Introducció

La pedagogia interactiva, en la que alguns projectes educatius alternatius es recolzen, treballa per a que els infants s'expressin mentre són inclosos a aprendre cooperativament, intercanviant i confrontant les idees i continguts per a permetre que sorgeixi una descentració sociocognitiva i unes activitats motivadores.

La pedagogia interactiva requereix un medi social de formació que té en consideració les diferents facetes de la personalitat infantil (social, afectiva, intel·lectual i sensible); la seva diversitat (pel que fa a la història personal de cada alumne i la seva cultura).

Aquestes escoles són una institució en la que es desenvolupen espais, temps i activitats compartides, ionitzants (aprenentatge que s'estructura a partir d'un nucli imprescindible com a medul·la i referència en el qual es va integrant tota una sèrie d'estímuls, vivències, sentiments, valors, informacions i coneixements) i saludables, que a través d'intercanvis socials desenvolupen les capacitats intel·lectuals de cada infant.

Es crea un clima de confiança per tal que el nen/a se senti segur i sense pors a expressar les seves idees i a emfatitzar les seves peculiaritats específiques.

Aquesta pedagogia i tipus d'escola, requereix una avaluació que no es basa en objectius imposats des de fora, si no que requereix d'una avaluació formativa de tipus processual mentre segueix un rigorós procés de triangulació a l'hora de prendre decisions que puguin afectar el futur de cada alumne.

El paradigma sociocrític-realista, en el context de les societats capitalistes d'ideologia neoliberal, admet que en aquestes societats es comparteixin multitud de contradiccions que provoquen l'obertura d'escletxes creant així una gran diversitat de metodologies pe-

dagògiques dins d'un mateix sistema, amb l'objectiu de facilitar l'autèntica experiència d'aprenentatge.

A l'Estat Espanyol existeixen 471 iniciatives de pedagogies alternatives[1] i la majoria d'elles s'han creat durant aquesta darrera dècada. D'aquestes 471, a Catalunya podem trobar-ne unes 160, moltes d'elles formant part de la "Xarxa XELL" (Xarxa d'Escoles Lliures).

2. La història

La història de l'educació ens ha ofert diversos models d'escola que remarquen la importància de l'infant com a centre del procés d'ensenyança-aprenentatge utilitzant metodologies actives i participatives.

Alguns dels models que podem considerar més rellevants han estat:

El moviment de l'Escola Nova de finals del S. XIX i principis del XX, neix a Europa i Estats Units com un model d'escola progressista per revisar i transformar les formes anteriors d'educació.

Alguns dels seus gran representants: John Dewey (veu l'educació com a principi mitjà per a la transformació social amb una escola experimental i aciva "*laboratory school",* i critica el magistrocentrisme, l'enciclopedisme i el verbalisme i la passivitat); Ferrière (funda l'Oficina Internacional de les Escoles Noves), Maria Montessori (creadora del seu propi mètode) i Ovide Decroly que desenvolupa la seva teoria dels Centre d'Interès: tots ells organitzaven metodologies i materials per a millorar el desenvolupament de l'infant. La seva màxima era el respecte vers la infància.

L'Escola Nova sorgeix amb la influència de Pestalozzi, Fröebel, i Rousseau entre d'altres.

En Jean Jacques Rousseau (1712-1778) remarca que l'educació ha de tenir les següents característiques:

> Les primeres emocions i impressions dels infants són més dignes de confiança com a base d'acció, per que totes les experiències o reflexions s'adquireixen mitjançant els i les altres.
>
> L'educació ha de centrar-se en el coneixement de la veritable naturalesa de l'infant i no com un ritus de costums adquirides.
>
> L'educació ha de dur-se a terme conforme la naturalesa, i s'ha d'interpretar situant a l'educant en contacte amb la naturalesa.
>
> A Catalunya un model que marca aquesta idea d'Escola Nova va ser l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, creada a Barcelona l'any 1901, incentivant la renovació

1. Revista Aula Planeta. Las pedagogías alternativas suman centros en toda España (2016) http://www.aula.planeta,com.

pedagògica, la superació de la mediocritat intel·lectual i lluitant contra la superstició i l'autoritarisme.

Les característiques destacables d'aquest model d'escola eren:

- Abolició de premis i càstigs; coeducació de sexes; paidocentrisme i activisme; defensa de contactes amb la natura; lligam entre l'escola i el medi; aplicació d'avenços tècnico-educacionals diversos i adquisició al moviment "higienista".
- L'escola es tanca el dia 1 de juliol de 1906 degut a la situació política (Setmana Tràgica de Barcelona).

La Teoria Lliberadora de Palo Freire planteja una pedagogia crítica que cal replantejar pels futurs mestres i pedagogs/es. Buscant de nou el concepte d'utopia com una necessitat pel desenvolupament personal i professional amb un compromís social i ètic per la transformació. Un dels elements claus és el diàleg com a condició fonamental per a la humanització de les persones.

La concreció del nostre sistema educatiu a través de les darreres lleis educatives (des de la LOGSE fins a la LOE i la LEC), que desenvolupen l'aplicació del mateix destacant el treball individual dels alumnes i la inclusió com a conceptes claus per una bona educació, ens fan recordar les experiències educatives de Don Lorenzo Milani i Emmanuel Mounier que van treballar per l'acceptació de l'altre amb el respecte i l'autenticitat. Són alguns dels aspectes que volia aconseguir l'educació personalista, tenint en compte a l'alumne com a individu i com a ciutadà que forma part d'un col·lectiu (societat), la teoria personalista se suma a la sociològica i la individualista.

La Teoria Llibertària que ens recorden les aportacions d'Alexander Sutherland Neill, metge psicoanalista i pedagog crea un internat amb 50 ó 60 alumnes, nois i noies, i els divideix en grups, un de 5 a 7 anys, l'altre de 8 a 10 i el tercer d'11 a 16 anys. Crea l'escola "Summerhill", sempre cercant la felicitat de l'infant creant espais i materials per afavorir el seu desenvolupament personal i maduratiu amb la participació de tots els processos, però amb la peculiaritat que han de ser ells mateixos que facin el seu propi camí.

La Teoria Contra la Institució Escolar amb:

Paul Goodman, que critica a l'escola per considerar-la una trampa universal que no serveix per a res i a l'educació obligatòria com a deseducació. Proposa que l'educació tingui objectius més humans, operatius, treballi la creativitat i la participació.

- Everett Reimer veu a l'escola com un instrument de control que garanteix la persistència del model social concret.
- John Holt presenta la llibertat com un element clau de la funció de l'escola, cal deixar que l'alumne planifiqui el seu propi aprenentatge de manera lliure i independent. Les directrius generals de l'educació han de ser, a més a més de la llibertat, el respecte al medi ambient, saber compaginar treball i oci, la pau i la lluita contra el racisme.

- Ivan Illich, i Everett Reimer concreten que l'escola és la culpable del control social i plantegen com una tasca pel mestre, la recerca per obrir nous camins vers la millora de les funcions de l'escola. Proposen l'eliminació de l'escola per crear xarxes de saber.

El Model "d'Educar per ser" de Mauricio i Rebeca Wild, sumen en gran part tots els models anteriors tenint com a màxim objectiu la realització del potencial humà en totes les seves etapes de desenvolupament, respectant els processos vitals individuals. Consideren que l'infant ha de descobrir el món a través de la seva pròpia activitat i dels seus propis intents, mentre l'adult està al seu costat fent l'acompanyament emocional i de seguretat. Destaquen l'existència de límits com una necessitat, no per fer un control de l'individu, sinó per aconseguir la convivència i donar seguretat.

La suma de moltes d'aquestes experiències han afavorit la creació d'escoles alternatives a l'educació convencional com a objectiu de respectar el ritme d'aprenentatge del nen/a.

Però també moltes escoles, entre elles algunes de públiques, en els darrers anys s'han sumat a canviar els seus paradigmes per valoritzar l'educació respectuosa en l'entorn vital de l'infant.

En moltes ocasions el pensament lògic ha substituït els sentiments en els nostres sistemes educatius, modificant la característica ja avançaríem vers una educació amb sentit. Cal pensar que l'aprenentatge ha d'estar dirigit des de l'interior (el propi individu), ja que el que prové de l'exterior (sempre imposat pel món dels adults) va moltes vegades en contra de la naturalesa o tard o d'hora ocasiona conflictes.

Sobre alguns d'aquests aspectes Rebeca Wild en la seva obra "Educar para ser" ens exposa una crítica al nostre sistema educatiu:

> En nuestros planes de estudio existe una laguna especialmente dolorosa por lo que respecta al trato con los mundos internos y al intercambio dinámico entre interior y exterior, justo lo que hace de nuestra vida algo digno de vida. (...)
> Si estás bien sentado y calladito, no intentas mirar por la ventana o hablar con tu compañero, si tienes las manos bien colocadas sobre la mesa y me escuchas, entonces podrás aprender algo con sentido. Después, se abren los libros de texto y el niño ve el mundo a través de los cristales de las gafas de una misión de expertos pedagogos. El maestro explica una cosa, escribe en la pizarra, dirige conversaciones. Los niños escuchan, escriben lo que pone el maestro en la pizarra y, en el mayor de los casos, dan las respuestas "correctas" que se espera de ello" (Rebeca Wild, 2005, 158)[2].

Moltes d'aquestes iniciatives s'han desenvolupat en un entorn rural i gairebé sempre amb contacte amb la natura.

---

2. WILD, Rebeca. *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa.* Barcelona: Editorial Herder (2005), p. 158.

3. La creació del projecte "submarí lila" i la seva organització

Per aconseguir una educació amb sentit, el projecte "Submarí Lila" planteja el treball amb els infants a través del provar, sentir i percebre.

Té els seus inicis el curs 2008-2009, quan un grup de famílies s'organitzen com a associació per programar una educació diferent i aconseguir un model que respecti els processos de creixement personal i d'aprenentatge dels infants creant ambients de confiança, sense jutjar i també creant límits.

Parteixen de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), i des de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia (1859-1909) passant pel moviment dels autors que va configurar l'Escola Nova de finals del S. XIX fins al model de l'escola no directiva de Mauricio i Rebeca Wild.

Atenen a infants de 2 a 6 anys ja que no és una etapa obligatòria. El projecte evoluciona i quan els infants tenen 7 anys, s'organitzen com "escola a casa".

D'associació passaran a ser una cooperativa per poder facilitar la creació de l'escola dins d'un marc legal.

Després d'un llarg recorregut, el 17 de setembre de 2013 la Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, Direcció General de Centres Concertats i Centres Privats, aprova el nou centre eductiu privat "Bisbe Martí" a la població de El Milà.

3.1. Estructura organitzativa

La organització és molt semblant a totes les escoles, però la participació de les famílies i la presència de l'infant com a protagonista de tot el seu procés de creixement és l'aspecte més rellevant, ja que es té en compte des de totes les estructures.

a. Equip educatiu, format pel claustre de professors/es i els adults acompanyants. És l'òrgan que pren les decisions en la gestió pedagògica.
b. Equip de coordinació, format pels coordinadors de cada equip i el coordinador pedagògic.
c. El grup família-escola, format pels membres de l'equip educatiu i totes les famílies. Participen en els espais d'intercanvi família-escola (on es poden plantejar propostes pedagògiques, idees, dubtes.... per millorar l'acció educativa), en els espais de reflexions educatives (és un òrgan amb veu no decisiu), i en l'espai d'acompanyament familiar (òrgan amb veu i no decisiu).
d. Assemblea del Submarí Lila, formada per les famílies, l'equip educatiu, altres famílies sòcies de la cooperativa i persones afins al projecte. És el màxim òrgan de decisió de la cooperativa, tot i que en les decisions que afecten a l'escola, només tenen vot els qui formen part de la mateixa.
e. Equip de selecció de personal, en el que participen representants de tots els equips.

Actualment el centre acull alumnes d'Educació Primària, per això dins de la seva organització hi ha el Claustre del professorat, l'Assemblea escolar de primària i el Consell Escolar.

Dins del Projecte Educatiu de Centre (PEC), es determinen les funcions de cada equip i dels càrrecs unipersonals (secretaria, adult acompanyant, adult acompanyant de reforç, coordinadores d'equip educatiu, coordinador pedagògic i el responsable del projecte "Adult acompanyant voluntari" que agrupa talleristes i voluntaris).

Altres figures unipersonals són el director, el mestre tutor, l'assistent de l'aula (adult acompanyant), i mestres especialistes (acompanyants i graduats en anglès, educació física i educació musical).

3.2. La pràctica educativa

Els tres conceptes bàsics que formen part del projecte educatiu per un millor aprenentatge són: confiança, honradesa i respecte.

Als espais del centre es creen ambients amb diversitat de material que motiven i inciten a l'aprenentatge, sempre respectant els processos naturals del desenvolupament de cada infant.

L'adult que acompanya en aquets processos vitals i d'aprenentatge, ha de fer-ho de forma experimental tenint en compte el cos, les emocions i els aspectes cognitius per aconseguir que el nen/a aprengui des de si mateix i amb el propi respecte personal vers ell, els altres i l'entorn.

L'adult observa, escolta, percep, sent i proba d'integrar reflexió i intuïció. Aquest adult ha de saber sempre quan, com i perquè intervenir. L'objectiu d'aquesta intervenció és la d'aconseguir l'autonomia del nen/a aprenent a gestionar la seva pròpia conducta acceptant-se a ell mateix i essent capaç d'observar-se i avaluar-se per modificar la seva manera de pensar, fer i sentir si ho considera necessari.

El desenvolupament de l'infant es realitza de forma interna quan s'organitza de forma harmònica i equilibrada des de les seves accions, emocions i pensaments; i de forma externa quan realitza la seva pròpia xarxa de vincles socials (família, escola, barri, poble....).

Tot el projecte s'organitza des d'un marc constructivista dels coneixements amb una triple perspectiva:

- Primera: El que s'aprèn està determinat pels canvis que es produeixen en la nostra estructura interna.
- Segona: Aquella en la que els processos d'abstracció cognitiva i emocional com a base (activa i concreta) autorregulats, són imprescindibles.
- Tercera: Aquella en la que les interaccions recurrents amb les persones i amb l'ambient sociocultural que ens acull, són fonamentals.

El projecte educatiu el constitueixen tres espais diferenciats: un pels infants de 2 anys en unes instal·lacions adaptades a la seva etapa evolutiva; un altre espai per a infants de 3 a 6 anys, configurant així l'etapa d'Educació Infantil que està creada des de l'any 2008;

i el tercer espai és l'Escola de Primària amb una capacitat per a 72 alumnes i que es va inaugurar el curs 2014-2015.

Tot el centre escolar està dissenyat amb espais i materials que evolucionen de menys a més concrets per a cada una de les etapes evolutives dels infants. Aquests materials es troben distribuïts per crear ambients d'aprenentatge buscant sempre l'equilibri emocional de tots els participants del projecte i que permeti activar estructures internes que assegurin el bon desenvolupament de l'aprenentatge.

4. Conclusions

Tots els aspectes observats en aquesta proposta educativa, ens pot fer plantejar mecanismes per poder afavorir que el nostre sistema educatiu s'apropi vers el vertader respecte a la infància i l'adolescència, buscant la concreció del lloc d'ambdues a la nostra societat, creant espais de seguretat per aconseguir el creixement integral dins d'un procés natural de desenvolupament.

Hem de saber crear les condicions adequades perquè aquest procés s'aconsegueixi sense esperar que ni la política ni altres estructures socials ho resolguin. Des de la formació del professorat hem de facilitar també ambients per potenciar conscientment l'aprenentatge i la recerca.

Alguns d'aquests temes s'aborden des de projectes com "Ciutat Educadora", "Plans d'Entorn", "Plans d'Inclusió", "Comunitats d'aprenentatge", "Escoles amb treball per projectes" etc. però cal valorar fins a quin punt ens plantegem un canvi des de l'arrel. Hem d'aconseguir tenir professionals de l'educació amb iniciativa per resoldre les noves situacions i contextos d'aprenentatge.

L'informe Delors (UNESCO, 1996) afirma que l'educació emocional és un complement indispensable pel desenvolupament cognitiu, i un instrument fonamental de prevenció, ja que molts problemes tenen el seu origen en l'àmbit emocional.

Quan parlem d'aprenentatge, emocions i cognició, cal analitzar-ho de forma global i amb una interrelació imprescindible, sobretot perquè davant de qualsevol presa de decisions intervé també el factor emocional.

Per això són necessàries un grup d'actituds que podem compartir en un centre educatiu: actitud d'escolta, d'acceptació i reconeixement, d'acompanyament, d'expressió de vivències, mediadora per respectar els processos i moments de conflicte i una actitud de corresponsabilitat treballant per l'autonomia de l'altre, com indica Piaget (1967).

> El niño ama la naturaleza y lo hemos puesto en habitaciones cerradas, le gusta dar un objetivo a sus actividades y se lo hemos quitado, le gusta moverse y lo hemos inmovilizado, le gusta hablar y lo hemos silenciado, quería razonar y sólo nos dirigimos a la memoria, quería seguir su fantasía y le hemos impulsado a huir de ella, quería ser libre y le hemos enseñado a obedecer de forma pasiva (Adolphe Ferrière).

Abans i ara a les escoles rurals

Before and now in rural school

Pilar Sevilla i Navarro
Universitat de Lleida
pilisena@hotmail.com

Resum

Aquest article analitza els canvis produïts en una escola rural del segle XXI, que ha estat possible a partir del pràcticum de quart curs del grau d'Educació Infantil del curs 2017/2018, aquest m'ha donat l'oportunitat de conviure durant 4 mesos en una escola de 1948.

La meva idea principal era saber quins canvis havia sofert aquesta escola i per recollir informació he escollit la metodologia qualitativa i he utilitzat la tècnica d'observació participant i entrevistes. Una escola on els infants eren dividits per sexe i també la docència. L'escola pel que fa a l'estructura i a la distribució no ha patit canvis, però sí en l'educació i en l'àmbit sociocultural. La resposta es busca en una escola rural per que darrera hi ha una història pel que fa a l'ensenyança. Les preguntes de les quals partim són: les escoles rurals han sofert algun canvi en qüestió d'ensenyament- aprenentatge? Estic preparada per dur a terme la tasca de mestra en aquestes escoles?

Paraules clau

Alumnes, rol del mestre, metodologia.

Resumen

Este artículo analiza los cambios producidos en una escuela rural del siglo XXI, que ha sido posible a partir del prácticum de cuarto curso del grado de Educación Infantil del curso 2017/2018, este me ha dado la oportunidad de convivir durante 4 meses en una escuela de 1948.

Mi idea principal era saber qué cambios había sufrido esta escuela y para recoger información he escogido la metodología cualitativa y he utilizado la técnica de observación participativa y entrevistas. Una escuela donde los niños eran divididos por sexo y también la docencia. La escuela en cuanto a la estructura y a la distribución no ha sufrido

cambios, pero sí en la educación y en el ámbito sociocultural. La respuesta se busca en una escuela rural y que detrás hay una historia en cuanto a la enseñanza. Las preguntas de las que partimos son: ¿las escuelas rurales han sufrido algún cambio en cuestión de enseñanza- aprendizaje? ¿Estoy preparada para llevar a cabo la tarea de maestra en estas escuelas?

Palabras clave

Alumnos, rol del maestro y metodología.

Summary

This paper analyzes the changes produced in a rural school of the 21st century, which has been possible from the fourth year of the degree of Infant Education of the 2017/2018 course; this has given me the opportunity to coexist during 4 months in a school founded in 1948.

My main idea was to know what changes this school had undergone and to collect information I chose the qualitative methodology and I used the participant observation technique and interviewed former students. The question of who we are have rural school been changed in a matter of teaching and learning? Am I prepared to carry out task of master in these schools?

Keywords

Students, the role of teacher and methodology.

1. Introducció

El meu article el que pretén és analitzar els canvis que s'han produït en una escola que va ser construïda l'any 1948 i que avui és una escola rural del segle XXI. El meu darrer pràcticum de quart curs de grau d'Educació Infantil del 2017/2018, m'ha donat l'oportunitat de conviure amb alumnes que han nascut amb les noves tecnologies i que, a la vegada, he conegut a exalumnes que van aprendre sense cap tecnologia.

La meva idea principal era saber quins canvis havia sofert aquesta escola i per recollir informació he escollit la metodologia qualitativa i he utilitzat la tècnica d'observació participant i entrevistes a exalumnes.

La meva vocació de ser mestra, m'acompanya des de la infància i la meva curiositat d'aprendre també, penso que saber de la història ens ajuda ha entendre el present i a projectar el futur.

El meu darrer pràcticum s'atansava i jo em feia dues preguntes: les escoles de pedania, hauran sofert algun canvi en qüestió d'ensenyament- aprenentatge?, i l'altra pregunta: estic preparada per dur a terme la tasca de mestra en aquestes escoles?

Al llarg del Grau d'Educació Infantil he pogut experimentar canvis en les escoles, com la diversitat en les aules i la inclusió vigents en el nostre entorn i en les nostres aules.

Ara necessitava emprendre una altra experiència, una escola amb història, que em donés l'oportunitat d'experimentar i veure si també havien sofert canvis pel que fa a l'ensenyança-aprenentatge.

A partir d'aquí vaig iniciar una recerca d'escoles que em poguessin donar resposta a les meves inquietuds. L'escola que em podia donar la resposta a les meves preguntes era una escola rural. Aquesta era l'eina perfecta, una escola multinivell que a més a més, de veure la seva evolució sobre l'ensenyança m'ajudaria a veure si les meves competències eren idònies per desenvolupar la tasca de docent, totes dues importants per a mi.

Els meus inicis comencen amb la recerca d'informació sobre les diferents escoles rurals i finalment em decideixo per l'escola Creu del Batlle perquè respon a les meves inquietuds.

2. Abans i ara a l'escola rural

Tot comença l'1 de desembre de 1948 una escola que va ser construïda gràcies a la iniciativa d'uns pares que vivien a l'horta de Lleida, aquesta informació l'he obtingut d'antics alumnes que van respondre a les meves preguntes i m'expliquen la petita història que amaga l'escola.

En aquell temps els nostres pares es van adonar de la necessitat d'una escola perquè hi havia un gran nombre d'infants i aquests necessitaven unes instal·lacions per tal de rebre un bon aprenentatge, tot i que aquests infants ja rebien l'ensenyament en una torre. El treball cooperatiu dels veïns, la necessitat del moment, tots ells, van decidir la construcció de l'escola però s'havia de fer una aportació econòmica, en aquella època van aportar 5 pessetes, el canvi a la moneda actual serien de 3 cèntims. Un petit terreny cedit per un veí i que més tard va adquirir l'ajuntament de Lleida, tot plegat, va ajudar al fet que l'escola fos realitat.

Es construeix l'escola, un edifici de dues plantes, la planta baixa serà l'escola i el primer pis viuran el mestre i la mestra. Tot i que va ser construïda per totes les famílies, es decideix fer dues aules, una per les nenes i l'altra per als nens. Una educació dividida per tant quan arriben a l'escola els infants es separen per sexe i també la docència, és a dir, un mestre pels nens i una mestra per les nenes.

A partir d'una observació participativa i l'elaboració d'un diari de camp al llarg de la meva estança ha fet possible la construcció d'aquest article. Agrair la participació dels pares i als antics alumnes que han respost satisfactòriament a les meves entrevistes i han fet possible desenvolupar una bona feina.

2.1. L'escola rural d'abans



Il·lustració 1. Aula l'any 1948.

La història de la nostra escola, com era abans l'any 1948 i com és ara a l'any 2018, comença amb la distribució dels alumnes, el paper del mestre i l'ensenyança.

Els infants eren dividits en dues aules, una aula per a nens i l'altra per les nenes. L'espai del pati no era compartit per tant jugaven per separat i les habilitats socials no es tenien en compte.

El paper del mestre, era de transmissor verbal de continguts i única font d'informació. La seva imatge era autoritària, la seva paraula no era jutjada i sempre rebia el suport dels pares en totes les decisions o fets envers els infants dins l'aula.

Les classes eren magistrals, la comunicació era unidireccional entre mestre i alumne. Ell era qui parlava i l'alumne havia d'escoltar i obeir.

La disposició de l'aula era expositiva, el mestre tenia una taula i cadira exclusiva per a ell. Els alumnes tenien un pupitre que compartien dues persones i estaven col·locades en línia i aïllats del mestre mirant a la pissarra. Aquesta distribució era útil per mantenir l'atenció dels alumnes durant l'explicació i estimulava la concentració dels alumnes i deixava marge a certa interactivitat entre companys, en aquells temps privada.

L'ensenyança–aprenentatge era mitjançant unes enciclopèdies les quals anaven enumerades de l'1 al 3, l'infant havia d'assolir els coneixements de l'interior de l'enciclopèdia, una vegada assolits els continguts el mestre era qui donava l'ordre de passar d'enciclopèdia i de nivell. L'enciclopèdia aportava tot el temari que l'infant havia d'assolir i que el mestre havia d'explicar. Gràcies a l'aportació d'una d'aquestes enciclopèdies per part d'un alumne, a continuació explico les assignatures que es porten a terme a l'aula i alguna lliçó que podem trobar dins d'aquestes. Està distribuïda per diferents assignatures: religió i moral (la bíblia i valors), Lengua Española (gramàtica), aritmètica (numeració parlada i escrita), Geografia (la seva evolució, terres i mars, atles universal, senyals de circulació), historia de España (el descubrimiento de América), ciències de la naturalesa (els mamífers), formació familiar i social nenes (amabilitat, noblesa i bondat).



Il·lustració 2. Llibre de l'alumne.

Un exalumne entrevistat m'explica que li va costar molt passar d'enciclopèdia i que li va demanar ajuda, i que no se'n va sortir; avui el recorda amb rancor perquè el mestre li va respondre que per ser pagès no necessitava més. La falta de comunicació no va deixar que aquest infant pogués complir

el seu somni, tot i que volia ser pagès també tenia altres ambicions que mai va poder fer realitat per manca de suport.

Segons Moreno (2012) i fent referència a unes anàlisis per part de Decroly sobre les escoles del segle XIX en l'escola tradicional s'impartia una educació arcaica i no era capaç d'exercir una influència formativa sobre el judici, el caràcter, la sociabilitat de l'alumnat fins i tot s'oblidava de l'evolució de l'infant, també present com podem veure a les escoles del segle XX de la qual hem fet referència.

Segons les entrevistes fetes als exalumnes trobaven a faltar un mestre més atent i que vetllessin pels seus interessos perquè, a vegades es trobaven desemparats i no es tenia en compte la seva maduració o bé el seu entorn.

2.2. L'escola rural d'ara

L'escola pel que fa a l'estructura i a la distribució no ha patit canvis, continua amb dues aules però el pas dels anys han fet canvis en l'educació i en l'àmbit sociocultural.

La nostra societat fa visible una necessitat que l'escola ha de saber respondre. Una societat multicultural i una gran diversitat d'alumnat en les nostres aules. Aquesta evolució social demanava una escola que donés respostes a unes necessitats en què com a mestres havíem de saber donar.

Avui els alumnes, nenes i nens comparteixen aula, diferents cultures i fins i tot el pati. Tots aquests canvis ajuda en el desenvolupament de l'infant i en les habilitats socials. Els mestres imparteixen qualsevol matèria indistintament del seu sexe perquè no hi ha discriminació de sexe en l'ensenyament.

Segons Arnaiz el professorat d'aquests primers nivells educatius, ha de cuidar no només els aspectes que els concerneixen a ell directament, sinó que ha de buscar la continuïtat de plantejaments en tots els temes del Centre com poden ser d'educació, l'educació infantil, seguretat afectiva, afectivitat, professorat i fins i tot psicologia, una tasca que com he explicat amb anterioritat és complexa però possible.

La taula del mestre desapareix, la taula és compartida per dos alumnes, però la seva distribució es fa amb rectangle, formada pel conjunt de 6 alumnes. Aquesta distribució afavoreix el treball cooperatiu entre alumnes, la seva comunicació, l'intercanvi d'idees i fomenta la interacció social entre alumnes. Avui dia es treballa molt la metodologia per projectes i aquesta distribució de l'alumnat afavoreix el treball en equip i també compartir material entre l'alumnat.



Il·lustració 3. Aula l'any 2018.

Segons Herrera (2009) per establir una adequada comunicació i millorar els processos d'ensenyament aprenentatge dins de l'aula és important que el docent, a més del seu saber pedagògic estableixi una

adequada distribució dels espais a l'interior de l'aula. No obstant això, aquesta disposició (que els infants formin un rectangle) no és adequada quan es tracta d'explicar alguna cosa al conjunt de la classe i aquesta distribució pot fer més difícil el control dels alumnes.

Les activitats pedagògiques es poden desenvolupar en diferents espais de l'aula incloent el pati i l'entorn de l'escola, varietat de contextos i situacions on es relaciona continguts curriculars conjuntament amb actitud positiva i habilitats socials que ajuden en el desenvolupament integral de l'infant amb un aprenentatge multisensorial. Segons el decret 181/2008 l'educació infantil ha de desenvolupar aquelles capacitats que els faci possible viure relacions afectives amb si i amb altres, conèixer i interpretar l'entorn i que vagi adquirint instruments d'aprenentatge i d'autonomia que permetrà anar formar-se en una societat multicultural.

Dewey (2000) creu que la societat no només continua existint per la transmissió i la comunicació sinó que existeix també per l'educació que es construeix a partir de l'observació, de l'experimentació, de la reflexió crítica i de la vida social. Aquests suggeriments de Dewey, avui són presents a les aules en les quals jo he fet el meu pràcticum i en la que jo també he participat elaborant activitats en què he tingut en compte aquests conceptes.

Seguint amb Dewey (2000) el paper dels pares també era important, la seva col·laboració i també s'havia d'impartir xarrades a classe. Tots aquests conceptes, avui, també estan presents a l'aula.

Els progenitors sempre que se'ls demana col·laboren i estan presents quan és necessari. Pel que fa a les famílies col·laboren amb l'escola sempre que se'ls demana i fins i tot alguns pares i mares han participat en alguna xarrada sobre el reciclatge, o bé sobre els seus oficis i fins i tot els padrins han col·laborat amb il·lusió aportant peces de roba per confeccionar les vestimentes de les obres de teatre, tal com podem veure dues generacions implicades en l'educació dels infants del segle XXI. La importància de l'aportació que fan els pares, avui, la podem veure reflectida en l'article 3 del Real Decret 181/2008 del Departament d'Educació en què la relació entre centre i famílies és de cooperar estretament en l'educació de l'infant, per tal de garantir la continuïtat educativa entre el centre i la família.

2.3. Les meves intervencions a l'aula de l'escola rural



Il·lustració 4. Infants a l'aula actual.

Les activitats de llarga durada va ser la implicació en el projecte de "L'Edat Mitjana" en el que vaig preparar les tres primeres sessions, les altres sessions són de curta durada. A l'hora de preparar-les vaig pensar i reflexionar de quina tàctica utilitzar per cridar el seu interès. Però no n'hi ha prou amb l'interès i la motivació també és necessari comprendre el sentit de les activitats a realitzar. És necessari que l›alumnat comprengui la finalitat dels projectes i experiències en les quals se sent immers si volem que confereixi

sentit i significat allò que fa, perquè, com qualsevol altre ésser humà, necessita conèixer el sentit i la finalitat del que fa per identificar-se i per esforçar-se en la seva realització, Ramos (2005).

- La primera sessió "Recordant escrits de l'Edat Mitjana" L'elaboració d'un pergamí on els infants van poder escriure amb "ploma" igual que en l'edat mitjana, l'objectiu d'aquesta experiència era conèixer els estris emprats i quina era la funció del pergamí en l'Edat Mitjana.
- La segona sessió "Cerquem informació amb les TIC amb ajut dels pares" Vam demanar la col·laboració dels pares per tal de treballar les TIC conjuntament pares i infants, en aquesta activitat els progenitors i els infants havien de buscar informació a internet i després escriure-la o bé fer un dibuix depenen de l'edat de l'infant perquè en la nostra classe hi ha infants de P-3, P-4, P-5 i primer. L'objectiu d'aquesta activitat era treballar la lectoescriptura i l'expressió plàstica i l'expressió oral conjuntament amb la família, en aquesta activitat hi havia quatre objectius amagats: estar en contacte amb les noves tecnologies, implicar als pares, escriure o bé dibuixar la informació cercada i finalment exposar oralment davant de tots els companys de la classe la informació.
- La tercera sessió "Pintem els nostres escuts". En aquesta sessió vaig explicar amb suport digital el significat dels escuts i quina era la seva funció en l'Edat Mitjana, a part de ser una eina que utilitzava el cavaller per defensar-se els cavallers estaven pintats, i aquestes pintures tenien un significat, en aquesta ocasió els vaig sorprendre perquè els escuts que vaig mostrar eren els cognoms de tots els infants de la classe, i vaig explicar el significat de cada un d'ells, fins i tot es va sorprendre la meva tutora que també hi era el d'ella. Després de l'explicació els infants vam poder passar a pintar el seu escut.
- La quarta sessió: "Anem de compres" En aquesta sessió vaig poder treballar amb els infants de P-3 els conceptes de quantitat a través d'un full volant d'un supermercat, també vaig poder treballar els conceptes de tot, de res i d'autonomia perquè els infants havien de decidir que fer amb aquella quantitat de diners simbòlics. Va ser una activitat en el que tots vam gaudir de les matemàtiques i a més, vam treballar la comunicació verbal.
- La cinquena sessió: Conte "La princesa que li agradava la xocolata i les aranyes" Vaig contar el conte de "La princesa que li agradava la xocolata i les aranyes", en aquest conte el meu objectiu era introduir tots els conceptes treballats durant tot el projecte de l'Edat Mitjana, i el que vaig fer era adaptar-lo a les necessitats actuals; un cop acabat el conte els infants van poder pintar una escena del conte, aquí vam treballar la creativitat.
- La sisena sessió: "Fugaç classe de psicomotricitat" Vaig dur a terme una sessió de psicomotricitat on vam córrer i treballar el dins i el fora a través de jocs a l'aire lliure, en aquesta activitat el meu objectiu era treballar el cos a través del joc, una forma lúdica d'aprendre conceptes de l'espai- temporal. "En les sessions de pràctica psicomotriu

educativa hem pogut constatar que els infants descobreixen els jocs de plaer sensoriomotor i el plaer de simbolitzar espontàniament i evolucionen molt ràpidament: la motricitat, el llenguatge, la comunicació i el llenguatge s'allibera. Aquests llocs són un factor de canvi molt important" (Acoutorier 2017, p. 89).



Il·lustració 5. Alumnes i la creativitat.

- La setena sessió: Una classe de plàstica amb els de primària: "Pintem a primària". En aquest cas vaig explicar com dur a terme una classe de plàstica i quin seria el material que utilitzaríem, com l'utilitzaríem i quins pintors[1] van fer ús d'aquesta tècnica, en aquest cas vam fer referència a Pablo PICASSO. Va ser una gran experiència poder veure com infants tot i que parlem d'infants de 8 anys no havien pintat mai amb pinzell. Una oportunitat de parlar de cultura a la vegada que experimentes, dues coses en una.
- En la vuitena sessió: "La princesa que li agradava la xocolata i les aranyes". Vaig tornar a contar el conte, però aquesta vegada hi havia un altre objectiu, donar per finalitzat el projecte i acabar de consolidar tot el que havien après al llarg del projecte. El conte va ser el fil conductor per avaluar els continguts treballats, volia mitjançant la interacció que tots els infants poguessin recordar, interactuar, repassar i fiançar tot el que s'havia treballat al llarg del trimestre. El meu suport va ser extret de la mateixa classe, vaig voler donar importància a totes les col·laboracions tant per part de les famílies com dels infants. Material que els infants van portar a classe per tal de contribuir al projecte i que va ser una eina perquè els infants juguessin alguna estona a l'aula. Ell castell i els ninos extrets de les joguines de la classe va sorprendre els infants, a l' igual que les seves vestimentes que vaig crear, tot això em va ajudar a captar la seva atenció.
- En la novena sessió: " Visita sorpresa l'escola". Un dimarts anant cap a casa em vaig trobar pel camí un eriçó i me'l vaig emportar cap a casa, l'endemà vaig preguntar a la mestra si podia portar-lo i em va dir sí. Llavors, vaig portar-lo i vaig compartir l'experiència tant amb els infants d'Educació Infantil com els infants de Primària, els més grans van enregistrar tot el que va fer l'eriçó a la classe, aquest enregistrament els va servir per després dur a terme una activitat de science. Vaig aprofitar per explicar quin era el seu hàbitat i que menjaven, tots els infants van gaudir de l'experiència de tocar-lo i de saber sobre el seu hàbitat i els seus costums. Amb els infants d'Infantil

1. O'BRIAN, Patrick. Pablo Ruiz PICASSO a biography.Nova York. Editat per W, W. Norton and Company inc. (1976)

Il·lustració 5. Elaboració pròpia. Dins de l'aula, els infants aflorin la seva creativitat. Lleida (2017).

vam contar el conte [2]"I Need a Hug" i un altre conte per reforçar que no es podia tenir un eriçó com a mascota i que el seu lloc era el camp no una casa. Un altre dia vam fer un eriçó amb plastilina. Pel que fa a els infants de primària van dur a terme l'hàbitat dels eriçons amb llengua anglesa i després van desenvolupar en paper una activitat amb diferents descobertes sobre aquesta espècie.

- La meva darrera sessió: " L'arbre dels desitjos". Com ja marxava vaig voler deixar un arbre fet de cartolina, que s'anomenava "l'arbre dels desitjos". Aquesta activitat es va dur a terme amb tots els infants de l'escola, una forma d'acomiadar-me. Vaig portar una capsa, i cada infant, individualment l'havia d'obrir. Un cop oberta i veure la imatge de dins, havia de tancar-la i després cada infant havia d'escriure un desig per aquella persona reflectida en la capsa. Els missatges representaven les fulles dels arbres, una excusa per escriure i pensar. Pel que fa a les activitats tots els infants les han pogut realitzar atenent a la diversitat de la nostra classe, que tots puguin actuar en relació a les seves possibilitats i limitacions.

El fet que hagi explicat les meves sessions ha estat perquè aquestes les vaig realitzar el primer trimestre i abans que acabés el curs, concretament el mes de juny vaig visitar als infants a l'escola i els hi vaig preguntar si recordaven que havien fet amb mi, la resposta va ser molt positiva.

Les seves respostes van ser:

- "Vam fer un pergamí, hem escrit amb ploma"
- "Vam buscar informació a internet amb els pares i vam escriure amb ells en el pergamí"
- "Vas contar un conte i els personatges els vas agafar de les nostres joguines...Sí, però els vas vestir com l'edat mitjana"
- "Vas fer un arbre i les fulles eren els nostres escrits"
- "Un dia vas portar un eriçó i el vam gravar i el vam poder tocar"
- "Un dia vam sortir al pati a fer la classe de psicomotricitat [3]perquè la mestra de psicomotricitat no va poder venir"
- "Un dia vam pintar amb pinzells i ens ho vam emportar cap a casa l'endemà de fer-ho perquè ja estava seca la pintura"

Una ressenya històrica i que avala el resultat de les meves intervencions a l'aula és de Benjamín Franklin: "Si me lo dices, lo olvido; si me lo enseñas, recuerdo, si me involucras, aprendo".

---

2. BLAVEY, Aaron. I need a Hug. Canadà.SCHOLASTIC (2016) Conte amb llengua anglesa, llengua que també s'imparteix amb els infants de P3 fins a primària en el Pràcticum.

3. En aquesta ocasió van ser els mateixos infants que van demanar que jo fes la classe de psicomotricitat perquè ells havien sentit que jo li havia dit a la mestra que havia fet un seminari de psicomotricitat. Aquí em van demostrar els infants la necessitat d'aquestes classes i no estaven disposats a perdre-la i la seva veu es va tenir en compte.

Els bons professors saben segons Robinson[4] (2015) perquè els alumnes aprenguin necessiten motivar-los, inspirar-los i entusiasmar-los creant condicions en les quals ells vulguin aprendre, en què jo he procurat en tot moment preparar l'espai i acaronar cada detall perquè ells aprenguin lliurement. Seguint amb Robinson (2015) per aconseguir aquest equilibri, els bons professors exerceixen quatre funcions principals: motiven als seus alumnes, faciliten l'aprenentatge, tenen expectatives pel que fa a ells i els capacita per creure en ells mateixos.

3. L'escola rural d'abans i ara, què ha canviat? I què ha conservat?

3.1. Què ha canviat?

Abans les classes es començaven amb música, i la cançó era "cara al sol[5]" que era l'himne de la Falange " i cantada a les aules. Ara es continua fent música al matí però es comença amb la cançó del "bon dia" amb contingut pedagògic i escrita per Gelabert[6]. Avui dia, les cançons són una eina transversal pel desenvolupament de les capacitats i per l'aprenentatge de diferents àrees de coneixement de l'infant.

Les classes a Catalunya s'imparteixen en l'idioma català, així ho cita el decret 181/2008 de 9 de setembre pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil.

L'estatut d'autonomia de Catalunya determina, en l'article 6, que la llengua pròpia de Catalunya és el català i; que és la llengua normalment emprada com a vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament.

Un altre canvi ha estat la introducció d'un idioma estranger que s'inicia en l'Educació Infantil, en aquest cas la llengua escollida ha estat l'anglès, el qual permet que l'alumnat s'apropi d'una manera lúdica a través de contes; cançons i teatre. Fent ús d'un vocabulari i estructures lingüístiques bàsiques en diferents contextos, els quals ajudaran en els infants assolir un grau de competència comunicativa significativa en un idioma que en el futur hauran d'emprar en cursos posteriors.

---

4. ROBINSON, Ken. Escuelas creativas. Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial S.A.U. (2015).

5. El Cara al sol, su nacimiento y versiones podem trobar-ho a la página web Fundación Nacional Francisco Franco. Recuperat de http://www.fnff.es/El_Cara_al_sol_su_nacimiento_y_versiones_____773_c.htm.

6. Qui sóc jo? (2018) GELABERT Damaris: Pedagoga, musicoterapeuta, autora i cantant de cançons infantils. És llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona, especialista en Musicoteràpia i graduada amb honors pel Berklee College of Music de Boston (E.E.U.U.). Educadora de massatge infantil, creadora del mètode Totsona d'Estimulació Musical a l'etapa 0-6 i pionera a Espanya de les Cançons Personalitzades. Recuperat de https://www.damarisgelabert.com/biography/.

3.2. Què ha conservat?

El teatre és una pràctica que s'utilitzava abans i ara. Els exalumnes recorden les seves representacions amb nostàlgia i com els seus pares els venien a veure, com s'omplia l'escola de familiars i com treballaven conjuntament tots els companys de l'escola. En aquestes representacions escolares, ells eren els actors, els autèntics protagonistes, que havien de cuidar de tot: decorats, música, utillatges, vestuari, maquillatge, tenien l'oportunitat de despertar la seva imaginació i els mestres donaven al teatre el màxim valor com a complement de la seva educació en què avui també comparteixen els mestres que avui dirigeixen l'escola Creu del Batlle. La dramatització [7]promou: cohesió i integració d'alumnes de diferents nacionalitats o religions, unió per aconseguir una fi comuna, ajuda a alumnes tímids o amb algun problema de relació, participació de les famílies, major grau de convivència de tots els estaments de la comunitat escolar entre d'altres. La preparació i desenvolupament d'una obra teatral ha de tenir un caràcter interdisciplinari. Implica a àrees com la Llengua, el Coneixement del Medi, Educació Física, Música, Plàstica i a més a més, potencia entre els alumnes el paper de la memòria, el valor de la perseverança, l'esforç i el suport mutu.

4. Conclusió

A partir de les meves observacions i dels meus registres he arribat a la conclusió que les escoles d'abans i d'ara han sofert canvis tal com he explicat amb anterioritat, canvis que la societat ha demanat i que l'escola ha sabut donar.

Com a resultats envers les meves observacions i implicació en una escola rural, he vist canvis en les aules. No hi ha discriminació de sexe, les classes són compartides i les imparteix indistintament un mestre o una mestra. La comunicació és bidireccional i la veu de l'alumne es té en compte. El respecte és mutu i la paraula del mestre no es desafia tot el contrari, els progenitors l'avalen.

L'estratègia del docent a través de la mirada perifèrica, segons Arnaiz [8] (1993) en alguns moments les activitats a l'aula s'organitzen en espais i material diversos, si bé el professorat pot atendre en cada moment a un dels grups, la seva atenció no es pot quedar centrat només en aquell nucli sinó que ha d'estar present en tots els altres llocs; la seva ubicació ha de permetre conèixer en tot moment el que està succeint en tot l'entorn de la classe amb un aixecament de la mirada, això li permetrà tenir una atenció no continua

7. ITURBE, Teresa. Teatro para representar en la escuela. Madrid. Narcea Ediciones. (2005).

8. ARNAIZ, Vicens. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica] Revista Aula de Innovación Educativa 2.1. (1993).

però si permanent i que permetrà donar resposta a les necessitats de l'alumnat. Una pràctica que s'ha de tenir desenvolupada per ser mestra en una escola rural i multinivell.

La metodologia deixa de ser magistral i passa a ser una escola que treballa per projectes i utilitza les TIC[9], un recurs que aporta nous materials d'aprenentatge i que ajuda al docent a impartir la classe des d'una altra vessant. Permet desenvolupar competències tecnològiques i d'aprenentatge amb l'alumnat a través de la comunicació bidireccional i col·laborativa.

L'alumne és crític i construeix el seu propi aprenentatge a través de l'acció i el desig d'aprendre en un entorn social. Segons Guichot [10](2012) i que fa referència a Dewey, el mestre ha de fomentar el desig d'aprendre, ha de donar eines per a què l'infant aconsegueixo l'èxit amb la seva pròpia autonomia i la seva maduració, tot ajudarà a entendre el món que l'envolta.

Un altre aspecte que he après és que l'infant se li ha de guiar i ajudar en moments puntuals perquè quan ell ho faci, ho faci a gust, i a poder ser jugant. Ibáñez [11](2010) a l'infant se li ha de facilitar que faci coses que suscitin el seu interès i que cada vegada siguin més difícils, però que amb esforç i constància sigui capaç d'aconseguir l'èxit i amb ell la satisfacció final.

A l'aula hi ha un espai pel joc simbòlic, segons Ruiz de Velasco [12](2011) aquest és una experiència vital de la infància, doncs és un joc lliure i que no requereix condicions. Aquesta, no s'ensenya, però s'ha de tenir en compte a la planificació educativa, i especialment en l'etapa de 0 a 6 anys, una eina que ajuda en les habilitats socials i culturals i que els infants poden treballar-la en aquesta escola.

He après que cada infant té la seva identitat pròpia i que s'ha de respectar, com bé diu la Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig d'Educació, aquesta etapa es basa metodològicament en experiències a través del joc i d'activitats en un entorn d'afecte i de confiança, potenciant la seva autoestima i la integració social.

M'he adonat de la importància de les emocions i de la tasca que desenvolupen. Avui, les emocions es tenen en compte, oferir a l'infant l'oportunitat diària d'expressar els seus sentiments a través del diàleg o bé del dibuix l'ajuda en el seu creixement personal per tant aquest coneixement sobre la intel·ligència emocional li permet prendre consciència

---

9. TIC: Utilitzció d'instruments tecnològics i del llenguatge audiovisual com a mitjà de comuniació, per enregistrar escoltar i parlar recollit en la 3a área Comunicació i Llenguatge del Currículum del Segon Cicle de l'Educació Infantil. DINS del DECRET 181/2008.

10. GUICHOT, Virginia. "Bases Pedagógicas de la escuela nueva. El progresismo de John Dewey" EN. Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil. Barcelona: Graó. (2010) pp.179-200. Un llibre que recull un nombre important d'educadors i educadores que exposen les seves idees educatives del segle XIX i XX.

11. IBAÑEZ, Carmen. El proyecto en Educación Infantil y su pràctica en el aula. Madrid. Editorial la Muralla S.A. (2010)

12. RUIZ DE VELASCO, Ángeles. El juego simbólico. Barcelona: Graó. (2011)

de les seves emocions i ajuda a tolerar les pressions i les frustracions que li sorgeixen al llarg de les seves experiències. Les claus són aprendre a tenir una actitud empàtica, comprendre els sentiments dels altres i el treball en equip pot desenvolupar un infant amb més possibilitats de creixement integral. Tot això, ha estat possible per la teoria de Goleman[13] (1995) la qual ha demostrat com la intel·ligència emocional pot ser fomentada i enfortida en tots nosaltres i aconseguir l'èxit a la vida però també la falta d'aquesta pot influir en l'intel·lecte i destruir-lo, per aquest motiu avui es treballen les emocions a l'aula.

En el seu llibre fa referència al fet que els impulsos són més forts que el raonament, que el coeficient intel·lectual contribueix un 20% del nostre èxit en la vida i un 80% restant és el resultat de la intel·ligència emocional, el control de les emocions ens ajuda a adaptar-nos al nostre entorn.

Personalment, he vist com la professió de mestra ha sofert canvis i he vist com la formació és molt important en aquest àmbit, l'aprenentatge que imparteix la facultat és molt important però també seguir formant-se, no es pot parar, s'aprèn sempre. La història de la pedagogia tant del segle XIX com del XX o del XXI és molt important perquè ens ajuda a entendre el que hi ha o bé el que hem viscut, el que vivim i el que podem viure, el com impartien els coneixements? I, com els podem impartir?. Saber les tasques que van realitzar diferents autors i que continuen realitzant envers l'ensenyança-aprenentatge és important conèixer-la perquè aquesta ens ajudarà a fer els canvis que la nostra societat necessita.

Autors com Gadner[14] dins d'Amstrong (2006) m'han obert els ulls i la seva teoria en què saber sobre estils d'aprenentatge, tipus d'intel·ligència i estils d'ensenyament ens pot ajudar a presentar la mateixa matèria en diverses formes i això pot afavorir al fet què els alumnes puguin assimilar partint de les seves capacitats i aprofitar-se dels seus punts forts.

Hem de saber que l'escola és un llenç que tu com a futura mestra has d'anar pinzellant, els colors primaris te'ls dóna la facultat però els altres colors els vas assolint a través de seminaris i d'anar formant-te en altres especialitats i que el resultat d'aquests aprenentatges tan diversos t'aporten la creació de barrejar els colors i formant així la teva pròpia paleta de colors que et defineix.

La meva ambició de saber i de voler aprendre m'han aportat eines que avui he pogut aplicar en una escola rural. L'escola Creu del Batlle m'ha donat l'oportunitat de posar en pràctica el que he après i adonar-me'n que les escoles rurals són complexes i en les quals trobem infants que demanen una mestra o mestre multidisciplinari i que aquest

13. GOLEMAN, Daniel. La intel·ligència emocional. Barcelona. Editorial Kairós. (1995)

14. AMSTRONG, Thomas. Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (2006).

o aquesta sàpiga donar-li respostes a les seves necessitats. Una mestra o mestre que és respectat per l'alumne i que a la vegada conserva el prestigi de la tasca que desenvolupa envers els infants.

Ha estat un període de pràcticum molt satisfactori, he pogut estar amb infants de diferents nivells acadèmics i he après una nova metodologia d'ensenyança-aprenentatge diferent pel que fa a una escola, una escola pública i que forma part d'una ZER. Tot això, m'ha aportat un gran aprenentatge i una visió diferent en l'àmbit educatiu.

També he tingut la possibilitat de compartir amb altres docents les seves experiències i els seus bagatges pel que fa als infants i la seva manera de com dur a terme una classe en les diferents matèries i amb diferents nivells i que no eren presents en les escoles rurals d'abans. He après el funcionament de l'escola i la seva singularitat pel que fa a les tasques que s'han de desenvolupar i en aquest cas les tasques que desenvolupa la meva tutora de pràctiques de l'escola, com a mestra i com a directora del centre, una bona organització d'aquestes tasques fan possible un bon funcionament de l'escola, una jornada laboral molt intensa i que porta a terme amb molta cura i dedicació.

Però, he de dir que la inversió que es fa respecte a temps i material, val la pena perquè veus com els infants gaudeixen i es motiven amb allò que tu has preparat i, sobretot, quan els pares comenten que els fills en arribar a casa expliquen allò que han fet, és una gran satisfacció com a futura docent veure com agrada que els infants comparteixin amb els pares el que fan a classe. Precisament això és una de les parts que més m'ha impregnat, i que fan que cada dia m'involucri més en cercar informació i aprendre més sobretot el que fa referència amb els infants i en el seu desenvolupament.

Satisfeta de la meva intervenció envers els infants petits i no tan petits que he dut a terme en aquesta escola a partir de diferents seqüències didàctiques. Espero que de totes i cada una d'elles hagin tret alguna cosa de profit, que en definitiva era un dels objectius que m'havia proposat, gaudir de l'aprenentatge a través del joc.

Estic convençuda que l' empremta creada per aquesta experiència perdurarà per sempre en gratificació a tots els moments viscuts. Són només tres mesos, però els suficients per haver deixat una gran petjada.

Un paràgraf que vull compartir el qual em va sorprendre quan el vaig llegir i que em sento identificada:

¿Qué es lo importante? Chus una niña de casi seis años, que se encontraba en el difícil trance de despedirse de la escuela infantil para pasar a primaria, pregunto a su maestra:

> "Pero ¿qué es lo más importante?" Como queriendo asegurarse y sujetar aquellas cosas necesarias, las que le harían más falta, las que le servirían para seguir creciendo. Díez [15](2007 p. 19)

15. DÍEZ NAVARRO Mari Carmen. Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil. Edit. Graó, de IRIF, S.L. (2007).

Jo li respondria:

> - " Quedat amb el record, de totes aquelles vivències que has pogut compartir, tant amb els teus companys com amb la teva mestra i, que a més a més, tu també has format part de la classe i percep amb il·lusió el que està per venir".

És així com vull agrair la meva experiència envers el meu pràcticum a l'escola Creu del Batlle i a la seva directora Mireia per donar-me la seva aprovació en la publicació de la meva estança a l'escola i també agrair a tots els infants la bona acollida. Un record que perdurarà sempre! I a la meva tutora de la facultat Olga per animar-me i creure en els meus coneixements sobres les escoles d'abans i d'ara en què les dates són de 1948 fins al 2018.

Per concloure, i donant resposta a les preguntes de les quals hem partit a l'inici sobre si les escoles rurals havien sofert algun canvi en qüestió d'ensenyament- aprenentatge? I si estava preparada per dur a terme la tasca de mestra en aquestes escoles? He de respondre sincerament i he de dir que sí que he vist canvis en l'ensenyament-aprenentatge i que sí que em sento preparada des de la meva noblesa perquè des d'ençà que vaig iniciar l'aventura de ser mestra m'he estat formant, segueixo formant-me tant a Espanya com a fora del nostre país (Itàlia) i he gaudit de tot el que he fet i he vist envers l'ensenyança. Tot el meu aprenentatge m'ha aportat eines suficients per donar resposta a les necessitats de les escoles rurals. Les lectures de diferents autors sobre les seves pràctiques, els seus estudis, les seves vivències, les seves observacions, les seves investigacions, de tots ells i elles he après alguna cosa, i m'he adonat que hem de llegir molt i conèixer diferents metodologies pedagògiques. Fusionar el millor de tots els autors i de les nostres formacions ens permetrà tenir uns bons fonaments. Reflexionar envers els nostres fonaments ens ajudarà a posar en pràctica l'escola que la societat demana. No tenir por al canvi, canviar, si no funciona i si hi ha nous coneixements aplicar-los per tal de millorar l'educació dels nostres infants.

El pràcticum m'ha enriquit personalment i la formació m'enforteix en l'adquisició de nous coneixements i de noves experiències envers l'escola. Aquestes les he pogut compartir a través del diàleg i del treball en equip. He vist que l'escola és un llenç, en què si disposes de varietat de colors; surt acolorida. Si a més a més, s'acompanya d'unes pinzellades de motivació professional docent, d'actitud positiva, d'una comunicació oberta i amb esperit crític, de capacitat per plantejar processos d'innovació en l'ensenyança, penso que aquestes són les eines perfectes per beneficiar-nos i gaudir de l'aprenentatge continu i imparable.

Escuelas al aire libre, naturaleza y educación escolar: la inquietud en el siglo XXI

Outdoor schools, nature and school education: the concern in the 21st century

Eugenio Otero Urtaza
Universidad de Santiago de Compostela
otero.urtaza@usc.es

Resumen

Tradicionalmente el aire libre se ha asociado con organizaciones de educación no formal mientras la escuela ha seguido recluida en recintos, cada vez más aislados de entornos verdes. En la actualidad hay un enorme interés por incrementar el contacto con la naturaleza y las actividades de senderismo en la educación formal, fundamentalmente debido al estilo de vida sedentario, la falta de espacios de juego en las ciudades y el tiempo empleado en el uso de tecnologías telemáticas, que han modificado muchos hábitos de vida de la infancia. Los movimientos educativos que fomentan una actividad escolar sin muros y defienden que la naturaleza es la fuente principal de todos los aprendizajes son cada vez más notorios. No obstante, su genealogía intelectual presenta matices, tanto en las prácticas como en el pensamiento pedagógico. Examinar sus raíces históricas, diferencias e ideas más destacadas en su desarrollo reciente, es el objetivo de este artículo.

Palabras clave

Educación al aire libre, escuelas del bosque, trastorno por dèficit de naturaleza, educación rural

Resum

Tradicionalment el aire lliure s'ha associat amb organitzacions d'educació no formal al temps que l'escola ha estat reclosa en recintes, cada vegada més aïllats d'entorns verds. A l'actualitat hi ha un enorme interès per incrementar el contacte amb la natura i les activitats de senderisme en l'educació formal, fonamentalment degut a l'estil de vida

sedentari, la falta d'espais de joc en les ciutats i el temps utilitzat en l'ús de tecnologies telemàtiques, que han modificat molts hàbits de vida de la infància. Els moviments educatius que fomenten una activitat escolar sense murs i defensen que la natura es la font principal de tots els aprenentatges son cada vegada més notoris. No obstant, la seva genealogia intel·lectual presenta matisos, tant en les pràctiques com en el pensament pedagògic. Examinar les seves arrels històriques, diferències e idees més destacades en el seu desenvolupament recent, és l'objectiu d'aquest article.

Paraules clau

Educació al aire lliure, escoles del bosc, trastorn per dèficit de natura, educació rural

Abstract

Traditionally the open air has been associated with non-formal education organizations while the school has continued to be confined in enclosures, ever more isolated from green environments. At present there is a huge interest in increasing contact with nature and hiking activities in formal education, mainly due to the sedentary lifestyle, the lack of gambling spaces in cities and the time spent in the use of technologies telematics, which have modified many childhood life habits. The educational movements that promote a school activity without walls and defend that nature is the main source of all learning are increasingly notorious. However, his intellectual genealogy presents nuances, both in practice and in pedagogical thinking. Examining its historical roots, differences and most outstanding ideas in its recent development, is the objective of this paper.

Keywords

Outdoor education, forest school, nature-deficit disorder, rural education.

1. Introducción

Caminar y deleitarse con el aire libre y los entornos naturales tiene una tradición muy conspicua en la pedagogía contemporánea, avalada ya por Rousseau y que continuada por Pestalozzi y Froebel, fue luego seguida por otros educadores con intereses diversos desde Bion hasta Giner, Lietz o Geddes. Ya en el siglo XX Kurt Hahn (1886-1974) desarrolló un conjunto importante de iniciativas primero en Alemania y a partir de 1933 en el Reino Unido. En 1920, con la ayuda del Príncipe Maximiliano de Baden, creó la *Schule Schloss Salem*, un selectivo internado direccionado al aire libre que también practicó la coeducación. Al llegar al Reino Unido fundó la British Salem School of Gordons-

toun, en Escocia, donde desarrolló plenamente las ideas que había iniciado en Alemania y su posterior evolución le llevó a crear el Outward Bound en 1941, que quería fuese un movimiento contra las cinco enfermedades sociales que consideraba que estaban más extendidas en la juventud contemporánea: la falta de locomoción, o como diríamos hoy el sedentarismo, la «spectatoritis» que reducía notablemente el espíritu de iniciativa, la disminución de la atención y la habilidad de las manos debido al declive de la artesanía, el debilitamiento de la autodisciplina por el uso de tranquilizantes y estimulantes y finalmente, el descenso de la compasión, que consideraba una grave carencia moral[1].

Otra corriente de educación al aire libre llegó con la fundación en 1903 de la primera *Waldschule* en la villa de Charlottenbourg, cercana a Berlín. Pronto el movimiento se extendió con otras nuevas como la de Gladbach y la de Mühlhausen en 1906, y traspasó las fronteras para llevar la idea a Austria con el Pädagogium de Frewaldan y a Suiza con las escuelas de Glarisegg y de Gruman[2]. En Francia aunque había ya en el siglo XIX algunos intentos de acercar la escuela a la naturaleza, no fue hasta 1907 cuando se abrió la primera *Ecole de plein air* en el castillo de Vernay, cerca de Lyon, dentro de un movimiento más higiénico que propiamente educativo[3]. La idea de la escuela del bosque llegó pronto a España, gracias al empeño de Domingo Barnés, creándose la primera, como es conocido, en Montjuic, bajo la dirección de Rosa Sensat, en 1914, para más tarde, en 1918, abrirse en la Dehesa de la Villa en Madrid, la segunda escuela del bosque que dirigió Flora Mateo de la Torre. Quizá lo más interesante de los promotores de la experiencia, es que tanto Barnés como Rosa Sensat, creían que ese modelo debía generalizarse. No las concebían como una excepción médica para niños débiles o enfermizos, sino como una mejor manera de hacer escuela, y que sus beneficios podían constituir el eje de la actividad escolar.

Con algunos matices este movimiento pasó pronto al Reino Unido. En 1908 se creó en Londres la Open-Air School bajo los auspicios de Margaret McMillan y su hermana Rachel, que atendieron a niños debilitados por enfermedades, especialmente la tuberculosis, y que marcaron una nueva era en la medicina preventiva[4]. Más tarde, en 1911, surgió la Fresh Air School en Estados Unidos, en Montclair (New Jersey) con una ori-

1. EWERT. Alan. «Kurt Hahn (1886-1884)», en Hilmi Ibrahim y otros: *Pioneers in the Leisure and Recreation*, Reston VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1989, pp. 164-166. En línea: https://eric.ed.gov/?id=ED308157 [Consultado el 12.04.2018].

2. BARNÉS SALINAS, Domingo. «Escuelas al aire libre (Open-Air Schools)», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios*, tomo I, Madrid, 1909, pp. 70-71.

3. DESSERTINE, Dominique. «Les ecoles de plein air de l'agglomeration lyonnaise: de l'innovation sanitaire a l'internat d'assistance (1907-1939)». 2006. En línea: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00102166/document [Consultado el 16.04.2018].

4. CRUICKSHANK, Marjorie. «The Open-Air School Movement in English Education». *Paedagogica Historica*, 17/1 (1977), pp. 62-74.

entación muy parecida[5]. No obstante, en ese primer tercio del siglo XX el aire libre era el territorio de las asociaciones juveniles de educación no formal. Las más conocidas, las agrupaciones escultistas, creadas por Baden Powel en 1907, se extendieron rápidamente a los cinco continentes y aunque tomaron la naturaleza como el escenario base para una amplia educación de la ciudadanía en ocasiones alcanzaron tintes fuertemente militaristas[6]. Y es conocido el movimiento Wanderwögel, que el 11 de octubre de 1913 reunió a cuatro mil jóvenes en el Monte Meissner, donde juraron fidelidad a sus principios, en un impulso en el que querían «volver a la naturaleza» y ser más auténticos[7]. Un histórico cónclave que contó con la presencia del controvertido Gustav Wyneken y en el que también estuvieron Paul Natorp, Martin Heidegger y Ludwig Klages, quien pronunció un discurso, *Mens und Erde*, en el que se refirió a la extinción de innumerables especies animales, la destrucción de los bosques y la explotación de la naturaleza, en un tono sombrío y acaso precedente de algunos movimientos ecologistas actuales[8]. Hay otros movimientos educativos de juventud y aire libre muy pujantes como el Woodcraft que nació en el Reino Unido[9] o Argaladei en Suecia[10]. Pero no se trata de analizarlos ahora a todos, sino indicar la enorme fuerza que tuvieron en el siglo XX.

2. Escuela y educación al aire libre en nuestros días

A pesar de que el movimiento de la Escuela Nueva puso en primer plano la naturaleza y que en muchos países hubo defensores de llevar a los escolares a vivir experiencias al aire libre, el aprendizaje escolar se realizó casi siempre entre los muros de los colegios durante todo el siglo XX. Es cierto que aparecieron movimientos escolares que hicieron de la naturaleza su campo de trabajo como Rudolf Steiner y las escuelas Waldorf[11], pero en la mayoría de los casos la naturaleza se entendió como un apéndice o un recurso com-

5. FESLER, Diane M.. «Open-Air Schools». *The Journal of School Nursing*, 16/3 (2000), pp. 20-25.

6. KAMP, Michael J. van der. «Shaping British Children's Perspectives of War, 1919-1939». University of Saskatchewan Undergraduate Research Journal, 2/2 (2016) En línea: http://usurj.journalhosting.ucalgary.ca/usurj/index.php/usurj/article/view/174 [Consultado el 10.04.2014]

7. CUPERS, Kenny. «Governing through nature: camps and youth movements in interwar Germany and the United States». Cultural G2008 15/2 (2008), p. 173. En línea: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2008/SOC757/um/CUPERS_Governing_through_nature.pdf [Consultado el 15.04.2018]

8. MÜLLER, Baal. «Tod durch Vermessung. Zur Kritik des Geistes bei Ludwig Klages und Theodor Lessing», Thema|Sezession 62. Oktober 2014. En línea: https://sezession.de/uploads/Sez_62-M%C3%BCller.pdf [Consultado el 15.04.2018]

9. MORRIS, Brian. «Ernest Thompson Seton and the Origins of the Woodcraft Movement», *Journal of Contemporary History*, 5/2 (1970), p. 183-194

10. SANDELLA, Klas y ÖHMAN, Johan. «Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective», *Environmental Education Research,* 16/1 (2010), p. 118–119.

11. Para la comprensión de las escuelas Waldorf, véase STEINER, Rudolf. *Conferencias sobre pedagogía Waldorf*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2018. (Edición y estudio introductorio de Patricia Quiroga Uceda).

plementario a lo que se aprendía en el recinto escolar. Además, durante toda la segunda mitad del siglo XX hemos asistido a un continuo recorte de los espacios verdes de los colegios a favor de suelos duros y estériles para permitir la práctica del deporte reglado, e incluso para facilitar el aparcamiento de los automóviles en detrimento de las zonas de juego de los escolares. La complicación de la vida urbana y la extensión de la automoción fueron extinguiendo la cultura de caminar a pie hasta el colegio.

El actual movimiento de escuelas y educación al aire libre es tributario del aprendizaje experiencial de Kolb, y en la línea que el propio John Dewey defendía mediante su *learning by doing*. No obstante, la consciencia de que solo la experiencia produce un aprendizaje duradero para la vida, conforme señala Peter Higgins, se aplica fundamentalmente al contacto con la naturaleza primigenia o rústica, llevando a los escolares a lugares alejados de su entorno más próximo. Es importante estar conectado a lugares de los que podemos aprender, pero no solo por estar en un lugar apropiado se aprende: las conexiones con la comunidad son inexcusables especialmente si el escenario es nuevo, pero también necesitamos la memoria del pasado, algo que recuerda Dewey, no se puede aprender por experiencia[12]. El aprendizaje experiencial sirve para comprender el mundo, sus distintos ambientes y su diferencia con lo que somos, y también para las consecuencias de lo que aprendemos: es una parte sustancial de lo que se entiende como educación para la ciudadanía. Pero sí la educación al aire libre ha adquirido en las dos últimas décadas una gran resonancia es porque la población se ha hecho mayoritariamente urbana, y en muchas partes del mundo los espacios rurales están siendo abandonados. La vida y cultura de los campesinos deja de existir para ser sustituida por una producción industrial de los alimentos. Los bienes que se adquirían en entornos cercanos, son ahora objeto de comercio transoceánico, dejándose sin tradición artesana o campesina a pueblos que la practicaban desde hacía muchos siglos.

Esta nueva organización del mundo desvanece lo que John Berger llamó la cultura de supervivencia de los campesinos, que abandonan el cultivo de sus tierras, sus animales y la diversidad de su producción, su capacidad para vivir con independencia, entregándose a la tramoya de la globalización. Mientras el campesinado era dueño de su destino, no necesitaba la protección de la ciudad. Cada día podía experimentar «no solo más cambios, sino también más directamente relacionados con su existencia, que cualquier otra clase social». Berger señala que la experiencia campesina era más intensa que la de otros grupos sociales por dos razones: su capacidad de observación y, en segundo lugar, su situación económica que le enfrenta a «un estado de fluir incesante». Pero hoy puede existir agricultura sin campesinos. «La modernización entraña la desaparición —dice- de

12. HIGGINS, Peter. «Why indoors? The role of outdoor learning in sustainability, health and citizenship». Inaugural Chair Lecture at the University of Edinburgh. 28 de octubre de 2008. En línea: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/higgins_why_indoors.pdf [Consultado el 15.04.2018]

los pequeños campesinos (la mayoría) y la transformación de la minoría restante en unos seres totalmente diferentes desde el punto de vista social y económico»[13]. La desaparición del campesinado es posiblemente la mayor transformación social de la Humanidad desde el neolítico.

Centremos nuestra atención en las ciudades. La mecanización de la vida cotidiana, el empaquetamiento y manufacturación del alimento y de todo tipo de bienes, la iluminación nocturna, el uso del automóvil, y por supuesto los ordenadores y el *Smartphone* han cambiado la vida de las ciudades y de sus habitantes. Pero las mayores comodidades para el desplazamiento y las comunicaciones rápidas no permiten jugar a los niños con más autonomía, salir de su casa y apartarse del control de los adultos. La infancia y juventud tiene hoy un enorme espacio virtual pero un reducido movimiento físico. Anders Szczepanski se refiere al «triangular life form» como un escenario formado por la escuela, el hogar y el centro comercial en el que los niños y jóvenes consumen su tiempo sin que visiten en su actividad cotidiana bosques y campo, porque el cinturón verde de las ciudades ha sido sustituido por zonas comerciales y de entretenimiento que no solo provoca un fuerte deterioro de los espacios naturales de proximidad sino también en las relaciones humanas[14]. Las escuelas han sido desplazadas hacia las afueras pero no están más próximas a la naturaleza, sino aisladas del entorno y accesibles únicamente con automóvil. Para llegar a un entorno verde es frecuente tener que salvar los anillos de autopistas que encierran un entorno urbano. En la medida que el muro contra la naturaleza se expande, los aprendizajes experienciales disminuyen y los menores se ven atrapados en entornos acondicionados y aislados, sin paso a ambientes exteriores que producen incertidumbre.

En contraste, el mundo rural está muy vacío de tejido social. Suele haber muy pocos niños en las aldeas porque las familias jóvenes han emigrado a las villas y cabezas de comarca cuando no se han ido definitivamente a grandes ciudades. La educación que proporcionaba la vida rural antes podía estar en armonía con los desafíos de una caminata, dormir al raso o en un pajar, vadear un río, ver las estrellas o el amanecer, tallar o construir los propios juguetes y experimentar sucesos inesperados o simplemente que suscitan novedades. No obstante, esa riqueza de sensaciones ahora es más complicado vivirlas en abundancia al salir de la ciudad. En muchas grandes áreas dispuestas para el esparcimiento, la naturaleza es un gran parque temático, en el que debes seguir unas ru-

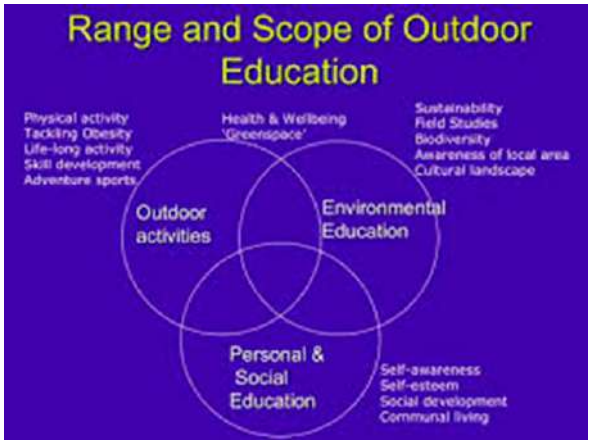
13. BERGER, John. *Puerca Tierra*, Madrid: Alfaguara, 1995, p. 274.

14.SZCZEPANSKI, Anders. «Outdoor Education – Authentic Learning in the Context of Urban and Rural Landscape – A Way of Connecting Environmental Education and Health to Sustainable Learning – Literary Education and Sensory Experience. Perspective of the Where, What, Why and When of Learning», *Journal of Developmental Science Miyagi Gakuin Women's College*, 10 (2010) 83-98. En línea: http://www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/no10/hatsurin_13.pdf [Consultado el 15.04.2018]

tas marcadas y contemplar los fenómenos, paisajes, fauna y flora que te indica un panel interpretativo. No puedes acampar a placer, donde cae la noche, probar tus habilidades o encender una fogata. Nadie puede salir a la aventura libremente porque todo está reglamentado y a salvo de riesgos.

El mundo rural está lleno de viviendas cerradas y en ruinas y hay poca gente con la que se pueda hablar y tener una relación dialógica. Algunas iniciativas han ido tratando de subsanar esa ausencia con instituciones como las granjas escuela, pero es un sucedáneo porque suele ser un aprendizaje completamente dirigido y en modo simulado. El niño no vive el mundo rural: se le presenta una parte del mundo rural y adquiere algunas habilidades, pero la vida campesina que conoce no es real, es un remedo estereotipado. No conoce las dificultades cotidianas de enfrentarse a la naturaleza pura y no puede ser de otra manera, salvo que los escolares permaneciesen varios años en contacto constante con un entorno alejado de las comodidades urbanas. No se trata de ver en el aire libre una terapia al estrés de la ciudad o un recurso extraordinario para aprender mejor lo que se transmite en el aula, sino caminar hacia otra cultura donde sea posible concordar las tecnologías más avanzadas con entornos verdes cuidados, próximos, ricos, agrestes y diversos, que producen un mayor bienestar a la ciudadanía.

3. ¿En qué puede educar entonces la naturaleza?

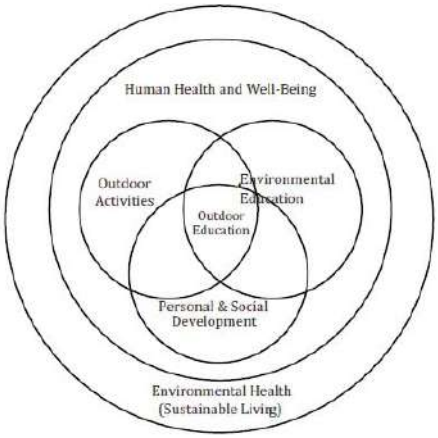


En 1997 Higgins y Loynes publicaron un artículo en el que quisieron precisar qué era la educación al aire libre, que establecieron como el punto de la intersección de tres esferas: la educación ambiental, las actividades al aire libre, y el desarrollo de habilidades sociales y personales que se adquirían como consecuencia de la vivencia y contacto con un medio natural[15]. Lo expresaron mediante un esquema que Higgins actualizó en 2008. En su versión última, señala que el aire libre, es un ámbito de trabajo que debe contribuir significativamente a cambiar la educación convencional. El campo facilita el aprendizaje inderdisciplinar y holístico que no atiende solo a las

15. HIGGINS, Peter y LOYNES, Chris. «On the nature of outdoor education», en *A guide for Outdoor Educators in Scotland* (P. Higgins, Ch. Loynes y N. Crowther, ed.), Edinburg: Penrith, 1997, p. 6.

primeras edades sino también, y especialmente, a los adolescentes, porque enseña todas las complejidades del mundo físico y social a través de los sentidos. Aunque es evidente que no por ello se despierta el sentido crítico que exige una detenida reflexión personal, también necesaria para los aprendizajes curriculares. Pero lo que proporciona el aire libre se define fundamentalmente por educar en la voluntad, en que los jóvenes asuman la responsabilidad de sus acciones y desarrollen su capacidad de esfuerzo. Los maestros deben responder con sensibilidad a esas necesidades de aprendizaje de los estudiantes y seleccionar cuidadosamente las experiencias[16].

Szczepanski acepta el esquema de Higgins y Loynes, oficialmente admitido por el European Institute of Outdoor Education and Experiential Learning, pero lo encierra a su vez en dos círculos exteriores. Para el profesor sueco la educación al aire libre es un espacio que tiene como objetivo proporcionar aprendizaje en la interacción entre experiencia y reflexión, basada en prácticas concretas que se viven en situaciones auténticas, porque precisa del lugar, de la presencia del aprendiz en el lugar real: no tiene aprendizajes en modo de simulación y ese escenario es un entorno holístico, tanto natural como cultural.



Además de las tres esferas establecidas canónicamente por sus colegas, Szczepanski considera central el hábito de caminar y alejarse de modelos de vida sedentarios no ya por la salud física sino por el bienestar psicológico. En el círculo exterior, el concepto de sostenibilidad requiere que las personas consideren el bienestar de la población mundial en relación con sus recursos limitados. La educación al aire libre tiene un papel señero porque la experiencia directa del entorno permite reflexionar sobre cómo nos conectamos a la naturaleza y las consecuencias que ello tiene para la salud, el bienestar y la vida sostenible. Szczepanski aplica estos ámbitos tanto a la educación formal como no formal y está muy preocupado porque, apoyándose en un amplio conjunto de estudios que cita, no solo se ha reducido drásticamente el espacio y tiempo de juego de los niños, sino también que la urbanización creciente y la tecnología audiovisual y virtual les ha hecho perder la conciencia de que existe naturaleza en el entorno cercano, refiriéndose a fenómenos como el de «infancia encarcelada» o «extinción de la experiencia»[17].

16. HIGGINS, Peter. *Why indoors?...*,, op. cit., pp. 11-15.
17. SZCZEPANSKI, Anders. Op. cit., p. 89.

Actualmente los problemas que ya planteaba Hahn en plena guerra mundial siguen presentes e incluso los encontramos fuertemente agravados. Richard Louv ha adquirido mucha popularidad en escaso tiempo denunciando los males que una educación alejada de la naturaleza está produciendo en muchos niños urbanos. La idea de «trastorno de déficit de naturaleza» la recogió Louv de un comentario del cineasta James Cameron en relación con su película Avatar (2010). Al mismo tiempo considera que los retos medioambientales están haciendo surgir «el período más creativo de la humanidad, una época definida por un objetivo que se asienta sobre un siglo de ecologismo y lo prolonga, que incluye el concepto de sostenibilidad pero lo supera en pos de la renaturalización de la vida diaria»[18]

Desde mediados del siglo XX han aparecido algunas iniciativas tendentes a que la infancia no pierda el contacto con la naturaleza. En 1950 Ella Flatau organizó en Copenhage el «Walking Kindergarten» que llevaba a los niños a un paseo diario por el bosque como parte de los aprendizajes curriculares. Su ejemplo fue rápidamente imitado, y hoy aproximadamente el 10% de los parvularios daneses están en bosques. Casi al mismo tiempo en Suecia Goestha Frohm creó el «Skogsmulle», una especie de ser mágico que habita los bosques y que popularizó en sus escuelas infantiles. En 1968, se crearía el primer Waldkindergarten en Wiesbaden (Hesse) y Alemania cuenta actualmente con más de mil quinientas escuelas de este tipo[19]. No es menos importante el movimiento en Estados Unidos donde en 2017 había ciento cuarenta Forest Kindergarten reconocidos[20] y cuenta con sociedades como la Cedarsong Nature School**,** fundada por Erin K. Kenny en 2006, provocando la aparición de un movimiento que hoy es muy pujante[21]. En Escocia, Cathy Bache creó en 2008 el Secret Garden Nursery, donde los niños pasan todo el día al aire libre, después de realizar algunas experiencias desde 2004[22]. En España la asociación EDNA tiene registradas más de treinta escuelas del bosque, conforme los criterios que se han establecido para las entidades asociadas. Entre el 24 y el 27 de marzo de 2018, han realizado un encuentro en Oleiros (A Coruña) en el que ha participado Petra Jäger, fundadora de la primera escuela en la naturaleza homologada en Alemania, y Žilvinas Karpis, fundador de la primera red de escuelas en la naturaleza de Lituania, y

18. LOUV, Richard. *Volver a la naturaleza. El valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria*, Barcelona: Integral, 2012, pp. 15-16.

19. GREGORY, Alice. «Running Free in Germany's Outdoor Preschools». *The New York Times Style Magazine*. 18 de mayo de 2017. En línea: https://www.nytimes.com/2017/05/18/t-magazine/germany-forest-kindergarten-outdoor-preschool-waldkitas.html [Consultado el 12.04.2018].

20. *The Ultimate Guide to Forest Kindergarten Schools in the US*. En línea: https://mamookids.com/blogs/journal/the-ultimate-guide-to-forest-nature-schools-in-the-us [Consultado el 12.04.2018].

21. Sobre la Cedarson Nature School, véase en línea: http://cedarsongnatureschool.org/ [Consultado el 10.04.2018].

22. Sobre el Secret Garden Nursery, véase en línea: http://secretgardenoutdoor-nursery.co.uk/ [Consultado el 10.04.2018].

han sacado un manifiesto en el que afirman «que la naturaleza no es un escenario o un bien de consumo, sino parte de nuestra esencia»[23].

4. El debate escocés de 2013

La experiencia de las nuevas escuelas al aire libre, ha abierto otra vez el debate sobre la importancia de la naturaleza y el aire libre en la actividad escolar. No es ya que los niños y niñas pasen un mayor o menor tiempo en la naturaleza, o que disfruten sus primeros años en un *Waldkindergarten* para luego encerrarlos en las aulas, sino de construir un sistema escolar donde la naturaleza sea el eje de la actividad de todo aprendizaje. Volver a una idea que ya más rudimentariamente habían expresado Cossío, Barnés y Rosa Sensat. En 2013 Higgins y sus colegas de la universidad de Edimburgo enviaron un informe al parlamento escocés en el que solicitaban una reforma educativa para que toda la actividad escolar gire alrededor del medio natural, de las actividades que los escolares realizan fuera de las aulas. Se basaron en una idea, las zonas de aprendizaje, que había publicado un año antes con dos de sus colegas[24]. Proponían que el aprendizaje al aire libre fuese una experiencia cotidiana para todos los niños que pasasen por el sistema educativo escocés, no una acción puntual y voluntaria.

Era evidente para ellos que mientras en Escocia había una gran tradición de educación al aire libre y un conjunto importante de organismos e instituciones locales que la estaban desarrollando, faltaba un marco coherente que los integrase en una estructura. Además no existía una cualificación especial para el profesorado que se dedicaba a la educación al aire libre y que los centros de formación inicial no ofrecían tampoco una formación práctica. Se necesitaba dar facilidades al profesorado y tomar medidas sobre la seguridad en las actividades, cuestión que parecía un problema menos preocupante que en el pasado. El documento insiste en la importancia de ofrecer una cualificación profesional reglada al profesorado. Lo que más sorprende es que el *Curriculum for Excellence* afirmase ya en 2010 que su objetivo era colocar a la naturaleza en el centro del aprendizaje escolar, promoviendo la experiencia del mundo real y estableciendo unos principios y filosofía educativa de amplia resonancia en las actividades de aire libre: desafío, solaz, relevancia, profundidad, desarrollo del conjunto de la persona y orientación hacia la aventura.

---

23. Sobre esta reunión véase la página de la *Asociación EDNA de Educación en la Naturaleza*, en línea: https://asociacionedna.wordpress.com/2018/04/04/conclusiones-24-27-marzo-2018/ El "manifiesto de Oleiros", en línea: https://asociacionedna.wordpress.com/2018/04/14/manifiesto-de-oleiros/ [Consultado el 15.04.2018]

24. BEAMES, Simon, HIGGINS, Peter, NICOL, Robbie. *Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice*, New York/London: Routledge, 2012, pp. 5-6.

Entre 2008 y 2010 el gobierno escocés creó un grupo de trabajo, el Outdoor Learning Strategic Advisory Group, que redactó el primer documento específico oficial para la educación al aire libre denominado *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning*[25] en el que se reconoce que el aire libre es a menudo un lugar más efectivo para aprender que el aula. Este documento establece una visión para todas las escuelas escocesas y recursos para proporcionar actividades de aprendizaje al aire libre frecuentes que forman parte del plan de estudios. El profesorado debe acreditar que estas actividades existen en la programación y que los escolares tienen la garantía de que podrán tener oportunidades de aprender al aire libre como una parte de su formación reglada.

El informe reconoce que son las escuelas primarias, más que las de educación secundaria, las que se han acercado al aire libre, lo que puede reflejar una conciencia creciente del valor de la educación basada en la comunidad y el entorno próximo. También señala los problemas que genera la aparición de una economía mixta en las actividades escolares al aire libre que en parte son pagadas por las familias, porque plantea problemas éticos de equidad y acceso a un bien en la educación pública, ya que todos los escolares "deben tener derecho a aprender para la sostenibilidad", y que este es un enfoque que debe ser clave en el plan de estudios. El aire libre, concluyen, "no es una panacea, pero sí es compatible con el aprendizaje en el aula y, sobre todo, el patrimonio natural ofrece muchas experiencias de aprendizaje que simplemente no es posible proporcionar en el aula"[26].

El 10 de diciembre de 2013 este informe suscitó un vivo y prolongado debate en el comité de educación y cultura del parlamento escocés, en el que participaron junto a Peter Higgins otros tres educadores: Christine Anderson, Nigel Marshall y Dave Spencer, que también llevaron sus ponencias. A petición de los parlamentarios tuvieron que explicar la diferencia entre aprendizaje y educación al aire libre, la importancia de vencer las reticencias del profesorado por los problemas de seguridad, y por supuesto, como estas actividades encajaban con los aprendizajes del curriculum. Higgins le dijo a un parlamentario: «You can imagine a teacher taking kids out and doing poetry outdoors. Can you imagine a teacher taking kids out and counting the number of blades of grass on a soccer field using mathematics and statistical sampling? That kind of thing happens and it is possible to do that». En realidad, los parlamentarios estaban algo suspicaces, preocupados por si la educación al aire libre daba buenos resultados en PISA, y se centraron mucho en la afirmación de Higgins de que al profesorado le faltaba formación para enfrentarse a las situaciones de trabajo fuera de las aulas. Además había una organización

25. *Curriculum for Excellence through Outdoor Learning*, Learning and Teaching Scotland, 2010. En línea: https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf [Consultado el 12.04.2018]

26. Peter HIGGINS y otros. Education and Culture Committee Outdoor Learning. 2013. En línea: http://www.parliament.scot/S4_EducationandCultureCommittee/Inquiries/Prof_Higgins_submission.pdf [Consultado el 15.04.2018].

local muy heterogénea que necesitaba un modelo más coherente, y querían identificar cuáles eran las buenas prácticas en escuelas rurales y urbanas, en zonas deprimidas o en crecimiento, cuestiones que los parlamentarios deseaban conocer con detalle[27].

5. Naturaleza, ruralidad y escolaridad: una cuestión previa

Muchas escuelas del bosque actuales están situadas en entornos rurales. No obstante, la infancia rural no suele asistir a ellas, en algunos casos porque ni siquiera existe. El público demandante suele estar compuesto por familias cultas, de clase media y media alta, que buscan una alternativa a la escolarización tradicional, pero su procedencia es casi exclusivamente urbana. La falta de contacto con la naturaleza no es un problema de la escuela rural, sino de los niños y niñas urbanos. Cuando Richard Louv lanzó su idea de la reconexión con el medio natural se dio cuenta que el regreso a vida del campo no era practicar una pedagogía anterior a la era digital, sino que estábamos creando una nueva manera de pensar que denominó "la mente híbrida" y afirmó que la mejor manera de prepararse para el siglo XXI era «combinar la experiencia natural con la virtual»[28].

La cierto es que aunque alejada de la naturaleza, la Humanidad no puede salir de ella, porque el mundo de Matrix también necesita del aire, agua y alimento. El malestar que provoca la destrucción del entorno, la contaminación, el ruido, la falta de trabajo y recursos, la inseguridad y la pasividad ante los abusos del capitalismo, es un rasgo muy visible de la vida urbana. Muchas familias están buscando una forma alternativa de educar a los hijos, no ya porque sienten la pérdida de la naturaleza, sino porque se han dado cuenta que es imposible educar bien a los hijos en ausencia de ella. Y asistimos a una tremenda paradoja: se tiende a llevar a los hijos a educarse al campo pero sin abandonar la ciudad, lo que provoca un tráfago de idas y venidas que hace más complicada la vida y fortalece el «triangular life form» de Szczepanski. Salir encapsulado de la ciudad para regresar a ella continuamente provoca un malgasto de energía que no parece estar evaluado. Además, el espacio urbano no es la «no naturaleza» sino una naturaleza sometida a un fuerte proceso de pérdida de diversidad biológica.

Robert Fletcher niega que tengamos que reconectarnos a algo de lo que nunca hemos estado desconectados. Considera que el ecologismo al realizar una separación física entre el hombre y la naturaleza, al que se invita a «reconectarse» conforme defiende Louv, refuerza la sensación de separación de la naturaleza. Fletcher implícitamente rechaza

---

27. El debate completo puede leerse en *Education and Culture Committee 32nd Meeting 2013, Session 4*. En línea: http://www.parliament.scot/parliamentarybusiness/report.aspx?r=8783&mode=pdf. [Consultado el 15.04.2018] Hay también una filmación completa de la sesión en la página del *Midlothian Council Outdoor Learning Service.* En línea: https://outdoorlearning.mgfl.net/author/oladmin2/page/5/ [Consultado el 15.04.2018].

28. LOUV, Richard. *Volver a la naturaleza*, op. cit., p. 58.

su tesis de «renaturalización» y combate de principio la idea de que un ser humano pueda «desconectarse» de la naturaleza. Cree que la idea de Louv es una construcción conceptual, que en muchos casos lleva a la expulsión de comunidades humanas de un determinado territorio en razón de la conservación de su biodiversidad; una práctica que separa a las personas de la naturaleza al mismo tiempo que trata de reconectarlas, lo que considera un oxímoron. A la educación ambiental, afirma, le falta ecología política porque no puede desarrollarse al margen del sistema cultural y político capitalista que contribuye a la alienación, y destaca determinados mecanismos que es necesario atajar como la pobreza, la alienación cultural, el racismo o el consumo desenfrenado[29] que necesitan de medidas políticas.

Conviene preguntarse así, finalmente, por qué los movimientos actuales de educación en la naturaleza no llegan a las clases sociales populares y si están apresados en un bucle que impide una transformación real de la vida. Salir y educarse en el campo no es un lujo para escolares de familias acomodadas. Una educación más verde debe estar dirigida a toda la población. Esto implica que las nuevas escuelas del bosque y los movimientos que promueven la educación en la naturaleza no pueden ser considerados como una rareza genial, sino ocupar un espacio central para transformar la cultura: pasar de una avanzadilla a conquistar espacios centrales en el sistema educativo. Lo cual no se hará sin fuertes resistencias del capitalismo y de los defensores de la sociedad de consumo. El camino es largo.

29. FLETCHER, Robert. «Connection with nature is an oxymoron: A political ecology of "nature-deficit disorder"», *The Journal of Environmental Education*, 48-4 (2017), pp. 226-233. En línea: https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1139534 [Consultado el 15.04.2018].

Cohesió social i escola rural en la literatura científica contemporània

Social cohesion and rural school in scientific contemporary literature

Jordi Soldevila Roig
Universitat de Lleida
jordi.soldevila@geosoc.udl.cat

Jaume Sanuy Burgués
Universitat de Lleida
sanuy@pip.udl.cat

Resum

L'objectiu d'aquest article és conèixer que s'ha escrit sobre cohesió social i escola rural en la literatura científica. Mitjançant metodologia qualitativa s'ha utilitzat la tècnica de la revisió sistemàtica de literatura. El principal resultat obtingut mostra pocs estudis sobre la temàtica.

Paraules clau

Cohesió social, escola rural, revisió sistemàtica de literatura

Resumen

El objetivo de este artículo es conocer que se ha escrito sobre cohesión social y escuela rural en la literatura científica. Mediante metodología cualitativa se ha utilizado la técnica de la revisión sistemática de literatura. El principal resultado obtenido muestra pocos estudios sobre la temática.

Palabras clave

Cohesión social, escuela rural, revisión sistemática de literatura

Abstract

The objective of this paper is to known what has been written about social cohesion and rural school in the scientific literature. Through the qualitative methodology, the

technique that has been used is the systematic literature review. The main result obtained shows few studies on the subject.

Keywords

Social cohesion, rural school, systematic literatura review

1. Introducció

Realitzar una revisió bibliogràfica sobre l'escola rural té les seves dificultats, com exposa Joan Soler, per la falta d'una obra de conjunt.[1] La literatura sobre escola rural no és abundant, tot i trobar el primer precedent ja a principis de segle XX en el cas de l'Estat espanyol.[2] No serà fins les dècades dels anys setanta i posteriors quan es desenvolupa el gruix bibliogràfic relacionat amb l'escola rural. Un interès que coincideix entre altres amb un context important de canvis en la ruralitat. Sense voluntat de ser exhaustius, podríem englobar la literatura científica sobre escola rural en tres grans àmbits temàtics: pedagògic-organitzatiu, polítiques educatives i geo-sociològic.

Dins l'àmbit pedagògic-organitzatiu s'ha treballat des de dos perspectives, la pedagògica i la historiogràfica. Hi destaquen especialment dos temes, l'organització escolar i les pedagogies. Mentre els historiadors han aprofundit en les innovacions pedagògiques,[3] els pedagogs s'han centrat en les conseqüències de l'organització en aules multigrau i els reptes didàctics que aquestes plantegen.[4]

Per la seva banda, les polítiques educatives engloben estudis prou variats, que van des del finançament, les infraestructures, la situació dels mestres, els tancaments escolars entre altres.[5] Aquesta temàtica és un punt de trobada de diferents disciplines, sociòlegs, pedagogs i historiadors hi desenvolupen els seus estudis.

---

1. Soler Mata, Joan; «L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], 8 (2005), pp. 103-131.

2. Martí Alpera, Fèlix; *Las escuelas rurales*. Girona: Dalmau Carles y Cª Editores (1911).

3. Soler Mata, Joan; *La renovació pedagógica durant el Segle XX. La Cruïlla catalana: dinamismes i tensions*. Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral] (2009). Hernández huerta, josé luís; sánchez blanco, laura; «La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Fuentes, bibliografía, líneas de investigación», *Papeles Salmantinos de Educación* [Salamanca], 13 (2009), pp. 121-168.

4. Boix Tomàs, Roser; *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Editorial Graó (1995). Uttech, Melanie; *Imaginar, facilitar, transformar: una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós (2001). boix tomàs, roser; *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis (2004). Corchón Álvarez, Eudaldo; *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Mataró: Davinci Continental (2005). Domingo Peñafiel, Laura; *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrau: un estudi de cas*. Vic: Universitat de Vic [tesi doctoral] (2014).

5. Subirats, Marina; *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat (1983). Feu Gelis, Jordi; *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola untària i cíclica. Evolució i situación actual a les comarques gironines*

Finalment, la mirada geo-sociològica amplia la visió cap a l'entorn més proper a l'escola i a la comunitat educativa. Així s'hi aborden temes com la demografia escolar, el despoblament, les valoracions de l'escola per part de les famílies, les seves representacions ideològiques, desarrelament i altres.[6]

És en aquest darrer àmbit on es circumscriu el propòsit de la present recerca. Així es pretén conèixer què s'ha investigat sobre les aportacions de l'escola rural en la cohesió social local. D'entrada s'observa que no hi ha unanimitat en definir el concepte de cohesió social. Per aquest motiu s'ha optat per seguir el primer intent conceptualitzador realitzat per part de Mora Salas. La seva proposta defineix cohesió social com allò que manté unida a la societat a partir de quatre factors interdependents. Entre els factors necessaris per garantir la cohesió hi ha els vincles socials entre els membres d'una societat. Aquests vincles es desenvolupen mitjançant relacions socials de confiança en què coneguts i desconeguts interaccionen en un marc no conflictiu de compliment de valors i obligacions. Precisament aquests valors compartits faciliten la sociabilitat afavorint el reconeixement dels altres amb accions que cerquen un benestar comú. Finalment, aquest reconeixement entre individus es produeix pel fet de sentir-se part d'una societat, hi ha un sentit de pertinença.[7]

1.1. Objectius, preguntes de recerca i estructura

Diversos agents han exposat la importància de l'escola rural com a element de cohesió social en el seu entorn immediat. Tanmateix, la societat líquida de la qual ens parlava Baumann no ha estat aliena a la ruralitat, on la vida comunitària local ha anat perdent força en favor d'un àmbit més ampli (comarcal o supracomarcal). D'acord amb aquesta idea estesa que relaciona cohesió social i escola hem decidit realitzar una cerca entre la literatura publicada fins ara a partir dels següents objectius:

- Descobrir les contribucions realitzades les darreres tres dècades que posen en relació l'escola rural amb la cohesió.
- Resumir i representar els resultats de forma estructurada.

(1970-1998). Girona: Universitat de Girona [tesi doctoral] (1999). Fernández Soria, Juan Manuel; agulló díaz, maria del carmen; «El problema de l'escola rural durant la Segona República», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona], 8 (2005), p. 29-62. morales romo, noelia; «The Spanish rural school from the New Rural paradigm. Evolution and challenges for the future», *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* [Medellín], vol. 8, núm. 2 (2017), p. 412-438.

6. llevot, núria; garreta, jordi; *Escuela rural y sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida, Fundación Santa María (2008). benito lucas, domingo; «Despoblación, desarraigo y escuela rural, condenados a encontrarse», *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales* [Salamanca], 6 (2013), p. 56-69. samper, lluís; burrial, xavier; sala, teresa; *Escoles, pobles i famílies. Noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida (2016).

7. Mora Salas, Minor; *Cohesión social: balance conceptual y propuesta teórico metodológica*. México DF: CONEVAL (2015).

- Assenyalar els buits de coneixement, reptes i oportunitats en aquest camp.

Per assolir aquests objectius, hem formulat les següents preguntes de recerca que tractarem de respondre mitjançant una cerca bibliogràfica sobre la temàtica. Cada pregunta es deu un dels objectius anteriors.

1. Quines són les principals contribucions recents en relació a l'escola rural com a fomentador de cohesió social?
2. Quins són els principals buits de coneixement, reptes i oportunitats en aquest camp?
3. Quines conclusions se'n poden extraure de les contribucions existents?

L'estructura d'aquesta recerca s'organitza seguidament a partir de les següents seccions: metodologia, resultats obtinguts, discussió i tendències futures i conclusions.

2. Metodologia

El plantejament metodològic s'ha orientat cap a metodologies qualitatives. La tècnica utilitzada és la definida per Okoli i Schabram[8] com Revisió Sistemàtica de Literatura (RSL). Segons aquests autors, consta de cinc passos: plantejament del problema, cerca de literatura, inclusió i exclusió, extracció i anàlisi de dades i redacció dels resultats.

2.1. Plantejament del problema

A l'hora de plantejar el problema tenim en compte dos aspectes: el propòsit de la revisió literària i la proposta de protocol de treball.

- Propòsit de la revisió literària.
  El propòsit central del present estudi és realitzar una revisió sistemàtica de literatura sobre el paper de l'escola rural en la generació de cohesió social.
- Proposta de protocol de treball.
  El protocol de treball s'ocupa de traçar els passos a seguir per obtenir les respostes a les preguntes de recerca. Primerament, s'estableixen els objectius de treball. Segonament, es traça el protocol per acomplir amb els objectius de la revisió, de manera que els objectius revisats orientin la revisió sistemàtica de literatura en el paper de l'escola rural en la generació de cohesió social. Prèviament, hem formulat les preguntes de recerca, especificades a la secció anterior. El pla establert comença especificant els objectius de la recerca, traçant els passos necessaris per realitzar la revisió i acaba preparant els resultats de la revisió per ser publicats. La recerca es centrarà en els següents criteris:
  - L'escola rural com a generadora de cohesió social.
  - Literatura relacionada amb l'escola rural publicada entre 1988-2018.

8. Okol, Chitu; Schabram, Kira; «A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research», *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10, 26 (2010), p. 56-69.

- Publicacions científiques: revistes, llibres, actes de congressos.
- Interdisciplinarietat de les publicacions (ciències socials).

2.2. Cerca literària

Els instruments utilitzats per desenvolupar la tècnica RSL han estat diversos. En primer lloc, la cerca s'ha realitzat mitjançant el programari Modzilla Firefox i l'aplicatiu FoxyProxy. En segon lloc, els instruments de cerca han estat motors i repositoris digitals de cerca científica reconeguts i de prestigi. El criteri de selecció d'aquests motors ha estat en funció de la capacitat d'aplegar treballs d'acord amb tres escales geogràfiques (internacional, estatal i nacional). El motors i repositoris han estat els dotze següents.

Taula 1. Classificació segons tipologia literària

Internacional	**Estatal**	**Nacional**
Web of Science	Dialnet	RACO
Scopus		Tesis Doctorals en Xarxa (TDX)
Education Resources Infomation Center (ERIC)		Cercador de la Biblioteca de la Universitat de Lleida
Google Scholar		Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya (CCUC)
Sage Journals		
Journal of Rural Studies		
Sociologia Ruralis		

La cerca ha partit dels següents descriptors temàtics: rural school and social cohesion, rural school and community cohesion, small school and social cohesion, small school and community cohesion, rural school, countryside school, village school, rural education and social cohesion, rural education, escuela rural and cohesión social, escuela rural and cohesión comunitària, escuela rural, escola rural and cohesió social, escola rural.

La cerca s'ha desenvolupat en quatre fases que podem veure a la figura 1, de la qual s'han obtingut nombrosos resultats a partir d'aquests instruments.

Finalment, de la selecció fruit de les quatre fases projectades i dels nombrosos textos s'ha obtingut 17 resultats d'acord amb els objectius i les preguntes de recerca fixats.

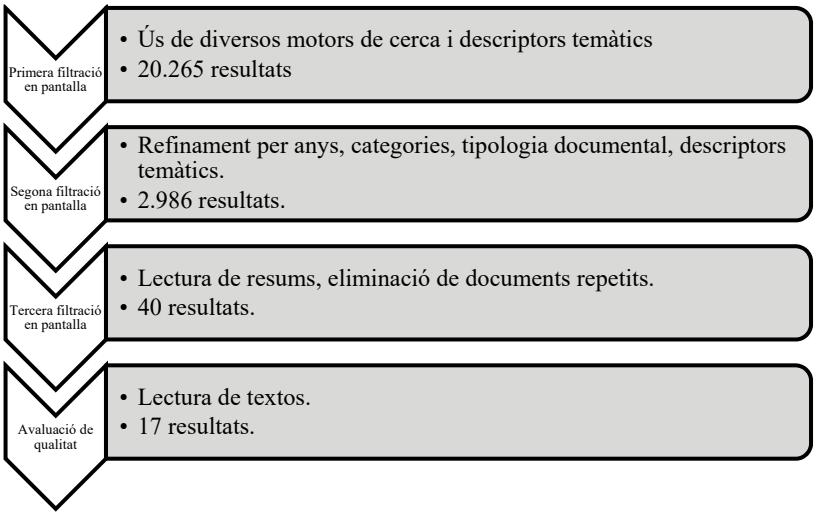


Figura 1. Fases i resultats de la cerca.

2.3. Procés d'inclusió i exclusió

La selecció dels estudis s'ha assolit mitjançant una criteri multinivell de filtratge, podeu veure a la taula 2 aquests criteris seguits. El procés d'inclusió s'ha anomenat filtració en pantalla, per contra el procés d'exclusió s'ha anomenat avaluació de qualitat.

Taula 2. Criteris d'inclusió i exclusió

Inclusió	**Exclusió**
Bibliografia científica	Bibliografia no científica i literatura gris (conclusions de debats i trobades, assajos, etc.)
Any de publicació 1988-2018	Bibliografia sense metodologia científica especificada
Ús de descriptors temàtics relacionats	Ús del qüestionari de verificació

El procés de filtració en pantalla tracta de restringir l'abast d'estudis d'acord amb els objectius i preguntes de recerca. En aquest treball s'ha realitzat en tres fases. La primera fase ha constat de l'ús de descriptors temàtics més genèrics. La segona fase s'ha restringit els anys a cercar (1988-2018), els àmbits disciplinaris (ciències socials), els tipus de textos (articles de revista, capítols i llibres, congressos i tesis), uns descriptors temàtics més ajustats als objectius i la condició d'estar en accés obert. Finalment, s'ha realitzat una lectura de resums que ha permès restringir la cerca d'acord amb el qüestionari de verificació (Taula 3). S'han obtingut 40 resultats que fan més manejable la següent fase.

Un cop aconseguides les investigacions relacionades, s'ha seguit un nou filtratge més expeditiu i excloent. L'avaluació de qualitat s'ha basat en la lectura dels textos obtinguts

que han estat filtrats de nou. Novament, el criteri de selecció seguit ha estat el qüestionari de verificació de la taula 3. D'aquesta fase s'ha acabat seleccionant 17 estudis que són els que es treballaran en la fase d'extracció de dades i anàlisi.

Taula 3. Qüestionari de verificació per analitzar la idoneïtat de les investigacions en la RSL

Pregunta	**Sí**	**No**
1. Utilitza una metodologia científica?		
2. Es deixen clars els mètodes i tècniques utilitzats en la recerca?		
3. Tracta la cohesió social en un context educatiu rural?		
4. Es defineix o s'esmenta la cohesió social relacionat amb alguna de les seves dimensions?		
5. Es desenvolupa alguna de les dimensions de la cohesió social?		
6. Aporta dades per justificar les seves conclusions?		
7. Contribueix al coneixement de la cohesió social en l'escola rural?		

2.4. Extracció de dades i anàlisi

Les dades extretes s'han analitzat i classificat mitjançant dues taules. En primer lloc, en funció de si defineix cohesió social, si no ho defineix, però l'esmenta en relació a alguna o algunes de les seves dimensions, i s'hi apareixen algunes dimensions de cohesió social. La laxitud seguida es deu a la manca d'acord en la definició del concepte de cohesió social per part de la comunitat científica, tal com ja s'ha vist anteriorment. Així que s'ha decidit un criteri integrador de les diferents visions sobre el concepte a l'hora d'analitzar-lo. I en segon lloc, s'ha analitzat els estudis en funció dels objectes d'estudi.

2.5. Redacció dels resultats

Finalment, la redacció dels resultats s'ha dividit en tres parts, metodologia, resultats obtinguts i exposició d'aquests. Les properes pàgines exposen el producte de la recerca, l'anàlisi, la discussió i les conclusions.

3. Resultats obtinguts

Un cop garbellats els estudis que més s'acosten als objectius de recerca, l'anàlisi final ha deixat en 17 estudis la RSL. Els resultats obtinguts es troben a la taula 4. Es presenten seguint un ordre cronològic, en funció de si defineixen o esmenten cohesió social i en desenvolupen alguna de les seves dimensions, d'acord amb la conceptualització feta per Mora Salas exposada anteriorment A continuació, les dimensions són quantificades. Se n'assenyalen les tècniques utilitzades i algunes de les conclusions relacionades amb l'objectiu del present treball.

Taula 4. Síntesi de les dades extretes

Autor i any de publicació	Cohesió social	Dimensions cohesió social				Número dimensions	Tècniques	Contribucions
		Vincles	Confiança	Identitat	Valors compartits			
Witten, K., McCreanor, T., Kearns, R., Ramasubramanian, L. (2001)	•		•	•	•	3	Entrevistes en profunditat	Destaca l'impacte sobre la vida social dels tancaments escolars. L'escola juga un rol central en la identitat i la cohesió de la comunitat.
Sampson-Cordle, A. V. (2001)	•	•		•	•	3	Narració biogràfica fotogràfica	Les interaccions freqüents entre famílies, veïns i membres de la comunitat defineixen les relacions entre escola i comunitat rural. Els membres de la comunitat ensenyen i reforcen els valors i normes de conducta als més joves mitjançant la participació a l'escola que cohesiona la comunitat. Valors i normes són també excloents per una part de la societat nouvinguda o no avinguda amb aquestes normes. L'augment de les interaccions pot augmentar el capital social i enfortir els vincles entre l'escola i la comunitat.

Autor i any de publicació	Cohesió social	Dimensions cohesió social				Número dimensions	Tècniques	Contribucions
		Vincles	Confiança	Identitat	Valors compartits			
Hagreaves, L., (2009)							Revisió de literatura	Destaca el debat sobre si l'escola és un dels centres de la comunitat encetat per Bell i Sigsworth (1987, 1992) i continuat per Arnold (1998). Assenyala la manca de recerques sobre les relacions comunitat i escola rural.
Hargraves, L., Kvalsund, R., Galton, M. (2009)				•	•	2	Revisió de literatura	S'assenyala les poques recerques sobre escola rural i comunitat a la Gran Bretanya i Escandinàvia. Hi ha dues visions oposades sobre el paper central o no de l'escola en la comunitat.
Kearns, R., Lewis, N., McCreanor, T., Witten, K. (2009)	•	•		•		2	Entrevistes semi-estructurades	Els tancaments escolars afecten profundament la vida social local. Evidencia que no totes les escoles rurals es troben al centre de la vida rural, cosa que afavoreix el tancament.
Walker, M., Clark, G. (2010)				•		1	Etnografia Entrevistes Observació participant	Els residents de llarga durada i amb un sentit de pertinença més agut tendeixen a donar suport a l'escola local i a escollir-la com a escola pels fills.

Autor i any de publicació	Cohesió social	Dimensions cohesió social				Número dimensions	Tècniques	Contribucions
		Vincles	Confiança	Identitat	Valors compartits			
Walker, M. (2010)		•		•		2	Observació participant Entrevistes	L'escola al cor de la comunitat és un mite, n'assenyala els mercats escolars com a mostra de la disparitat d'interessos existent als entorns rurals. L'escola rural s'ha debilitat com a element d'arrelament local.
Bagley, C., Hillyard, S. (2011)				•		1	Etnografia Observació participant Entrevistes semi-estructurades Anàlisi documental Converses informals	No sempre l'escola rural juga un paper de dinamitzador local al cor de la comunitat local. Els nuclis amb poca diversitat social tenen majors possibilitats de vincular-se entre sí i afavorir el compromís comunitari.
Kovács, K. (2012)		•	•	•		3	Entrevistes semi-estructurades Grups discussió focalitzats Entrevistes estructurades Enquestes Estudi documental	Les dificultats de gestió de la diversitat social provoca situacions de segregació en entorns rurals i l'aparició de mercats escolars vinculats a aquesta segregació. La segregació provoca un fenomen invers a causa de la manca de diversitat, la cohesió intracomunitària.

Autor i any de publicació	Cohesió social	Dimensions cohesió social				Número dimensions	Tècniques	Contribucions
		Vincles	Confiança	Identitat	Valors compartits			
Oncescu, J. (2013)	•	•	•	•	•	4	Estudi de cas Entrevistes semi-estructurades Grup focalitzat Observació participant	L'escola connecta a la comunitat. Els centres educatius reforcen les identitats tradicionals de gènere. Entre les conseqüències dels tancaments d'escoles hi ha la pèrdua de sentit de comunitat. L'escola és un centre de socialització dins la comunitat que alimenta relacions entre residents, institucions i organitzacions locals. L'escola és un focus de "centripetalisme" en el qual els membres de la comunitat treballen els uns amb els altres per a objectius comuns. La participació i el compromís cívic amb la comunitat local es veu reforçat per l'escola. El sentit de pertinença es veu reforçat per les relacions intergeneracionals que es veuen dificultades en cas de tancament escolar.

Autor i any de publicació	Cohesió social	Dimensions cohesió social				Número dimensions	Tècniques	Contribucions
		Vincles	Confiança	Identitat	Valors compartits			
Núñez, C., Solís, C., Soto, R. (2014)	•	•	•	•	•	4	Entrevistes semi-estructurades (individuals i grupals) Grups focals Observació participativa Triangulació amb grups amb documents de sistematització de viatge i analitzats segons Teoria Fonamentada Notes de camp amb registre fotogràfic	El tancament d'escoles en entorns rurals afecta a la cohesió social a diferents nivells Pèrdua de nexe institucional estat – comunitat que genera desconfiança en la comunitat envers l'estat. Pèrdua d'un espai aglutinador. Fragmentació comunitària. Pèrdua de possibilitats de desenvolupament. Debilitament de sentiment de pertinença (estatal).
Bagley, C., Hillyard, S. (2014)		•	•	•	•	4	Etnografia Entrevistes semi-estructurades Estudi documental	Les escoles rurals tenen un potencial generador de capital social que irradia cap a la comunitat local. L'estudi evidencia que no és generalitzable a totes les escoles rurals.

Autor i any de publicació	Cohesió social	Dimensions cohesió social				Número dimensions	Tècniques	Contribucions
		Vincles	Confiança	Identitat	Valors compartits			
Hillyard, S., Bagley, C. (2015)				●		1	Etnografia	Les escoles rurals tenen potencial per actuar com a aglutinadores de les comunitats. No sempre cohesionen
Bagley, C., Hillyard, S. (2015)				●		1	Etnografia Entrevistes Observació participant	La diversificació del món rural es manifesta amb la diversitat en les estratègies d'escollir escola. La lleialtat cap a l'escola local manifesta diferents comportaments en funció de l'origen de les famílies. Les famílies residents de llarga durada tendeixen a manifestar major lleialtat cap a l'escola local entenent-la com un element central a la comunitat. Fins i tot residents sense relació amb l'escola.
Nuñez, C., Peña, M., Cubillos, F., Solorza, H. (2016)	●	●		●		2	Grups discussió Etnografia Observació participant Tècnica dibuix col·lectiu	El capital social no es transferible entre realitats escolars semblants El tancament d'escoles rurals genera cohesió social en aquest cas

Autor i any de publicació	Cohesió social	Dimensions cohesió social				Número dimensions	Tècniques	Contribucions
		Vincles	Confiança	Identitat	Valors compartits			
Knutas, A. (2017)				●		1	Entrevistes a grups focalitzats	L'escola garanteix la socialització intergeneracional i reforça la identitat del grup i de la comunitat.
Hemming, P. J. (2018)	●	●		●	●	3	Estudi de cas comparat Observació participant Entrevistes semi-estructurades Grups focals Entrevistes aparellades Elaboració collage	Ressalta el paper segregador de les escoles rurals confessionals en relació a l'entorn, però cohesionador dins el propi centre i els entorns confessionals rurals propers.

Dels resultats de la cerca sistemàtica s'han obtingut disset investigacions que responen o s'aproximen a l'objecte d'estudi proposat. Totes les publicacions es troben en repositoris digitals. La totalitat dels estudis són internacionals, no s'ha localitzat cap estudi d'àmbit català o estatal que relacioni cohesió i escola rural com a objecte de recerca. Hi ha quinze articles i dues tesis doctorals. Totes les recerques segueixen una metodologia qualitativa amb certa diversitat de tècniques, entre les que hi destaquen les entrevistes i l'observació participant.

A la taula 5 s'ha sintetitzat l'objecte d'estudi de la literatura analitzada. S'han agrupat en tres grans grups a partir dels quals s'hi desgranen diferents aspectes. En primer lloc, els estudis que fan referència a un lema promogut a Anglaterra durant els anys noranta del segle XX per evitar tancaments (*school at the heat of the community*). Aquestes investigacions situen l'escola al centre de la comunitat rural i com a element cohesionador. No obstant això, aquesta centralitat cohesionadora serà discutida o defensada des del primer moment en què apareix per diferents investigadors. En segon lloc, hi ha les investigacions que estudien les conseqüències socials dels tancaments escolars a zones rurals. Aquests estudis ofereixen un negatiu sobre l'aportació de les escoles en la cohesió social. I finalment, les recerques que estudien la relació escola i comunitat i on la cohesió s'hi ha tractat. Hi ha un estudi que comparteix objecte d'estudi.

Taula 5. Classificació de les publicacions en funció del seu objecte d'estudi

Centre de la comunitat	**Tancament escoles**	**Comunitat i escola**
Hagreaves, L., (2009)	Witten, K., McCreanor, T., Kearns, R., Ramasubramanian, L. (2001)	Sampson-Cordle, A. V. (2001)
Hargraves, L., Kvalsund, R., Galton, M. (2009)		Kovács, K. (2012)
Kearns, R., Lewis, N., McCreanor, T., Witten, K. (2009)	Kearns, R., Lewis, N., McCreanor, T., Witten, K. (2009)	Hillyard, S., Bagley, C. (2015)
Walker, M., Clark, G. (2010)	Núñez, C., Solís, C., Soto, R. (2012)	Bagley, C., Hillyard, S. (2015)
Walker, M. (2010)	Oncescu, J. (2013)	Hemming, P. J. (2018)
Bagley, C., Hillyard, S. (2011)	Nuñez, C., Peña, M., Cubillos, F., Solorza, H. (2016)	
Bagley, C., Hillyard, S. (2014)	Knutas, A. (2017)	

Dels disset estudis treballats, només dos tenen com a objecte central l'aportació de l'escola a la cohesió social de l'entorn rural.[9] En la resta hi apareix o com un objecte secundari, confós amb algun altre concepte o mitjançant alguna o algunes de les seves dimensions. En aquesta darrera opció sovint sembla confondre's el concepte amb alguna de les seves dimensions.

Entre els estudis que defineixen cohesió i la posen en relació amb l'escola rural hi ha diferents maneres d'entendre-ho. Witten *et alii*. la defineixen com la connectivitat dins la comunitat que transcendeix l'experiència individual dels llaços socials i de suport. I assenyalen l'escola com un element generador de cohesió.[10] Witten *et alii*. seguint la temàtica encetada uns anys abans, situen l'escola com un element central en la producció i reproducció de cohesió social.[11] Per la seva banda, Oncescu hi afegeix que l'escola millora la participació i la socialització necessàries per generar cohesió social.[12]

En canvi, Núnez e*t alii*. entenen la cohesió en tres plans, macrosocial, microsocial i individual. En el pla macrosocial atorga a l'escola una funció de desenvolupament d'un sentit de pertinença cap a l'estat-nació. En el pla micro hi destaca la importància del desenvolupament dels vincles en clau de solidaritat entre els subjectes. Per aquestes autores, l'escola és un element articulador d'aquests vincles i en facilita i aglutina les relacions entre els subjectes. En darrer lloc, en el pla individual té en compte en sentiment de pertinença o no a la col·lectivitat i la confiança cap als altres que l'envolten.[13]

Finalment, Hemming no defineix cohesió social, només enumera les dimensions sobre les quals treballa. Entén que la cohesió social esta formada per valors comuns i cultura cívica, ordre i control social, solidaritat social i reducció de disparitats en el riquesa,

---

9. Hemming, peter; «Faith Schools, Community Engagement and Social Cohesion: A rural perspective», *Sociologia Ruralis* [Oxford], on-line version: https://doi.org/10.1111/soru.12210 (2018), p. 1-20. witten, karen; mcCreanor, tim; kearns, robin; Ramasubramanian, laxmi; «The impacts of a school clasure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand», *Health & Place*, 7 (2001), pp. 307-317.

10. witten, karen; mcCreanor, tim; kearns, robin; Ramasubramanian, laxmi; «The impacts of a school closure on neighbourhood social cohesion: narratives from Invercargill, New Zealand», *Health & Place*, 7 (2001), pp. 307-317.

11. kearns, robin; lewis, nicolas; mcCreanor, tim;witten, karen; «"The status quo is not an option": Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand», *Journal of Rural Studies*, 25 (2009), pp. 131-140.

12. Oncescu, jaquelyn; *The Impact of School's Closure on Rural Community Residents' Lives*. Ottawa: Ottawa University (2013).

13. Núñez, Carmen Gloria; Solís, Camila; Soto, Rodrigo; «¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile», *Universitas Psychologica* [Bogotà, Colòmbia], 13, 2 (2014), p. 615-625. Núñez, Carmen Gloria; Peña, Mónica; Cubillos, Francisco; Solorza, Héctor; «Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños», *Educaçao e Pesquisa* [Sao Paulo, Brasil], 42, 4 (2016), pp. 953-967.

xarxes i capital social, arrelament i identitat. Aquest autor situa l'escola com un potencial contribuïdor a la cohesió social en l'àmbit local.[14]

En relació a les dimensions, la identitat o sentit de pertinença és la que ens apareix a la majoria de recerques. En segon lloc, hi trobem els vincles, que també s'esmenten com a llaços o connexions, entre aquests termes hi predomina la confusió. Valors i normes i confiança són les dues dimensions menys citades en els estudis.

Les conclusions a què arriben els estudis van en dues direccions oposades. Un gruix notable conclou que l'escola es generadora de cohesió, ja que afavoreix les interaccions, la socialització, la connexió entre els membres de la comunitat, el reforç de la identitat com a col·lectiu, enforteix dels vincles, valors i normes. A més, assenyalen que ho fa des d'una centralitat destacada que en casos de tancament de centres deixa un buit important que deixa sentir els seus efectes en la vida social, es posa com a exemple el trencament de vincles intergeneracionals.

A l'altra banda, hi ha una visió menys optimista, no nega la potencialitat que té l'escola rural com cohesionadora, però aquest potencial no sempre es desenvolupa. Els estudis de Sam Hillyard i Carl Bagley, de Katalin Kovács o de Marion Walker i Gordon Clark matisen la pretesa premisa i indiquen que a major diversitat, menor cohesió. Això produeix un altre efecte, que seria el d'exclusió de part dels residents, és el que mostren les investigacions de Peter Hemming, Alice Vera Sampson-Cordle o Katalin Kovács.

4. Discussió i tendències futures

Hi ha serioses dificultats en alguns estudis per localitzar els referents teòrics exposats o el poc rigor en saber de què estem parlant quan es parla d'algunes dimensions. En les investigacions que es centren en la idea de l'escola com a centre de la comunitat hi ha una ambigüitat important que dificulta comprendre de què s'està parlant.

Des d'inicis del segle XXI els estudis sobre escola rural i comunitat han anat augmentant, si bé no ha estat de manera gaire nombrosa. Com s'ha esmentat anteriorment, actualment les tendències segueixen tres línies, les que cerquen si l'escola es troba al centre de la comunitat, les que estudien les conseqüències dels tancaments d'escoles rurals i un conjunt menys definit que tenen com a marc d'estudi les relacions escola comunitat local.

5. Conclusions

El resultat més evident d'aquesta RSL és el gran buit d'estudis que hi ha sobre escola rural i comunitat local. Ja en els seus estudis ho posaven de relleu Hargreaves el 2009 i

14. Hemming, Peter; «Faith Schools, Community Engagement and Social Cohesion: A rural perspective», *Sociologia Ruralis* [Oxford], on-line version: https://doi.org/10.1111/soru.12210 (2018), pp. 1-20.

ho tornava a fer Hemming el 2018. En segon lloc, assenyalar la manca de rigor en les definicions del concepte de cohesió social i les dimensions que se'n deriven. En tercer lloc, es fa necessari un consens en la conceptualització de cohesió social que permeti fer avançar els estudis en aquesta temàtica.

El rendiment acadèmic: factors influents i accions per afavorir l'èxit educatiu en un entorn rural

Academic achievement: influential factors and actions to improve the educational success in a rural environment

Sara Elcacho Buixadera
Universitat de Lleida
sara.elcacho@gmail.com

Resum

Ens referim al rendiment acadèmic com la mesura de les capacitats de l'alumne/a en relació als coneixements adquirits a l'àmbit escolar mitjançant un procés d'aprenentatge. Aquest rendiment, però, es troba influenciat per diversos factors. Amb l'objectiu d'aprofundir en el coneixement de quins factors es consideren més influents i quins són els dispositius posats en marxa per afavorir l'èxit escolar en un entorn rural, s'ha optat per l'estudi de cas, concretament en una escola d'un petit municipi rural català. Partint de la visió i percepció d'alguns membres de la comunitat educativa sobre el tema, s'assenyala que els factors més influents són l'emocional i el familiar.

S'analitzen també les accions que es duen a terme per afavorir l'èxit educatiu dels i les alumnes. Entre les quals destaquen les accions de prevenció i d'actuació (en el cas d'haver-se detectat alguna problemàtica), adreçades a l'alumnat. Però també es treballa amb les famílies per tal de construir unes relacions més fluides i afavorir la seva implicació en l'educació dels seus fills i filles.

Paraules clau

Rendiment acadèmic, factors influents, accions, recursos, estudi de cas.

Resumen

Nos referimos al rendimiento académico como la medida de las capacidades del alumno/a en relación a los conocimientos adquiridos en el ámbito escolar mediante un proceso de aprendizaje. Este rendimiento, sin embargo, se encuentra influenciado por diversos factores. Con el objetivo de profundizar en el conocimiento de que factores se

consideran más influyentes y cuáles son los dispositivos puestos en marcha para favorecer el éxito escolar en un entorno rural, se ha optado por el estudio de caso, concretamente en una escuela de un pequeño municipio rural catalán. Partiendo de la visión y percepción de algunos miembros de la comunidad educativa sobre el tema, se señala que los factores más influyentes son el emocional y el familiar.

Se analizan también las acciones que se llevan a cabo para favorecer el éxito educativo de los alumnos/as. Entre las cuales destacan las acciones de prevención y de actuación (en caso de haberse detectado alguna problemática), dirigidas al alumnado. Pero también se trabaja con las familias con tal de construir unas relaciones más fluidas y favorecer su implicación en la educación de sus hijos e hijas.

Palabras clave

Rendimiento académico, factores influyentes, acciones, recursos, estudio de caso.

Abstract

We refer to academic achievement as the measure of the student's skills regarding to the acquired knowledge in the school environment through a learning process. This achievement is influenced by different factors. With the objective of deepen the knowledge of what factors are considered most influential and which are the activated devices to promote educational success in a rural environment, we have chosen the case study, specifically in a school of a small Catalan rural village. Starting from the vision and perception of some members of the educational community about the issue, it is noted that the most influential factors are the emotional and the familiar.

The actions that are carried out to improve the educational success of the students are also analyzed. Among these point out the actions of prevention and action (in case of having detected any problem), aimed at the students. But they also work with families in order to build more fluid relationships and promote their involvement in the education of their children.

Keywords

Academic achievement, influential factors, actions, resources, case study.

1. Introducció

El present capítol de llibre tracta els factors que afecten el rendiment acadèmic i quines són les accions que es poden dur a terme des d'un centre educatiu en concret per

tal de millorar-lo. Partim del concepte *rendiment acadèmic*, basant-nos en el significat que li atorguen Montes i Lerner[1] i Touron[2], entre altres autors.

> El rendiment acadèmic mesura les capacitats de l'alumnat en relació als coneixements adquirits en l'àmbit escolar. Aquestes s'evidencien en els resultats finals obtinguts, als quals s'ha arribat mitjançant un procés d'aprenentatge, per tant, pot ser valorat de manera quantitativa (si ens fixem en la nota final) o bé, qualitativa (si ens fixem en el procés). Aquest rendiment, però, es troba influït per alguns factors.

Centrant-nos en la darrera frase de la definició, diversos autors com Mediavilla i Gallego[3] o González-Pienda[4], per exemple, elaboren diferents classificacions respecte a aquests factors. Amb la qual cosa, l'ordenació que s'ha obtingut a partir d'aquestes ha estat diferenciar en tres factors: factors personals, que fan referència a la pròpia persona (gènere, edat, intel·ligència, habilitats, estils d'aprenentatge, autoestima, personalitat...), factors contextuals, referents a l'entorn en què viu i es desenvolupa el nen o nena (factors familiars, com l'estructura i el clima familiar, factors socioeconòmics i factors socioculturals) i factors escolars, corresponents al centre educatiu de l'infant (organització, metodologies que s'utilitzen...).

2. Metodologia

En el present projecte d'investigació hem optat per utilitzar la metodologia qualitativa que, d'acord amb Taylor i Bogdan, citats per Herrera[5], aquesta consisteix en l'estudi de les persones a partir del que diuen i fan en el context social i cultural.

A banda, com que ens centrem en l'estudi d'una petita escola amb poc més d'un centenar d'alumnes i que se situa en un petit municipi d'uns 1.500 habitants, aproximadament, s'ha dut a terme un estudi de cas. En aquest, segons Munarriz[6], l'investigador observa un fenomen amb l'objectiu d'analitzar profundament diferents aspectes.

---

1. MONTES, Isabel Cristina i LERNER, Jeanette. "Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT: Perspectiva cuantitativa", Grupo de estudios de economía y empresa, Departamento de Desarrollo Estudiantil, Universidad EAFIT, 2011.

2. TOURON, Javier. "La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones", Revista Española de Pedagogía, 43 (1985) pp. 473-495.

3. MEDIAVILLA, Mauro i GALLEGO, Liliana María. "Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial", Educ. Soc., Campinas, 37 (2016) pp. 195-216.

4. GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A., Núñez, Jose C., González-Pumariega, Soledad i GARCÍA, Marta (1997). "Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar", Psicothema, 9 (1997) pp. 271-289.

5. HERRERA, Juan. "La investigación cualitativa". Recuperat de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>, 2008.

6. MUNARRIZ, Begoña. "Técnicas y métodos en investigación cualitativa", Metodología educativa I (1992) pp. 101-116.

A més, es realitza des d'un disseny etnogràfic. L'etnografia, com diu Sandoval[7], ens permet comprendre i analitzar les maneres de viure, punts de vista, comportaments, actituds, etc. d'un individu o d'un grup d'individus. I, concretant en l'*etnografia escolar* de Serra[8], aquesta és semblant a la resta, únicament canviant els subjectes objecte d'estudi, ja que, en aquest cas, el que ens interessa descriure es troba relacionat amb l'educació i les escoles.

I, finalment, Giddens[9] fa referència a les tècniques mitjançant les quals s'ha dut a terme la recollida de dades: l'observació participant i l'entrevista.

Pel que fa a les observacions, aquestes s'han dut a terme en l'horari lectiu de l'escola, tant dins de l'aula com fora, és a dir, en altres espais com la sala de professors, l'esbarjo, etc., tenint en compte les actituds dels observats, els comentaris que es fan... I s'han registrat mitjançant un quadern de camp on s'han anotat aquelles situacions, idees, impressions, etc. que s'han considerat més rellevants i significatives respecte al tema d'investigació.

I referent a les entrevistes, aquestes, com indica Corbetta, han estat basades en un guió preestablert i les preguntes són de caràcter obert, cosa que significa que l'entrevistat pot donar les seves opinions, matisar-les, desviar-se del guió quan sigui precís... Amb la qual cosa, s'han dirigit a quatre professionals del centre educatiu (tres de la pròpia escola i un servei extern, motiu pel qual s'han dissenyat dos models d'entrevista) i que ocupen diferents càrrecs en aquest, pel qual es considera positiu ja que es poden obtenir diferents punts de vista des de diferents posicions.

Per tal de preservar la identitat de les persones entrevistades, s'han elaborat els següents acrònims: *D20F14*, *M17F3*, *C20F9*, *P14F2*.

3. Resultats

Després de dur a terme les observacions i les entrevistes, els resultats que s'han obtingut són els que s'exposen seguidament, on es defineix el concepte de rendiment acadèmic, es determinen quins factors influeixen en aquest i quines accions es poden dur a terme des de l'escola per tal de millorar-lo.

7. SANDOVAL, Maria Antonieta. "Tú: moda y belleza más allá del texto, un análisis de recepción. (Capítulo 5: Metodología etnográfica)" (Tesis doctoral). México, 2003.

8. SERRA, Carles. "Etnografía escolar, etnografía de la educación", Revista de Educación, 334 (2004) pp. 165-176

9. GIDDENS, Anthonny. "Sociología", Madrid: Alianza Editorial, 1998.

3.1. Definició de Rendiment acadèmic

Les quatre professionals coincideixen en les seves definicions en la menció de les competències i les capacitats de l'alumne/a com a part del rendiment acadèmic. Respecte a *D20F14*, aquesta considera que el rendiment acadèmic és *"Tenir les capacitats necessàries, és a dir, que sap llegir, sap escriure, sap comptar, sap sumar..."*. I en la mateixa línia, *C20F9* concreta que el que es busca és *"que cadascú desenvolupi al màxim les seves capacitats"*. A més, *M17F3* diu que *"Avui en dia no es parla de rendiment acadèmic sinó com una avaluació continua competencial. És a dir,[...]* [es parla] *d'habilitats"*.

3.2. Factors que intervenen

Pel que fa a les tres professionals pertanyents a l'escola, aquestes coincideixen en què un dels factors que intervé en el rendiment acadèmic i en els resultats que s'obtenen és el factor emocional, és a dir, tal com diu *D20F14*, *"com ell/a està a nivell emocional: si es sent segur, fort, motivat, si es sent tranquil, estimat..."*. Dins d'aquest factor consideren altres aspectes com les necessitats bàsiques, a l'igual que també creuen que els factors familiars també estan relacionats amb els emocionals. Així doncs, es pot considerar que la importància que li atorguen les tres als aspectes emocionals es troba molt relacionat amb el fet que un dels eixos que caracteritzen el centre és l'educació emocional.

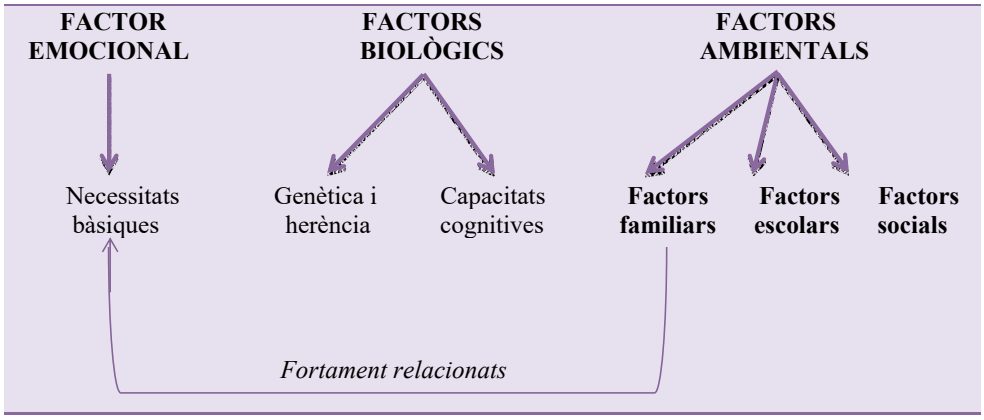
D'altra banda, l'entrevistada restant, *P14F2*, i que pertany al servei extern del centre educatiu, menciona els factors biològics, on introdueix la *genètica i la carrera hereditària* de l'alumne/a i les seves capacitats cognitives, i els factors ambientals, que fan referència a la família i també a l'escola (metodologia, perfil del tutor i dels diferents docents...).

I d'acord amb un dels eixos característics de l'escola mencionat anteriorment, he pogut observar com es realitzen activitats i com realment se li dóna aquesta importància a l'educació emocional. Començant pel projecte *Escolta'm*, el qual consisteix en què, un dia a la setmana, la tutora, *M17F3* en aquest cas, s'endú de l'aula tres alumnes escollits a l'atzar per tal que aquests estableixin un diàleg entre ells, parlin d'allò que trobin interessant, ja sigui alguna anècdota que vulguin explicar o algun tema que els preocupi, sense que l'adult hagi d'intervenir i que es comporti com a espectador per tal de poder analitzar aquestes converses des d'un punt de vista extern. Tot i això, una membre de l'equip directiu considera que *"Tot i que és un projecte molt positiu i que va funcionant, s'haurien de fer "retocs" per poder-ne treure el màxim profit possible"*, com per exemple que en lloc d'escollir els i les alumnes a l'atzar, la tutora tingui els grups fets d'una manera més conscient, com podria ser segons la situació familiar de cada infant (que els pares estiguin separats), o segons les característiques dels infants.

A més, i seguint amb la importància atorgada a l'educació emocional, *D20F14* a les seves classes d'Educació Física, dedica uns minuts a conèixer com se senten i com s'han sentit durant la sessió els i les alumnes, que aprenguin a reconèixer els sentiments i a

expressar-los. A banda, també s'han realitzat activitats específiques per treballar-ho. Un bon exemple seria l'activitat *"Els somnis"*, la qual correspon al projecte interdisciplinari que es duia a terme durant el curs. Aquesta consistia en què cada nen/a dibuixés el camí de la seva vida de la manera que volguessin i utilitzant els materials que trobessin pel terra (pedres, pals, herbes, etc.). En acabar l'activitat van sorgir situacions molt interessants: una alumna havia representat la gelosia que tenia envers la seva germana petita, i ella mateixa ho havia reconegut i ho havia explicat; diversos alumnes van representar la separació dels seus pares, cadascú a la seva manera i amb el seu punt de vista; un altre alumne procedent d'un país estranger, va simbolitzar el viatge del país d'origen cap a Catalunya amb una muntanya de pedres i explicant que se li havia fet molt dur i que no s'acabava de trobar a gust, entre d'altres. Encara que l'activitat va ser molt positiva, l'anàlisi d'aquesta es va quedar a l'aire, sense incidir més en les situacions que representaven els i les diferents alumnes. Altres activitats que també es duen a terme per aprendre estratègies de regulació emocional és el *Mindfulness*, o amb determinats nens i nenes que són nerviosos, per exemple, ajudar a fer-los parlar sobre les emocions i els sentiments que tenen, si no és possible que ho expliqui perquè no reconeix què sent, donar-li l'opció de dibuixar, d'escoltar-se el cos, etc., i que aprengui a calmar aquests nervis per tal de poder sentir-se més a gust en situacions futures a l'aula, a l'escola i en general.

Taula 1. Classificació dels factors influents en el rendiment acadèmic d'un alumne, segons les professionals entrevistades



Font: elaboració pròpia a partir de les entrevistes.

3.3. Accions per millorar el rendiment acadèmic

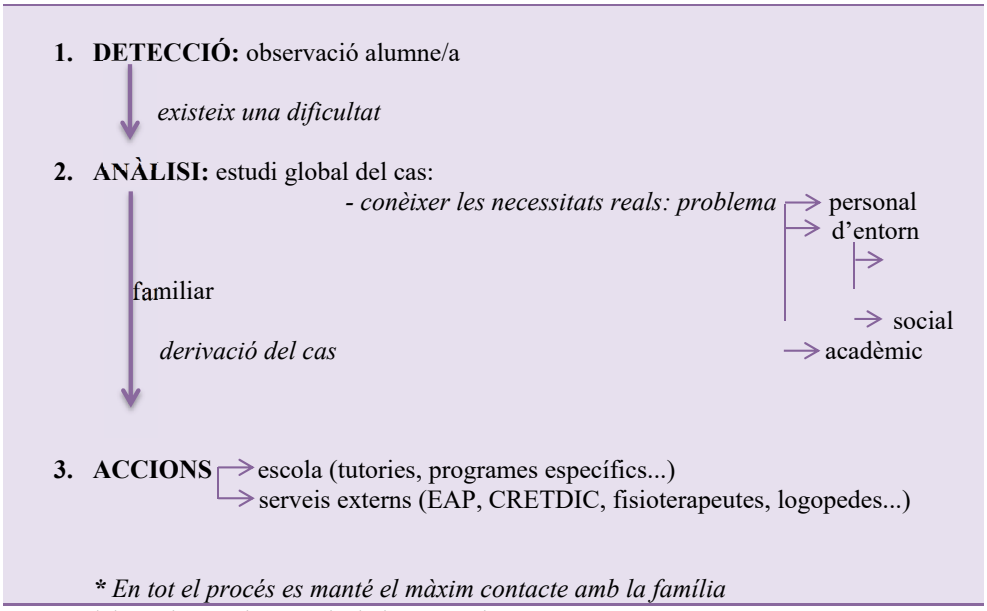
Pel que fa als problemes o dificultats que pot tenir un alumne/a relacionats amb el seu rendiment acadèmic, en el centre educatiu en què està centrada aquesta in-

vestigació, tal com explica *D20F14*, *"treballem molt a nivell de prevenció"*. Fet que significa que es compta amb diferents recursos i programes per tal de poder prevenir futurs problemes que puguin sorgir tant a nivell d'escola com a nivell emocional. Alguns exemples podrien ser: tenir una ràtio baixa, realitzar assemblees, on s'exposen diferents problemàtiques que poden trobar els i les alumnes dels diferents cursos envers l'escola, i tutories en gran grup, per tractar conflictes o assumptes relacionats amb el grup-classe, i d'acord amb *D20F14*, per vincular-se i "*tenir més confiança amb la tutora i altres especialistes"*, dur a terme el programa *Escolta'm*, i practicar el *Mindfulness*, entre d'altres.

La mateixa *D20F14* diu que, a banda de la prevenció, *"és important també tenir aspectes de detecció, que tu puguis detectar ràpid que un alumne té un problema, ja sigui puntual o un problema més complex"*. Un bon exemple és l'ús dels sociogrames a cada curs per tal de conèixer les relacions que s'estableixen a l'aula i detectar si existeix algun cas d'aïllament a algun alumne/a, o si algun/a infant no se sent a gust amb la resta de companys/es, per exemple.

Així doncs, a nivell general, i pel que fa a les accions que es duen a terme en l'escola objecte d'estudi per millorar el rendiment acadèmic dels i les alumnes, *C20F9* explica que *"hi ha un procés: sempre s'intenta treballar de prop, directament amb el nen [...], es parla amb la família, i quan no està a les teves mans, aleshores s'ha de derivar"*. Amb la qual cosa, el protocol de centre, com ens diu *D20F14*, *"sempre és: detecció, anàlisi [...] i, aleshores, posar els mecanismes"*. Així doncs, respecte la detecció, aquesta es pot dur a terme mitjançant l'observació de l'alumne/a, les seves actituds, el seu estat d'ànim, etc.; parlant amb ell/a i/o amb la seva família i entorn; o mitjançant proves estàndards definides per la mateixa escola i que realitzen les tutores de cada curs o la mestra d'educació especial, per conèixer el nivell acadèmic dels i les diferents alumnes i per ser capaces de detectar-ho. Quan s'observa que aquest/a té una dificultat, es passa a l'anàlisi, que consisteix en fer un estudi del cas el més específic possible per tal de conèixer les necessitats reals de l'alumne, és a dir, *"si és només un problema acadèmic pur i dur"*, indica *D20F14*, o bé si *"el problema que té aquest nen és més d'entorn, ja sigui d'àmbit familiar, d'entorn més social o, fins i tot d'un perfil seu* [a nivell més biològic, de personalitat...] *"*. I, finalment, es posen en pràctica els diferents mecanismes o accions, ja sigui des de la mateixa escola, parlant amb l'alumne/a en qüestió i amb la família, ja que, segons *D20F14, "valorem molt la informació amb les famílies"*, o derivant el cas als serveis externs de l'escola, com seria el cas de l'EAP, *"i en funció del cas es poden demanar els serveis de recursos com: els EAP específics, on cadascun està especialitzat en un tema, per exemple n'hi ha un d'autisme i conducta, un de logopèdia i un de fisioteràpia; o els del CREDA, entre d'altres"*, aclareix *P14F2*.

Taula 2. Protocol de centre respecte les accions que es duen a terme a l'escola per millorar el rendiment acadèmic dels i les alumnes



Font: elaboració pròpia a partir de les entrevistes.

Amb la qual cosa, i centrant-nos en les accions, si el problema és de caràcter personal, sigui a nivell genètic, de personalitat, de conducta, etc., *D20F14* concreta que es treballa conjuntament amb l'EAP i altres serveis com el de logopèdia, psicòlegs i psicopedagogs. A banda, però, també pot haver-hi *"casos puntuals, per exemple, de nens* [amb problemes] *conductuals que els atenen també el CRETDIC",* o en el cas d'un nen pluridiscapacitat, aquest serà atès pels *"de visuals, els de motòric, fisios..."*.

A l'escola estudiada he pogut observar el cas d'un alumne que, tot i que hauria d'haver-hi hagut un avortament, l'embaràs i el part van seguir endavant. Amb la qual cosa el seu desenvolupament i les seves capacitats motrius, intel·lectuals... es trobaven greument afectades, fins al punt que no parlava, sinó que únicament emetia alguns sorolls, no podia obrir els ulls, no es podia aguantar pel seu propi peu ni moure's sense ajuda. Per aquest motiu tenia una vetlladora designada que es trobava i se'n cuidava cada dia d'ell a l'escola, s'encarregava de moure'l i estimular-lo, i amb qui duia a terme una rutina —sempre amb la seva ajuda—. A banda, al llarg del curs la fisioterapeuta el visitava diverses vegades, a l'igual que d'altres especialistes que col·laboraven en l'adaptació del material de l'escola, i d'altres recursos per tal de poder afavorir la inclusió.

D'altra banda, en el cas que es tracti d'un conflicte relacionat amb l'entorn i la família, per exemple, el cas d'una família desestructurada, *"es cita a la família i es parla, [...],*

fins i tot pot arribar a intervenir serveis socials, segons quins casos", diu *D20F14*, és a dir, primer sempre es col·labora amb aquesta i s'intenta ajudar al màxim, se li donen pautes d'actuació, etc.; i si es troba en la situació que no hi ha resposta per part de la família, és el moment en què és possible dur a terme la derivació als serveis socials, els quals creen una comissió i decideixen quines mesures adoptar en cada cas.

A més, com s'ha dit anteriorment, és considera molt important la relació família i escola i es valora molt la informació que aquestes aporten, ja que és possible observar un alumne/a i creure que li passa alguna cosa, i *"parlant amb la família t'assabentes que estan passant un mal moment, que tenen un padrí ingressat...*". Amb el qual, i considerant aquesta importància, també es duen a terme algunes accions per tal de millorar aquesta relació i augmentar implicació familiar al centre.

Referent a aquest aspecte, m'ha sigut possible estar present en algunes "trobades" entre una mestra i la família d'un alumne/a a la sortida de l'escola, tant perquè la primera volia comunicar als pares algun conflicte o incident que podia haver hagut al llarg del dia, com perquè els pares volien informar a la mestra d'alguna qüestió externa a l'escola, però que creien d'importància. Per exemple, vaig observar com una mestra va aprofitar per parlar amb la mare d'un alumne a la sortida de l'escola quan aquesta anava a buscar el seu fill per comentar-li un petit conflicte que hi havia hagut durant el dia amb un altre company de classe. El conflicte no tenia importància i ja havia estat solucionat al moment sense haver anat a més, però el que va preocupar la mestra va ser que en aquell alumne en concret no era normal el comportament que havia tingut ni aquell dia ni els tres anteriors, quan també havia tingut algun altre petit problema. Amb la qual cosa va decidir parlar amb la mare i es va assabentar que s'estaven separant i que l'infant no ho estava passant del tot bé amb la situació que hi havia a casa.

Per tant, com indica *C20F9*, i d'acord amb *M17F3*, *"Amb les famílies es fan les reunions de pares generals, [...], on es dóna a conèixer el pla anual, com ens desenvoluparem i què farem durant el curs escolar"*, és a dir, se'ls fa partícips de l'educació dels seus fills i filles i del seu dia a dia a l'escola. I a nivell més concret també es duen a terme tutories personalitzades sempre que sigui necessari tant per part de la família com per part del centre, i on s'intenta, segons *C20F9, "solucionar problemes concrets, o per parlar, a vegades, de comportament o de l'aprenentatge..."*. A banda, s'organitzen activitats per als pares, per exemple l'enviament dels articles mensuals, la majoria dels quals tracten, com explica *D20F14*, sobre *"com orientar o acompanyar els alumnes en una educació més positiva"*; els vespres emocionals, on prèviament s'envia un article via correu electrònic als pares i mares, i el qual és analitzat i comentat en la posterior reunió; una mena de programa *Escolta'm* amb els pares i mares, i on es convida una persona externa; xerrades on es tracten alguns temes d'interès. A més, existeix, també, el blog de l'escola on es penja molta informació sobre les activitats que desenvolupen els seus fills i filles a l'escola.

A més a més, *D20F14* afegeix que *"Nosaltres diem que l'escola està oberta a l'entorn, i ho valorem molt [...] que entrin les famílies dins del centre"*. Amb el qual es duen a terme acti-

vitats acadèmiques juntament els i les alumnes amb les seves famílies: a Educació Infantil el pare o la mare va a l'aula a explicar de què treballa, i per exemple *"si treballa amb les ambulàncies, doncs ens portarà l'ambulància"*, puntualitza *D20F14*, o sinó s'explica com va ser el dia en què va néixer el seu fill o filla, entre d'altres; o bé, durant els 30 minuts de lectura que es realitza al matí, les famílies poden anar a llegir o representar una lectura.

I és que al llarg del curs he pogut veure diferents activitats acadèmiques on es convidava els pares i mares, padrins/es, tiets/es, etc. a gaudir-la amb els i les infants. Per exemple, a Cicle Superior es va dur a terme el projecte "Viajando por España (5è) / Viajando por Europa (6è)", de ciències socials, on s'havien treballat les diferents comunitats autònomes d'Espanya i els diferents països d'Europa. El producte final d'aquest treball era una exposició on els i les alumnes, organitzats en diferents grups, exposaven tota aquella informació que havien après, i tots aquells/es que volguessin anar a veure-la, estaven convidats. Hi va haver la presència de bastantes famílies, i per fer-les partícips es va decidir que aquestes havien d'avaluar tres aspectes de cada grup: el contingut de la parada, l'originalitat i l'explicació que feien del territori.

Tot i això, la participació de les famílies en aquestes activitats organitzades amb l'objectiu que augmenti la seva implicació en la vida escolar dels seus fills i filles no és la que agradaria als membres de la comunitat educativa, i com afirma *D20F14*,

> ...intentem veure quin és l'horari que els va millor, intentem també oferir-los diferents temàtiques que els puguin ser d'interès..., però ens trobem que la participació no és alta". A més, també reconeix el fet que "potser als primers cursos, a Infantil i a Cicle Inicial, entren molt més els pares a l'aula [...], i a Cicle Superior cada vegada van entrant menys. [...] potser els cremem molt als primers cursos i als últims ja estan cansats (D20F14).

Finalment, i si ens centrem en què el problema que pot tenir un alumne/a és a nivell acadèmic, s'utilitzen recursos, programes i tot el que estigui a l'abast de l'escola per tal de poder-hi ficar solució. Tal com explica *D20F14*, els passos que es duen a terme és buscar el motiu i *"es treballa a través de l'EAP, amb professionals externs, com pot ser un logopeda, [...] o la mestra d'educació especial, que el treu* [de l'aula], *l'atén..."*. A més, en casos concrets com podria ser confondre les lletres a l'hora de llegir, es fa un treball específic mitjançant diferents programes amb què compta l'escola, per exemple, en aquest cas, el programa *Binding*.

A banda, amb la col·laboració de l'EAP i altres serveis externs, quan es tracta d'un nen/a amb problemes puntuals es pot elaborar un Pla Individualitzat (PI) amb les adaptacions corresponents. És més, posem per cas l'exemple que proposa *D20F14* que a un/a estudiant li costa centrar l'atenció. Doncs es poden realitzar adaptacions a nivell metodològic com seria: realitzar un examen que, en lloc de 10 preguntes, en té només 5, o bé respondre algunes d'aquestes qüestions de manera oral. Aquestes adaptacions, per tant, es plantegen i s'avaluen amb la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) *"on*

hi forma part també la psicopedagoga, que és la que assessora, juntament amb els tutors i la mestra d'Educació Especial".

I tal com s'ha dit anteriorment, es té molt en compte la família de l'alumne/a en qüestió, amb la qual cosa se'ls manté informats en tot moment del procés que s'està portant a terme, se'ls dóna pautes, com podria ser realitzar programes com el *Binding* des de casa i no únicament a l'escola, o per exemple, portar el fill/a a repàs durant unes hores a la setmana per millorar aspectes concrets. En aquest últim cas, l'escola també compta amb el Suport Escolar Personalitzat (SEP) que es realitza dos dies a la setmana, i on els alumnes que considera la tutora, treballen allò que més els costa a nivell de llengües i/o de matemàtiques fins que es posen al ritme de la resta del grup.

Així mateix, l'escola també compta amb recursos i accions per tal de millorar la seva organització i funcionament i per afavorir l'aprenentatge dels seus alumnes. Tant *M17F3* com *C20F9* coincideixen parlant-nos dels canvis en l'organització d'activitats, els canvis i l'organització de les tutories o els horaris, per exemple, per, com diu *C20F9*, *"donar cabuda a tots els nens"*. Amb la qual cosa, ambdues també mencionen: els cursos de formació que realitzen les diferents docents del centre per conèixer noves metodologies, o perquè s'hi observa una necessitat des de l'equip directiu per part dels professors/es; i les metodologies actives que s'utilitzen. En aquest últim cas, he observat com en algunes assignatures sí es realitzen projectes on l'alumne és el principal protagonista i qui ha de fer recerca d'informació per conèixer més sobre un tema en concret, i on es realitzen activitats d'aprenentatge més dinàmiques; però encara n'hi ha d'altres que, en contra del que diuen les entrevistades, l'alumne/a és un receptor passiu de la informació.

A més, *C20F9* concreta en els grups de discussió i les reflexions que es duen a terme al claustre o a les reunions de cicle, com podria ser el fet de *"reflexionar sobre les metodologies que estem utilitzant, si funcionen o si no, cap a on hem d'anar..."*. En la mateixa línia, *D20F14* afegeix que s'han canviat aspectes a nivell metodològic, com incidir més en el treball en equip i en grup, o realitzar treball d'intercicles, entre d'altes.

A banda, sota el punt de vista de *D20F14*, *"tot el tema d'educació emocional al centre està bastant organitzat"*, amb activitats al llarg de tot el curs, com és el cas del carnet "10 en valors", el qual consisteix en donar *"aquest carnet als nens que tenen una actitud més de compromís, de respecte, de cooperació amb els altres..."*, i fer veure que *"no només valorem la part acadèmica, sinó que també donem importància a la part aquesta més emocional"*. A més a més, *M17F3* també ens parla d'activitats que duen a terme en col·laboració amb altres professionals i entitats, per exemple *"Ambulancat (primers auxilis, emergència...), Nereu (hàbits saludables), Institut dental (hàbits d'higiene bucodental), Creu Roja (programa "Siguis un CRAQ"), Associació Síndrome de Down (conscienciació), etc."*, les quals contribueixen en una educació més global dels i les alumnes, és a dir, no centrant-se únicament en els continguts curriculars, sinó obrint-se a una visió més general de la persona.

Així doncs, depenent del cas amb què ens trobem i seguint el protocol de centre, un alumne/a pot acabar essent derivat a l'EAP, on, tal com indica *P14F2*, *"ens coordinem amb psicòlegs, logopedes, logopediatres, pediatres, serveis socials... La idea és fer un treball en equip i poder donar una resposta"*. Des d'aquest servei el que es fa amb els alumnes és treballar a partir de les seves necessitats, els seus interessos... Amb la qual cosa, a l'alumne/a se li fa la valoració i se li explica, al seu nivell, què s'ha vist. *"Penso que hem de treballar més amb els nens per fer-los conscients de les seves limitacions"*, i d'aquesta manera se'ls apodera *"a què tinguin estratègies per "compensar" les dificultats"*. En les es valoracions psicopedagògiques *"es té en compte una part més verbal, una de raonament, una de funcions executives (memòria, atenció, etc.), i una d'orientació espacial"*. Així, des de l'EAP es va fent alguna entrevista amb l'alumne/a en qüestió, *"però en general* [una vegada s'ha fet la valoració] *es donen orientacions a la família i a l'escola"*.

Per tant, a la família, en el moment de realitzar la valoració pedagògica es demana conèixer la situació del nen/a des del punt de vista de casa, les dificultats que hi veuen i aspectes a destacar. Una vegada realitzada la valoració, es fa el retorn a la família —de manera directa i personal—, amb algunes pautes, les quals poden ser *"de gestió a casa"* i/o de derivació a un servei extern. *"Dones pautes, fas un seguiment... però no amb la regularitat i el punt de vista clínic"*, i és per aquest motiu que és possible fer la derivació a un altre servei com pot ser, a mode d'exemple, el de logopèdia o el de psicologia. I tal com he pogut observar, la professional de l'EAP que hi ha en aquesta escola, hi anava únicament un dia a la setmana, i durant aquestes hores havia d'atendre a diversos alumnes i famílies. Per tant, la dedicació que hi podia tenir amb un alumne/a al llarg del curs no era l'òptima per poder arribar a fer teràpies més concretes.

I d'altra banda, i referent al treball amb l'escola, aquest ha estat mencionat anteriorment, ajudant als i les docents i al mestre/a d'educació especial a dur a terme les *"adaptacions metodològiques, adaptació de continguts, es pot demanar logopèdia al CREDA, es pot demanar assessorament als EAP "específics"* [estan especialitzats en temes com l'autisme, la conducta, la logopèdia i la fisioteràpia] *"*.

Així mateix, i quant als criteris d'ordre per atendre els alumnes, *P14F2* remarca que la priorització la fa l'escola, però que també està pactada amb la CAD, la qual la formen l'equip directiu, un representant de cada cicle i l'EAP. Encara que *"es prioritza els nens i nenes d'Educació Infantil, i després de primer cicle d'Educació Primària, perquè és on hi ha el procés de la lectoescriptura. I a partir d'aquí el que vagi sorgint"*.

4. Conclusions

Els elevats nivells d'abandonament educatiu prematur dels quals ens alerten les diferents estadístiques i els informes PISA al llarg dels anys, són un dels problemes més greus del sistema educatiu del país, juntament amb el rendiment acadèmic dels estudiants a

l'acabar l'ensenyament obligatori. Amb la qual cosa, un objectiu prioritari d'aquest sistema educatiu és reduir aquestes taxes[10].

Existeix una gran varietat d'autors i estudis que pretenen trobar resposta sobre el baix rendiment escolar i, conseqüentment, el fracàs escolar, focalitzant l'atenció en els factors que l'influeixen.

Per tant, i fent referència al primer objectiu marcat en la part empírica del present estudi: *Conèixer la visió i percepció dels/les mestres d'una petita escola envers el rendiment acadèmic i els factors que l'influeixen*, a partir de les quatre definicions donades per les entrevistades, en podem obtenir una única sobre el *rendiment acadèmic*, on, segons aquestes és *"L'avaluació contínua de les competències i capacitats bàsiques necessàries (saber llegir, saber escriure, saber comptar, saber sumar...) i el nivell màxim que pot donar cadascun dels i les alumnes responent al què es demana des de l'escola"*. A més, en aquesta podem observar com fan referència a les capacitats coincidint amb Chadwick, mencionat per Montes i Lerner[11], el qual considera que és l'expressió de capacitats a través d'un procés d'aprenentatge.

A nivell de discurs, val a dir que tenen molt present les competències, les habilitats dels i les alumnes i el procés d'aprenentatge que realitza aquest/a —més que els continguts—. Tot i això, trobem la contradicció en les observacions que s'han pogut realitzar, ja que en l'escola objecte d'estudi es realitzen alguns projectes interdisciplinaris on es tenen més en compte aquestes capacitats i habilitats, però a dia d'avui encara s'imparteixen i s'avaluen assignatures mitjançant llibres de text i proves escrites on l'alumne/a és un simple receptor passiu de la informació.

D'altra banda, si ens centrem en els factors més influents, d'acord amb els resultats destaquem sobretot el factor emocional i el benestar del nen/a: *"Si un nen no està tranquil, no se sent estimat, etc. no aprèn, i ja pots fer el que vulguis"*, afirma *D20F14*. A més, aquest fet el podem relacionar amb què es tracta d'un tret d'identitat de l'escola —encara que també es dóna gran importància al factor familiar, explicat posteriorment—. Tal com s'inclou en el seu Projecte Educatiu de Centre, entre els projectes que es desenvolupen i que defineixen els trets característics del centre, trobem l'educació emocional que *"és un dels principals eixos de centre, es concreta en l'acció tutorial de gran grup, tutoria personalitzada (Projecte Escolta'm), activitats transversals al llarg de tot el curs [...], i formació permanent del professorat sobre temes d'educació emocional i coaching educatiu"*.

---

10. Ministerio de educación, cultura y deporte. "PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos", Madrid, 2016.

11. MONTES, Isabel Cristina i LERNER, Jeannette. **"**Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT: Perspectiva cuantitativa", Grupo de estudios de economía y empresa, Departamento de Desarrollo Estudiantil, Universidad EAFIT, 2011.

En aquest sentit, podem trobar autors que donen cabuda a aquest factor, tot i que no de manera explícita, com Dronkers, citat per Mediavilla i Gallego[12], el qual realitza la seva pròpia classificació dels factors influents i diferencia entre factors personals (gènere, autoestima, intel·ligència...), factors socioeconòmics i familiars i factors educatius (van des de l'organització de l'escola fins els hàbits de l'estudiant fora d'aquesta); o bé el de González-Pienda[13], que ho fa en variables personals —on introdueix les variables cognitives i les motivacionals— i en variables contextuals —on fa referència a les variables socioambientals, les institucionals i les instruccionals.

Si fixem l'atenció en el segon objectiu establert (*Conèixer les actuacions que s'ofereixen als i les alumnes i a les famílies d'una petita escola per a millorar el rendiment acadèmic dels i les infants (tant des de la mateixa escola com en col·laboració amb altres entitats i professionals*), observem com se li dóna molta importància, evidentment, al propi alumne/a, i també a la família i a la seva implicació i col·laboració en el dia a dia escolar. Per tant, es duen a terme dos tipus d'actuacions: unes adreçades als i les infants, i unes altres a les famílies.

Per tant, d'una banda, trobem les accions adreçades als infants. Aquestes es realitzen tant a nivell de prevenció: projecte *Escolta'm*, tutories en gran grup, assemblees, *Mindfulness*...; com per a millorar el rendiment acadèmic de l'alumne/a en cas que es detecti alguna problemàtica: programes específics com el *Binding*, adaptacions curriculars i de material, derivació a l'EAP, al CREDA, trobades amb logopedes, fisioterapeutes...

D'altra banda, i referent a la família, d'acord amb Ruiz de Miguel (2001), es considera molt important la relació família-escola, ja que comparteixen la funció socialitzadora, és a dir, el fet de desenvolupar les habilitats i actituds necessàries pel futur desenvolupament a la vida, i en societat.

A més, el fet que l'escola compti amb una ràtio baixa i que pertanyi a un municipi petit afavoreix les relacions que s'estableixen entre el centre i la família, entre les famílies i entre els mateixos alumnes, és a dir, es fa més comunitat, es té més relació i les relacions són més familiars entre els membres de la comunitat educativa.

Com a possibles propostes, seria positiu realitzar un altre tipus d'activitats on, en lloc que les famílies ocupin la funció d'espectadors, que tinguin un paper més protagonista i per exemple es dissenyin activitats on aquestes aprenguin dels seus fills i filles. És a dir, si es treballa la robòtica a l'escola, per exemple, que els i les alumnes siguin qui ensenyi els seus pares i mares a fer robòtica. D'aquesta manera s'ajuda a què l'aprenentatge pugui seguir des de casa i amb la col·laboració i la implicació familiar que tant es reclama.

---

12. MEDIAVILLA, Mauro i GALLEGO, Liliana Maria. "Condicionantes del rendimiento académico en la escolaridad primaria en Brasil: un análisis multifactorial", Educ. Soc., Campinas, 37 (2016) pp. 195-216.

13. GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A., Núñez, Jose C., González.-Pumariega, Soledad & GARCÍA, Marta (1997). "Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar", Psicothema, 9 (1997) pp. 271-289.

Un altre suggeriment seria que es creessin comissions mixtes formades pels pares, mares i mestres amb l'objectiu de treballar conjuntament en la línia d'escola, per exemple, preparant activitats relacionades amb els trets característics d'aquesta —en el cas del centre estudiat, podria ser interessant que es trobessin relacionades amb l'educació emocional.

Tot i això, considero que el treball envers l'educació emocional està molt present realitzant activitats i projectes on es té en compte i on l'objectiu es el benestar de l'alumne a nivell emocional. A l'igual que el procés que s'està fent envers les metodologies utilitzades i aconseguir, precisament, que l'alumne/a no sigui un receptor passiu de la informació en totes les assignatures. És cert, però, que les pròpies entrevistades consideren que quedar molta feina a fer i molt camí pel davant, però que a poc a poc els canvis es van fent notables i existeix millora en el rendiment acadèmic dels i les infants.

Finalment, i per acabar, una de les limitacions que m'he trobat, a banda de no haver pogut entrevistar més docents i altres membres de l'escola, ha estat no haver pogut entrevistar, tampoc, les famílies, per tal de conèixer el seu punt de vista, per exemple envers els esforços de l'escola per tal d'augmentar la implicació d'aquestes en la vida escolar dels seus fills i filles: què necessiten, què els interessa, què consideren que falta, etcètera. Amb la qual cosa, aquesta podria ser una interessant propera línia d'investigació estretament relacionada amb el treball present.

5

DOCÈNCIA EN L'ÀMBIT DE LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

FOPROMAR (ERASMUS+): UN PROJECTE PER MILLORAR LA FORMACIÓ INICIAL I CONTÍNUA DELS MESTRES D'ESCOLA RURAL

FOPROMAR (ERASMUS+): A PROJECT TO IMPROVE INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING PROPOSALS FOR TEACHERS IN RURAL SCHOOLS"

Anna Bargalló
Fundació del Món Rural
anna.bargallo@fmr.cat

Eduard Trepat
Fundació del Món Rural
eduard.trepat@fmr.cat

RESUM

L'escola rural presenta unes particularitats específiques que fa que els mestres i les mestres que hi treballen es trobin amb uns reptes diferents dels que es trobarien en escoles situades en zones urbanes.

A banda de les especificitats didàctiques i pedagògiques requerides dins les aules, el projecte FOPROMAR, cofinançat pel programa Erasmus+ de la Unió Europea, posa el focus fora, en l'anomenada *dimensió territorial de l'escola rural*. La relació dels mestres amb el seu entorn és especial: el seu paper dins la comunitat, la proximitat amb la natura, l'aïllament del poble, la relació amb les institucions i càrrecs electes, les activitats econòmiques de la zona, cultura popular, etc.

Aquest projecte pretén elaborar unes propostes de formació inicial i contínua que proporcionin els coneixements necessaris que els permetin als mestres rurals actuar com a dinamitzadors d'aquesta dimensió territorial de l'escola rural, integrant l'escola dins l'entorn i a la vegada obrint-la perquè sigui l'entorn qui entri dins l'escola.

PARAULES CLAU

Formació mestres, escola rural, competències, dimensió territorial.

RESUMEN

La escuela rural tiene unas particularidades específicas que hacen que los maestros y maestras rurales tengan unos retos distintos de los que tendrían en escuelas situadas en contextos más urbanos.

Independientemente de las particularidades didácticas y pedagógicas requeridas en las aulas, el proyecto FOPROMAR, cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, se centra fuera de ellas, en la llamada *dimensión territorial de la escuela rural.* La relación de los docentes con su entorno es especial: su papel dentro de la comunidad, la proximidad con la naturaleza, el aislamiento del pueblo, la relación con las instituciones y los cargos electos, las actividades económicas de la zona, cultura popular, etc.

Este proyecto pretende elaborar unas propuestas de formación inicial y continua que proporcionen los conocimientos necesarios que permitan a los docentes rurales actuar como dinamizadores de esta dimensión territorial de la escuela rural, integrando la escuela dentro del entorno y a la vez abriéndola para que el entorno entre en ella.

Palabras clave

Formación maestros, escuela rural, competencias, dimensión territorial

Abstract

Teachers in rural schools have special and different challenges in comparison with teachers in *urban* schools.

Even if particular didactics and pedagogy are needed in the classrooms, FOPROMAR project, co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union, aims out-of-school settings: *the rural school in its territorial dimension*. There are special relationships between teachers and rural environment: their role in the community, proximity with nature, village's isolation, relationship with institutions and elected representatives, economic activities, folk culture, etc.

FOPROMAR project's purpose is to elaborate initial and continuous training proposals to improve rural teachers' skills to allow them to revitalise rural school's territorial dimension by both including schools in their out-of-school settings and opening schools to including their out-of-school settings into them.

Keywords

Teachers' training, rural school, competences, territorial dimension

> Tots em coneixen i tothom em saluda. Entro a les cases del poble i m'escalfo, junt amb ells, a la mateixa flama, escolto les seves vides i participo en els seus drames; bec cafè amb ells i menjo patates amb ells. Els seus problemes són els meus problemes, perquè aquesta és la meva gent.
>
> Del *Diari d'una mestra popular* de Maria Giacobbe, 1964.

1. La promoció i l'estudi de l'escola rural per part de l'OBERC

L'Observatori d'Educació Rural de Catalunya (OBERC), impulsat pel Secretariat d'Escola Rural, el Grup Interuniversitari d'Escola Rural i la Fundació del Món Rural, du a terme diferents tipus d'accions relacionades amb la promoció i la millora de l'escola rural.

En aquest sentit, des de l'OBERC s'han impulsat diversos processos participatius per tal de debatre i consensuar un seguit de propostes de millora sobre l'escola rural. El primer dels quals va culminar el febrer del 2013 amb l'elaboració del document *Cap on va l'escola rural catalana? Document de valoració, autocrítica i propostes de millora de l'escola rural catalana. Primer projecte pel nou Decret d'Escola Rural*[1]. D'entre les diferents propostes d'acció i millora fetes, en relació amb aquest projecte se'n destaquen les relatives a la formació dels mestres, així com un *Primer Projecte pel Nou Decret d'Escola Rural.*

Tres anys després, degut als canvis socioeconòmics que hi ha hagut i juntament amb una minsa resposta tant de l'administració com de la comunitat educativa a les millores proposades, es va impulsar un nou procés participatiu basat en els grups de discussió per elaborar el *Document de base per promoure la millora de la política educativa rural de Catalunya. Procés participatiu el futur de l'Escola Rural*[2]. Aquest document, ja disponible, és un document viu que pretén anar recollint noves propostes o matisant les ja existents i està estructurat en set reptes que té l'educació del món rural actual. Són els següents:

- Repte 1: Sobre un currículum contextualitzat.
- Repte 2: Sobre la participació de l'escola en la construcció de projectes comunitaris.
- Repte 3: Sobre la mobilitat dels infants i les seves famílies per anar a una escola rural.

---

1. Observatori d'Eduació Rural de Catalunya. Secretariat d'Escola Rural. *Cap on va l'escola rural catalana? Document de valoració, autocrítica i propostes de millora de l'escola rural catalana. Primer projecte pel nou Decret d'Escola Rural*. 2013. [Document en línia. Enllaç: http://oberc.fmr.cat/documentacio/DOCUMENTACIO/Cap%20on%20va%20l'escola%20rural_febrer2013.pdf]

2. MANZANO, Raül; DURAN, Assumpta; PAYARÓ, Miquel; BOIX, Roser; TORRES, Conxa; FUGUET, Joan; DOMINGO, Laura; SOLDEVILA, Jordi; BERNAD, Olga; TREPAT, Eduard. *Document de base per promoure la millora de la política educativa rural de Catalunya. Procés participatiu el futur de l'Escola Rural.* 2018. Observatori d'Educació Rural de Catalunya. [Document en línia. Enllaç: http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/escolarural/Document-de-base-per-promoure-la-millora-de-la-politica-educativa-rural-de-Catalunya.pdf].

- Repte 4: Sobre el valor de la multi-graduació i tendència al treball amb un sol grau quan creixen les escoles o els grups.
- Repte 5: Sobre l'autonomia de l'escola en el marc de la ZER.
- Repte 6: Sobre la necessitat d'una formació específica com a mestre d'escola rural.
- Repte 7: Sobre l'adaptació de la normativa a les realitats de l'escola rural i les ZER.

D'aquests 7 reptes en destaquem el sisè, el que versa sobre la necessitat d'una formació específica per als mestres rurals. Però, els mestres i les mestres rurals necessiten realment tenir una formació específica? Per què és necessari?

Tal com es desenvolupa més endavant, aquestes són les preguntes de les que parteix i intenta respondre el projecte FOPROMAR.

2. Particularitats de les escoles i del món rural

Tan el món rural com la ruralitat es poden entendre de moltes maneres. A vegades, aquests termes fan referència a "realitats de tipus social, econòmic i/o d'ocupació del sòl, conceptes que es troben intrínsecament lligats als canvis que experimenten aquestes realitats i forçosament la definició de rural ha de cenyir-se al moment del qual es parla"[3]. Des d'un punt de vista territorial, es pot associar la ruralitat a zones de camps, a priori conreats, pasturats, o espais de boscos. Des d'un punt de vista social, la ruralitat s'ha vinculat a les activitats agrícoles i a les formes de vida que hi estan relacionades, però per definir-la també cal tenir en compte paràmetres com ara la densitat demogràfica, el nombre d'habitants o la quantitat de comerços i serveis, per exemple. El terme rural també s'utilitza sovint en relació amb els usos del sòl, en contraposició a allò *urbà* o construït, és a dir, com "l'espai no ocupat físicament per la ciutat". Malauradament, cap de les diferents aproximacions no proporciona una línia divisòria clara entre el que es rural i el que no.

Des del punt de vista de l'educació i més concretament des del punt de vista dels mestres i les mestres, el món rural presenta unes particularitats destacables: els mestres d'escoles rurals durant el seu dia a dia a les aules es troben amb un seguit de condicionants que no es donen en escoles amb més alumnes o d'àmbits més aviat urbans. Per una banda, hi ha els condicionants que es troben dins les aules, derivats del fet de tenir en un mateix espai alumnes de diferents edats i, per tant, amb diferents necessitats pedagògiques. Aquests *condicionants,* i no problemes, poden ser una oportunitat de millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, afectant de manera positiva tant a alumnes com a mestres si aquests segons saben com gestionar la diversitat de l'alumnat d'una manera efectiva, aplicant les metodologies adequades i esprement-ne les múltiples possibilitats

3. ALDOMÀ, Ignasi. *Atles de la nova ruralitat*. Primera edició Fundació del Món Rural, 2009, p. 264.

que es poden derivar de les interaccions entre alumnes d'edats molt diferents i del fet de tenir unes ràtios baixes.

Encara dins l'escola, moltes vegades l'equip de mestres és reduït, concentrant-se les tasques administratives en poques persones, la qual cosa pot suposar una càrrega de treball considerable que en escoles més grans queda més repartida.

A banda d'això, s'ha de tenir en compte el que hi ha fora de les aules. És a dir, l'anomenada dimensió territorial de l'escola rural.

L'escola és un ens *viu* dins la comunitat i, a més, els mestres no són persones anònimes dins la societat, sinó que tenen un paper important en la vida social del poble on es trobin, una relació concreta amb els pares i les mares dels alumnes o amb les institucions locals i els càrrecs electes. A més, les escoles també són "receptores d'identitats i emocions"[4], portades d'una manera més o menys evident dins l'escola per part dels alumnes i les seves famílies. Així doncs, problemes familiars, socioeconòmics o de la comunitat, per exemple, també es veuran reflectits dins les aules i els mestres i les mestres n'haurien d'estar al corrent per tal de poder-los gestionar.

El context històric i geogràfic, així com les tradicions, imaginari i cultura popular o la proximitat amb la natura també són determinants en la definició de les escoles rurals, que, a més, poden variar molt d'una a l'altra.

La percepció que en té la societat *no rural* també es important: el món rural ha estat menystingut o oblidat al llarg de la història (i, en conseqüència, també l'escola rural). Tot i això, aquesta situació s'està revertint degut, en part, a les tasques de visualització que s'estan duent a terme i als canvis que hi ha hagut durant les darreres dècades: s'estan tecnificant les activitats més tradicionals, està canviant el tipus d'activitats socioeconòmiques, molt visible per exemple amb l'augment del turisme i les activitats de lleure, s'està diversificant la tipologia d'empreses, etc. Aquests factors poden canviar la percepció que té la societat referent al què pot significar el món rural o viure en un poble.

No es poden esmentar les millores a les escoles rurals sense parlar del Secretariat d'Escola Rural i els Moviments de Renovació Pedagògica, a través i gràcies als quals, molts mestres anònims han contribuït de manera indiscutible en la millora de l'escola rural catalana des dels anys 70 i 80[5].

Algunes de les deficiències detectades de les escoles rurals, com la solitud del professorat, la manca de socialització de l'alumnat o la manca d'especialització dels mestres, han

4. BOIX, Roser. «La escuela rural en la dimensión territorial», *Innovación educativa* [Santiago de Compostela], 24 (2014), pp. 89-97. [Disponible en líni. Enllaç: http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1959/2265].

5. SECRETARIAT D'ESCOLA RURAL DE CATALUNYA. *Evolució del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya*. Disponible en línia, 2004. [Enllaç: http://www.mrp.cat/admin/magatzem/ambitsdes/evolucio-del-serc.doc]

estat solucionades gràcies a la creació de les ZER[6]. No obstant, altres deficiències com les dificultats dels mestres nouvinguts o el desconeixement de les especificitats de les escoles petites per part de l'administració encara tenen camí per recórrer.

De fet, a tots els mestres, tan *urbans* com rurals, els afecta l'entorn i la societat i hi tenen un paper concret. Tot i això, es podria resumir la situació singular dels mestres rurals com una accentuació d'aquests condicionants externs, que es manifesta en una desaparició de l'anonimat i el fet d'haver d'afrontar diverses situacions o sol o amb un equip reduït de persones, en un entorn que en alguns casos no coneix en profunditat.

Tot i que cal destacar el bon paper que té actualment l'escola rural, ja que "garanteix als nens i a les nenes de les zones rurals una educació de qualitat i arrelada al seu propi context"[7], continua sent necessari insistir en el fet que els mestres i les mestres haurien de ser coneixedors dels factors relatius a la seva dimensió territorial i, en conseqüència, haurien de disposar d'una formació que els permetés estar preparats per tractar-hi i interaccionar-hi en el seu dia a dia. "La relació entre l'escola i el territori és l'element clau per avançar en la cohesió social dins del territori i per evitar la injusta exclusió que, durant molt de temps, han patit els seus habitants i que ha influït en aspectes bàsics de la seva vida: ocupació, integració, promoció, etc."[8]

En el mateix sentit, Jordi Feu i Joan Soler[9] proposen, entre altres, les següents mesures per aconseguir un arrelament al territori de les escoles rurals però que a la vegada estiguin obertes de mires al món: a banda del "coneixement que han de tenir els mestres del medi que envolta la pròpia escola (natural i social, història, tradicions, festes, entitats, associacions, oficis)" o que "el currículum inclogui l'ús de pedagogies actives (menys llibres de text)", proposen que hi hagi una "democratització de la tasca docent" és a dir, que hi hagi una "diversificació dels agents encarregats (...) de construir coneixement" o que hi hagi espais educatius fora "els murs de l'escola", per exemple.

---

6. CAMPÀ, Rosa. « I si parlem… d'escola rural? », *Temps d'educació* [Barcelona], 26 (2n semestre 2001, 1r semestre 2002), pp. 121-131. [Disponible en línia. Enllaç: https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126345/175931]

7. BOIX, Roser. « Monogràfic 2: Educació i Territori. Presentació: Educació, ruralitat i territori: la construcció d'una identitat pròpia », *Temps d'educació* [Barcelona], 26 (2n semestre 2001, 1r semestre 2002), 119-120. [Disponible en línia. Enllaç: https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126343/175930]

8. BOIX, Roser. «Monogràfic 2: Educació i Territori. Presentació: Educació, ruralitat i territori: la construcció d'una identitat pròpia», *Temps d'educació* [Barcelona], 26 (2n semestre 2001, 1r semestre 2002), 119-120. [Disponible en línia. Enllaç: https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126343/175930]

9. FEU, Jordi; SOLER, Joan. « Més enllà de l'escola rural. Cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori», *Temps d'educació* [Barcelona], 26 (2n semestre 2001, 1r semestre 2002), 133-155. [Disponible en línia. Enllaç: https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126347/175932]

3. El projecte fopromar i les necessitats que pretén cobrir

És a partir del coneixement de l'existència de tots aquests fets que es detecta que hi ha espai per a un nou projecte europeu. El projecte FOPROMAR parteix doncs de l'evidència que hi ha poca formació específica per a mestres d'escoles rurals i més concretament una formació que els prepari per a ser uns bons dinamitzadors de la seva dimensió territorial.

Així doncs, aquest projecte té com a objectiu últim incidir en la formació dels mestres, més concretament, pretén proporcionar-los els coneixements necessaris per a poder actuar com a dinamitzadors de la dimensió territorial de l'escola rural mitjançant propostes de formació inicial per als futurs mestres rurals i propostes de formació permanent per als mestres que estan en actiu.

Aquest projecte està cofinançat pel programa Erasmus + de la Unió Europea i té una durada de dos anys. Va començar l'octubre de 2017 i acabarà el setembre de 2019. Per al seu disseny es va tenir en compte que la situació singular de l'escola rural, descrita a l'apartat anterior, no existeix només a Catalunya. És per això que se li ha donat un caire internacional. A més, també es va creure molt important que no només hi participés el món acadèmic, reservant un espai a la representació directa dels mateixos mestres, fent-los participar en totes les fases del projecte i apropant així els dos mons, acadèmic i professional, per a la definició de les propostes de formació.

Els socis del projecte que formen part del món acadèmic són la Universitat de Barcelona, la Universitat de Saragossa, la Universitat de Bordeus i la Facultat de Psicologia de la Universitat de Lisboa. Representant els mestres hi ha la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, on està vinculat el Secretariat d'Escola Rural. Finalment, la Fundació del Món Rural s'encarrega de la coordinació tan nacional com internacional del projecte.

A nivell informal, també es tenen contactes constants amb mestres de cada una de les quatre zones d'estudi d'on formen part cada una de les universitats sòcies: Catalunya, Aragó, el Sud de Portugal i l'Aquitània (Sud-Oest de França).

4. Els tres objectius del projecte

Es va creure convenient dividir la totalitat del projecte en tres sub-objectius, tal com es descriu a continuació. El primer dels objectius va encarat a identificar les competències necessàries per tal de poder dinamitzar la dimensió territorial de l'escola rural. Aquestes competències seran detectades partint de la informació que s'obtingui dels mestres i les mestres rurals que estan en actiu. D'aquesta manera, es pretén analitzar quines són les competències que tenen més desenvolupades, quines els són més pròpies o quines són les que s'haurien de potenciar. També es farà una recerca d'exemples de Bones Pràctiques que requereixin haver adquirit aquest tipus de competències per part dels mestres. Els

resultats d'aquesta recerca s'inclouran en un *Catàleg de competències i bones pràctiques* per a cada una de les zones d'estudi.

El segon dels objectius, igual que el primer, també requereix d'un procés de recerca. Però, en aquest cas, el que es pretén és identificar i analitzar els sabers latents en l'escola rural relacionats amb la seva dimensió territorial. Així doncs, de manera paral·lela a la identificació de competències, també s'accedirà als mestres rurals en actiu per tal de conèixer quins són els sabers latents dels que disposen. Es farà també una selecció de Bones Pràctiques relacionades amb aquests sabers. En aquest cas, els resultats seran recollits en un *Inventari de sabers latents i Bones Pràctiques en l'escola, que s'adquireixen a partir de la dimensió territorial de l'escola rural* per a cada zona d'estudi.

En tercer i últim lloc, i partint de les conclusions que es puguin extreure dels dos primers objectius, es podrà donar resposta a les preguntes plantejades inicialment sobre si els mestres i les mestres rurals necessiten formació específica. Per tal de corregir-ho, en aquest tercer objectiu s'elaboraran unes *Propostes de formació i inicial i unes propostes de formació permanent per als mestres i les mestres rurals*.

5. Fase en la que es troba el projecte

El passat octubre de 2017, es va iniciar el projecte desenvolupant principalment tasques administratives fins el gener de 2018, quan es va fer la primera reunió de coordinació internacional que va donar el tret de sortida a l'inici del primer dels objectius del projecte.

En aquesta reunió de coordinació, amb presència de representants de les diferents entitats sòcies, es va acordar la metodologia i les línies de treball que es seguirien per arribar a cadascun dels objectius.

La primera línia de treball ha estat la definició del marc teòric referent a les competències i sabers específics dels mestres rurals en relació amb la dimensió territorial de l'escola. S'ha estudiat, doncs, tant les publicacions com la legislació existents sobre aquesta temàtica en cadascuna de les quatre zones on es desenvolupa el projecte per tal de conèixer la situació de partida.

A més a més i per acabar de conèixer la situació inicial, es va definir com a primordial estudiar quines són les competències i els sabers que realment tenen els mestres rurals en actiu de cada una de les quatre zones d'estudi, que són Catalunya, Aragó, Aquitània (França) i el sud de Lisboa (Portugal). Amb aquest objectiu, una segona línia de treball del projecte s'ha dedicat a dissenyar una recollida de dades sistematitzada, que s'ha materialitzat en una enquesta en forma de qüestionari amb l'objectiu de reflectir quin és el grau d'adquisició de cada una de les competències i sabers específics així com el grau d'importància que se li dona a cadascun d'ells.

Actualment, el projecte es troba en aquest punt. La feina que s'està duent a terme en aquests moments és el disseny de la metodologia d'anàlisi d'aquests resultats, que serà tant qualitatiu com quantitatiu.

Paral·lelament, també s'estan definint els criteris que es faran servir per a detectar les Bones Pràctiques que es descriuran, de les quals, un cop detectades, se'n farà un recull documental i una entrevista en profunditat i/o observació directa del seu desenvolupament.

Un cop concloses aquestes fases del projecte i utilitzant la informació obtinguda, s'estudiaran els plans de formació existents i s'abordarà el tercer i últim dels objectius, que és l'elaboració de propostes de formació inicial i permanent per als mestres rurals (en relació amb la dimensió territorial de l'escola rural).

6. Impacte que es pretén obtenir a curt i llarg termini

En aquests moments que el projecte està en marxa s'està fent difusió a les xarxes socials i a la premsa generalista sobre la seva existència així com de les fases que es van desenvolupant. Més endavant, els resultats que s'obtinguin seran presentats al món acadèmic, als mestres i als estudiants així com a l'administració competent. Es dóna molta importància a la difusió d'aquests resultats, és per aquest motiu, que els documents que s'elaborin seran publicats online en català, castellà, francès i portuguès i seran accessibles a tothom qui ho desitgi.

A llarg termini, ja fora del període del projecte, s'espera poder incidir realment en la formació dels i les mestres i que les propostes de formació tan inicials com permanents siguin tingudes en compte, podent-se materialitzar de manera que existeixin espais de formació per als mestres rurals, dedicats, en aquest cas, a l'adquisició de les competències específiques necessàries per a poder dinamitzar la dimensió territorial de l'escola rural.

L'autoreflexió fenomenològica dels estudiants d'història de l'educació sobre l'aprenentatge universitari[1]

The phenomenological self-reflection of the students in the history of education about the university learning

Xavier Laudo Castillo
Universitat de València
xavier.laudo@uv.es

Andrés Payà Rico
Universitat de València
andres.paya@uv.es

Sara González Gómez
Universitat de les Illes Balears
sara.gonzalez@uib.es

Joan González Guardiola
Universitat de les Illes Balears

Roser Grau Vidal
Universitat de València
roser.grau@uv.es

José Luis Hernández Huerta
Universitat de Valladolid
jlhhuerta@mac.com

Mariano González Delgado
Universitat de La Laguna
mgondel@ull.edu.es

Resum

Aquest article presenta els resultats inicials de dos projectes d'innovació docent (Universitat de València i Universitat de les Illes Balears) consistents en promoure la capacitat autoreflexiva dels estudiants d'història de l'educació sobre el seu aprendre en la vida universitària. Els projectes tenen tres objectius: fomentar la participació dels estudiants; descriure fenomenològicament les concepcions que tenen els estudiants sobre aprendre a la universitat; i transformar la pràctica docent i discent a partir de la presa de consciència del significat de què és aprendre a la universitat. La investigació s'està duent a terme a través del mètode fenomenològic amb la tècnica de l'escriptura de protocols, produccions de textos originals que permeten descriure i donar accés a l'experiència viscuda, a partir dels quals treballen conjuntament els professors de l'equip investigador del projecte i els estudiants.

1. Aquest treball ha estat finançat pels projectes d'innovació educativa «Què és aprendre a la universitat? L'autoreflexió fenomenològica dels estudiants com a instrument de canvi i millora docent» UV-SFPIE RMD17-588782 de la Universitat de València (IP: Xavier Laudo Castillo) i PID 171861 de la Universitat de les Illes Balears (IP: Sara González Gómez).

Paraules clau

Autoreflexió, fenomenologia, aprenentatge, universitat, història de l'educació.

Resumen

Este artículo presenta los resultados iniciales de dos proyectos de innovación docente (Universitat de València y Universitat de les Illes Balears) consistentes en promover la capacidad autorreflexiva de los estudiantes de historia de la educación sobre su aprender en la vida universitaria. Los proyectos tienen tres objetivos: fomentar la participación de los estudiantes; describir fenomenológicamente las concepciones que tienen los estudiantes sobre aprender en la universidad; y transformar la práctica docente y discente a partir de la toma de conciencia del significado de qué es aprender en la universidad. La investigación se está llevando a cabo a través del método fenomenológico con la técnica de la escritura de protocolos, producciones de textos originales que permiten describir y dar acceso a la experiencia vivida, a partir de los cuales trabajan conjuntamente los profesores de la equipo investigador del proyecto y los estudiantes.

Palabras clave

Autoreflexión, fenomenología, aprendizaje, universidad, historia de la educación.

Abstract

This paper presents the initial results of two teaching innovation projects (University of Valencia and the University of the Balearic Islands) which are to promote the self-reflexive capacity of the students of the history of education about their learning in university life. The projects have three objectives: to encourage the participation of students; describe phenomenologically the conceptions that students have about learning in college; and to transform the teaching and discourse practice from the awareness of the meaning of what it is to learn in the university. The research is being carried out through the phenomenological method with the technique of writing protocols, productions of original texts that allow to describe the lived experience. Students and teachers compose and collaborate in the research team.

Keywords

Self-reflection, phenomenology, learning, university, History of Education.

1. Plantejament del projecte: què és aprendre en les classes d'història de l'educació?

El projecte, en el seu sentit més general, forma part de la recerca de perfilar un mètode fenomenològic que ens porti llum sobre l'essència dels fenòmens educatius[2], en aquest cas sobre el fenomen d'aprendre, i més concretament sobre com es dóna en les classes universitàries d'història de l'educació. El projecte consisteix en promoure la capacitat autoreflexiva dels estudiants sobre la seva pròpia pràctica i fer que estudiants i professorat en prenguin consciència i això reverteixi en la transformació i millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

El projecte que s'està duent a terme té un abast inicial de 1100 alumnes, entre 700 de la Universitat de València i 400 d'altres universitats (Universitat Illes Balears, Universidad de Valladolid, Universidad de La Laguna, Universidad de Extremadura) per tal de preparar una futura rèplica per aprofundir aquest estudi en els propers anys amb projecció estatal. Distingim tres objectius: fomentar la participació dels estudiants; descriure fenomenològicament les concepcions que tenen els estudiants sobre aprendre a la universitat; i transformar la pràctica docent i discent a partir de la presa de consciència del significat de què és aprendre a la universitat.

La investigació s'està duent a terme a través del mètode fenomenològic i, en aquesta fase del projecte, s'ha emprat la tècnica de l'escriptura de protocols, que són produccions de textos originals que permeten descriure i donar accés a l'experiència viscuda, a partir dels quals treballa l'equip investigador del projecte format per professors i estudiants universitaris[3]. En la Fase 1 es va consensuar un enunciat en forma de pregunta i una guia de preguntes per a l'escriptura de les descripcions fenomenològiques i la organització de les sessions de treball de l'equip per orientar-les. En la Fase 2 es van produir el primers textos descrivint fenomenològicament experiències viscudes d'aprendre a la universitat en les assignatures d'història de l'educació. La Fase 3 consistí en l'anàlisi dels primers textos i la selecció d'alguns per ser treballats i millorats en sessions específiques en format de seminari amb estudiants i professors. Es seguiren els següents criteris de forma consecutivament excloent: a) Quins contenen informació rellevant? b) Quins descriuen amb precisió la informació rellevant? (d'entre els més rellevants), c) Quins estudiants tenen la disponibilitat per millorar-lo en sessions específiques de treball (d'entre els més rellevants i amb més precisió descriptiva). La Fase 4 és l'anàlisi i interpretació dels textos

2. Fullat, Octavi. «La fenomenología aplicada a la educación», *Revista Portuguesa de Filosofía,* 46 (1990), p. 197.

3. Van Manen, M. *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2016; Ayala, R. La metodología fenomenológicohermenéutica en el campo de la investigación educativa, *Revista de Investigación Educativa,* vol. 26, n. 2 (2008) pp. 409-429.

finals amb l'equip del projecte i la Fase 5 una jornada pública per compartir i discutir els resultats amb tots els estudiants, la comunitat universitària i persones interessades, i preparar futures rèpliques i la continuïtat de la recerca.

2. Metodologia: l'enfocament fenomenològic per a la recerca educativa

La fenomenologia és un mètode de reflexió sobres les estructures bàsiques de l'experiència viscuda, reflexiona sobre la vida pre-reflexiva de l'existència humana tal i com es viu[4]. Aquí prenem el terme fenomenologia en el sentit d'una fenomenologia hermenèutica o interpretativa-descriptiva. En realitat, tota fenomenologia té una part d'hermenèutica (cosa que no succeeix a l'inrevés). En aquest sentit, la fenomenologia es dirigeix a comprendre els aspectes singulars d'un fenomen, tal com diu Heidegger al paràgraf 7 d'*Ésser i Temps*, a «fer veure des de sí mateix allò que es mostra, i fer-lo veure tal i com es mostra a sí mateix»[5]. Es tracta de dirigir-se a quelcom que, tot i romandre *ocult*, «alhora pertany a allò que es mostra a sí mateix d'una manera tan essencial que constitueix el seu sentit i fonament»[6]. Per tant, donat que la fenomenologia és la manera d'accedir a allò que normalment vivim de forma pre-reflexiva, hem de fer dues distincions prèvies.

La primera distinció és entre l'*ara viscut* i l'*ara mediat*, no perdent de vista que quan intentem capturar l'*ara* del present viscut en una descripció, ja sigui oral o escrita, arribem sempre massa tard. Perquè quan hom s'atura per pensar i reflexionar allò que està vivenciant, surt de la subjectivitat de la presència viscuda i el moment viscut esdevé un objecte de presència reflexiva. Alhora, normalment, en la vida quotidiana les persones no ens centrem en analitzar reflexivament i portar a la memòria experiències viscudes ordinàries. És precisament aquest tipus d'exercici el que la fenomenologia demana per tal de poder accedir a comprendre el sentit de l'experiència viscuda. És aquest el tipus d'exercici que hem demanat als nostres estudiants i a nosaltres mateixos per dur a terme aquesta investigació.

---

4. Algunes referències bibliogràfiques bàsiques sobre el tema són: Aguirre, J.C. i Jaramillo, L.G. «Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, n. 8 (2012), pp. 51-74; Embree, L. *Anàlisi reflexiva. Una primera introducció a l'anàlisi fenomenològica*. [Edició a cura de Josep Montserrat Molas i Joan Gonzàlez Guardiola]. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013; Husserl, E. *El artículo de la Encyclopedia Britannica.* [Traducció i edició d'Antonio Zirión]. México: UNAM, 1990; Husserl, E. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* México: Fondo de Cultura Económica, 1993; Laudo, X. i Vilafranca, I. (Coord.). *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 2017; Laudo, X. Una pedagogía fenomenológico-hermenéutica. *Temps d'Educació*, 28 (2004), pp. 298-305; Moustakas, C. *Phenomenological research methods*. London: Sage, 1994; Van Manen, M. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003.

5. Heidegger, M. *Ser y tiempo.* Madrid: Trotta, 2003, p. 57.

6. Ibidem, p. 58.

La segona distinció és entre dos moments vertebren la nostra recerca fenomenològica: l'*epokhé* i la reducció eidètica. Aquest procediment ens ajuda a suspendre l'actitud natural on donem les coses per donades i no ens qüestionem, per exemple, si avui es tornarà a pondre el sol o si la porta que estic obrint després de girar la clau quan entro a casa és realment la porta de casa meva. L'*epokhé* és un exercici voluntari de suspendre la nostra posició sobre l'existència o no del objectes que se'ns donen a la consciència. Un cop delimitat i rebut un fenomen tal com se'ns ha donat a la consciència, la reducció eidètica (que podem imaginar com una re[con]ducció), ens permet reflexionar-hi sobre el fenomen i, tot dirigint-nos a la consciència, veure tant els fenòmens com les maneres en que els fenòmens es presenten i constitueixen per tal d'establir unes característiques generals, essencials, que són les que fan possible l'evidència de l'objecte donat i que aquest sigui constituït. Per això és molt important recordar que en la recerca fenomenològica anem més enllà de fer de traductors o organitzadors de les descripcions de les vivències per part dels "informants" a qui demanem descripcions de fenòmens. L'investigador no queda lligat a la personalitat o a l'estat d'ànim de l'"informant" sinó que, a través de la reducció eidètica procedim a utilitzar aquestes descripcions per arribar a les estructures fundants i constituents del fenomen de què es tracti, sense les quals, el fenomen és el que és i no un altre.

Per a dur a terme l'*epokhé* utilitzem la tècnica de l'escriptura de protocols, per la qual hem demanat als estudiants respondre una pregunta relativa a l'experiència viscuda d'aprendre a la universitat. Primer se'ls demana que facin memòria i recordin algunes experiències on tinguin consciència d'haver aprés alguna cosa i en puguin descriure el procés pel quan hi van arribar. Després se'ls va demanar fer la descripció d'una d'aquestes experiències. Insistim en que siguin descrites «des de dins», amb detall, detallant el procés i com ha estat viscut fins arribar al moment del fenomen que es busca. Parlant i discutint amb l'equip investigador sobre els textos produïts es poden escriure i reescriure les vegades que sigui necessari, i així va succeir amb un conjunt d'estudiants i textos seleccionats. Les descripcions fenomenològiques obtingudes en col·laboració amb estudiants i professors representen la matèria primera i el punt de partida per a l'anàlisi reflexiva i la interpretació que fem posteriorment. Aquesta fase implica la identificació de les afirmacions temàtiques dels textos i una primera categorització on s'identifiquen les notes característiques del fenomen objecte d'estudi. En aquest cas, es va optar per un nivell de reflexió selectiva o de marcatge que permet abordar els aspectes més destacables de cada paràgraf i a partir dels quals els investigadors destaquen aquelles frases que capturen els significats essencials de l'experiència narrada i poden utilitzar-se en l'exercici d'anàlisi eidètica.

En aquest procés circular entre els moment de l'*epokhé* i el de la variació eidètica s'intenta evitar l'aparició de teories i prejudicis i descobrir i separar les substruccions o capes de sentit afegides pel llenguatge tècnic que subjauen al pur fenomen i que així queda llastrat lingüísticament. Concretament, la reducció o variació eidètica és un exercici "en

lliure fantasia" que es duu a terme des de la reflexió i que consisteix en dur a terme modificacions sobre vivències ja donades i experimentades en actitud natural i no reflexiva. La base és la variació sobre una experiència ja donada, sobre la qual s'executen modificacions que duen la vivència al límit, on el fenomen investigat (en aquest cas l'aprendre a la universitat) es duta a l'extrem en el qual ja no seria captable com a tal fenomen.

Finalment, volem expressar algunes de les limitacions metodològiques del projecte en aquesta fase inicial i que abordarem en el futur. No hem pogut, encara, considerar rigorosament en la recollida i anàlisi de dades inicials algunes qüestions que considerem cabdals per estudiar el fenomen d'aprendre: les condicions contextuals dels aprenents, la diferència entre continguts conceptuals i procedimentals, i les estructures de compliment temporal que relacionen expectativa i experiència que requeriran un seguiment a mig i llarg termini.

3. Descripcions de l'aprendre en les classes d'història de l'educació

Com hem esmentat abans, per a dur a terme la descripció fenomenològica en la fase de l'*epokhé* hem utilitzat la tècnica de l'escriptura de protocols i a continuació desgranem les afirmacions temàtiques aparegudes i les paraules que millor les condensen per part dels estudiants.

Què aprenen? Una gran nombre d'estudiants van descriure aprenentatges relacionats amb el pensament crític i la capacitat de qüestionar les veritats donades descobrint-les com a pre-judicis. Alhora que un gran nombre destaquen aprenentatges lligats al que podríem anomenar creixement personal. Per exemple, TL relata com ha aprés a ser «*más crítica con la realidad que vivo, así como a cuestionar diversos temas y no tener que tomar como "verdad" aquello que me enseñan*», o EB com «comprendí que no todo lo que me enseñaron los,profesores tenía que ser estrictamente cierto, sino que podía pasar sus enseñanzas por el tamiz de la duda y la crítica». També ens apareix, com veurem, l'aprenentatge de posar a prova la solidesa d'una crítica i mostrar si és infundada.

En el cas d'un altre testimoni, se'ns relata com ha aprés a buscar per ella mateixa i «no quedar-se només amb el material que es proporciona a classe» (LT). Al seu torn, PV ens descriurà com «he aprendido a leer dejando que el texto se me presente sin que yo le inste a hacerlo, encontrando cosas interesantes sin pretender que el texto dijese lo que yo quería», i AG ens parla de com ha aprés a «*estudiarme a mí misma y ver dónde soy capaz de llegar a través de la reflexión crítica*», apel·lant al seu creixement personal.

Com aprenen? TL ens explica com ha estat arran de l'organització de debats a classe que «*me di cuenta que tengo mucha más capacidad crítica de la que imaginaba*». En una altra ocasió, es veu com aquest aprenentatge de la crítica es dóna, a més, tenint consciència que la crítica ha de ser fonamentada. En un exercici de crítica dels propis estudis, incloent el grau i l'assignatura, utilitzant conceptes estudiats a l'assignatura d'història de l'educació, afirmaven com «*a partir de este trabajo comencé a poner en duda todo*

y a dar siempre mi opinión intentando que ésta estuviese bien fundamentada». S'assenyalen com a obstacles les metodologies que ens converteixen en «*bulímicos mentales, adquiriendo información memorizada rígidamente para luego vomitarla en exámenes*».

Diverses descripcions abunden en com en l'etapa escolar de primària i secundària

> mi manera de entender las cosas, mi modo de pensar y de ver el mundo se reducía a todo aquello que me decían los libros de texto y en menor media a lo que dictaban los/as docentes. Hasta ese momento no me daba cuenta del error, que a pesar de que iba superando los exámenes de cada año lectivo y superando etapas, no estaba aprendiendo lo suficiente. De todo ello te das cuenta cuando se realizan algunos debates en clase y te das cuenta de que tus argumentos son demasiado pobres ya que solo te basas en todo aquello que hemos tratado en las clases y lo poco que has podido escuchar de tus compañeros o en casa. Uno de los grandes descubrimientos a nivel personal fue modificar la manera de participar y estar en las clases, empezando por ampliar mi base de datos, antes de abordar cualquier tema informarme buscando en distintas fuentes, organizar mejor mis ideas, etc. Lo que antes era un "quejarse por quejarse" ahora se ha convertido en quejas cargadas de fundamento generadoras de debates» (HO).

El tipus d'exercici que ens descriuen com l'afavoridor d'aquest aprenentatge sol ser un debat, un grup de treball entre iguals, però també un examen escrit, a l'aula i en un horari determinat, però on es podia triar el tipus d'activitat a desenvolupar i a fer-ho en forma de proposta pedagògica pràctica argumentada i fonamentada en conceptes i procediments que han aparegut durant el curs. D'aquesta manera, ens descriu AG,

> *no te dejaba otro camino que pensar, ya que para preparar algo así no tenía que haber estudiado antes, tenía que haber comprendido, tenía que haber reflexionado antes, durante y después para destacar lo más relevante para mí en una intervención educativa... Haciendo el examen sentí como no tenía la necesidad de mirar los apuntes, sino de mirar dentro de mí. (...) Descubrí que realmente tenía algo dentro que pocas veces me han dado la oportunidad de sacar, la capacidad de escribir por mí misma, y no por lo que digan otros u otras autores, y no por lo que esté escrito en los apuntes cogidos en clase*.

Podem veure com en aquest aprenentatge es destaca com a condició de possibilitat un cert mirar endins i descobrir quelcom de nou, però a l'interior d'un mateix i no en fora.

Una altra estudiant descriu com, abans, es limitava a reproduir allò que el professor havia consignat en forma d'una lectura obligatòria o recomanada. No obstant, és més tard quan arriba l'aprenentatge de què ens parla. És interessant fixar-se en quin paper sembla que hi juga el professor i quin l'estudiant, i si el professor resulta o no imprescindible en que es doni l'aprenentatge:

> *Con el paso de los años, me he dado cuenta que he sido una alumna conformista; me ceñía al material didáctico que proporcionaba el profesor sin profundizar en las connotaciones*

> *ideológicas o perspectivas que éste podía tener. Tal y como yo lo he vivido, creo que ese cambio vino producido por un profesor de 1º de grado. Quizás pareciera exigente al hacernos leer a los alumnos textos que, tratando un mismo tema, tenían perspectivas totalmente diferentes. Al principio, me parecía que teníamos que hacer demasiado trabajo para su asignatura, pero conforme iba leyendo y leyendo, me daba cuenta de que era necesario enriquecerse de las diferentes perspectivas que pueden existir para abordar un tema y, que siempre había estado muy limitada a lo largo de toda mi trayectoria estudiantil. Cuando leemos un texto, observamos justificaciones y posicionamientos, a los cuales cada autor intenta otorgar legitimidad, aportando argumentos para dar a comprender que ellos tienen razón y que su perspectiva es la correcta. A partir de ese momento, creo que empecé a ser consciente de la necesidad de romper con ese conformismo que me había caracterizado hasta ese momento. Pero, si los textos están llenos de cargas ideológicas, emocionales, culturales, etc. ¿Cómo educar bien a las personas a través de un solo material? Por lo tanto, decidí realizar un cambio en mi vida estudiantil; lo que conllevaría una dificultad ya que como he mencionado anteriormente, estaba sumida en un gran conformismo del que no sabía si podría salir. Comencé a marcarme pequeños objetivos, cada vez que trabajara algún texto, buscaría otro material que pudiera aportarme más información relativa al tema. Recuerdo que sentí mucha satisfacción personal, ya que alcanzar un objetivo que te propones a ti mismo no es una cosa que se pueda lograr tan fácilmente, por muy fácil que parezca a los ojos de otras personas. Sólo puedo agradecer haber sido consciente de una necesidad que tenía y, había sido desconocida para mí hasta ese momento. ¿Seguiría siendo conformista con las clases que me ofrecen los profesores, de no ser por aquel profesor que me abrió los ojos?* (LT).

Ens apareix aquí, alhora, la qüestió del contacte directe i sense mediació docent (a través d'explicació o facilitació) amb les fonts com a condició d'aquest aprenentatge. Com veurem, aquesta contacte directe amb la font pot ser en forma secundària a través de textos o primària a través d'assistir a un centre a través d'unes pràctiques.

De què/qui aprenen? Diferents estudiants descriuen haver aprés no d'un professor en concret o d'una classe en particular, sinó en una sèrie de moments caracteritzats per formar part de discussions, debats i intercanvi d'opinions i arguments. Altres, però, fan èmfasi en com «*siempre ha habido alguien que me ha guiado de algún modo para posteriormente permitirme que fuese por mi misma la que viese esa luz, sin explicarme teorías sino acompañándome a descubrirlo por mí misma, como cuando aprendí a ir en bicicleta*» (TL).

En una altra situació se'ns descriuen les condicions que van fer possible un altre aprenentatge similar:

> Así por ejemplo, pasé de leer textos, trabajos, apuntes, sin ir más allá de lo que está escrito, a la manera en la que he preparado el ensayo del Panóptico de Bentham, en el que he estado leyendo el libro y estando en una constante reflexión de lo que pretende explicar el libro, de cómo ha evolucionado el pensamiento y de cuántas cosas siguen quedando por cambiar, todo esto lo experimenté preparando mi ensayo y antes de

> ir al seminario. Una vez estando en el seminario sentí gusto al ver que otras personas han leído el mismo libro que yo pero lo han enfocado de manera muy distinta, generando más conocimientos en mí, aparte de los que ya había adquirido durante la preparación del ensayo. Poder compartir tus ideas o tus dudas con otras personas favorecen a la comprensión de ese libro, y a entender que tu pensamiento no es algo que creas tú sola, sino que otras personas te van ayudando en ese camino, que cuantos más puntos de vista tengas sobre un tema más crítica serás con ese tema. Hablo de crítica, teniendo en cuenta como esa crítica en la que a partir de información sobre uno o varios temas, adquiriéndola, considerándola o no de calidad, comprendiéndola e incluyéndola en nuestro pensamiento, teniendo en cuenta otros puntos de vista, vamos formando una personalidad que es difícil de manipular, sabiendo distinguir informaciones relevantes de engañosas, teniendo un punto de vista que se basa en una reflexión lógica y no en especulaciones (GC).

Respecte a aprendre a posar a prova la solidesa d'una crítica i mostrar si és infundada, un estudiant (PV) descriu el següent:

> El profesor me tumbó los dos ensayos diciéndome que carecían de sentido, que la tesis no era sostenible. Aquello me cabreó sobremanera. Entonces opté no por lo prudente (cambiar de tema y optar por una tesis más afín a él) sino que cambié la retórica y la forma del ensayo. Lo transformé en un paper. Si la retórica era muy obtrusa, ahora decía lo mismo pero más vagamente. ¿Por qué tenía que eliminar de mi escritura los términos que debían aparecer? Así, pensé, podría lograr la oscuridad en la que el profesor leería lo que él quería y yo diría lo que yo quería. Los términos filosóficos desaparecieron al cambiar el título. Pero si se atendiese seriamente a esos ensayos resultaría evidente que no había cambiado nada sustancial. Logré una muy buena calificación. Además, mi vendetta personal fue la bibliografía de aquellos ensayos. En las anteriores entregas manejaba bibliografía afín a la ideología del profesor: lo más conservador era una referencia a la obra de John Rawls. En la recuperación, para decir lo mismo, lo más progresista que apareció fue un manual de la BAC. Saqué un 9 (PV).

Més enllà d'un aparent aprendre a enganyar i una senyal sobre l'estat actual del rigor en la valoració del treball acadèmic, podem detectar també l'exercici del pensament crític en un aprendre a desemmascarar un discurs no fundat en veritat, en aquest cas el de l'avaluació i el judici del professor sobre un text propi. Ens trobem també davant un aprenentatge que es dóna malgrat o contra el professor, però en cap cas d'acord amb la seva intenció docent.

On aprenen? Dins i fora de l'aula, però més aviat fora. Es freqüent la relació dels aprenentatges amb esdeveniments que han tingut lloc fora dels murs de la universitat, adonant-se de que «*existen muchas más dificultades que las que te muestra la teoría que nos inyecta en clase*» (TL). També és significatiu com alguns estudiants han aprés en espais fora de la universitat que permeten el silenci: «*Ahí tenía la libertad que otorga el silencio,*

podía ensayar oralmente las intervenciones que debía hacer en clase. En modo alguno podría haberse producido esto en la universidad dado que no hay espacios disponibles para ella» (PV).

Sembla que molt sovint on s'aprèn allò rellevant conceptualment és allà on es pot llegir amb calma. Un testimoni ens relata:

> Esto cambió cuando comencé mis estudios universitarios de Pedagogía y, he de reconocer sinceramente, que este cambio no se debió ni a un mayor interés por mi parte por la historia, ni a unos profesores excesivamente geniales. Fueron precisamente las lecturas realizadas en dossiers de textos y libros/manuales de lectura obligatoria para hacer comentarios de texto y/o recensiones, los que aumentaron mi interés por la historia (de la educación, en este caso). Y no siempre en asignaturas propiamente de historia de la educación, sino en otras como didáctica y organización escolar, teoría de la educación o filosofía de la educación. "Obligándome" a leer y releer una y otra vez los mismos textos, sin entenderlos en una primera lectura, fue cuando (no sé si de repente, pero sí de un día para otro) empecé a comprender lo que decían los autores. Recurriendo a los recursos disponibles en casa de mis padres como, el diccionario "verde" de María Moliner y enciclopedias de color marfil como "Monitor" (cabe recordar que en los años 90 no existía el uso generalizado de internet ni buscadores como Google o repositorios como Wikipedia), fui avanzando en el significado de palabras, conceptos y términos que eran desconocidos para mí (AP).

Aquest fou el "com" del seu aprenentatge viscut com a més valuós: «*Leer y comprender. Buscar y relacionar. Entender y establecer inferencias. Estas palabras pueden parecer fruto, precisamente, de un manual de pedagogía desfasado, pero doy fe que son fruto de cuatro años de estudios universitarios para la obtención de una llicenciatura*».

Quan aprenen? «*Considero que el haberme dado cuenta de este aprendizaje no ha sido de manera repentina, sino progresivamente. No se ha iniciado en la universidad, sino en el ciclo que realicé anteriormente*» (TL). Igualment com en les experiències descrites més amunt, és difícil circumscriure aquest tipus d'aprenentatge a un espai físic determinat dins els murs i els horaris de la universitat que, de per sí, ja són prou difusos (tot i que en el cas de l'aprenentatge descrit en el moment de l'examen és ben possible que es produeixi en lloc i temps determinats). No obstant, sembla que és un tipus aprenentatge que necessita d'un cert temps de maduració, que sovint es dóna més tard i fora de "l'abast" del professor i de la seva possible comprovació, i que pot esdevenir de manera difícilment previsible, fer-ho més aviat o més tard o no arribar a produir-se.

D'alguna manera, seria possible detectar aquí una certa estructura de compliment, on quelcom buit que s'ha preparat, arriba un moment on s'omple. En el cas d'una altra estudiant ens diu:

> Però no va ser fins que arribi a les pràctiques que no me n'adoni de totes les vegades que podia haver aprés coses a classe, però no ho havia fet per "X" motius. Vaig arribar a un col·legi que desenvolupava tot allò que jo havia vist a classe. No puc explicar la sensació de plaer que provoca el fet d'adonar-te que no saps més ni menys que la persona que tens al costat, o que la teua tutora. Vaig tornar d'eixa experiència tan enriquidora més sàvia que a moltes classes magistrals, en les que no tinc ni temps de pensar en allò que estic copiant i reproduint com una cotorra. Aixina és que gràcies... Suposo que ha estat bé adonar-me que estava equivocada una vegada més... I sí que he aprés coses a la Universitat (YM).

Sembla que cert tipus d'aprenentatge acostumen a donar-se fora i després del temps formal universitari, com si es necessites una distància, espacial i temporal per a quallar i "prendre cos i consciència".

4. Elements per a una futura anàlisi i variació eidètico-pedagògica

Se'ns acaba l'espai i el temps, a l'hora d'enviar aquestes línies el projecte es troba encara en una fase primerenca, de manera que només podem oferir uns breus apunts provisionals per a una posterior anàlisi, discussió i variació eidètica realitzades amb més profunditat.

No obstant, quan llegiu això, els primers resultats del projecte ja hauran estat compartits en una jornada oberta a tota la comunitat universitària celebrada a la Universitat de València. Una jornada pensada amb l'objectiu que tant els professors com els estudiants comparteixin en primera persona els seus exercicis d'autoreflexió i poder-los exposar, debatre i aprofundir. Tant professors com estudiants treuen a la llum pública allò que, en les seves anàlisis reflexives, han descobert sobre ells mateixos i la seva relació amb el què, quan, on i com aprenen en la seva vida universitària.

Un dels resultats esperats és configurar una aproximació fenomenològica a un "mapa d'aprenentatges universitaris" a partir de la pròpia autoreflexió del propi alumnat. A més de millorar el coneixement per part del professorat de com aprenen els seus estudiants i adaptar-hi la docència, fer conscients d'aquests coneixement als propis estudiants pot tenir un potent efecte formatiu contribuint al seu autoconeixement.

El que podem apuntar, com a primer balanç, és que els aprenentatges considerats universitàriament rellevants pels nostres estudiants (recordem que partim d'una mostra inicial de centenars), han estat fonamentalment d'un tipus més relacionat amb la transformació i el seu creixement personal i humanístic, que no pas aprenentatges tècnics o instrumentals. És important tenir present que hem treballat amb estudiants de Graus de Ciències de l'Educació i Filosofia i caldrà veure què passa amb les enginyeries i ciències experimentals, etc., però igualment és una cara del fenomen que pot ser constituent de la idea d'universitat i del que en aquesta institució es promou diferencialment.

Una estudiant, quan érem en un seminari analitzant una selecció dels textos, va encunyar el terme «aprendizaje floreciente» (AG), com aquell típicament universitari i que es diferencia d'altres aprenentatges tècnics o instrumentals.

> Fue algo raro pero muy bonito, sentir que alguien te da la oportunidad de demostrar la capacidad que tienes para pensar y a partir de la nada desarrollar algo... Es gratificante sentir cómo he ido evolucionando y sintiendo nuevas emociones en cuanto a mi aprendizaje, consiguiendo abrir mi mirada a otros campos mucho más amplios y que me permiten ir más allá de mi mera experiencia (AG).

La qüestió no és que parlem d'un aprenentatge de conceptes o de procediments, és a dir, per raó del seu tipus de contingut, sinó de la seva potència. És a dir, en un aprenentatge de tipus tècnic o instrumental, el sentit i la utilitat d'allò que s'aprèn és sabut d'antuvi, no l'altera el procés de transmissió, continua essent el mateix abans que després de al transmissió. L'aprenentatge "florent" o "florífer" que es diferencia per la seva potència transformadora, no està fixat d'antuvi sinó que pot, per dir-ho així, convertir-se en qualsevol cosa, derivar cap a una direcció o altra i convertir-se en quelcom no prefixat i, potser, ni tan sols imaginat d'antuvi.

Un aspecte molt rellevant que caldrà tractar en la fase de la variació eidètica serà mirar d'escatir fins a quin punt és necessària i constituent la figura del professor, o de l'ensenyament, en l'aprenentatge universitari. Almenys en el tipus d'aprenentatge universitari que les descripcions dels nostres estudiants han abordat. I per tant, caldrà qüestionar si l'aprendre a la universitat és necessàriament una relació, intersubjectiva i d'ensenyament-aprenentatge, o bé pot donar-se sense mediació docent entre l'aprenent i el món.

Per altra banda, una altre element a tenir en compte és l'estructura temporal de l'aprenentatge, en el que caldrà aprofundir posteriorment en, com a mínim, dos sentits: el de la relació experiència-expectativa i el de la conscienciació *ex post* de cert tipus d'aprenentatge. Al mateix temps, la diferenciació entre continguts conceptuals i continguts procedimentals podria ser clau per diferenciar entre un tipus d'aprenentatge més tècnic i "tancat" amb un tipus d'aprenentatge més associat al creixement o la formació personal que, no obstant, també seria susceptible de ser inclós dins la relació ensenyant-aprenent, i no només com una potència independent del subjecte aprenent.

Seguint per aquí ens apareixen més qüestions cabdals: hi ha un subjecte que ensenyi aquest tipus d'aprenentatge no directament útil ni professionalitzador més lligat a l'autonomia i la crítica o és producte de la relació directa de l'aprenent amb el món? Els estudiants no troben resposta clara quan se'ls pregunta per algun aprenentatge important i rellevant per la vida que els hagi ensenyat directament un professor. És cert que tots necessitem ajuda en algun moment, també per assolir aprenentatges de caire humanístic com els que estem parlant, però no tot el temps i constantment. Tal i com ressalta un altre estudiant «no necessitem tenir el professor tan present supervisant cada pas, com

passa a tantes classes universitàries, igual que a l'institut o l'escola» (LC). Podem pensar el professor el professor universitari amb la metàfora de l'encenedor prometeic, que encén l'esca, però cuidar el foc ja és cosa de cadascú.

En aquest sentit, però sense menystenir el valor de la universitat, un estudiant acaba apuntant: «*La Universidad no me ha enseñado a reflexionar, nadie puede enseñar cierto tipo de reflexión. Pero la Universidad me ha dado la oportunidad de pensarlo*» (IL), potser fent referència a un espai i un temps privilegiat on aturar-se per pensar les coses importants, com una mena d'oportunitat per connectar el coneixement i la vida.

Lliçons de Pedagogia: un projecte de formació en història de l'educació contemporània

Lliçons de Pedagogia: a training project in history of contemporary education

Xavier Laudo Castillo
Universitat de València
xavier.laudo@uv.es

Andrés Payà Rico
Universitat de València
andres.paya@uv.es

Joan Soler Mata
Universitat de Vic
Universitat Central de Catalunya
joan.soler@uvic.cat

Resum

Lliçons de Pedagogia és un projecte de creació i dinamització d'un espai virtual sobre formació en historia de l'educació en el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF) de les universitats catalanes. Davant la desaparició progressiva de la formació historicopedagògica en els plans d'estudi dels Graus en Mestre, el programa va fer l'encàrrec a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana per desenvolupar una plataforma que aportés estratègies i instruments per millorar la formació en historia de l'educació i la pedagogia.

El desenvolupament del projecte està dirigit, dinamitzat i coordinat per un equip de tres persones, però està planificat com un treball en xarxa. A partir de la digitalització de les obres de la col·lecció *Textos pedagògics*, s'estan elaborant materials propis que analitzin l'evolució de l'educació contemporània. Al voltant d'aquest catàleg de lectures bàsiques es presenten estratègies metodològiques i recursos per donar suport a la docència en història de l'educació contemporània.

Paraules clau

Història de l'Educació Contemporània, formació dels mestres, innovació docent, espai virtual.

Resumen

Lliçons de Pedagogia es un proyecto de creación y dinamización de un espacio virtual sobre formación en historia de la educación en el marco del Programa de Mejora e

Innovación en la Formación de Maestros (MIF) de las universidades catalanas. Ante la desaparición progresiva de la formación histórico-pedagógica en los planes de estudio de los Grados en Maestro, el programa hizo el encargo a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana para desarrollar una plataforma que aportara estrategias e instrumentos para mejorar la formación en historia de la educación y la pedagogía.

El desarrollo del proyecto está dirigido, dinamizado y coordinado por un equipo de tres personas, pero está planificado como un trabajo en red. A partir de la digitalización de las obras de la colección *Textos pedagògics*, se están elaborando materiales propios que analicen la evolución de la educación contemporánea. Alrededor de este catálogo de lecturas básicas se presentan estrategias metodológicas y recursos para apoyar la docencia en historia de la educación contemporánea.

Palabras clave

Historia de la Educación Contemporánea, formación de los maestros, innovación docente, espacio virtual.

Abstract

Lliçons de Pedagogia is a project to create and revitalize a virtual space on education history training within the framework of the Program for Improvement and Innovation in Teacher Training (MIF) in Catalonia. In the face of the progressive disappearance of the historical-pedagogical formation in the study plans of the Degrees in Teacher, the program made the order to the Society of History of Education (Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana) to develop a platform that contributed strategies and instruments to improve the formation in history of education and pedagogy.

The development of the project is directed, dynamized and coordinated by a team of three people, but it is planned as a work in network. From the digitization of the works of the *Textos pedagògics* collection, own materials that analyze the evolution of contemporary education are being elaborated. Around this catalog of basic readings are presented methodological strategies and resources to support teaching in the history of contemporary education.

Keywords

History of Contemporany Education, teacher training, teaching innovation, virtual space.

1. El què i el per què de les Lliçons de Pedagogia: mestres, educadors, cultura i societat

La història de la pedagogia és un tresor cultural que cal, alhora, preservar i promoure. És així en qualsevol societat del món i també ho és en la nostra[1]. Nogensmenys, és una evidència tothora constatada que la història de la pedagogia, així com la de l'educació, és a punt de desaparèixer en els plans d'estudis per a la formació de mestres i educadors arreu del país[2]. Realitat pretèrita no ens en falta. La nostra història és curulla d'iniciatives pedagògiques i educatives: institucions, teories, pràctiques, mestres i pedagogs insignes. No obstant, sembla una tendència que els referents històrics i filosòfics siguin cada cop menys presents en el currículum de totes les institucions d'educació formal. Pel cas que ara ens ocupa, l'específic del registre, narració, memòria i estudi de les idees i fets educatius del passat, són com més va menys valorats i presents en la institució universitària, que és la que hauria de ser l'encarregada de la formació dels nous mestres[3]. La història de l'educació i la pedagogia semblen més presents en les associacions, societats i col·legis de mestres, educadors o d'altres institucions culturals, per bé que de manera puntual i amb la força i abast limitat que tenen, que no pas en les que depenen de l'administració pública que dissenya plans d'estudis obligatoris per a graduar mestres i educadors.

Per tant, davant aquest buit, la iniciativa que ara us presentem té la voluntat de contribuir a ajudar a omplir-lo. Som conscients que només és una eina que es posa a disposició i que, sense mestres conscients de la importància de preservar i promoure el patrimoni històrico-pedagògic que la utilitzin, difícilment complirà el seu objectiu.

Lliçons de Pedagogia és un projecte, ja en marxa, de creació i dinamització d'un espai web sobre formació bàsica en historia de l'educació i la pedagogia en el marc del *Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres de Catalunya* (Programa MIF)[4]. Aquest programa, creat l'any 2013 per acord del govern de la Generalitat de Catalunya i les universitats catalanes que desenvolupen programes de formació de Mestres, es planteja, entre altres, l'objectiu de millora de la docència a través de la recerca i l'intercanvi d'experiències de formació inicial de Mestres.

---

1. VILANOU, Conrad. "Pensar la història de la pedagogia en temps postmoderns", *Educació i historia: revista d'història de l'educació*, núm. 4 (1999-2000), pp. 11-23.

2. CANALES, Antonio Francisco; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Yasmina i TACORONTE, María José. "La Historia de la Educación tras Bolonia: ¿Hacia la extinción?", *Revista española de educación comparada*, núm. 29 (2017), pp. 240-261.

3. LAUDO, Xavier i PAYÀ, Andrés. "La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente", *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, núm. 32 (2018), en premsa.

4. MARTÍNEZ, Miquel; PRATS, Enric i MARÍN, Ana. "La millora de la formació inicial de mestres: el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, MIF", *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 9 (2015), pp. 24-42. Vegeu també: https://mif.cat/.



La coordinació del programa va fer l'encàrrec a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (SHE) per dissenyar i desenvolupar una plataforma virtual que aportés estratègies i instruments per impulsar i millorar la formació en historia de l'educació i la pedagogia en els futurs mestres. El desenvolupament del projecte està dirigit, dinamitzat i coordinat per un equip de tres persones[5], però està planificat com un treball en xarxa entre diferents actors, tant institucionals (com per exemple Eumo Editorial o el mateix programa MIF) com individuals o grupals (investigadors i grups de recerca de les universitats de l'àmbit territorial de la SHE).

Prenent com a textos bàsics la digitalització de les obres publicades en la col·lecció *Textos Pedagògics* d'Eumo editorial, s'estan creant i elaborant materials propis que analitzin i expliquin l'evolució de l'educació contemporània. Al voltant d'aquest catàleg de lectures bàsiques es presenten també guies de lectura, estratègies metodològiques i recursos per donar suport a la docència en la història de l'educació contemporània i s'aportaran enllaços i possibilitats d'accedir a altres recursos semblants i/o complementaris (revistes d'història de l'educació, museus pedagògics, etc.).

Els objectius desgranats de *Lliçons de Pedagogia* són els següents:

Objectiu general:

1. Millorar la formació dels mestres en continguts d'història de l'educació i de la pedagogia a Catalunya, Europa i el món durant els segles XVIII, XIX i XX fins a l'actualitat.

Objectius específics:

1. Elaborar i presentar uns materials propis que analitzin i expliquin l'evolució de l'educació contemporània.
2. Oferir un catàleg de textos i lectures bàsiques dels clàssics de la pedagogia que donin les claus per entendre l'evolució de la pedagogia contemporània.

5. Xavier Laudo (Universitat de València), Andrés Payà (Universitat de València) i Joan Soler (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya).

3. Presentar estratègies metodològiques i recursos per donar suport a la docència en història de la pedagogia contemporània.
4. Aportar els enllaços i possibilitats d'accedir a altres recursos semblants i/o complementaris: blogs, espais web, documentals, museus virtuals, imatges, etc.
5. Presentar de manera periòdica les principals novetats editorials (en paper i on-line) en aquests àmbits.

Entre els seus destinataris hi comptem:

- Estudiants dels Graus en Mestre d'Educació Infantil i Educació Primària i, en general, de tots els Graus relacionats amb l'educació
- Professorat universitari amb docència en els Graus de l'àmbit educatiu
- Investigadors en l'àmbit de la història de l'educació
- Mestres i professionals de l'educació que vulguin aprofundir en els seus coneixements
- Tot ciutadà interessat en el tresor cultural del país

Com hem dit més amunt, la missió educadora i civilitzadora de la universitat, i de tota cultura, no pot ometre la part fonamental de preserva i promoció del patrimoni que constitueix precisament el saber històric de com s'ha transmès el coneixement, els valors i les pràctiques socials fins arribar on som. Per això entre els destinataris no hi podem comptar només als professionals de l'educació sinó també a tot ciutadà que vulgui ser culte en el sentit més noble i necessari de la paraula.

2. Què hi trobarem? Els continguts: Textos clàssics, guies de lectura, fonts recomanades, bibliografies...

La nostra preocupació per la innovació docent fa que ens esforcem per millorar la vessant docent i didàctica de la història de l'educació, la qual ha estat present els darrers anys d'una manera intermitent[6] i, sap greu afirmar-ho, secundària o eclipsada per la tasca investigadora. Com hem escrit anteriorment,

> Els avanços docents, el desenvolupament d'innovacions pedagògiques i l'evolució de l'educació i els processos d'ensenyament-aprenentatge són possibles i desitjables, i d'això els historiadors de l'educació en som ben conscients, perquè són, precisament,

6. FERNÁNDEZ, Violeta; TERRÓN, Aida; BRAGA, Gloria. «La enseñanza de la historia de la educación ¿cuánto de innovación? A modo de reflexión crítica», Ferraz, Manuel (coord.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pp. 313-336. MAYORDOMO, Alejandro. «Enseñar es también nuestro oficio», *Cuadernos de Historia de la Educación*, 2, «La docencia de la historia de la educación (Ponencias y Debates)». Sevilla: SEDHE, 2005, pàg. 7-9. PAYA, Andrés i LAUDO, Xavier. "Itinerario pedagógico por las instituciones educativas de Valencia: Una experiencia docente de pedagogía de la reiteración para la enseñanza de la historia de la educación". Padrós, Núria; Colleldemont, Eulàlia i Soler, Joan (Coords.) *Arte, literatura y educación*, Vol. 2, Vic: Universitat de Vic, 2015, pp. 510-521.

> els nostres objectes d'estudi. Per què no ser protagonistes actius d'aquests canvis i innovacions educatives? Els historiadors de l'educació, com a educadors, som capaços i estem compromesos amb els canvis i la millora de la qualitat docent. Un compromís i una possibilitat que, ben segur, són presents i mouen la nostra tasca pedagògica i formativa amb els estudiants[7]

Dins d'aquestes innovacions educatives, volem destacar les possibilitats que internet, les xarxes socials i les TIC ens ofereixen per a la història de l'educació. Un potencial educatiu, formatiu i polivalent, que venim denominant des de fa ja temps, la història de l'educació 2.0[8]. Creiem que la docència universitària i la didàctica de la història de l'educació des de plantejaments interdisciplinaris no poden mantenir-se alienes al procés d'alfabetització digital que ens envolta i en el qual es combinen les xarxes socials i la filosofia del web 2.0, sent aquesta última una mica més que una sèrie de tecnologies i prestacions digitals atractives. Es tracta d'una web amb interacció social i participació més gran, en la qual les persones amb un paper més actiu i protagonista poden fer contribucions al mateix temps i en la mateixa mesura que consumeixen informació i utilitzen diversos serveis, abordant així la distribució de la informació i la construcció del coneixement de manera compartida. Com a historiadors de l'educació, des de l'entorn digital, hem d'aprendre a construir coneixement en xarxa, de forma activa, participativa i dinàmica, configurant una identitat digital lligada als processos d'ensenyament-aprenentatge historicoeducatius. Un repte emergent en un nou paradigma pedagògic que genera nous processos de col·laboració interdisciplinària i facilita la construcció del coneixement des de nous plantejaments historicoeducatius[9].

Amb aquesta filosofia i aprofitant aquestes virtualitats o potencials del web, hem construït l'espai de *Lliçons de Pedagogia*, amb les següents característiques i estructura[10]:

---

7. PAYA, Andrés. "Presentació: innovació docent, didàctica i ensenyament de la història de l'educació", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 26 (juliol-desembre, 2015), p. 17.

8. PAYA, Andrés. "Historia de la Educación 2.0: las TIC al servicio de la docencia y el aprendizaje en la Educación Superior", Hernández Díaz, José María (Coord.) *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica: (ss. XVI-XXI)*, Salamanca: Hergar Ediciones Antema, Vol.2, 2012, pp. 695-702; PAYA, Andrés i ÁLVAREZ, Pablo. "Història de l'Educació 2.0 i Història de l'e-Educació: Les TIC i les xarxes socials al servei de la docència historicoeducativa", *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, Nº. 26, 2015, pp. 41-64; PAYA, Andrés, DUART, Josep María i MENGUAL, Santiago. "Histoedu, redes sociales e historia de la educación: el pasado pedagógico desde el presente educativo, Education *in the knowledge society (EKS)*, Vol. 17, Nº. 2, 2016, pàg. 55-72; PAYA, Andrés i MOTILLA, Xavier. "Web 2.0, social networks and the history of education in Spain: creating a scientific collaborative space", *History of education & children's literature,* Vol. XI (1), 2016, pp. 249-263.

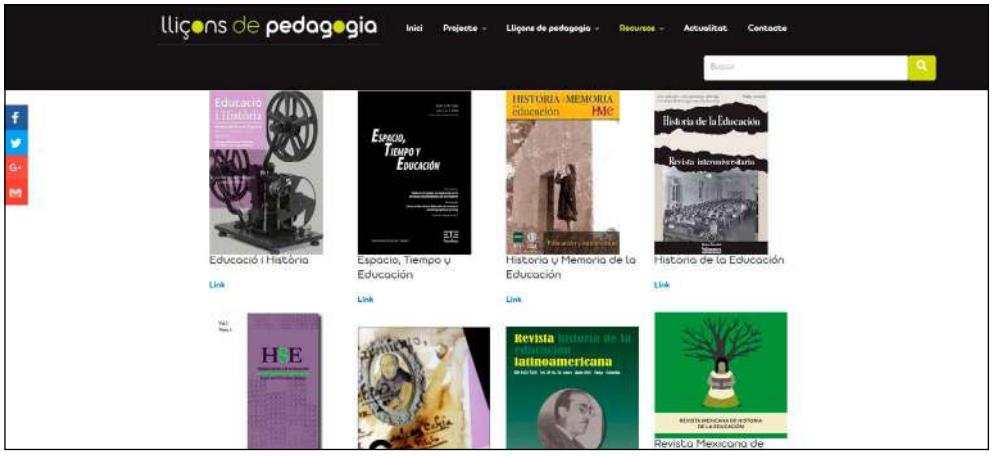
9. PAYA, Andrés i ÁLVAREZ, Pablo. "Història de l'Educació 2.0...", Op. Cit, p. 49.

10. Actualment, en el moment de redactar i presentar el text escrit de la comunicació (maig de 2018), la pàgina web està en fase de proves i no té accés obert. Està previst que durant els dies de celebració de les Jornades, *Lliçons de Pedagogia* ja disposi d'una adreça URL definitiva i pública que permetrà l'accés obert.

- Presentació amb el menú dels apartats a la pàgina d'inici
- Continguts: blocs cronològics de cada segle, des del segle XVIII a l'actualitat
- Pedagogs/es: Context – Fitxa de l'autor/a – Obra – Guia de lectura - Experiències educatives rellevants – Informació complementària
- Recursos bàsics i formatius sobre història de l'educació: enllaços externs
- Complements: novetats (publicacions, documentals, pel·lícules, etc.) sobre la temàtica

Vegeu, a continuació, dos exemples de contingut i possibilitats del recurs: en primer lloc, una part de la pàgina d'inici; en segon terme, una mostra de recursos externs que, en aquesta imatge, corresponen a revistes d'història de l'educació.





Tal com es pot intuir a través d'aquestes imatges de captura de pantalla, es tracta d'un espai virtual de caràcter interactiu que vol anar més enllà d'un repositori de documents i esdevenir un espai connectat amb les xarxes socials. En aquest sentit està plantejat com:

- Un centre de documentació
- Un espai innovador, obert, motivador, col·laboratiu, rigorós i útil
- Un espai de formació amb materials docents de creació pròpia i enllaços amb altres espais relacionats amb la temàtica: revistes d'història de l'educació, arxius i hemeroteques digitals, centres d'investigació i documentació, Histoedu.es, patrimonioeducativo.es, escola i història 2.0, museus pedagògics virtuals, etc.

Continguts

Es proposa **una estructura cronològica sistematitzada en quatre blocs** que constitueixen el primer nivell del web:

1. El segle XVIII: la Il·lustració
2. El segle XIX
3. El segle XX
4. El segle XXI

Dins de cada bloc hi haurà un eix cronològic en el qual s'hi marcaran els principals fets del context històric i del context educatiu. En el lloc corresponent s'hi marcaran els pedagogs i educadors més rellevants que tinguin obres publicades en la col·lecció *Textos pedagògics* d'Eumo editorial. En la següent imatge es pot visualitzar aquesta estructura:



En un segon nivell hi haurà **espais diferents per a cada pedagog/a o educador/a** als quals s'hi accedirà amb un clic en la icona corresponent del primer nivell. Cada un dels blocs d'autors/es estarà constituït per:

a. Una presentació de l'autor/a i el context

b. L'obra publicada a *Textos pedagògics* disponible en format digital ISSUU (per a web i tauleta)
c. Una guia de lectura del text
d. Una experiència educativa relacionada amb l'autor/a i l'obra[11]
e. Un apartat de recursos complementaris: bibliografia i webgrafia de consulta, recursos específics sobre l'autor/a, etc.

A continuació presentem dues imatges: la primera amb la presentació i continguts de l'autor i l'obra; en la segona imatge es visualitza la presentació d'una experiència educativa.





11. Sempre que sigui possible hi haurà la presentació d'una experiència passada vinculada directament a l'autor i una altra de més actual. Per exemple, en el cas de Pestalozzi hem escollit l'Institut d'Educació d'Yverdon (1805-1825) que ell mateix va dirigir, i el centre experimental Pestalozzi, El Pesta (1977-2005), de l'Equador fundat per Rebeca Wild.

3. Com ho estem fent? Metodologia, participació, funcionament i actualització

Tal com hem explicat en un apartat anterior, Lliçons de pedagogia està concebut com el resultat d'un treball en xarxa. Per aquest motiu els diferents materials s'encarreguen a diferents investigadors/es i professorat.

Els encàrrecs de col·laboració consisteixen en l'elaboració dels materials textuals i visuals corresponents als *apartats a), c), d) i e)* que hem indicat en el punt anterior.

Els textos es presentaran en format word (cos de lletra arial 11, interliniat 1,5). Les imatges s'han de lliurar en fitxers apart (sense integrar en el text) i han de tenir una resolució mínima de 300pp. Cal indicar la procedència de la imatge i redactar-ne el peu de foto corresponent.

A continuació es detallen algunes orientacions i indicacions per a la redacció dels diferents apartats de l'encàrrec amb la intenció i objectiu de plasmar el contingut en si mateix que es podrà trobar en la secció de cada pedagog/a escollit, però també amb la finalitat d'evidenciar les característiques i estil dels textos:

3.1. Apartat a): Presentació de l'autor i el context

El títol de l'apartat és el nom i cognom del pedagog/a afegint entre parèntesi els anys de naixement i de mort). Cal afegir un subtítol que defineixi una característica rellevant de l'autor/a.

En el text cal explicar: biografia, context, idees pedagògiques, aportacions (obres escrites principals i realitzacions pràctiques) i, en el cas dels pedagogs estrangers, influència i presència en els territoris de parla catalana.

Es demana que s'aportin dues imatges per il·lustrar l'apartat. L'extensió del text ha de ser de tres pàgines.

3.2. Apartat c): Guia de lectura

(sobre l'obra corresponent editada a *Textos pedagògics*)

El text d'aquest apartat, amb una extensió de dues pàgines, ha d'incloure: una presentació de l'obra; els cinc temes presents al text que es considerin més rellevants; i una llista de preguntes obertes que motivin la lectura i la reflexió.

Cadascun dels cinc temes proposats s'ha d'acompanyar d'un títol i una explicació il·lustrada amb una breu cita textual de l'obra (amb la corresponent indicació de la pàgina).

El nombre de preguntes formulades han de ser entre 5 i 8. Entre les que el redactor/a de la guia consideri convenients, ha d'haver-hi a) preguntes que portin el lector al contingut d'unes pàgines concretes o idea de l'obra, b) preguntes per a la comprensió

de l'obra en el seu context i c) preguntes explícitament enfocades a la comprensió del present i a orientar accions de futur.

3.3. Apartat d): Experiència educativa

En un text de dues pàgines es tracta de descriure i analitzar una experiència educativa (escola, institució, etc.) protagonitzada per l'autor/a de l'obra o relacionada amb la seva figura o pensament pedagògic. Es pot tractar d'una experiència del passat o d'una experiència actual, tal com ja hem indicat en una nota a peu de pàgina explicativa sobre Pestalozzi. L'elecció de l'experiència s'haurà de fer d'acord amb els directors del projecte.

En el text cal explicar: origen i context, projecte pedagògic i pràctica educativa. Cal aportar dues o tres imatges per il·lustrar l'apartat.

3.4. Apartat e): Recursos complementaris

- Bibliografia bàsica de consulta: un màxim de 10 referències.
- Llista de pàgines web relacionades amb l'autor/a; el context; l'experiència educativa; centres de documentació específics; arxius digitals; etc.
- Llista de pel·lícules i documentals sobre el pedagog/a

4. Perspectives de futur

Després d'uns mesos de treball en equip per dissenyar i establir les directrius del projecte, d'acord amb l'encàrrec realitzat des del Programa MIF, *Lliçons de pedagogia* ja té, actualment, una primera versió que es troba en fase d'experimentació, encara en accés restringit. Està previst que aquesta fase inicial de proves finalitzi el mes de juny de 2018 amb la inclusió, dins els continguts del web, de l'obra i els materials didàctics corresponents a dues pedagogues més: Maria Montessori i Rosa Sensat.[12] L'acompliment d'aquest objectiu obrirà la porta per tal que, el mes de setembre de 2018, el web passi a estar disponible en accés obert. Aquest fet encetarà un segon període d'experimentació durant el qual diversos investigadors i professorat, i també estudiants, seran cridats a aportar les seves valoracions i suggeriments o propostes de millora.

Durant el darrer trimestre de 2018 el projecte es desenvoluparà en dues direccions:

12. Vegeu: Montessori, Maria. *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1984; Sensat, Rosa. *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo, 1996.

4.1. Presentació pública i divulgació

Està previst realitzar-la en tres fòrums ben diferents: Consell de Coordinació del Programa MIF amb els degans/es i responsables de les diferents universitats; Seminari "La història de l'educació en la formació inicial dels Mestres" organitzat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (possiblement durant el mes de novembre a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans a Barcelona); XXIII Jornades d'Història de l'Educació, o sigui a Lleida durant el mes d'octubre de 2018.

4.2. Nous continguts

Les previsions actuals ens permeten afirmar que a finals de 2018 el web haurà incorporat en els seus continguts fins a deu noms d'autors/es i textos pedagògics amb els corresponents materials didàctics. En aquest moment estem en fase de selecció dels set noms que caldrà afegir als tres actuals i de realització dels encàrrecs corresponents.

Més enllà del present i de cara al 2019, la continuïtat del projecte i, per tant, l'ampliació dels continguts de *Lliçons de pedagogia* està garantida si ens atenem a dos elements rellevants: en primer lloc, la col·laboració institucional iniciada i la voluntat de continuar-la que permet que el projecte s'apuntali en tres pilars, el Programa MIF, Eumo editorial i la Societat d'Història de l'Educació; en segon lloc, cal esmentar la xarxa d'investigadors/es i professorat que forma part de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana com un punt fort que ha de permetre l'elaboració de materials i, sobretot, l'ús i experimentació continuada de la plataforma en l'ensenyament de la història de l'educació i la pedagogia. Tenim, a més, el convenciment que aquest ús i experimentació continuats ens aportaran noves experiències i generaran noves idees per ampliar el recurs més enllà de l'horitzó actual.

L'escola franquista, un exemple d'interacció entre recerca, docència i conservació del patrimoni escolar

L'escola franquista, an example of the interaction between research, teaching and conservation of school heritage

Francisca Comas Rubí
Universitat de les Illes Balears (IRIE-UIB)
xisca.comas@uib.es

Bernat Sureda Garcia
Universitat de les Illes Balears (IRIE-UIB)
bernat.sureda@uib.es

Gabriel Barceló Bauzà
Universitat de les Illes Balears (IRE-UIB)
gabriel.barcelo@uib.cat

Resum

L'escola franquista és el títol d'una exposició itinerant creada pel Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears en col·laboració amb Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears, en la que també hi participaren els alumnes de tercer del grau de Pedagogia a través d'un projecte d'innovació docent desenvolupat en el marc de l'assignatura Evolució i consolidació dels sistemes educatius durant el curs 2016/17.

El disseny de l'exposició, per tant, va permetre la interacció entre recerca, innovació docent i conservació del patrimoni, enriquint-se mútuament. En aquest article, prèvia presentació del projecte d'exposició del que parlem i dels seus resultats tant a nivell acadèmic com social, pretenem aportar una reflexió sobre la importància de coordinar esforços i crear sinèrgies entre la recerca que estam duent a terme des dels nostres grups i la docència universitària, tot aprofitant, rescatant i conservant alhora els recursos que ens ofereix el patrimoni derivat de la pràctica escolar en el passat.

Paraules clau

Història de l'educació, patrimoni escolar, innovació docent.

Resumen

L'escola franquista es el título de una exposición itinerante creada por el Grupo de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares en colaboración con el Archivo y Museo de la Educación de las Islas Baleares, en la que también

participaron los alumnos de tercero del grado de Pedagogía a través de un proyecto de innovación docente desarrollado en el marco de la asignatura Evolución y consolidación de los sistemas educativos durante el curso 2016/17.

El diseño de la exposición, por lo tanto, permitió la interacción entre investigación, innovación docente y conservación del patrimonio, enriqueciéndose mutuamente. En este artículo, previa presentación del proyecto de exposición del que hablamos y de sus resultados tanto a nivel académico como social, pretendemos aportar una reflexión sobre la importancia de coordinar esfuerzos y crear sinergias entre la investigación que estamos llevando a cabo desde nuestros grupos y la docencia universitaria, aprovechando, rescatando y conservando los recursos que nos ofrece el patrimonio derivado de la práctica escolar en el pasado.

Palabras clave

Historia de la educación, patrimonio escolar, innovación docente.

Abstract

L'escola franquista is the title of a travelling exhibition created by the History of Education Study Group of the University of the Balearic Islands in collaboration with the Archive and Museum of Education of the Balearic Islands. In this project participated students of the third course of Pedagogy degree through a teaching innovation project developed within the framework of the subject called Evolució i consolidació dels sistemes educatius, during the academic year 2016/17

The design of the exhibition allowed that the interaction between research, teaching innovation and heritage conservation to be mutually enriching. In this paper, after presenting the project of the exhibition we are talking about and its results at both the academic and social levels, we intend to contribute a reflection on the importance of coordinating efforts and creating synergies between the research that we are carrying out from our groups and the university teaching, rescuing, conserving and taking advantage of the resources that the heritage derived from school practice in the past offers us.

Key Words

History of education, school heritage, teaching innovation.

1. Introducció

Amb aquest article volem donar a conèixer l'exposició *L'escola franquista*, un projecte liderat per membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) de la Uni-

versitat de les Illes Balears (UIB) en el marc d'un projecte d'innovació docent relacionat amb la línia de recerca entorn a l'estudi històric de la pràctica escolar que es desenvolupa dins el GEDHE en aquests moments.[1]

Aquesta exposició es va elaborar durant el curs 2016-17, essent inaugurada per primer cop la primavera de 2017. D'aleshores ençà, aquesta mostra ha anat recorrent diferents municipis de Mallorca. El projecte, que sorgí com a experiència d'innovació docent molt lligada a la recerca desenvolupada dins el nostre grup, va ser possible gràcies a la col·laboració de l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB). Els bons resultats del mateix ens han permès reflexionar sobre la importància de treballar conjuntament docència i recerca, i també en la necessitat d'implicar l'alumnat en tasques que els permetin formar part d'un procés d'investigació real, alhora que conscienciar-los de la necessitat de valorar i preservar el patrimoni escolar.

En aquests moments, dins el GEDHE, estem desenvolupant un projecte de recerca sobre la pràctica escolar al llarg del segle XX, amb l'objectiu d'esbrinar i donar a conèixer aquesta pràctica a nivell històric i de trobar, en el mateix procés de recerca, noves fonts que alhora puguin formar part del patrimoni escolar. És per aquest motiu que considerem que projectes com el que aquí presentem poden ser molt útils per a la recerca, i és de vital importància donar-los a conèixer i reflexionar sobre els mateixos, objectiu d'aquest article.

A continuació, doncs, presentarem en primer lloc el projecte d'innovació docent que va ser l'origen de l'exposició, parlarem després de l'exposició creada i la seva projecció social, i finalment compartirem algunes reflexions sobre com, a través d'aquests tipus de projectes, no només podem millorar i innovar la docència universitària en temes històric-educatius, sinó també la pròpia recerca sobre la història de la pràctica escolar.

2. El projecte d'innovació docent Aprendre per projectes. Organització d'una exposició sobre l'escola del primer franquisme

Durant el curs 2016-17, en el marc de l'assignatura Evolució i consolidació dels sistemes educatius, una assignatura de continguts històric-educatius que s´imparteix en el tercer curs del Grau de Pedagogia a la UIB, els professors Bernat Sureda, Gabriel Barceló i Francisca Comas vàrem desenvolupar un projecte d'innovació docent que tenia com a propòsit transformar els crèdits pràctics d'aquesta assignatura en un projecte de curs centrat en conèixer i donar a conèixer l'escola del primer franquisme i les seves pràcti-

1. Aquest article s'ha realitzat en el marc del projecte *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*. EDU2017-82485-P. Programa estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE).

ques a traves de la implicació de l'alumnat en el disseny i organització d'una exposició.[2] Es va preveure que el projecte es desenvoluparia amb la col·laboració de l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB).

Durant els cursos anteriors havíem detectat clarament, per l'elecció de temàtiques que els nostres alumnes feien alhora de realitzar petites recerques, i per l'interès demostrat pels propis alumnes curs rere curs, que les qüestions relacionades amb la Guerra Civil i la postguerra i primer Franquisme cridaven especialment l'atenció del nostre alumnat (depuracions del magisteri, nacional-catolicisme, segregació per gènere, etc.). La memòria històrica d'aquest període segueix sent polèmica, l'alumnat conviu encara ara amb opinions enfrontades procedents del seu àmbit familiar i social. També és cert que, en general, desconeix els detalls d'aquesta època, sobretot pel que fa a qüestions relacionades amb la pràctica escolar. Sabem quines disposicions legals regien l'escola del moment, però no tenim tanta informació del que passava en el dia a dia dins l'aula. Degut a aquest desconeixement, la imatge de l'escola de la postguerra i el primer Franquisme està socialment molt estereotipada, i pensàrem que seria interessant apropar l'alumnat a un coneixement molt més precís i matisat que els permetés entendre com ha anat canviant l'escola i la seva pràctica diària al llarg del darrer segle. Teníem l'avantatge que no era una època molt llunyana, cosa que ens facilitaria trobar tota classe de vestigis (documentació, materials, roba, estris, testimonis orals, memòries, quaderns, fotografies...)

Considerarem, en conseqüència, que la temàtica central que volíem plantejar com a projecte de curs, l'escola en el primer Franquisme, complia l'objectiu primer i bàsic de qualsevol experiència d'ensenyament-aprenentatge: partir d'un tema que despertés l'interès de l'alumnat.

Pensàvem, també, que el projecte seria motivador i facilitaria l'aprenentatge significatiu i constructiu de l'alumnat. Els alumnes es convertirien en historiadors de l'educació i «tocarien» ells mateixos l'objecte d'estudi a través dels materials, documents, fotografies i/o testimonis que puguin localitzar. Però la seva tasca de recerca no acabaria amb el seu treball de localització de fonts, també les interpretarien i col·laborarien en el disseny i organització d'una exposició real. Els resultats de la seva tasca tindrien visibilitat. Els alumnes haurien fet una tasca acadèmica que no s'acabaria amb la superació d'uns crèdits, sinó que també tindria una aplicació pràctica i un reconeixement social, ells mateixos crearien transferència de coneixements mitjançant la difusió i divulgació de la seva feina i dels coneixements adquirits.

No era el primer cop que portàvem a terme activitats innovadores amb el nostre alumnat, els professors implicats en aquest projecte ja havíem participat en iniciatives d'innovació docent en cursos anteriors, amb resultats molt satisfactoris. Ja al 2011 el

2. Projecte d'Innovació Docent (PID, Referència administrativa: 161720) de l'IRIE-UIB. Convocatòria 2016.

Dr. Bernat Sureda va dirigir un projecte d'aquest tipus titulat «Creació d'un entorn virtual històric-educatiu per a l'autoaprenentatge», amb la col·laboració dels Drs. Xavier Motilla i Francisca Comas, per experimentar l'ús de la imatge fotogràfica com a recurs didàctic d'autoaprenentatge dintre de les assignatures que contemplaven competències comunes en l'àmbit genèric de la història de l'educació.[3] El va seguir el projecte «Una fotografia, una historia», dirigit pel Dr. Xavier Motilla amb col·laboració dels Drs. Bernat Sureda, Francisca Comas i Pere Fullana, i que consistí en la confecció i exposició, tot aprofitant l'experiència del primer projecte i amb la col·laboració de l'alumnat, d'un conjunt de panells per a donar a conèixer, a través d'imatges fotogràfiques degudament contextualitzades, esdeveniments, episodis, o experiències històrico-educatives.[4] Durant el curs 2013-14 la Dra. Francisca Comas dirigí un projecte que tenia com a objectiu crear una guia pràctica per a l'elaboració de treballs històrico-educatius adreçada a alumnes de Grau/Màster de la Universitat de les Illes Balears, en aquest projecte hi col·laboraren els Drs. Xavier Motilla, Bernat Sureda, Sara González, Pere Fullana i Joan Carles Rincón. La guia es va crear i publicar, i encara ara és de gran utilitat per al nostre alumnat.[5] Durant el curs 2014-15 explorarem les possibilitats de la xarxa Facebook en la docència de la història i la política de l'educació a través d'un projecte d'innovació docent dirigit pel Dr. Bernat Sureda amb col·laboració dels Drs. Xavier Motilla, Francisca Comas i Sara González.[6] El curs 2015-16 la Dra. Sara González, amb la participació dels. Drs. Xavier Motilla, Bernat Sureda, Francisca Comas i Gabriel Barceló, va dirigir el projecte titulat «Taller de l'historiador: entre fotografies escolars, records i memòria» que pretenia, a través de la fotografia històrica relacionada amb l'escola i els testimonis orals, activar una sèrie d'activitats coordinades entre aquestes matèries amb l'objectiu d'introduir l'alumnat en la recerca històrico-educativa d'una manera participativa i engrescadora,

---

3. Comas Rubí, Francisca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Elementos patrimoniales para la creación de un entorno virtual de autoaprendizaje: la incorporación de la fotografía histórica en la formación de profesionales de la educación», *BISEPHE. Boletín informativo de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, 7 (2012), pp. 40-45.

4. Comas Rubí, Francisca; Fullana Puigserver, Pere; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «El proyecto "Una fotografía, una historia": difusión de fotografías histórico-educativas entre los futuros profesionales de la educación», *BISEPHE. Boletín informativo de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, 8 (2013), pp. 54-58; Comas Rubí, Francisca; Fullana Puigserver, Pere; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Una imatge, una història», *Lluc. Revista de cultura i d'idees*, 882/3 (2013), pp. 52-55.

5. Comas Rubí, Francisca (coord.); Fullana Puigserver, Pere; González Gómez, Sara; Motilla Salas, Xavier; Rincón Verdera, Joan Carles; Sureda Garcia, Bernat. *Guia pràctica per a l'elaboració de treballs històricoeducatius. Material adreçat a alumnes de grau i màster de la Universitat de les Illes Balears*. Palma: Edicions UIB, 2014.

6. González Gómez, Sara; Sureda Garcia, Bernat. «Posibilidades de Facebook en la docencia de Historia y Política de la Educación», Allueva Pinilla, Ana Isabel, Alejandre Marco, José Luis (coords.). *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2015, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*. Madrid: Bubok publishing, 2015, pp. 967.

acostant docència i recerca, i fent possible que l'alumnat aprengués història de l'educació treballant directament amb les fonts i fent servir coneixements metodològics propis d'aquesta disciplina.[7]

Tornant al projecte de creació d'una exposició, ens plantejàrem tot una sèrie d'objectius relacionats amb les competències que el pla d'estudis del grau de Pedagogia pretén desenvolupar:

- Aprendre fent, a partir de la pròpia recerca de materials, testimonis, imatges, etc.
- Aprendre globalment.
- Aprendre a treballar en grup i a cooperar en equip per aconseguir un resultat final conjunt.
- Iniciar-se en la recerca històric educativa.
- Adquirir coneixements sobre l'escola durant el segle XX des d'una perspectiva històrica
- Adquirir coneixements historiogràfics mitjançant la localització i anàlisi de fonts diverses.
- Col·laborar directament amb l'únic arxiu i museu adreçat a la història escolar de Balears (AMEIB)
- Aconseguir la satisfacció personal de l'alumnat amb la feina feta
- Sensibilitzar l'alumnat per a la preservació del patrimoni històric educatiu

Partint d'aquests objectius, la tasca es va desenvolupar seguint una sèrie de passes que a continuació detallem:

- D'octubre a desembre de 2016:

1. Sessió AMEIB: els alumnes varen visitar el museu, on foren rebuts per els tècnics. La visita va incloure una sessió informativa sobre els orígens i funcions del museu, els seus fons, i les seves activitats (entre elles el muntatge d'exposicions).
2. Sessió sobre l'escola durant el Franquisme realitzada durant les classes pràctiques
3. Recerca, en petits equips de feina, d'informació sobre l'escola durant el primer Franquisme i localització de fonts orals, iconogràfiques i materials
4. Anàlisi de les fonts, elaboració de fitxes de cada font.
5. Entrevistes orals fent us de les fonts localitzades (fotografies, materials, etc...) per despertar el record.
6. Elaboració dels pòsters a partir d'imatges i records interrelacionats.
7. Disseny de l'exposició (selecció de materials, elaboració de panells, etc..) en col·laboració amb l'AMEIB
8. Primera mostra de pòsters a la Facultat d'Educació

---

7. González Gómez, Sara; Barceló Bauzà, Gabriel. «Entre fotografías, recuerdos y memoria: resultados de un proyecto de innovación docente», Monge López, Carlos, Gómez Hernández, Patricia. (eds.). *II Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores. CIREI 2016*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2017, pp. 241-249.

- Gener-març 2017: materialització de l'exposició a partir del pla o disseny elaborat durant el projecte de curs i dels materials d'exposició revisats i corregits (panells informatius, vídeos, etc.), documents, imatges, objectes i testimonis localitzats pels alumnes. El professorat durant aquests mesos férem diverses reunions amb l'AMEIB i l'Ajuntament d'Inca per dur a terme l'exposició.
- 7 d'abril 2017: inauguració de l'exposició per part de l'Ajuntament d'Inca, la UIB, l'AMEIB i la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears. L'exposició va poder-se visitar a Inca fins el 6 de maig de 2017.

L'exposició es va muntar a la sala d'exposicions del Claustre de Sant Domingo d'Inca. S'exposaren materials, quaderns i llibres de l'època i un total de 14 pòsters i 3 roll-ups, aquest darrer material elaborat íntegrament pels alumnes de l'assignatura Evolució i consolidació dels sistemes educatius, en el marc d'aquest projecte d'innovació docent.

2.1. L'exposició: presència i transferència social

A partir de la feina realitzada amb els alumnes en el marc del projecte d'innovació i dels materials, imatges i testimonis localitzats, conjuntament amb els tècnics responsables de l'AMEIB vàrem considerar adient incorporar el treball dels alumnes entorn al primer Franquisme per centrar l'exposició en la pròpia essència de l'escola franquista en contraposició a l'actual. Per aquest motiu, considerarem que l'exposició hauria de pivotar sobre els tres aspectes claus i clarament distintius que podien ajudar a entendre l'essència del que podem anomenar escola franquista: el dogmatisme, la segregació de sexes, i la imposició d'una sola llengua i cultura.

Així, doncs, tota l'exposició giraria entorn a aquests tres motius, pels quals s'haurien de seleccionar els materials i imatges, i s'haurien d'elaborar els textos explicatius, que finalment foren els següents:

- Una escola diferent per nines i nins. L'escola de la dictadura era una escola que considerava que els homes i les dones tenien funcions diferents dins la societat. Els homes havien de mantenir la família i encarregar-se de les activitats públiques. La funció fonamental de les dones era la de ser esposes, mares i encarregar-se de l'atenció als fills. Aquests prejudicis inspiraven també una educació diferenciada. Estaven prohibides les classes mixtes i els nins i les nines eren escolaritzats per separat. També eren diferents els continguts. Es preparava als homes per a l'activitat laboral i pública mentre que a les dones aprenien a brodar, cosir i a fer altres tasques lligades a l'activitat de la llar. A més, també eren diferents els valors que s'inculcaven a dones i homes. Els homes havien de ser valents, forts, tenir iniciativa... Les dones, amables, dòcils, obedients....
- Una escola dogmàtica. L'escola de la dictadura era una escola que imposava un pensament únic. Més que educar per defensar les pròpies idees i respectar les dels altres, imposava uns valors i combatia als que pensaven diferent. No es tolerava la

crítica als principis imposats. Tots els continguts i les pràctiques escolars s'inspiraven en un catolicisme ultraconservador i en ideals polítics que donaven suport a un govern dictatorial. L´estudi de la religió catòlica era obligatori i els escolars obligats a participar en pràctiques religioses com el anar a missa, a confessar o combregar. Els valors propis d'una democràcia com la tolerància, el pluralisme o la participació política eren eliminats, i el seu lloc ocupat pel culte i obediència al dictador com salvador i guia suprem de la pàtria. L'horari escolar incloïa cerimònies patriòtiques i religioses com salutacions a la bandera i oracions.

- Una escola que negava les diferències de llengua i cultura. L'escola de la dictadura negava tota realitat diferent a l'espanyola. Totes les classes, els llibres i els materials escolars eren en castellà. Es dicten normes que prohibeixen l'ús a l'escola i a la vida pública en general de les altres llengües pròpies de distints territoris com, en el nostre cas el català. La historia que s'ensenyava anava dirigida a reforçar un model uniforme d'Espanya i a negar que a l'Estat hi hagués territoris amb diferents llengües i cultures. Tota la literatura i la producció cultural en llengües espanyoles diferents al castellà eren excloses de la formació escolar. Per reforçar aquesta idea d'uniformitat, l'escola prestava poca atenció al seu entorn geogràfic, social i cultural. Els continguts que s'ensenyaven eren més o menys els mateixos a totes les escoles d'Espanya.

Aquests tres fragments es convertiren en roll-ups acompanyats d'imatges, i presidiren els tres àmbits temàtics de l'exposició, que es complementà amb els pòsters fets pels alumnes sobre l'escola en el primer Franquisme, i alguns materials didàctics, llibres, fotografies i materials escolars aportats per l'AMEIB i pels propis alumnes.

Quant als pòsters, foren elaborats pels alumnes a partir de la recerca realitzada durant el curs, centrada en concret, com hem dit abans, en la postguerra. Localitzaren testimonis, fotografies i materials d'entre la fi de la Guerra Civil i finals dels anys quaranta i seleccionaren i realitzaren entrevistes orals fent servir els materials com a pretext. Això els va proporcionar testimonis interessants i curiosos relacionats amb fotografies concretes, quaderns, materials escolars, etc.. Els pòsters consistiren en una selecció d'aquestes imatges i dels testimonis o records relacionats amb les mateixes, possibilitant al visitant de l'exposició una visió diferent de les imatges gràcies a la interacció dels textos. En total sortiren 14 pòsters que combinaven imatge i record.

La inauguració de l'exposició, que es féu el 7 d'abril de 2017 a Inca, comptà amb la presència del Conseller d'Educació del Govern de les Illes Balears, i els regidors de Cultura i d'Educació de l'Ajuntament d'Inca.

Es va fer una àmplia difusió de la mateixa tant des de la UIB, l'Ajuntament d'Inca i la premsa.[8]

Des de l'Ajuntament d'Inca i l'AMEIB es va convidar expressament a totes les escoles d'Inca a visitar l'exposició. L'afluència de grups d'estudiants va ser gran, totes les escoles organitzaren una o dues visites amb alumnes de primària.

Apart dels alumnes de Pedagogia que havien col·laborat en l'exposició, també la visitaren els alumnes d'Educació Social de la UIB, que la feren servir per treballar propostes d'aprofitament socioeducatiu de la mateixa en diferents sectors.[9]

L'exposició *L'escola franquista* ha continuat el seu recorregut pels municipis de Mallorca. Ha estat a Alaró i Porreres, i pròximament es podrà veure a Calvià. Hem constatat que es un producte atractiu, que desperta l'interès de molts públics, i que ens permet assolir no només els objectius que ens platejarem en el projecte d'innovació docent sinó també altres relacionats amb la transferència i la recerca.

3. Patrimoni, pràctica escolar i recerca històric-educativa. Reflexions finals

Com hem dit a la introducció, deixem aquest espai final per compartir algunes reflexions sobre com, a través d'aquests tipus de projectes, no només podem millorar i innovar la docència universitària en temes històric educatius, sinó també la pròpia recerca sobre la història de la pràctica escolar.

Arran d'aquesta experiència i de la valoració positiva de l'alumnat, podem afirmar que incloure aquests tipus de projectes dins la docència és un encert. S'han complert els objectius proposats, tant entorn a despertar l'interès dels alumnes, com a facilitar el seu aprenentatge i la seva conscienciació en la valoració i conservació del patrimoni escolar. El reconeixement social que els ha suposat que la seva feina es ves reflectida en una exposició pública ha estat també molt motivador.

Però més enllà del profit docent i de la millora en la motivació i l'aprenentatge dels alumnes, aquest projecte d'exposició articulada entre l'alumnat, el nostre grup de recerca i l'AMEIB, ens ha aportat també elements per a la millora de la nostra recerca entorn a la pràctica escolar en el passat.

---

8. Vegeu:
http://diari.uib.cat/arxiu/Alumnes-de-Pedagogia-participen-a-lexposicio.cid482059
http://www.arabalears.cat/xarxa_local/exposicio-Inca-analitza-lescola-franquista_0_1771623001.html
http://www.diariodemallorca.es/part-forana/2017/04/06/exposicion-ensenanza-franquista-inca/1204429.html
http://millorant-inca.blogspot.com.es/2017/04/exposicio-inca-lescola-franquista.html
http://incaciutat.com/escola-franquista/

9. Fullana Puigserver, Pere; Rosselló Pons, Margalida; Oliete Sola, Leticia. «L'escola franquista. Exposició "Una mirada des de l'educació social i la dinamització socioeducativa"», *Lluc. Revista de cultura i d'idees*, 899/900 (2017), pp. 42-47.

En aquests moments treballem, en el marc d'un projecte de recerca del Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat titulat *Cultura y prácticas escolares en el siglo XX*, sobre noves fonts per a conèixer com va ser la pràctica escolar en el passat. Fins ara, el nostre coneixement de la història de l'escola s'ha basat principalment en fonts administratives, polítiques o en la presentació dels discursos teòrics sobre com ha de ser aquesta pràctica. Pensem que aquestes fonts ens han donat un coneixement deficient i deformat dels models de pràctica escolar que ha fet que en molts casos hagin dominat les discontinuïtats pel fet de sobrevalorar els canvis polítics i de considerar que les transformacions de les pràctiques educatives es deriven necessàriament de canvis en les circumstàncies polítiques o en els enfocaments pedagògics.

Quan estudiem el desenvolupament dels sistemes escolars com a processos sistèmics, s'han relacionat aquests amb interessos polítics, construcció d'identitats nacionals o exigències del desenvolupament econòmic. I aquest ha sigut el paradigma interpretatiu dominant, que ha contribuït a ocultar altres dinàmiques en les que tant la materialitat de la pràctica escolar com la intervenció de subjectes molt diversos és essencial.

La recent recerca històrica-educativa demostra que la realitat escolar té lògiques relativament autònomes d'altres canvis històrics i la seva evolució no depèn estrictament dels factors extra curriculars. Però aquest fet ha relegat moltes fonts que ens podrien donar una visió més ajustada i completa d'aquesta pràctica, i que són els registres tangibles de la pràctica, els que mostren aspectes directament relacionats amb el quefer a l'aula, com espais, mobiliari, objectes, eines docents o llibres escolars, o els que informen sobre la pràctica, com memòria oral, memòries docents, memòries de pràctiques i/o oposicions, testimonis personals, quaderns de la rotació dels alumnes, etc.

Aquestes fonts, però, no sempre s'han conservat, ja que fins ara no s'havien considerat com a útils dins el paradigma interpretatiu dominant. Organitzar activitats com la d'aquesta exposició, tot i tenir el seu origen en la innovació docent, ens ha ajudat a esbrinar noves possibilitats d'analitzar la pràctica escolar en el passat. Hem localitzat, dins l'àmbit familiar, materials interessants per entendre el quefer diari a l'aula, incorporant-los en la nostra recerca i en l'inventari del propi AMEIB. I la localització de noves fonts no només ha esdevingut gràcies al procés de recerca dels alumnes, la pròpia dinàmica de l'exposició itinerant ha fet que vagin apareixent més i més testimonis, materials, estris escolars i fotografies propietat dels propis visitants de l'exposició, que veient exposats certs elements del seu passat escolar valoritzen altres que guarden a les seves cases i es determinen a guardar-los o cedir-los a l'Arxiu.

L'exposició *L'escola franquista* encara no és un capítol acabat, continua voltant pels municipis de Mallorca que la demanen, amb la qual cosa continua també aquesta tasca de recuperació de testimonis de tota mena que tan útil és per a la recerca i per a la preservació del patrimoni escolar.

Annex fotogràfic



Fotografia 1. Presentació dels pòsters fets pels alumnes en la Facultat d'Educació de la UIB durant el curs 2016-2017.



Fotografia 2. Exposició *L'escola franquista* a Inca (abril-maig de 2017).



Fotografia 3. Exposició *L'escola franquista* a Alaró (desembre 2017-gener 2018).



Fotografia 4. Exposició *L'escola franquista* a Porreres (març-abril de 2018).

La cançó i el joc associat a l'escola: una proposta per a la docència històrica educativa i pedagògica musical[1]

The song and the game associated in school: a proposal for educational teaching and pedagogical musical teaching

Llorenç Gelabert Gual
Universitat de les Illes Balears
llorens.gelabert@uib.cat

Gabriel Barceló Bauzà
Universitat de les Illes Balears
gabriel.barcelo@uib.cat

Sara González Gómez
Universitat de les Illes Balears
sara.gonzalez@uib.es

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears
xavier.motilla@uib.cat

Resum

La recuperació, conservació i anàlisi de l'ús de la cançó i el joc associat a l'escola, amb especial incidència en l'etapa d'Educació Infantil en el darrer mig segle, ha esta objecte de treball en el marc d'un projecte d'innovació docent coordinat entre matèries històric educatives i pedagògic musicals. L'objectiu principal ha estat sensibilitzar als futurs mestres en la recuperació i conservació del patrimoni educatiu immaterial. Aquesta tasca s'ha desenvolupat per part dels alumnes des d'una perspectiva històrica a través de l'anàlisi del pensament pedagògic d'autors de referència i de l'evolució de la cançó i el joc associat a l'escola a Balears des d'una perspectiva vivencial i experiencial. D'altra banda, s'han analitzat les cançons recopilades a partir de testimonis orals des d'una perspectiva musicològica, teòrica i interpretativa. Amb tot això, s'ha pretès sensibilitzar als futurs mestres sobre la importància de la recuperació, conservació i bon ús d'una part del nostre patrimoni cultural i educatiu immaterial. Alhora que tot plegat s'ha treballat a través de tasques grupals, tot fomentant i aplicant dinàmiques de cohesió de grup i tècniques de treball en equips cooperatius.

1. Aquest treball s'ha desenvolupat en el marc del projecte «Cultura y prácticas escolares en el siglo XX». EDU2017-82485-P. Programa estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma estatal de Generación de Conocimiento, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (AEI/FEDER, UE).

Paraules clau

Patrimoni cultural immaterial, educació infantil, història de l'educació, pedagogia musical, formació de mestres.

Abstract

The recovery, conservation and analysis of the use of the song and the game associated in school, with special emphasis on the Infant Education in the last half century, has been the object of work in the framework of an Educational innovation project coordinated between historical educational and pedagogical musical subjects. The main objective was to raise awareness among future teachers in the recovery and conservation of the intangible educational heritage. This task has been developed on the part of the students from a historical perspective through the analysis of the pedagogical thinking of reference authors and the evolution of the song and the game associated to the school in the Balearic Islands from experiential perspective. On the other hand, the songs compiled from oral testimonies from a musicological, theoretical and interpretative perspective have been analysed. With all this, it was intended to sensitize future teachers about the importance of the recovery, conservation and good use of part of our educational heritage. At the same time, we have worked through group tasks, fostering and applying group cohesion dynamics and work techniques in cooperative teams.

Keywords

Intangible cultural heritage, children's education, history of education, musical pedagogy, teacher training.

Resumen

La recuperación, conservación y análisis del uso de la canción y el juego asociado en la escuela, con especial incidencia en la etapa de Educación Infantil en el último medio siglo, ha sido objeto de trabajo en el marco de un proyecto de innovación docente coordinado entre materias histórico-educativas y pedagógico-musicales. El objetivo principal ha sido sensibilizar a los futuros maestros en la recuperación y conservación del patrimonio educativo inmaterial. Esta tarea se ha desarrollado por parte de los alumnos desde una perspectiva histórica a través del análisis del pensamiento pedagógico de autores de referencia y de la evolución de la canción y el juego asociado en la escuela en Baleares desde una perspectiva vivencial y experiencial. Por otra parte, se han analizado las canciones recopiladas a partir de testimonios orales desde una perspectiva musicológica, teórica e interpretativa. Con todo ello, se ha pretendido sensibilizar a los futuros

maestros sobre la importancia de la recuperación, conservación y buen uso de una parte de nuestro patrimonio cultural y educativo inmaterial. A la vez, se ha trabajado a través de tareas grupales, fomentando y aplicando dinámicas de cohesión de grupo y técnicas de trabajo en equipos cooperativos.

Palabras clave

Patrimonio cultural inmaterial, educación infantil, historia de la educación, pedagogía musical, formación de maestros.

1. Introducció

En els darrers temps s'han obert línies d'investigació vers l'ús del patrimoni immaterial o intangible des d'una perspectiva històric educativa. Qualcuna atorga especial rellevància al valor educatiu de les tradicions i les expressions orals, tant individuals com col·lectives. Dins l'ampli ventall d'aportacions, en aquest àmbit, les cançons tradicionals i/o populars serien un dels elements a destacar. Per altra banda, l'ús de la cançó dins les aules de les nostres escoles és una pràctica comuna que exerceix un important paper motivador dirigit no exclusivament a continguts específicament musicals. Trobem, pel que fa a l'etapa d'Educació Infantil, una gran quantitat de melodies tradicionals, populars o arranjaments que faciliten la introducció de rutines i dinàmiques dins classe. Si bé aquesta eina compta amb un ús generalitzat dins l'aula, no sempre es treballa des del reconeixement del seu valor com a patrimoni immaterial. A partir del projecte d'innovació docent dut a terme entre assignatures corresponents al pla d'estudis del Grau en Educació Infantil de la Universitat dels Illes Balears, hem pretès posar en valor l'ús de la cançó des d'una perspectiva transversal i des del reconeixement de les potencialitats educatives del patrimoni cultural immaterial. En el marc de les assignatures Fonaments de l'Educació Musical: Vocal, Auditiva i Rítmica (FEMVAR) i Pensament i Contextos Educatius Contemporanis (PCEC), al llarg del curs 2017-18 hem treballat de forma coordinada al voltant de l'ús de la cançó i el joc associat a l'escola, amb especial incidència a l'etapa d'Educació Infantil, des d'una perspectiva històrica i des de la pràctica musical, fomentant i aplicant tècniques de treball en equips cooperatius. Aquesta tasca s'ha desenvolupat des d'una perspectiva històric educativa en el marc de l'assignatura PCEC a través de l'anàlisi del pensament pedagògic d'autors de referència en l'àmbit de l'Educació Infantil en l'època contemporània. En el marc de la mateixa assignatura s'ha analitzat l'evolució de la cançó i el joc associat a l'escola des d'una perspectiva vivencial i experiencial a través del treball amb testimonis personals i el patrimoni immaterial. Pel que fa a l'assignatura FEMVAR s'ha dut a terme una anàlisi de les cançons recopilades a partir dels testimonis orals des d'una perspectiva musicològica, teòrica i interpretativa. Es pretén, amb tot plegat, sensibilitzar als futurs mestres en la recuperació, conservació

i ús d'una part del patrimoni immaterial de l'escola, concretament el de les cançons i joc associat; conèixer les característiques tècniques i musicològiques de les diferents tipologies de cançons; i, finalment, fer-ho a través de tasques grupals fomentant i aplicant dinàmiques de cohesió de grup i tècniques de treball en equips cooperatius.

2. Les cançons i el patrimoni immaterial o intangible

Quan parlem de cançó popular o tradicional ens referim a aquelles melodies que han sofert un procés d'assimilació per part d'un grup poblacional concret i han esdevingut, amb el pas del temps, part important de la seva idiosincràsia cultural i folklòrica. Es tracta de melodies d'autoria anònima, en la majoria de casos, que s'han anat transmetent de forma oral generació rere generació i romanen susceptibles a canvis en funció de la ubicació geogràfica, l'entorn lingüístic o l'ús que se'n pot fer d'elles. No obstant això podem incloure noves aportacions en aquest gènere. Es tracta de nous registres i estils musicals què, a diferència de la música folklòrica, no s'identifiquen amb grups poblacionals representatius de nacions o ètnies concretes. Parlem de cançons que per la seva senzillesa i durada no requereixen de coneixements musicals molt elevats per a ser interpretades. Es comercialitzen a través de vies molt concretes i es difonen gràcies als mitjans de comunicació de masses. Incloem, en aquest apartat, melodies originàries d'estils com el pop, el rock o el blues. Per les seves característiques, moltes d'elles passen a formar part del repertori de cançons d'ús quotidià i en alguns casos penetren fins i tot a l'escola.

Felip Pedrell, en el seu *Cancionero Musical Popular Español*[2] defineix el cant com un llenguatge capaç d'expressar els sentiments de l'home, nascut del poble i reflex del propi poble a través de la cançó popular. Per altra banda, l'etnomusicòleg català Josep Crivillé i Bargalló ens parla de l'efecte terapèutic del cant popular, del seu simbolisme i la seva màgia.[3] Pel que fa a recopilacions editades de cançons tradicionals de les Illes Balears, destaquem *Mallorca-cançons tradicionals* (1969) del musicòleg mallorquí Miquel Julià Prohens, *Cançoner musical de Mallorca* (1984) de Josep Massot i Planes, o *Estudis sobre la cançó popular* (1994) a càrrec del compositor mallorquí Baltasar Samper. Destaquem finalment la publicació del *Cançoner tradicional de Mallorca*, edició millorada i ampliada de *Mallorca-cançons tradicionals* de Miquel Julià i Prohens (1998).[4] El *Cantoral Religioso*[5]

2. Pedrell, Felip. *Cancionero musical popular español, vol. 1.* Barcelona: Ed. Boileau, 1922, pp. 2-3.

3. Crivillé, Josep. *Historia de la música española. Vol. 7. El folklore musical.* Madrid: Alianza Editorial, 1983, pp. 81-87.

4. Vegeu les edicions d'aquestes recopilacions: Julià, Miquel. *Mallorca, cançons tradicionals.* Barcelona: Hogar del Libro, 1969; Massot, Josep. *Cançoner musical de Mallorca*. Palma de Mallorca: Caixa de Balears "Sa Nostra", 1984; Samper, Baltasar. *Estudis sobre la cançó popular*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994; Julià, Miquel. *Cançoner tradicional de Mallorca.* Palma de Mallorca. Documenta Balear, 1998.

5. Julià, Bernat. *Cantoral Religioso.* Palma de Mallorca, Diòcesi de Mallorca, 1955.

de Bernat Julià i Rosselló és un exemple de melodies popularitzades en l'àmbit religiós, concretament a través de peces per a la litúrgia en llengua catalana.

L'ús de la cançó a les aules dels nostres centres educatius, amb especial menció a les d'Educació Infantil, és una pràctica quotidiana que exerceix un important paper motivador dirigit no exclusivament a aspectes específicament musicals. Existeix, en el cas de l'etapa esmentada, un ampli ventall de melodies tradicionals i populars que faciliten la introducció de rutines, dinàmiques de classe o nous conceptes vinculats a distintes àrees de coneixement. Cal fer esment a la creació de noves melodies per part d'autors com Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) o el català Ireneu Segarra (1917-2005)[6] a través de les seves metodologies, dirigides expressament al treball de conceptes i competències musicals concretes.

Si bé, en termes generals, els mestres dels centres educatius d'Educació Infantil i Primària compten amb una formació específica en música que els permet fer un ús correcte i adequat d'aquesta eina, potser trobem a faltar un major reconeixement del seu valor intrínsec com a patrimoni cultural immaterial. Les aportacions generades en el marc de la Convenció per a la Salvaguarda del Patrimoni Cultural Immaterial (UNESCO),[7] precisament, ja obriren l'any 2003 el debat sobre la importància de la recuperació i preservació del patrimoni cultural immaterial i intangible. La mateixa institució, l'any 2011, plantejava una redefinició del concepte de patrimoni cultural, tot incloent, a més de monuments i col·leccions d'objectes, les tradicions o expressions vives heretades dels nostres avantpassats i transmeses als nostres descendents. Com ara les tradicions orals, les arts, l'entreteniment, les pràctiques socials, els rituals, els esdeveniments festius, els coneixements i les pràctiques relacionades amb la natura i l'univers, i els coneixements i tècniques vinculats a l'artesania tradicional, etc. Tot plegat contribueix a enfortir la cohesió social fomentant un sentit d'identitat i responsabilitat que ajuda als individus a sentir-se membres d'una comunitat i de la societat en general.[8]

El nou debat, pel que fa al valor del patrimoni cultural immaterial i intangible, s'ha fet extensible al camp científic de la pedagogia, la museologia i la història de l'educació. De fet, es defensa que l'àmbit de les tradicions i expressions orals, individuals i col·lectives potser sigui l'element immaterial més representatiu en qualsevol context educatiu, pel paper preponderant que juga l'oralitat en els processos educatius. Es fa especial incidència al valor de certs rituals, a les festivitats escolars i al paper de les melodies i cançons

6. Casals, Joan. «El mètode Ireneu Segarra», *Música y Educación. Revista trimestral de pedagogía musical*, núm. 16 (1993), pp. 51-74.

7. UNESCO. Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003). URL: https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n [darrer accès: 01/05/2018].

8. UNESCO. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? (2011). URL: https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003 [darrer accès: 01/05/2018].

de transmissió oral de cara a l'aprenentatge de continguts i assoliment de competències.[9] Al llarg de les darreres dècades ha estat freqüent la presència de la cançó popular i tradicional en llengua catalana en els llibres de text de música. Aquest fet es dóna de manera generalitzada a Catalunya i les Illes Balears, on les editorials s'han preocupat de fer ús de les cançons populars pròpies de cada lloc dins les propostes didàctiques que inclouen les seves publicacions. Aquesta nova tendència venia precedida d'una concepció molt més tancada de l'ensenyament on només la música de tradició culta hi podia tenir cabuda.

Precisament, en el marc del projecte d'innovació docent que descrivim i analitzem, es va dur a terme una tasca de recuperació i recopilació de cançons tradicionals a partir de testimonis orals des d'una perspectiva musicològica, teòrica i interpretativa. En aquest cas, cada alumne va recopilar tres cançons, amb joc associat si escau, apreses en el context escolar per part de tres generacions distintes de familiars (joves, pares/mares i avis/àvies). Aquestes cançons, interpretades pels mateixos testimonis, havien de ser enregistrades i posteriorment analitzades des d'una perspectiva teòrica i musicològica amb l'objectiu de visualitzar l'evolució de la cançó escolar, tant pel que fa a discurs melòdic com al contingut de les lletres. Pel que fa al grup dels joves es varen recopilar 58 cançons diferents, 49 en el cas dels pares/mares i 52 en la categoria avis/àvies, sumant un total de 159 cançons. És destacable que 38 d'aquestes melodies apareixen en diverses franges d'edat, concretament 25 en dues franges i 13 en les tres. Pel que fa a melodies associades habitualment al joc s'han comptabilitzat un total de 21 cançons. Es tracta, en la majoria de casos, de cançons en català pertanyents al cançoner tradicional de les Illes Balears que s'han anat transmetent de pares a fills. Per bé que existeixen diferències intergeneracionals, moltes de les cançons utilitzades a l'escola de fills, pares i avis presenten similituds. Són recurrents les cançons vinculades a temàtiques costumistes i celebracions paganes. Algunes tracten les rutines del dia, les estacions de l'any, oficis, fenòmens naturals, fins i tot l'absurd. Destaca l'ampli ventall de cançons de temàtica religiosa, fins i tot patriòtica, en els testimonis de més edat, així com l'ampliació del repertori de cançons en llengua catalana a les noves generacions.[10]

3. Dinàmiques de grup i equips cooperatius

Els continguts esmentats a l'apartat anterior anaven lligats a objectius com: valorar la importància de la cançó en la primera infància, acostar-se a les principals idees edu-

9. Yanes, Cristina. "El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia", Ruiz Berrio, Julio (Ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva [Memoria y Crítica de la Educación, 20], 2010, pp. 69-73.

10. Vegeu: Gelabert, Llorenç; González, Sara; Motilla, Xavier. "La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro", *La práctica educativa. VIII Jornadas Científicas de la SEPHE - I Congresso Nazionale della SIPSE* (en premsa).

catives sobre l'ús de la cançó des d'una perspectiva històrica educativa, aconseguir un ampli repertori de cançons populars i tradicionals d'ús escolar amb joc associat, o, recuperar i promoure el coneixement del ric patrimoni immaterial que representen aquestes cançons. Un altra objectiu, més lligat a la metodologia de treball, era el de promoure l'aprenentatge cooperatiu a través del treball en equip. En el procés d'adquisició de les competències que marquen els nostres estudis, el treball interdisciplinari i la capacitat de desenvolupar tasques en equip, i fer-ho de forma cooperativa, han estat i són eines que apliquem i fomentem. Per això, en el marc d'aquest projecte d'innovació docent s'han dut a terme accions de coordinació entre les assignatures FEMVAR i PCEC basades en la tasca cooperativa dels alumnes.

Sovint fem referència al treball en equip des d'una perspectiva de col·laboració en una tasca conjunta, interessada, esporàdica i integrada per col·lectius heterogenis o similars en interessos i/o capacitats. Cooperar, en canvi, implica un grau més de solidaritat i suport mutu entre els membres del grup, adquirint un vincle més estret o comprometent-se en la responsabilitat de la tasca. En general l'acció implica un major compromís vers la causa comuna i demana un treball més continuat. La cooperació parteix, generalment, d'un grup de persones amb interessos, capacitats i motivacions diferents i és aplicable a qualsevol col·lectiu que comparteix objectius o fites comunes, bé siguin del món empresarial, del moviment associatiu, de l'àmbit educatiu, etc.

Parlem d'aprenentatge cooperatiu quan utilitzem, amb una finalitat didàctica, el treball en equips reduïts d'alumnes, emprant una estructura de l'activitat que asseguri la participació equitativa i potenciï la interacció simultània. L'objectiu consisteix en que tots els membres d'un equip aprenguin el màxim de continguts en funció de les seves capacitats, i ho facin, a més a més, assolint tècniques de treball en equip. Cal que dins els grups es faci present el debat, la discussió i el diàleg. El resultat final no pot ser una simple juxtaposició de diferents treballs individuals. Cada membre de l'equip d'aprenentatge assumeix una doble responsabilitat: aprendre i contribuir en l'aprenentatge de la resta de membres del grup. La finalitat, en darrer terme, rau en cooperar per aprendre i aprendre a cooperar.[11]

La cohesió del grup esdevé una condició prèvia a l'inici de les tasques. Si bé és necessària, no és suficient per a poder implementar l'aprenentatge cooperatiu a una aula. Cal crear les condicions òptimes per fer que el grup estigui cada vegada més disposat a treballar en aquesta línia, aprenent en equip i ajudant-se a aprendre. L'objectiu és crear un llaç d'interdependència entre els membres per tal de satisfer les necessitats de tots. Aleshores, el grau de satisfacció en l'assoliment de les competències o els coneixements

11. Pel que fa al concepte d'aprenentatge cooperatiu vegeu: Kagan, S. *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc., 1999; Kagan, S. "Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?". Kagan Online Magazine (2001). URL: http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html [darrer accés: 22.04.2018].

també vindrà donat pel grau de sentiment de pertinença al grup. Una de les conseqüències d'assolir una forta cohesió grupal és que s'incideix especialment en el rendiment col·lectiu. A major cohesió grupal major rendiment del grup.[12]

En el marc del nostre projecte d'innovació docent es comptava amb un grup heterogeni d'alumnes, tant pel que fa a les edats de les integrants com al seu bagatge intel·lectual i acadèmic. Per això es feia necessari, ja des de l'inici de la implementació del projecte —que coincidia amb l'inici del curs acadèmic— dur a terme algunes dinàmiques que enfortissin el sentiment de pertinença al grup i la cohesió. Existeixen moltes tècniques efectives i amb un alt component lúdic per tal d'assolir aquesta fita. En destaquem, entre d'altres, la pilota, l'entrevista, la maleta, blanc i diana o món de colors.[13] Descrivim, seguidament, les dinàmiques que férem servir en l'inici del nostre projecte, tant pel que fa a l'assignatura FEMVAR com a PCEC:

1. La pilota: Els participants es col·locaren en rotllana. Un d'ells, amb una pilota, es situava al mig del cercle dient el seu nom i el nom d'alguna companya —"Em dic Miquel i passo la pilota a la Maria"—, i tot seguit li llençava la pilota. El mateix procés s'anava repetint fins que ens havíem presentat tots i totes. Aquesta mateixa tècnica pot plantejar qualsevol altra qüestió o tret particular vinculat al contingut del projecte i que pugui interessar a la resta de companys.
2. L'entrevista: El grup classe s'agrupà per parelles. Els membres de cada parella s'entrevistaren mútuament, responent a preguntes d'un qüestionari prèviament pactat entre tots: aficions, gusts, manies, etc. Seguidament cada membre preparava una breu presentació del company entrevistat per a exposar-la davant la resta de companys, amb el previ consentiment del membre entrevistat.
3. La maleta: El professor portava una maleta amb tres objectes a l'interior especialment significatius per a ell. Seguidament es descrivien els objectes exposant el que significaven per a ell. Finalment els alumnes podien fer preguntes. En properes sessions, prèviament establertes, els alumnes feien el mateix.

Una vegada treballada la cohesió grupal es crearen els grups de treball, integrats per 4 alumnes. Es tractava de formar grups heterogenis amb membres de diversa condició cognitiva, social i emocional. Per això es tingueren en compte les anotacions extretes de les dinàmiques de cohesió de grup, on poguérem visualitzar, en major o menor mesura, les habilitats socials i certs trets emocionals dels membres del grup gran. També es tingueren

12. Bernabéu, I.; Martínez, J.; Sellés, M. T. "La cohesió grupal com element dinamitzador en el procés d'ensenyament/aprenentatge. Dinàmiques de grup", Álvarez, J. D.; Teruel, M. T.; Ybáñez, T.; Pellín, N. (coord.) *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes*. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat d'Alacant, 2013, pp. 2244-2259.

13. Pujolàs, P.; Lago, J. R. (coord.). *El programa CA/AC (cooperar para aprender/aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula.* Vic: Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat, Universitat de Vic, 2014, pp. 50-56.

en compte els coneixements previs dels alumnes pel que fa a certs continguts referents a ambdues assignatures, extrets d'un qüestionari elaborat en les primeres sessions de classe.

Una vegada configurats els grups heterogenis arribava el moment d'introduir tècniques concretes de treball cooperatiu aplicades als continguts i fites a assolir al llarg del projecte. Aquest nou paradigma aportava una visió amplificada respecte al format d'aprenentatge tradicional. A partir d'aquest moment els docents ja no només concebien la seva acció al voltant dels dos eixos interactius professor-alumne o treball individual de l'alumnat, sinó que confiaven en dos nous puntals: interacció alumne-alumne i el treball en equips d'alumnes.

Existeixen tècniques efectives per tal d'assolir les fites que planteja l'aprenentatge cooperatiu. En destaquem, entre d'altres, la tècnica 1-2-4, Foli giratori, Llapis enmig o El joc de les paraules.[14] Al llarg del projecte d'innovació docent hem aplicat les següents:

4. 1-2-4: Equips de quatre membres. De forma individual cada membre havia de respondre una qüestió o pregunta plantejada pel professor. Seguidament, per parelles s'intercanvien les respostes, les comentaven i analitzaven i consensuaven una resposta conjunta. Finalment, tot l'equip, a partir de les dues respostes de les parelles en consensuaven una de final representativa de tot el grup. En el marc de l'assignatura FEMVAR es va aplicar aquesta tècnica a qüestions com el significat de la paraula música, la importància de la música a l'escola o el valor de la cançó com a eina pedagògica. Pel que fa a PCEC es demanava una definició consensuada del concepte educació i sobre els trets comuns i diferencials de l'escola viscuda pels testimonis personals recollits (joves, pares/mares i avis/àvies).
5. Foli giratori: Equips de quatre membres. El professor assignava una tasca als equips de base i un membre de l'equip començava a escriure la seva part o aportació en un foli giratori. A continuació, el passava al company del costat seguint la direcció de les agulles del rellotge per a que escrigués la seva part de la tasca en el foli, i així successivament fins que tots els membres de l'equip haguessin participat en la resolució de la tasca. En successives aplicacions d'aquesta estructura tots els membres de l'equip havien de tenir l'oportunitat de ser el que iniciés la ronda. D'aquesta manera tots tenien l'oportunitat d'opinar sense que ho hagués fet abans algun company o companya. Abans d'escriure, emperò, el primer comentava a la resta de companys d'equip el que pensava escriure, perquè confirmessin si era correcte o pertinent. En el marc del projecte d'innovació docent aquesta tècnica es va aplicar en el procés d'elaboració de la presentació final davant la resta de companys del grup classe, tant pel que fa a la descripció dels trets característics de l'educació i l'escola de les tres generacions de testimonis, com a la descripció de les tipologies de cançons recollides i als trets comuns entre elles.

14. Ibídem, pp. 86-95.

4. Valoració final del projecte

Una vegada acabat el projecte, que coincidí amb el final del primer semestre del curs 2017-2018, es va passar un qüestionari als alumnes participants per tal que valoressin aspectes relacionats tant amb els continguts vinculats a les assignatures FEMVAR i PCEC com amb la metodologia feta servir, basada en el treball amb tècniques d'equips cooperatius. Val a dir que aquesta proposta metodològica s'emmarcava dins un programa de millora de la formació inicial dels estudis de mestre i de professorat de secundària de la Universitat de les Illes Balears, amb l'objectiu d'actualitzar i millorar la formació del professorat que imparteix docència en els estudis dels graus d'Educació Infantil i Educació Primària, impulsant la creació d'estructures de coordinació i reflexió conjunta sobre la pròpia pràctica docent. Si bé els resultats han estat satisfactoris, de cara al proper curs pretenem donar continuïtat a aquestes línies de coordinació entre assignatures, concretament FEMVAR i PCEC, aprofundint encara més en les tècniques de treball cooperatiu emprades i introduint-ne de noves. Val a dir que la darrera pregunta del qüestionari, que seguidament analitzem, demanava als alumnes si voldrien tornar a realitzar un treball d'aquestes característiques, tant pel que fa al treball amb testimonis orals com a l'ús de tècniques de cohesió grupal i equips cooperatius. Al voltant d'un 80% de l'alumnat manifestà un alt grau de satisfacció en aquest sentit, tant pels continguts referents a l'ús del patrimoni immaterial com a eina educativa a través de les fonts orals com al mètode de treball cooperatiu fet servir. Tot plegat ens encoratjà, encara més, a seguir i aprofundir en aquestes línies de treball.

Per respondre a les preguntes del qüestionari es va utilitzar una escala de quatre rangs —tipus Likert—, sent 1 molt poc/molt baixa, 2 poc/baixa, 3 bastant/adequada i 4 molt/molt adequada. De cara a l'anàlisi de resultats en molts casos s'han quantificat les respostes sumant els rangs 1 i 2 d'una banda —molt poc/molt baixa i poc/baixa—, i els rangs 4 i 5 per una altra —bastant/adequada i molt/molt adequada.

Pel que fa a preguntes referides a continguts de les assignatures PCEC i FEMVAR, un 87,4% de l'alumnat considerava bastant o molt motivador el treball amb el patrimoni immaterial a través de testimonis orals. I més encara coneixent i analitzant els trets característics de l'escola dels pares i avis, tant pel que fa a continguts, materials, professorat, indumentària, etc. Un percentatge similar dels alumnes pensaven que els testimonis personals són un recurs interessant i atractiu en la didàctica de continguts històrics educatius, en general, i, també, pel que fa als musicològics i pedagògics musicals. Un 73,1% valorava molt positivament el reconeixement de la importància del pensament pedagògic i la història de l'educació en el procés de formació com a mestres a través d'aquest projecte. En l'àmbit musical, un 79% posà en valor el gran paper de la música i el cant a l'escola, i en conseqüència el pes que hauria de tenir en els estudis de mestre. Tot i les marcades diferències en pràctiques escolars entres les distintes generacions, els

cridà l'atenció la semblança entre les tipologies de cançons emprades a l'escola, moltes d'elles fins i tot coincidents.

En el bloc de preguntes sobre el treball en equip a partir de tècniques cooperatives es platejaren qüestions com ara el grau d'implicació per part dels alumnes sobre el treball grupal. En aquest cas s'havia de valorar el grau d'implicació de la resta de companys del grup, que en les franges bastant/adequada i molt/molt adequada arribava a un 80,7%. En qüestions referides a la presa de decisions, la comunicació o la col·laboració equitativa, la valoració en la franja esmentada girava al voltant del 80%. Baixava al 63%, en canvi, el valor de l'exposició pública. Finalment, el grau de benestar, respecte i tolerància fou valorat com a adequat i molt adequat per part de prop del 90% dels alumnes.

Pel que fa a qüestions referides a aportacions personals al grup cal destacar que els percentatges pujaren respecte a les valoracions de la resta de companys. En el cas del grau d'implicació personal, pràcticament la totalitat dels alumnes, el 99,2%, reconeixien haver-se implicat molt. La valoració personal quant al grau de dedicació, de participació en la presa de decisions, aportació d'iniciatives, contribució individual al bon clima del grup o a la qualitat final del treball, girava també al voltant del 90% en les franges bastant/adequada i molt/molt adequada. A la pregunta sobre el valor de l'ús de tècniques d'aprenentatge cooperatiu dirigides al treball de continguts històric educatius o musicals, un 98,2% de l'alumnat les valorava com a adequades o molt adequades.

A tall de cloenda, a través d'aquest projecte d'innovació docent hem proposat als nostres alumnes, futurs mestres en l'etapa d'Educació Infantil, experimentar de primera mà el valor i potencialitats de les cançons escolars i el joc associat si escau; les seves, les dels seus pares i les dels seus avis. El resultat d'aquesta tasca els ha permès analitzar les característiques tècnic musicals d'aquestes melodies, el contingut i temàtica de les seves lletres. També els ha permès valorar la importància del patrimoni immaterial i intangible des d'una perspectiva històric educativa i la importància de la seva preservació, així com l'evolució de l'ús de la cançó en l'etapa educativa infantil en el darrer mig segle a partir del contrast dels testimonis personals i l'apropament al pensament pedagògic innovador dels gran referents de la contemporaneïtat. Tot plegat s'ha dut a terme des d'una metodologia de treball basada en tècniques de treball per equips cooperatius emmarcada dins un programa d'actualització i millora de la formació del professorat que imparteix docència en els estudis dels graus d'Educació Infantil i Educació Primària de la Universitat de les Illes Balears, tot impulsant la creació d'estructures de coordinació entre distintes assignatures. Si bé es tracta d'una línia de treball que tot just acaba de començar, les valoracions extretes a partir de l'opinió de l'alumnat i de l'observació pròpia ens conviden a continuar i a plantejar-nos nous reptes al llarg dels propers cursos.

El centre d'interès a partir de tallers multisensorials com a proposta d'innovació educativa per afavorir les diferents formes d'expressió i comunicació

Multisensory workshops as a suggestion to educational improvement in order to encourage different ways of communication

Natàlia Acevedo Garcia
Universitat d'Andorra
nacevedo@uda.ad

Alexandra Monné Bellmunt
Universitat d'Andorra
Amonne@uda.ad

Ana Beatriz Ribeiro da Silva
Universitat d'Andorra
aribeiro@uda.ad

Resum

Els estudiants del Bàtxelor en Ciències de l'Educació organitzen diferents tallers multisensorials que giren al voltant d'un centre d'interès musical inspirats en les pedagogies montessoriana i decroliana. Aquests tallers estan liderats de manera interdisciplinar des de quatre assignatures: Teoria i Història de l'Educació, Bases Psicopedagògiques en l'edat de 0 a 6 anys, Didàctica de les Llengües I i Recursos Didàctics. Els tallers pretenen estimular l'expressió en els infants a través de les diferents formes de comunicació i llenguatges així com també les altres dues àrees curriculars pròpies de l'etapa d'educació infantil des d'un punt de vista constructivista i basat en un aprenentatge significatiu.

La dinàmica segueix un format d'activitats dirigides que els professors i les estudiants de magisteri planifiquen i programem prèviament per un grup d'infants, en un format de tres quarts d'hora en un espai determinat. Aquestes pràctiques permeten mobilitzar i integrar tots aquells continguts, procediments i actituds teòrics treballats a la universitat que es tradueixen en activitats sensorials in situ, que incorporen la dansa, el cant, així com també la confecció d'instruments musicals.

Paraules clau

Interdisciplinar, multisensorialitat, pedagogia activa, centres d'interès, transferència, taller

Resumen

Los estudiantes de Bàtxelor en Ciencias de la Educación organizan diferentes talleres multisensoriales que giran entorno de un centro de interés musical inspirados en las pedagogías montessoriana i decroliana. Dichos talleres están liderados de manera interdisciplinar desde cuatro asignaturas: Teoría e Historia de la educación, Bases Psicopedagógicas en las edades de 0 a 6 años, Didáctica de las lenguas I y Recursos Didácticos. Los talleres pretenden estimular la expresión en los niños a través de diferentes formas de comunicación y lenguajes tanto así como las dos otras áreas curriculares propias en la etapa de educación infantil desde un punto de vista constructivista y basado en un aprendizaje significativo.

La dinámica sigue un formato de actividades dirigidas que los profesores y los estudiantes de magisterio planifican y programan previamente para un grupo de niños, en un formato de tres cuartos de hora en un espacio determinado. Dichas prácticas permiten movilizar e integrar todos aquellos contenidos, procedimientos y actitudes teóricas trabajadas en la universidad que se traducen en actividades sensoriales in situ, que incorporan la danza, el canto, así como la confección de instrumentos musicales.

Palabras clave

Interdisciplinar, multisensorialidad, pedagogía activa, centros de interés, transferencia, taller

Abstract

The students from the Teaching degree prepare many multisensory workshops focused on music and inspired by Montessori's and Decroly's pedagogies. These workshops encourage an interdisciplinary approach amongst four different subjects: Theory and History of education, Psycho-pedagogical groundings from 0 to 6 years old, Didactics of Language I and Didactic Resources. These workshops are meant to encourage children's way to express themselves through different ways of communication and languages as well as other curricular areas belonging to the infancy stage from a constructivist point of view, and also based on a meaningful learning.

The workshops' dynamics follow a set of activities which are prepared in advance by both the teachers and the students from our university. These activities are meant to last 45 minutes in a specific area. In addition, these workshops allow our students to bring all the content studied in class together, turned into dancing, singing or even handcrafts such as the creation of musical instruments.

Keywords

Interdisciplinary, multisensoriality, active pedagogy, centers of interest, workshops, transmission.

1. Les necessitats del context

El projecte musical va sorgir arran d'una demanda per tal de dotar de recursos didàctics i millorar l'aptitud i capacitació psicopedagògica d'una professora de música per adaptar la metodologia musical a un grup d'infants de 4 anys. De fet, la professora de música tenia les seves classes adaptades per edats a partir de 5 anys en endavant però no havia gestionat edats inferiors. Era el primer any que l'escola acceptava el repte d'acollir infants de 4 anys per tal d'iniciar-los a l'educació musical. La professora va plantejar la possibilitat de fer pràctiques a la seva aula donant l'oportunitat als estudiants del Bàtxelor en Ciències de l'Educació.

La demanda responia a la necessitat de la Universitat per a poder integrar els coneixements teòrics a un nivell més pràctic a través de les activitats que han de realitzar els estudiants. A més, el projecte implicava la motivació dels estudiants universitaris, ja que des d'un inici tenien un rol més actiu dins de l'estructura educativa. Amb aquest projecte els estudiants de la universitat podien donar més sentit a allò que feien, de com es feia i de per què, ja que la demanda suposava una situació complexa a diferents nivells i l'únic repte que es buscava era la consecució de l'aprenentatge de totes les parts implicades. Finalment, el projecte podia fer cooperar i participar diferents agents i institucions de la societat: l'escola de música, la universitat, el Comú (corresponent a l'Ajuntament), les dues professores, els estudiants i els alumnes.

2. Marc teòric

El projecte d'iniciació a la música és una proposta d'innovació educativa a dos nivells: a nivell pedagògic i a nivell psicològic.

A nivell pedagògic, bàsicament, s'ha inspirat de dos grans corrents: la pedagogia sensorial de Maria Montessori[1], adequada per aquestes edats i centrada en l'aprenentatge experiencial i la pedagogia d'Ovide Decroly[2], basada essencialment en desplegar un centre d'interès, a través de tallers i d'activitats.

1. MONTESSORI, Maria, Ideas generales sobre mi método, Losada, Barcelona, 1958.
MONTESSORI, Maria, La descoberta de l'infant, Eumo, Barcelona, 1968.
VELASCO, Rosario, "Método Montessori", Revista Digital para profesores de la enseñanza 2010, p. 26.
2. DECROLY, Ovidi, La funció de globalització i altres escrits, Eumo. Barcelona, 1987

Els estudiants han desenvolupat el potencial dels infants a través del refinament dels cinc sentits com un objectiu principal que guiava la seva línia pedagògica per tal d'estimular la descoberta i la construcció d'aprenentatges. El seu rol com a futurs i futures mestres, ha estat de cuidar l'ambient de treball, de programar prèviament l'activitat a realitzar així com els materials a utilitzar perquè estiguessin ajustats als períodes sensitius dels infants i adaptats a les seves necessitats sobretot expressives i emocionals, així com també als seus interessos i motivacions.

Els estudiants han tingut en compte una metodologia globalitzada a través de l'agrupament de continguts entorn un tema, posant el centre d'atenció en els interessos dels infants, extrets dels seus gustos i preferències per activar el desig d'aprendre més coses sobre un tema interessant.

Els temes s'han desenvolupat en forma de tallers contenint activitats d'observació, associació i expressió. Els/les futurs/es educador/es han planificat i guiat les activitats. A partir del coneixement del grup d'alumnes, l'estudiant d'acord amb el professorat educatiu del Bàtxelor i de l'escola de música, per evitar llacunes o repeticions, ha planificat els diferents tallers del centre d'interès per treballar continguts de la programació preparant activitats de tres tipus: d'observació directa, d'associació per tal d'ampliar els coneixements dels infants i d'expressió, utilitzant diverses maneres, a més dels materials corresponents.

Ha estat convenient comentar amb les famílies cada taller del centre d'interès que s'ha treballat perquè poguessin col·laborar a través dels materials complementaris que els estudiants lliuraven a final de cada sessió perquè els alumnes s'enduguessin a casa: contes, jocs, cançons i vídeos, principalment.

Per al desenvolupament del taller del centre d'interès, els estudiants han tingut en compte, la motivació dels infants, ja que en aquesta fase inicial havien de connectar amb els seus interessos i animar-los a aprendre. També l'observació, proposant diferents activitats d'acostament al tema. Aquesta observació ha estat directa fent intervenir el màxim de sentits possible. Els estudiants també han tingut en compte les activitats d'associació ja que permeten als infants adquirir nous coneixements connectant-los amb els anteriors, bàsicament a través dels bits que eren els activadors d'aquest coneixement previ. Els estudiants universitaris han proposat activitats en les quals els alumnes es podien representar els nous coneixements, contemplant els diferents llenguatges: verbal, corporal, plàstic, musical i matemàtic sents els guies principals en la metodologia dels centres d'interès, observant als infants, detectant els seus interessos, conduint al grup a través de les activitats planificades prèviament i mantenint una actitud d'interès oberta i flexible.

D'aquesta manera, l'experiència que es presenta aquí explora la pedagogia dels centres d'interès a partir de tallers multisensorials com una proposta d'innovació educativa per afavorir les diferents formes d'expressió i de comunicació.

A nivell psicològic, el present projecte, s'ha nodrit també de corrents com el constructivisme i l'aprenentatge significatiu, essencialment. També s'hi veu reflectit l'aprenentat-

ge social per promoure les zones de desenvolupament proper de Vigotsky[3], la necessitat de partir dels coneixements previs de Piaget[4] així com, la necessitat de verbalitzar l'aprenentatge per fer-lo conscient i per tant, més durador, tal i com apunta Ausubel[5].

Podem dir, de manera sintètica que tant unes corrents com les altres, estan centrades en l'infant. També està centrat en la capacitat de l'educador/a per a estimar i respectar l'infant com a persona sent sensible als seus ritmes de treball, als seus interessos, a les seves motivacions, a les seves necessitats com a punt de partida per a l'aprenentatge guiat per poder desenvolupar les seves potencialitats a través de la interacció amb un ambient ric en materials, afecte i respecte.

El constructivisme[6] defensa la necessitat d'atorgar als alumnes les eines i els recursos necessaris a fi que ells mateixos siguin els qui construeixin el seu coneixement. La teoria constructivista pretén que els infants aprenguin experimentant amb el seu entorn més proper per resoldre situacions problema que els mestres proposin a l'aula. Així doncs, el rol del mestre esdevé secundari, ja que només esdevé un guia en l'experimentació de l'alumne. Per dur a terme el projecte musical ens hem inspirat amb David Ausubel, ja que considerem que la seva teoria posa èmfasi en l'experimentació i en el rol actiu dels infants en el seu aprenentatge.

Ausubel, va propulsar la teoria de l'aprenentatge significatiu verbal que defensa que els infants, per poder aprendre, han de parlar i comunicar els seus neguits, frustracions i èxits durant tot el procés d'aprenentatge. En el cas que es doni la comunicació per part dels infants, ells mateixos verbalitzen el que van aprenent cosa que els hi farà molt més fàcil tenir presents els nous coneixements. A més, amb la verbalització dels seus aprenentatges els continguts que hauran après perduraran en el temps. Finalment, la comunicació constant entre mestre/alumne, alumne/alumne permet als docents fer un diagnòstic exhaustiu de cada infant sobre els coneixements que han adquirit per tal d'adaptar les activitats futures. La teoria de l'aprenentatge significatiu verbal d'Ausubel proposa dues vies per les quals l'aprenentatge serà realment significatiu: la primera via recau en la recepció dels infants. En aquest cas la mestra proporciona als infants totes les informacions necessàries i aquest no ha de fer cap procés per elaborar el seu propi coneixement.

La segona via proposada és la via del descobriment, en la qual la mestra dona part de les informacions, i/o estímuls, als infants i són els mateixos infants que han de buscar

---

3. VIGOTSKY, Lev, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Austral, 2012.

4. PIAGET, Jean, Psicología del niño, Ediciones Morata, 2008.

5. AUSUBEL, David, "The Times Letters", Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning,1962, Volume XXVIII, Number 3.

AUSUBEL, David., NOVAK, Joseph. & HANESIAN, Psicologia Evolutiva: Un punt de vista Cognoscitiu, Editorial Trillas. Mèxic, 2003

6. COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Marina; ONRUBIA Javier; SOLÉ, Isabel i ZABALA, Antoni (2007), *El constructivismo en el aula.* Barcelona. Editorial Graó

diferents mitjans per trobar les informacions que els hi falten. Els i les mestres esdevenen guies de l'aprenentatge dels infants i només interfereixen en el seu aprenentatge en el cas que els alumnes realment ho necessitin.

Piaget, destaca la importància dels coneixements previs, els quals són la base per l'aprenentatge que permeten connectar amb els nous coneixements que els infants adquiriran. Així doncs, els estudiants de Ciències de l'Educació aborden els coneixements previs mitjançant preguntes relacionades amb els continguts a treballar en el taller: si el ritme de la cançó és lent o ràpid, si el to és fort o fluix, si poden identificar algun so especial o diferent, i connectar també la temàtica del centre d'interès…

Les respostes dels infants es corroboren per mitjà dels bits, o bé de la interacció dels estudiants de Ciències de l'educació, aplicant el procés de traducció. La traducció, es tracta del resultat o la relació que fan els alumnes entre els coneixements previs i els nous coneixements. D'aquesta manera, quantes més connexions pugui fer un infant, més significatiu serà el seu aprenentatge. No obstant això, es valora molt positivament l'error. Gràcies als errors, o bé, gràcies a tot el que els infants no puguin identificar, els infants creen el seu propi conflicte cognitiu, podent-lo resoldre només mitjançant l'establiment de relacions del seu error (o mancança) amb la resposta atorgada per l'adult. Així doncs, els errors, segons Ausubel, són les bases del nou coneixement que construirà l'infant. Aquesta connexió es pot denominar traducció. La traducció seria el resultat de l'apropiació i la relació que fan els alumnes dels nous coneixements. Com més tradueixi i es faci seu el coneixement, més significatiu serà l'aprenentatge. D'altra banda, Ausubel contempla que els errors s'han de valorar positivament, ja que gràcies als errors que cometen en el procés els infants podran corregir-los i no tornar-los a fer de nou. Els errors són les bases del nou coneixement que construirà l'infant. Ausubel defensa tres tipus de condicions per tal que l'aprenentatge esdevingui significatiu, sent aquestes: la significativitat psicològica —que fa referència als coneixements previs dels infants—, la significativitat lògica —que correspon a la manera en la qual els infants organitzen els seus esquemes de coneixement—, i la disposició favorable de l'infant, corresponent a l'atractivitat de les activitats.

Pensem que en el nostre centre d'interès aquestes tres condicions hi són presents, ja que hi ha una gran feina darrere de cada taller, que busca la manera de motivar als infants perquè puguin aprendre tot passant-s'ho d'allò més bé.

El projecte també presenta una innovació metodològica, ja que aquesta està centrada en la globalitat de l'aprenentatge, la interdisciplinarietat, la integració del coneixement, la construcció d'esquemes més rics i complexes, en l'aprenentatge contextualitzat, guiat i orientat, en la reflexivitat, en l'experimentació, la cooperació, en l'aprenentatge entre iguals, en la col·laboració i la participació comunitària. En el desenvolupament d'aquest projecte s'han mobilitzat molts esquemes comunicatius, de consens i de diàleg per a l'entesa mútua. Cosa que el fa encara més íntegre.

3. Objectius

El marc curricular de l'expressió musical a l'etapa d'educació infantil han servit per a poder delimitar els objectius que s'han establert en els tallers d'iniciació al llenguatge musical amb infants de 4 a 5 anys. Aquests objectius posen la mirada en:

- descobrir, experimentar i utilitzar les propietats sonores i expressives del cos de l'infant, especialment la veu
- descobrir, experimentar i utilitzar les propietats sonores i expressives dels objectes de l'entorn
- utilitzar les diferents propietats sonores com un instrument d'expressió i comprensió de sentiments i emocions
- ampliar la capacitat de l'infant d'expressar-se i comprendre sentiments i emocions a través dels sons
- observar, reconèixer, manipular i expressar-se musicalment en situacions de la vida quotidiana; desenvolupar el gust o l'interès en l'infant per aquestes activitats
- incorporar noves actituds de relaxació, atenció, preferència davant el fet musical senzill i el propi folklore
- utilitzar les diverses formes de representació i expressió per a evocar situacions i accions, desitjos i sentiments de tipus real o imaginari en els infants
- utilitzar tècniques i recursos bàsics de les diferents formes de representació i expressió per augmentar les possibilitats comunicatives dels infants

És important que els mestres d'educació infantil sàpiguen desenvolupar diferents recursos musicals i posar-los a l'abast dels infants. Per als infants la música pot estar a tot arreu, des d'un picar de mans, fins a picar o jugar amb qualsevol utensili quotidià, i la tasca dels docents consisteix, d'una banda, a saber identificar, donar suport i enriquir les situacions i experiències musicals que els infants realitzin de manera espontània. D'altra banda, els mestres han de proporcionar altres recursos amb els quals els mateixos infants puguin aprendre de manera lúdica i en aquest projecte musical de tipus pràctic s'aborden diferents continguts que serveixen per a poder desenvolupar diferents competències les quals capacitaran als estudiants de la universitat com a futurs mestres.

Tot i que els objectius esmentats anteriorment engloben, majoritàriament, el desenvolupament dels infants, els estudiants de magisteri també tenen els seus objectius marcats pel claustre docent, sent aquests els següents:

- comprendre la naturalesa i les característiques de l'expressió i comunicació dels infants de 0 a 6 anys;
- entendre com desenvolupen els infants els recursos per a l'expressió i la comunicació
- conèixer i identificar els continguts bàsics de l'expressió i la comunicació en aquestes edats
- desenvolupar propostes didàctiques que s'ajustin als continguts de l'expressió i la comunicació infantil

- establir relacions entre les diferents formes d'expressió i comunicació
- desenvolupar projectes d'intervenció que afavoreixen l'adquisició de recursos en els infants i finalment
- valorar l'expressió i la comunicació com a mitjà d'enriquiment personal i lúdic, tant per als infants com per als adults

4. Punt de partida organitzatiu

L'hora del taller d'iniciació a la música és un exemple de proposta educativa que contempla diferents recursos didàctics i psicopedagògics per afavorir l'expressió musical a l'educació infantil, tot i que també pot ser aplicable a l'educació primària.

Així doncs, el projecte musical neix d'un projecte interdisciplinari[7] entre quatre assignatures de primer i segon curs que s'imparteixen en el Bàtxelor en Ciències de l'Educació a la Universitat d'Andorra. Les assignatures implicades són Teoria i Història de l'Educació, Bases Psicopedagògiques en l'edat de 0 a 6 anys, Didàctica de les Llengües I i Recursos Didàctics Musicals.

Primerament, de l'assignatura de Teoria i Història de l'Educació ens servim de la pedagogia de Maria Montessori, la qual impregna tot el taller musical fent una estimulació sensorial dels 5 sentits. La multisensorialitat i la coordinació de les diferents àrees de l'etapa d'educació infantil ens serveixen per a bastir la sessió amb creativitat, innovació, fantasia i imaginació. La filosofia que es desprèn al llarg de la sessió és constructivista, posant al nen al centre d'atenció sent el protagonista del seu propi aprenentatge donant-li eines perquè aquest sigui significatiu. L'objectiu principal és que els infants observin, experimentin i manipulin amb un ajut ajustat que proporcionen les figures adultes de referència a l'aula.

També ens servim de la pedagogia d'Ovide Decroly, que posa èmfasi en els centres d'interès tenint en compte les necessitats dels infants, les característiques del grup, les seves preferències i el seu estil d'aprenentatge a fi de poder determinar els objectius, distribuir i seqüenciar els continguts, respecte a la programació establerta.

El centre d'interès ens serveix per bastir diferents tallers molt motivadors que serveixen per sensibilitzar i iniciar a la cultura musical pròpia d'aquesta edat de manera lúdica. Les activitats i la selecció de materials responen a un tema d'un musical infantil específic orientat per l'equip educatiu, que ha partit dels propis estudiants i pensat per a un públic infantil. Optar per aquest tipus de proposta suposa una planificació i organització

7. DAVIES. M.; DEVLIN, M., Interdisciplinary Higher Education: Implications for Teaching and Learning, Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, 2007.

adequada de tots els elements, però a més, implica un canvi d'actituds en la intervenció de l'estudiant en el seu rol d'educador/a, ja que des del començament estimula, motiva i incita a l'activitat. Durant el desenvolupament de l'activitat és necessària una observació continuada del procés, ja que cal seleccionar la intervenció de l'estudiant segons les necessitats de cada infant, de les dificultats organitzatives, seguir l'evolució de les propostes, preguntant, comprovant, descobrint la generalització en diferents actuacions, per anar ajustat la seva resposta, dividint l'espai, obrint l'aula a noves possibilitats per tal d'aprendre en grup. L'estudiant és qui planifica de manera flexible el tema central i qui guia l'activitat partint d'una globalitat de l'ensenyament des de l'inici fins al final de desenvolupament de la proposta del centre d'interès. Els estudiants, per parelles, s'especialitzen en un determinat taller que ha de tenir en compte les propostes dels altres per trobar un eix que doni sentit al centre d'interès. La proposta de treballar sobre un tema central que es distribueixi en tots els tallers adquireix significat sempre que parteixi de les característiques, interessos i motivacions dels infants.

Aquest tipus de model de treball ofereix un estil de treball conjunt entre els tots els agents implicats i una obertura de les tres institucions a la comunitat.

D'altra banda, de l'assignatura de Bases Psicopedagògiques en l'edat de 0 a 6 anys, s'extreuen les bases curriculars de l'etapa d'educació infantil, així com la part més tècnica pel que es refereix a la programació de tasques i activitats que es porten a terme al llarg del taller. Els estudiants han de pensar les tasques que portaran a terme tenint en compte diferents tipologies d'activitats (les d'aprenentatge —mecàniques, anàlisi, síntesi, interdisciplinàries, comunicatives, creatives, de sortida, recerca- i les d'avaluació— coneixements previs, reforç, ampliació, final). També han de situar les tasques en un espai real —que és l'aula de l'escola de música— en un temps de 45 minuts, en l'edat concreta de 4 anys, i concretant els recursos tant materials com humans que utilitzaran per fer el taller. Per últim, els estudiants tenen en consideració que tot tipus de material a treballar sigui sensorial. Per tant, han preparat petites degustacions per estimular el sentit del gust, tot tenint en compte les al·lèrgies i intoleràncies dels infants. Pel que fa al tacte els infants han pogut descobrir textures suaus i rugoses. A més a més, l'aula de música s'ha impregnant d'ambientador —per desenvolupar el sentit de l'olfacte— i molts altres elements adients a l'estimulació dels cinc sentits, seguint doncs, la metodologia montessoriana. El taller implica una planificació estricta abans i després del taller; implica una organització i planificació estricta, abans, durant i després per part dels estudiants de ciències de l'educació. L'organització és clau per a l'èxit de la posada en escena de tot el prèviament preparat. Per tant, els estudiants han de dissenyar un guió previ que van corroborant fent tutories amb els respectius docents de les diferents assignatures.

Pel que es refereix a l'avaluació, aquesta es fa conjuntament entre el claustre docent de les assignatures esmentades anteriorment —i pertanyents al departament de Ciències de l'educació de la universitat— i la professora de l'escola de música.

A més a més, referent a l'assignatura de Didàctica de les Llengües I, que contempla les bases curriculars lingüístiques de l'etapa d'educació infantil, s'analitzen les diferents àrees de llenguatge pel que es refereix a la comunicació i a les diferents formes de representació (musical, corporal, plàstica i verbal) integrant-les d'una manera globalitzada. Els nostres estudiants acompanyen el taller amb bits d'imatges que serveixen per introduir la temàtica i alguna tasca de lectura i escriptura senzilla per completar la tornada de la cançó. A nivell estètic, es té en compte l'escenografia, el maquillatge i la indumentària per completar el taller d'una manera creativa. Aquest projecte resulta ser molt motivador, a més que també serveix per sensibilitzar i iniciar els infants al llenguatge musical i a la cultura musical pròpia de l'edat d'una manera lúdica.

Finalment, el projecte musical incorpora l'assignatura de Recursos Didàctics (apartat de música) que aporta els continguts de la dansa, la cançó, la melodia, la lletra, el ritme, la pausa, el to, la notació musical, els instruments musicals, entre altres. El projecte musical d'iniciació al llenguatge musical permet la dinamització de diferents recursos didàctics per explicar una cançó i relacionar-la amb una audició. Els estudiants emboliquen amb una màgia fascinant els continguts programats per les diferents sessions de dimecres de 17,30 h a 18,15 h.

L'hora del taller d'iniciació a la música neix amb un doble objectiu: per una banda millorar la qualitat docent en la formació de mestres i per l'altra, ser un projecte de transferència a la societat. Aquesta iniciativa de col·laboració entre institucions la portem a terme des del curs 2015-16 i a causa de la resposta positiva, tant per part dels nostres estudiants, com dels infants que hi participen, la voluntat de mantenir aquest projecte col·laboratiu es manté ferma. És interessant dinamitzar les activitats dins d'un espai concret i en un temps precís, creant un entorn d'aprenentatge específic, per tal d'establir la interacció entre els diferents agents i institucions que hi participen per tal de veure reflectida la teoria aplicada a escenaris reals. Amb les sinergies creades entre els diferents agents permet ajustar la percepció que el futur mestre té de l'àmbit acadèmic i preparar-lo per al món professional.

De fet, els futurs mestres, a través de la confecció de materials didàctics i el disseny d'activitats d'ensenyança i aprenentatge reals, connectaran amb l'objectiu d'assolir, integrar els objectius teòrics i pràctics de les quatre assignatures implicades posant l'accent en les bases de la comunicació dels infants de 0 a 6 anys pròpies de l'etapa d'educació infantil.

Per poder elaborar les sessions amb un ordre lògic, a cada curs s'ha treballat els diferents llenguatges clau en el marc curricular de l'educació infantil a partir d'una temàtica concreta que ha estat la base per la preparació de les sessions per part de l'estudiantat de la Universitat d'Andorra. Per això, la iniciativa va començar el curs 2015-16. En aquestes sessions els estudiants del Bàtxelor van fer pràctiques de temàtica lliure tot partint d'una base comuna de músics cèlebres tals com Vivaldi, Mozart o bé Saint-Saëns. Al curs següent (2016-17) els alumnes del bàtxelor en ciències de l'educació van crear els seus ta-

llers basats en les diferents cultures del món. Aquest curs (2017-18), la temàtica va girar en torn dels clàssics musicals de Disney, fent que els estudiants de ciències de l'educació tornessin a viure la seva infància juntament amb els infants als quals s'impartí cada taller.

5. Temporització

Curs 2015-16 Centre d'interès: cançons populars i tradicionals	
Tallers	• La castanyera" amb l'audició de "La tardor" de Vivaldi • "Monstres monstruosos" amb l'audició de la "Danza macabra" de Saint-Saëns • "Dalt del cotxe" amb l'audició "Simfonia de les joguines" de Leopold Mozart • "El xino xim-fun-fa" amb l'audició "Dansa Xinesa del Trencaclosques" de Txaikovsky • " El lleó no em fa por" amb l'audició "Carnestoltes dels animals, fragment del lleó" de Saint-Saëns • " Som els cavallers" amb l'audició "Carmen: La guàrdia montada" de Bizet • "Una mosca que volava per la llum" amb l'audició "El vol del moscardó" de Rimsky-Korsakov. • "La masovera" i amb l'audició "En un mercat persa" de Ketelbey. • "El telèfon "d'Irineu Segarra i l'audició "El rellotge sincopat" de Leroy Anderson.

Curs 2016-17 Centre d'interès: músiques del món	
Tallers	• "Waka Waka" de Shakira (Àfrica) • "Aram Sam Sam" (Proper Orient) • " No rompas más mi pobre corazón" de Don Von Tress (Amèrica del nord) • "John Brown era un petit indi" (Indis Americans) • "Un esquimal perdut en el desert" (Regions del Cercle Polar Artic) • "Epo i tai tai e" originària de la cultura Mahorí i dels poblats de Nova Zelanda. (Oceania) • "Une souris verte" intèrpret desconegut (Europa) • "Soy una taza, una tetera" (El mundillo tu sae) • "Chinito de amor" (Xina) • Cloenda nadalenca

Curs 2017-18 Centre d'interès: grans musicals infantils (Disney)	
Tallers	• "El rei lleó", • "El nen de la selva", • "La bella i la bèstia", • "Els 7 nans" • "La sireneta"

6. Filosofia metodològica

La metodologia que han seguit els diferents tallers del centre d'interès ha combinat tutories per guiar el treball dels estudiants, prèvies al taller, i després del taller. En cada sessió "*in situ*" l'estudiant també ha comptat amb l'orientació de les dues professores, la de la universitat i la de l'escola de música per perfilar algun aspecte que no acabava de sortir rodó.

La programació cada setmana i en cada sessió de classe s'havia d'anar ampliant, repensant, definint, per tal d'anar-se enriquint dia a dia. Les activitats que han bolcat al taller també han estat pensades i planificades per l'estudiant, entenent que el treball que es vol fer a l'aula no pot ser mai improvisat. Moltes de les activitats que van pensar, quan les han portat a la pràctica s'han adonat que les han hagut de variar. Les activitats han estat variades, tenint en compte la diversitat d'alumnes a l'aula. Per tant la programació del taller ha incorporat activitats d'anàlisi, de síntesi, creatives, interdisciplinars, de comunicació, mecàniques, i sobretot de coneixements inicials.

També han pensat en les activitats de presentació, les de tancament i les de coneixements previs. El material estrella, que tots els estudiants han fet servir han estat els bits d'imatges com a activadors d'aquests coneixements previs i connectors amb els coneixements nous a aprendre. Aquests bits contenien els conceptes bàsics, el vocabulari específic sobre el qual es volia treballar i sobre el qual girava el taller. Els materials utilitzats a cada taller també s'han mencionat, majoritàriament de papereria, però també digitals i culinaris.

També en els tallers calia incorporar instruments, ja bé fossin de la mateixa aula de l'escola de música, tallers que els estudiants confeccionaven in situ, o instruments específics que els estudiants portaven específicament per a l'ocasió, com és el cas de l'harmònica, de la flauta nativa o el tambor. Els estudiants han tingut de posar per escrit les seves idees, han tingut de reflexionar sobre el que volien fer, o el que ja havien fet. D'aquesta manera verbalitzar allò que feien els forçava a pensar el perquè ho feien i buscar les justificacions. Això és el que interessa. La seva reflexió, del què, com, quan, i perquè volien ensenyar cada concepte i quina era la resposta que esperaven per part de l'infant. L'activitat del taller ha comportat posar cada idea en consens amb l'altre membre de l'equip,

ja que els tallers s'han desenvolupat en parella. Aquest diàleg ha reforçat l'apropiació dels aprenentatges. També han tingut de reflexionar sobre els objectius que tenien en cada taller, què era allò que volien aconseguir que els infants aprenguessin i les competències que treballarien. Això ha estat important, no perdre de vista l'infant com a centre de l'aprenentatge i com presentaven les seves activitats perquè als petits els hi resultessin atractives, mantinguessin l'interès i connectessin amb els seus gustos i interessos. Per altra banda, no s'ha d'oblidar que anaven a una aula de música i que calia ensenyar alguns conceptes bàsics, com llarg, curt, ràpid, lent, agut, greu o fort i fluix. També calia pensar de quina manera treballar-los. Un aspecte molt important, que inclús al docent més experimentat moltes vegades se li escapa perquè s'ha bolcat tant en un aspecte que n'ha deixat de contemplar d'altres, ha estat el control del temps. D'aquí la importància que la pauta contemplés minut a minut com volien repartir totes les seves activitats al llarg de la sessió. Un altre aspecte de la pauta, han estat les observacions i les propostes de millora, apartats que no es podien acabar de completar fins haver finalitzat el taller i repensar en allò que havia i que no havia funcionat com era d'esperar. També molts dels estudiants han incorporat a la seva pauta la webgrafia consultada o bé utilitzada per al seu taller, ja bé per les imatges utilitzades dels bits, la lletra de la cançó o per visualitzar les coreografies i posar el *track* de música de les cançons seleccionades a la xarxa. Alguns han fet una mica de teatre inclús i han posat per escrit el guió que van seguir. Comentar tota la part d'attrezzo i maquillatge tant la dels actors com la dels protagonistes espectadors. Pensar en incorporar algun detall als infants a la dinàmica ha estat un encert, com una diadema de plomes d'indi, estrelles de xerif, barrets de cowboy, espases i corones. I què dir de l'ambientació de l'aula? Aquesta ha anat variant setmana a setmana i minut a minut, a partir de cartells, pòsters, contes, tornades de cançó, mòbils, fotos, fanalets, puzles, murals, dibuixos que penjaven del sostre i de les parets, inclús la confecció d'un cotxe i un avió que van permetre fer desplaçaments d'un continent a un altre. Sorpreses que els infants cada setmana anaven trobant o gaudint sortides moltes d'elles d'un caixa màgica que s'anava obrint i tancant en funció de l'activitat a fer. Els infants, la majoria de les vegades van marxar amb un regal personalitzat per l'ocasió, com el nom escrit en àrab, xinès, espases, corones de príncep, d'indis, capells xinesos, barrets de cowboys, orelles i cues de ratolins, dibuixos per pintar, contes per llegir amb família, bits, cançons, capítols de dibuixos animats i fins i tot, receptes. El més important, amb un somriure als llavis i taral.lejant la tornada de la cançó que havien après contents d'ensenyar-los-hi als seus pares, avis o germans quan els anaven a buscar una vegada acabada la classe de música. I és que la música, és una disciplina capaç d'expressar i comunicar sense paraules l'estat d'ànim en el que ens trobem. O bé d'explicar amb lletres de cançons continguts de manera divertida quan altres disciplines no hi arriben...

El millor aprenentatge ha estat quan a l'endemà de portar a terme el taller, els estudiants universitaris l'han comentat amb la resta de companys tornant al diàleg, al consens, a la crítica o autocrítica constructiva amb l'interès d'aprendre en conjunt i per seguir

millorant. Quan han ensenyat les fotos i els vídeos, quan els han compartit en el seu blog i quan han motivat als seus col·legues d'universitat per al seu taller.

Així doncs, el projecte presenta una innovació metodològica, ja que aquesta està centrada en la globalitat de l'aprenentatge, la interdisciplinarietat, la integració del coneixement, la construcció d'esquemes més rics i complexes, en l'aprenentatge contextualitzat, guiat i orientat, en la reflexivitat, en l'experimentació, la cooperació[8], en l'aprenentatge entre iguals, en la col·laboració i la participació comunitària. En el desenvolupament d'aquest projecte s'han mobilitzat molts esquemes comunicatius, de consens i de diàleg per a l'entesa mútua. Cosa que el fa encara més íntegre.

7. Conclusions

L'hora del taller d'iniciació a la música neix amb un doble objectiu: per una banda, millorar la qualitat docent en la formació inicial de mestres i per l'altra, ser un projecte de transferència a la societat, revertint en ella tot aquell coneixement construït des d'un marc teòric.

Aquesta iniciativa de col·laboració entre institucions la portem a terme des del curs 2015-16 i ens agradaria poder continuar col·laborant ambdues institucions compartint activitats d'ensenyança i aprenentatge amb els infants de l'Escola de Música d'Ordino ja que són molts els beneficis que aquest taller aporta a totes les parts implicades.

Pensem que és interessant dinamitzar activitats dins d'un espai més concret i en un temps precís creant un entorn d'aprenentatge específic per tal d'establir la interacció entre els diferents agents i institucions (universitat, professores, estudiants, escola de música, comú i alumnes) amb l'objectiu de veure reflectida la teoria aplicada a escenaris reals, que doni un major sentit i *feedback* als processos educatius tot enriquint-los.

Al mateix temps, pensem que és interessant generar sinèrgies entre els diferents col·lectius que portin a una millor adaptació entre els diferents agents implicats, a fi d'ajustar la percepció que el futur mestre tingui de l'àmbit acadèmic i preparar-lo per al món professional tot i que també a fi d'ajustar la percepció de la societat per tal d'acollir al futur mestre novell i fer-li un lloc en el qual se senti reconegut i valorat per la seva competència i habilitat.

L'experiència fora de l'entorn habitual de les aules universitàries pensem que és força positiva per totes les parts i possible gràcies a la col·laboració i implicació d'aquests diferents organismes institucionals: Comú, Universitat i Escola de Música de les Valls de Nord.

Destacar que el projecte ha estimulat el treball en xarxa en l'àmbit educatiu, ja des de la Conselleria d'Educació del Comú, de l'Escola de Música, com des del Bàtxelor en Ciències de l'Educació de la Universitat. L'èxit d'aquest treball en xarxa també ha permès la continuïtat del projecte des del primer any que es va iniciar així com el manteniment

8. PUJOLÀS, Pere, El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave, Graó, Barcelona, 2008.

en els cursos successius fins a l'actualitat. Ressaltar la implicació de totes les parts institucionals i dels diferents agents, qui s'han il·lusionat donant llum a allò que era fosc.

Emfatitzar la transversalitat dels plantejaments, ja bé des de les diferents assignatures del Bàtxelor, que han fet que diferents professors de diferents disciplines es coordinessin per tal que amb el projecte els estudiants poguessin integrar els continguts de les diferents àrees i disciplines visualitzant-lo com un tot més sòlid. Bàsicament, l'estudiant ha pogut entendre com es connecten les diferents àrees del currículum d'educació infantil, tenint en compte l'etapa evolutiva dels infants i posant a l'abast la pedagogia i els recursos didàctics pertinents elaborant la seva pròpia representació de rol de mestre/a competent, personalitzant-se i projectant-se en un futur proper per a resoldre diferents situacions complexes.

Destacar la importància i la necessitat d'haver previst espais de treball dirigit, de treball cooperatiu i de treball individual, així com el de tutoria per a l'èxit del projecte en la seva parcialitat i globalitat, marcant petites fites, implicant al professorat i a l'estudiant per la revisió de guions i l'establiment de noves pautes. Aquests espais de treball han estat també decisoris per al canvi d'actituds cap a una millor disposició envers els processos d'ensenyament i aprenentatge revertint a la consecució dels resultats d'aprenentatge i per tant del repte a assolir.

Com a punts forts destacar la magnitud i diversitat de repertori a treballar en l'àmbit de l'expressió musical, també la globalització dels aprenentatges, la llibertat a l'hora de crear els tallers i les activitats del centre d'interès que fomenten la fantasia i la imaginació tant d'aquell qui el dissenya com d'aquell qui el rep, així com l'apropiació del coneixement. La creativitat a l'hora de dissenyar les activitats, els materials, de posar en marxa recursos digitals, d'elaborar instruments musicals a partir de material reciclat obra un ventall molt gran de possibilitats dins del món de la docència i de la didàctica.

D'altra banda, com a punts febles, pensem que és necessària una dedicació extra en temps per la preparació del material, del vestuari, que moltes vegades el docent no en disposa com voldria. Així com una altra limitació podria ser que la metodologia de treball ja vingui imposada per la manera de fer a l'escola, a través de llibres de text, dossiers, fitxes amb instruccions de quin aprenentatge cal fer, com s'ha de fer i també com s'ha d'avaluar... sense deixar pas a maneres més obertes, flexibles i creatives d'ensenyar.

Dotar al futur mestre/a d'eines i de recursos didàctics és de capital importància per impartir bé les classes ja que sabem que no n'hi ha prou en conèixer molt bé la disciplina sinó que també cal capacitar-lo a nivell psicopedagògic perquè tingui actituds i aptituds per gestionar i atendre la diversitat d'alumnes de la seva aula, tenint en compte els seus ritmes de treball, les característiques evolutives, per tal d'adaptar la pedagogia més adient per transmetre el coneixement de la manera més eficient, eficaç i de qualitat possible.

Acabar dient que en els documents adjunts documenten amb imatges i vídeos el procés dut a terme que mostra com s'ha desenvolupat l'experiència, tant des del punt de vista productiu dels estudiants universitaris, com de la resposta dels alumnes així com dels materials utilitzats.

Proposta d'innovació pedagògica d'una experiència sobre el disseny de tallers de joc amb materials naturals i quotidians per estimular la sensorialitat

Proposal of pedagogical innovation of an experience on the design of game workshops with natural and common materials to stimulate sensory

Alexandra Monné Bellmunt
Universitat d'Andorra
amonne@uda.ad

Andrea Piqué Vallejo
Universitat d'Andorra
apique@uda.ad

Resum

Des de l'assignatura de Bases Psicopedagògiques en l'edat de 0 a 6 anys els estudiants de ciències de l'educació han construït material per treballar directament amb 50 infants de maternal. Aquest material té en compte les diferents àrees de l'educació infantil i està organitzat en 10 tallers per portar a terme in situ. El taller de l'arc de Sant Martí, el del mar, el de l'explosió d'olors, el de les titelles, el de la pasta, el de les mongetes màgiques, el de l'art de la tardor, el de les 30 capses misterioses, el de les pedres màgiques i el taller de la mini orquestra. Tots els tallers proposats tenen un denominador comú: estimular els sentits i estan inspirats en pedagogies actives. Els infants exerciten diferents destreses com fer seriacions, agrupar per semblances, fer classificacions de diferents objectes i caracteritzar la matèria segons les seves propietats.

Paraules clau

Taller, sensorial, transferència, pedagogies actives

Resumen

Desde la materia de Bases Psicopedagógicas en la edad de 0 a 6 años los estudiantes de ciencias de la educación han construido material para trabajar directamente con 50 niños y niñas de maternal. Este material tiene en cuenta las diferentes áreas de la educación infantil y está organizado en 10 talleres para llevar a término in situ. El taller del arco Iris, el del mar, el de la explosión de olores, el de los títeres, el de la pasta, el de

alubias mágicas, el del arte del otoño, el de las 30 cajas misteriosas, el de las piedras mágicas y el taller de la mini orquesta. Todos los talleres propuestos tienen un denominador común: estimular los sentidos y están inspirados en las pedagogías activas. Los niños y niñas ejercitan diferentes destrezas como hacer seriaciones, agrupar por semejanzas, hacer clasificaciones de diferentes objetos, y caracterizar la materia según sus propiedades.

Palabras clave

Taller, sensorial, transferencia, pedagogías activas

Abstract

From the subject of Psychopedagogical Bases in the age of 0 to 6 years, the students of educational sciences have constructed some material to work directly with 50 children of kindergarten. This material takes into account the different areas of the preschool and is organized in 10 workshops to carry out "in situ". The workshop of the rainbow, the sea, the smell explosion, the puppets, the pasta, the magical beans, the autumn art, the one of the 30 mysterious boxes, the one of the magical stones and the workshop of the "mini orquestra". All the proposed workshops have a common denominator: stimulate the senses and are inspired by the active pedagogies. Children exercise different skills such as making series, grouping by similarities, classifying different objects, and characterizing the subject according to their properties.

Keywords

Workshop, sensory, transfer, active pedagogies

1. Origen i justificació del taller

La idea de realitzar un taller sorgeix de la necessitat de dotar de significat les pràctiques que els estudiants de ciències de l'educació han de fer en la seva trajectòria formativa. Aquest taller ha estat planificat i guiat des de l'assignatura universitària al llarg del semestre en cada sessió com ho veurem a la temporització. I per posar a proba si la planificació ha estat la correcta s'ha aplicat a la realitat de l'aula per posteriorment, fer-ne el seu anàlisi. Així doncs podem dir que aquest taller ha tingut tres moments: l'abans a la seva realització, el durant i el després. També ho comentarem a l'apartat de metodologia.

És necessari pensar en projectes que siguin transferibles a la societat com també que siguin integradors d'aquell contingut, destreses i actituds que els estudiants universitaris han après a les aules en diferents assignatures i ho puguin viure com un aprenentatge globalitzat i interdisciplinari.

És per aquest motiu que aquests tallers s'han dut a terme a l'escola per tal d'integrar els coneixements que els estudiants han adquirit a la universitat i posar-los en pràctica en una aula amb infants.

Un altre aspecte interessant a destacar és la motivació que aquest tipus de taller desperta en els estudiants. L'experiència els fa adoptar una actitud proactiva davant del fet educatiu ja que projecta el seu futur rol de mestres.

2. Aspectes innovadors de la proposta pedagògica

El projecte sensorial mitjançant tallers in situ ha estat una innovació pedagògica a nivell metodològic. Els tallers han comportat l'ús d'eines intel·lectuals diferents que han portat a una major reflexió metodològica i pràctica amb l'objectiu d'avançar millorant l'aprenentatge.

L'aprenentatge basat en projectes ha reforçat la motivació i el sentit d'agent dels estudiants qui havien d'aprendre uns continguts, unes destreses, unes actituds. També s'ha incidit de manera positiva en les seves competències personals i la seva autonomia en fer, ser i en pensar i en les relacions amb una cultura i sentit dels aprenentatges de més qualitat.

L'aprenentatge mitjançant tallers ha suposat canvis en el guiatge metodològic, en els recursos a disposició dels estudiants, en l'organització dels docents, dels temps i dels espais.

Aquesta proposta d'ensenyament i aprenentatge des de l'inici fins al final del seu procés d'implementació ha contribuït a modificar el desenvolupament professional tant del professorat com de l'estudiant adquirint una major expertesa en la matèria i també confiança en la seva capacitat de comprendre el món on viuen promovent la presa de decisions fonamentades en el coneixement.

Ha suposat canvis a l'hora de treballar els continguts de manera col·laborativa que ha permès desenvolupar tant a docents com a discents múltiples competències com de treball en equip, de presa de decisions, d'iniciativa, autonomia, autoregulació, emocionals, de comunicació gràcies al diàleg i al conflicte cognitiu que el mateix repte o projecte suposava.

Conflicte cognitiu que es resolia mitjançant les bastides que el professor posava mentre acompanyava als estudiants reflexionant mentre compartien l'aprenentatge, valorant la proposta pedagògica, la seva didàctica, l'organització promovent un nou perfil de mestre.

L'aprenentatge dels tallers ha desplegat l'ètica del diàleg tant de docents com de discents per conèixer i conèixer-se, ha ensenyat a aprendre tot contextualitzant, ha ensenyat a relacionar el coneixement de la disciplina i a veure els diversos nivells d'interrelació entre els coneixements, procediments i actituds, ha considerat els fets i els objectes com a sistemes que es comuniquen entre ells i amb l'entorn, ha ajudat a aprendre dels errors i analitzar-ne

la causa, i ha ajudat a explicitar els valors de l'ètica en emprar els diferents procediments, així com els valors de la responsabilitat personal i de la cooperació en el treball.

Així doncs, aquesta estratègia de treball d'aprendre tot fent a partir de l'interès personal dels estudiants i d'un enfocament constructivista de l'aprenentatge posa també èmfasi en el rol del professor en la funció d'orientar, tutelar i donar direcció als estudiants en el seu treball a través d'un pla i d'un mètode d'acció que ajuda i vetlla pel procés continu d'aprenentatge i de creixement.

Per tant, el projecte és una empresa comuna entre el professor i l'estudiant, justament per ensenyar-los a millorar i afinar les seves possibilitats de treball.

S'ha trobat interessant aplicar aquest tipus de proposta per quatre tipus de raons: raons epistemològiques, pràctiques, psicopedagògiques i per raons socials. Les raons epistemològiques estaven orientades a l'acceptació de la complexitat del centre d'interès en la seva estructura i en el seu abordatge. La proposta seleccionava i emprava el coneixement més rellevant en cada taller que podia ser resolt integrant diferents perspectives modificant allò existent incorporant la noció de canvi o d'invenció. D'altra banda, les raons pràctiques aportaven un sentit de la realitat en reflectir i proposar situacions de la vida real o les condicions reals observades, del context de l'acció en el seu conjunt i de l'experiència acumulada en situacions semblants. També perquè comportaven l'elaboració d'un producte i de la realització d'una producció oral, escrita i artística, on calia prendre decisions i assolir uns procediments i pautes de treball tot promovent la verificació dels seus resultats, les conseqüències així com del seu rigor.

En tercer lloc les raons psicopedagògiques ja que promovien i afavorien una representació prèvia de la resultant del projecte i del seu sentit, l'interès dels estudiants i les seves necessitats d'aprenentatge, la cooperació i la interacció social, la justificació de les respostes i els resultats obtinguts en els aprenentatges realitzats, la incorporació de la reflexió, la regulació i l'autoavaluació com a motors d'aquests, una major motivació i capacitat d'iniciativa en la recerca d'informació així com una avaluació amb transparència, amb la implicació dels estudiants.

En darrer lloc, les raons socials ja que implicaven a tercers afectant a tots en la socialització emocional i en el treball, que incidien en aspectes de la cultura tant de l'aprenent, de la professional i de la institucional, sent susceptibles a modificar els estatus i rols previs més complex i contrastat, comunicant a tercers allò realitzat, organitzant un fil discursiu i un llenguatge que permetés explicar allò fet davant d'una audiència, com ara també s'està fent.

3. Referents de la proposta pedagògica

Cal remarcar que tots aquests tallers són una proposta d'innovació pedagògica que busquen l'aprenentatge a través del joc, per mitjà de materials naturals i quotidians, per estimular la sensorialitat dels infants.

És per aquest motiu que ens hem basat en tres grans pedagogs, per una banda Malaguzzi, que defensa el fet que els infants tenen capacitats, potencials, curiositat i interès en construir el seu aprenentatge, en comprometre en interaccions socials i negociar amb tot el que l'ambient els ofereix. Per tant, l'enfocament de Malaguzzi considera l'ambient com un mestre més.

D'altra banda Piaget[1], que va veure que els infants a cada edat tenen capacitat per resoldre determinades qüestions i problemes. Piaget es va adonar que els nens i nenes amb les mateixa edat cometien els mateixos errors i ell per tant establí una seqüència evolutiva en el procés cognitiu. Ho va dividir en 4 etapes: l'etapa sensoriomotora (de 0 a 2 anys), l'etapa preoperacional (de 2 a 7 anys), l'etapa de les operacions concretes (de 7 a 12 anys) i finalment l'etapa de les operacions formals (dels 12 anys en endavant). Nosaltres concretament ens hem basat en les dues primeres.

I finalment la pedagogia de l'escola de Waldorf, que defensa el fet que totes les joguines han d'estar dirigides a transmetre experiències sobre la naturalesa, la terra, els seus elements, i les creacions humanes. És a dir, les joguines han de proporcionar vivències en el conscient de l'infant de manera que més tard, aquest pugui relacionar-les amb conceptes i per tant desenvolupar les seves capacitats intel·lectuals, socials i emocionals.

Aquestes experiències riques i intenses facilitaran una transició del percebre cap al pensar. Per això en la pedagogia Waldorf la joguina esdevé un element de joc que estimularà l'activitat creativa i sensorial de l'infant: el tacte, el moviment, l'equilibri.

4. Objectius, continguts i competències

És important que el/la mestre/a d'educació infantil sàpiga desenvolupar diferents recursos i posar-los a l'abast dels infants. La tasca del/a mestre/a consisteix, d›una banda, a saber identificar, donar suport i enriquir situacions i experiències espontànies relacionades amb l'entorn proper dels infants i, per una altra, a proporcionar-ne d'altres amb què desenvolupar les capacitats dels infants.

En aquest projecte de tipus pràctic es desenvolupen aquells continguts que serveixen per aconseguir competències, les quals capaciten a l'estudiant universitari, futur mestre a:

1. Comprendre la naturalesa i les característiques dels infants de 0 a 6 anys
2. Entendre com desenvolupen els infants els recursos referents a les diferents formes de representació
3. Desenvolupar propostes didàctiques que s'ajustin als continguts de l'expressió i la comunicació en les seves diferents formes
4. Establir relacions entre totes les formes d'expressió

1. Piaget, Jean. La psicología del niño. (Edició renovada). Ediciones Morata, 2015.

5. Desenvolupar projectes d'intervenció que afavoreixin l'adquisició de recursos comunicatius en els infants
6. Valorar les formes de representació com a mitjà d'enriquiment personal i gaudi, tant per als infants com per als adults
7. Assolir el coneixement teòric de la matèria
8. Contrastar el coneixement a través de la pràctica
9. Planificar els recursos necessaris per dur a terme un taller tenint en compte les variables d'espai, temps, materials, edat dels infants i nombre d'infants.
10. Realitzar tallers per estimular la sensorialitat de l'infant.

Els estudiants universitaris han tingut en compte els continguts de l'etapa d'educació infantil, tot i que concretats per als infants del taller. Durant el període formatiu universitari el/la futur/a mestre/a ha de proveir-se de diferents tipus de recursos per dissenyar una proposta didàctica que després portarà a terme in situ i que l'hi permetrà adquirir una nova experiència.

Per altra banda, els objectius que hem volgut desenvolupar en els infants de 4 a 5 anys han posat la mirada en:

1. Descobrir, experimentar, i utilitzar les propietats dels objectes de l'entorn
2. Observar, reconèixer, manipular materials de la vida quotidiana i de l'entorn natural
3. Desenvolupar el gust o interès en l'infant per aquestes activitats
4. Incorporar noves actituds d'atenció, preferència
5. Utilitzar diverses formes de representació i expressió per a evocar situacions, accions, desitjos i sentiments de tipus real o imaginari en els infants
6. Utilitzar tècniques i recursos bàsics de les diferents formes de representació i expressió per augmentar les possibilitats comunicatives dels infants
7. Fomentar l'aprenentatge estimulant la sensorialitat de l'infant

5. Organització i temporització

Des de l'assignatura de Bases pedagògiques de 0 a 6 anys es va demanar als estudiants de la universitat que anessin recol·lectat material a mesura que paral·lelament s'anaven explicant els continguts de la matèria. D'aquesta manera, a la primera sessió setmanal es demanava el material i a la segona es portava i es revisava la seva pertinença segons la consigna que s'havia consensuat. És per aquest motiu que aquest treball previ d'organització era necessari per què l'estudiant pogués integrar el contingut teòric amb la base pràctica.

Durant els tallers, els estudiants es van agrupar en petits equips distribuint el material en dues classes. Una vegada preparat ja aquest material, es va fer una acollida dels alumnes de tal manera que a cada taller hi passaven de 3 a 4 alumnes. Aquests tallers per tant eren rotatius i es buscava en cadascun d'ells un feed-back amb els infants per així veure

si aquell material acomplia el seu objectiu i també si els estudiants sabien atendre a la diversitat de la classe.

Aquesta proximitat a l'escola va permetre intercanviar punts de vista amb professionals experts de l'educació enriquint així l'aprenentatge des de un punt de vista més holístic i integral.

Una vegada acabada l'activitat a l'escola es va fer un retorn juntament amb la professora de la universitat per tal d'extreure conclusions sobre els aprenentatges duts a terme in situ. Aquest retorn va permetre emfatitzar en els processos de reflexió i comprensió de la matèria, tot elaborant un pensament crític contrastat amb els diferents agents que havien participat en aquesta dinàmica.

	Sentits treballats			**Tipus de llenguatges treballats**					
Nom del taller	Vista	Oïda	Olfacte	Tacte	Plàstic	Musical	Verbal	Matemàtic	corporal
L'arc de Sant Martí	X			X			X	X	
Explosió d'olors			X				X	X	
30 caixes misterioses				X			X	X	
Mini orquestra		X				X	X		
Taller del mar				X	X		X	X	
Titelles				X			X		X
Taller de la pasta				X	X			X	
Les llegums màgiques				X				X	
L'art de la tardor	X			X	X				
Les pedres màgiques				X	X			X	

6. Interacció metodològica entre la sensorialitat i la comunicació

Des de l'assignatura de Bases Psicopedagògiques en l'edat de 0 a 6 anys hem estat construint material per treballar directament amb els infants. Aquest material té en compte les diferents àrees de l'educació infantil: la descoberta d'un mateix, la descoberta de l'entorn natural i social i el llenguatge i la comunicació.

Els estudiants de primer curs del Bàtxelor en Ciències de l'Educació es van desplaçar a l'escola d'Ordino i van interaccionar amb uns 50 infants de l'etapa de maternal. Els estudiants universitaris prèviament havien organitzat 10 tallers per portar a terme in situ.

Per tal de dur a terme aquests tallers es van abordar tota una sèrie de propostes a classe juntament amb la professora a fi de treballar els objectius. En aquest cas, la sensorialitat de l'infant. Cada taller estava pensat i enfocat en estimular un sentit, tot utilitzant materials naturals i quotidians per així treballar els diferents tipus de llenguatges propis en aquesta etapa.

Pel que fa al sentit de la vista es va proposar el taller de L'arc de Sant Martí, on es treballaven els colors. Prèviament els estudiants a classe van triar cadascun d'ells un color diferent tot portant 10 objectes o materials d'ús quotidià o natural que fossin exclusivament d'aquell color i fàcils d'identificar. Tots aquests objectes i materials estaven classificats en caixes que van ser dissenyades també pels estudiants de la universitat amb el mateix color dels objectes. Finalment el taller incloïa 15 capses de colors diferents on a l'interior de cada capsa s'hi trobaven 10 objectes del mateix color que la capsa.

Seguidament, el sentit de l'olfacte el vam treballar amb el taller de Explosió d'Olors. Aquest taller consistia en diferents objectes que emetien una olor característica. Tots aquests objectes els van portar entre tota la classe de BCE. Els infants havien d'experimentar i classificar segons olors agradables i desagradables. Cada objecte tenia una olor diferent i també van demanar si sabien relacionar alguna olor o si els recordava a alguna cosa (menjar, flors, sabons, espècies…).

Pel que fa al sentit del tacte, vam realitzar el taller de les 30 Capses Misterioses, on els estudiants van adaptar capses de sabates infantils posant-hi textures a dins que els infants sense mirar havien d'endevinar i caracteritzar segons fos rugós, suau, fi, etc. els infants havien de tractar d'esbrinar què era cada objecte posant la mà a l'interior de la capsa.

Finalment el sentit de l'oïda es va treballar amb el taller de la Mini Orquestra, on cada infant havia de crear el seu propi ritme amb materials musicals que els mateixos estudiants havien portat i confeccionat. Amb aquest taller, a part de treballar el sentit de l'oïda, també van treballar la memòria. Cada infant va poder experimentar amb el seu instrument i amb els diferents sons que aquest podia emetre. Una vegada ja familiaritzats, es va procedir a fer un joc memorístic que consistia en imitar el ritme que marcava el responsable del taller.

Tot seguit es presenten més tallers que es van portar a terme per treballar els diferents llenguatges tenint en compte l'estimulació de cada sentit.

El taller del mar que s'inspirà de la metodologia Waldorf a l'hora d'utilitzar material natural. Prèviament els estudiants de la Universitat d'Andorra van recol·lectar petxines, caragols i mol·luscos provinents del medi marítim. Amb aquests materials vam treballar: el llenguatge matemàtic (amb series, identificant formes, grandàries, contant) i el llenguatge artístic, on se'ls demanà de fer un dibuix d'alguna cosa que ells volguessin com per exemple un objecte, animal, forma... de manera que es va substituir el llapis per materials provinents del medi marítim per elaborar un dibuix.

Al taller de les titelles cada estudiant va elaborar la seva marioneta de mà i la va poder posar en pràctica. Les titelles estaven fetes amb diversos materials casolans, (mitjons,

guants, cintes...) que es van decorar i després durant el taller es va poder treballar tot allò referent a la comunicació verbal i corporal. També van entrar en el món del simbolisme inventant històries amb les titelles. Cada infant agafava la titella que més li agradava i conjuntament amb un responsable del taller creava una història.

Al taller de la pasta els estudiants de la classe de BCE van recol·lectar diferents tipus de pastes: macarrons, espaguetis, espirals, fideus, etc. que tenien diferent forma, color, llargada, gruix... on els infants van poder treballar el llenguatge matemàtic, fent fer seriacions i classificacions i d'altra banda també el llenguatge artístic on van poder elaborar collarets amb les diferents pastes.

Al taller de les llegums màgiques els estudiants de la classe de BCE van recol·lectar diferents tipus de llegums, com mongets, cigrons, faves, llenties... que tenien diferents colors (verd, vermell, blanc, grog…). Vam poder treballar el llenguatge matemàtic tot desenvolupant la capacitat de seriar i classificar.

Al taller de l'art de la tardor els estudiants de la classe de BCE van recol·lectar diferents tipus de fulles. Durant el taller els infants havien de pintar les seves fulles. Amb aquest taller es van treballar conceptes referents amb l'estació de la tardor. Aquesta activitat va permetre explicar que durant la tardor als arbres els cauen les fulles i canvien de color. També quins elements són característics d'aquesta estació. Pel que fa al llenguatge matemàtic es va treballar la geometria, la grandària i els colors i també el llenguatge artístic ja que cada infant va poder decorar la seva fulla. També va ser una oportunitat per treballar la psicomotricitat fina ja que requeria certa precisió pintar bé la fulla sense passar-se de la línia.

El taller de les pedres màgiques contenia roques de diferents característiques i propietats que van recol·lectar els estudiants de la classe de BCE. Els infants les havien de disposar damunt la taula i veure les diferents propietats de cada pedra, grandària, color, rugositat, etc. i pel que fa al llenguatge artístic els infants van elaborar un dibuix fent servir les pedres tot desenvolupant la seva creativitat artística.

7. Valoració de l'experiència

La proposta d'aquest taller no queda exempt de punts febles. D'aquesta manera es podria millorar introduint més tipus de materials quotidians i naturals i portar a terme el taller en un espai obert. La preparació in situ del taller hauria d'haver estat més estètica per tal d'atreure més l'atenció de l'infant. El taller del mar hauria pogut tenir més varietat de materials. El taller de música caldria enfocar-lo fent una proposta nova partint de materials d'ús quotidià i amb una caire més minimalista (culleres de fusta, estris de cuina de metall, cullerots, vasos de vidre, ampolles de plàstic, bosses de paper, escombres, tapes de paelles, olles, bosses d'escombraries, diaris, ...) per tal de treballar els ritmes i la percussió. El taller de les olors, caldria reconsiderar-lo per tal d'utilitzar materials que vinguessin del medi natural sense haver patit transformacions químiques

i alteracions artificials. D'acord amb aquest principi caldria utilitzar aliments com la ratlladura de fruites diverses o plantes aromàtiques. Altrament, caldria considerar afegir un taller destinat al sentit del gust utilitzant aliments amb propietats àcides, amargues, dolces i salades. Pel que fa al taller de les nines, caldria fer-les més consistents i resistents ja que al manipular-les perdien alguns elements. En el taller de la tardor caldria implementar les fulles que es van recol·lectar en una creació que partís d'ella fent per exemple dibuixos a terra (cors, paraigües, siluetes dels infants…). Pels tallers de pasta i llegums, es podria aprofitar per fer un dibuix utilitzant tots els tipus de llegums i pasta o bé barrejant-los entre ells. També afegir recipients per manipular i experimentar amb la matèria. Pel taller de les pedres màgiques es podria fer un mandala o bé pintar les pedres com si fossin insectes o bé en forma de fruites i verdures. Amb les pinyes i combinant diferents elements naturals del bosc es podrien fer mòbils i atrapa somnis, ja bé pintant les pinyes de diferents colors o deixant-les amb el seu estat natural. Amb guixos de colors es podrien fer pintures a terra amb formes bàsiques (caragol, marietes, arbres...). Un altre tipus de mòbils es podria fer amb taps de plàstic o pompons de llana.

Tot i amb aquestes mancances, aquests tallers han permès un apropament a la realitat escolar coneixent els infants, els espais, els temps, els mestres, veient els continguts teòrics des d'un altre punt de vista més pràctic. S'observa que hi ha una nova oportunitat per tal de millorar el curs vinent tenint en compte que a la vora de la universitat hi ha una plaça oberta de grans dimensions on es poden fer diferents propostes per als infants de maternal dels dos sistemes educatius (francesa i andorrana) i fer-los interaccionar junts durant tot un matí. També les propostes que ho permetin es poden ampliar a altres edats amb infants de l'etapa de primària.

8. Conclusions

En el cas que ens ocupa, l'aprenentatge basat en tallers ha estat una proposta estratègica d'aprenentatge i d'apropiació del coneixement per part dels estudiants encertada. En la proposta s'ha pretès que la pròpia acció d'aprendre integrés en un tot el procés i els seus resultats, l'acció i la reflexió, la regulació i l'autoregulació i l'avaluació externa, el compromís amb la feina i la responsabilització, com a referents per a la seva capacitat d'agència. El coneixement d'aquesta estratègica pedagògica ha suposat una construcció transformadora de l'individu tant en el seu rol d'estudiant com en el seu pla més personal.

Els estudiants han pogut aplicar allò que aprenien a situacions de la vida real, al temps que es registrava un pensament crític millorat resultant de treballar de forma col·laborativa que proporcionava beneficis acadèmics i en competències tant d'ordre personal com d'interacció social dels estudiants.

La motivació que es va aconseguir desenvolupar va aportar més compromís, millor assistència i més autosuficiència. El treball per tallers en l'acció formativa ha incidit en

les motivacions dels estudiants ja que s'han vist involucrats en situacions que han hagut d'experimentar en primera persona. També ha incidit en la socialització entre els iguals i el professor quan han hagut de negociar, seleccionar el taller, formular el projecte, discutir-lo prèviament en petit grup, activant els coneixements previs, estructurant i planificant el treball, coordinant-se, adaptant, integrant els coneixements, procediments, actituds, elaborant la presentació final... També ha incidit en la generació de conflictes cognitius que han hagut d'afrontar i intentar resoldre i per últim, en la retroalimentació constant sobre l'acció desenvolupada amb els infants, el professor, els iguals i la comunitat educativa en general. L'aprenentatge ha estat entès des d'un punt de vista de l'acció, de la proacció, de la interacció i de la retroacció que han permès desenvolupar estratègies de naturalesa indagadora i crítica en els estudiants.

Els punts forts d'aquesta innovació pedagògica a nivell metodològic del que ha significat la realització d'aquest projecte portat a terme a base de tallers, referent als estudiants ha permès reconèixer l'experiència personal com a element rellevant per al seu aprenentatge, emfatitzant la responsabilitat seva sobre aquest i desenvolupant el seu sentit d'autonomia i d'autoconfiança en la resolució de problemes.

També ha permès assumir un caràcter complex multidisciplinari dels problemes. Ha permès entrellaçar la teoria i la pràctica de manera indissoluble en els aprenentatges. El problema com s'ha afrontat ha esdevingut un contingut en si mateix a més de la producció final.

Els tallers han potenciat situacions i processos que per a desenvolupar-se, requerien un enfocament socioconstructivista. A la vegada, es van poder valorar l'adquisició dels coneixements tant sobre el procés i els recursos emprats com sobre els productes obtinguts facilitant als estudiants el desenvolupament d'estratègies i eines de naturalesa indagadora i crítica, amb la finalitat que despleguessin competències i assolissin recursos per l'aprenentatge que havien de fer.

També i molt important aquest tipus de metodologia, va permetre estimular els estudiants a prendre decisions sobre els productes que creaven, com funcionaven i com utilitzaven el temps, guiats per la professora i atenent a la seva experiència.

Respecte a l'autoavaluació del treball per part de l'estudiant, aquesta metodologia els va oferir l'oportunitat per reflexionar sobre el que estaven aprenent, com ho feien i també sobre la implementació del disseny del seu projecte. Val a dir que se'ls va facilitar processos i situacions perquè els estudiants donessin i rebessin comentaris sobre el seu treball i els fos possible revisar les seves idees i per tal que el producte a realitzar fos sensible i susceptible de transcendir l'àmbit universitari i esdevenir públic.

Aprendre amb el contrast dels altres, incrementava l'autoconfiança, ja que integrava diferents punts de vista als propis aprenent a analitzar els problemes des d'angles diferents o complementaris, afavorint també el sentit d'autonomia.

La historia de la sociedad. Una propuesta interesante para mejorar la docencia en historia de la educación

The history of the society. An interesting proposition for improving the teaching in history of education

Ángel C. Moreu
Universitat de Barcelona
acmoreu@gmail.com

Resumen

La primera parte de este artículo analiza la difícil transición de la historia social a la historia cultural; una larga y compleja travesía plagada de éxitos y fracasos para la investigación historiográfica y, especialmente, para la historia de la educación. En una segunda parte se habla de la historia de la sociedad, según la experiencia de Geoff Eley y su recorrido por la línea torcida (*crooked line*) que dibuja la historiografía de las últimas décadas. La propuesta de Eley permite actualizar los efectos del giro lingüístico, y afrontar algunos excesos de la crítica postmoderna. Finalmente, el texto hace referencia a las posibilidades de los planteamientos de Eley para la mejora de la docencia de la historia y la historia de la educación.

Palabras Clave

Historiografía educativa, historia social, historia cultural, docencia en historia de la educación, Geoff Eley, historia de la sociedad.

Resum

Aquest article, en una primera part, tracta de la difícil transició de la història social cap a les propostes a favor d'una història cultural; una llarga i complexa transició plena d'èxits i fracassos per a la recerca historiogràfica i, especialment, per a la història de l'educació. La segona part de l'article tracta de la història de la societat, segons l'experiència de Geoff Eley i el seu recorregut per la línia torta (crooked line) que dibuixa la historiografia de les darreres dècades. El plantejament d'aquest autor permet actualitzar els efectes del gir lingüístic, i esquivar alguns excessos de la crítica postmoderna. Finalment, el text fa

referència a les possibilitats de la proposta d'Eley per a la millora de la docència de la història i la història de l'educació.

Paraules clau

Historiografia educativa, història social, història cultural, docència en història de l'educació, Geoff Eley, història de la societat.

Abstract

The first part of this paper analizes the dificult transition of the social history to the cultural history; long and complex voyage riddled with successes and failures for the historical research and, specially, for the history of education. In a second part talks about the history of the society, according to Geoff Eley's experience and its journey through the crooked line that depicts the historiography of the last few decades. Eley's offer enables update of the effects of the linguistic turn, and to get rid of some excesses of the postmodern criticism. Finally, the text refers to the possibilities of Eley's offer to improve the teaching of the history and the history of education.

Keywords

Educational historiography, social history, cultural history, teaching in history of education, Geoff Eley, history of the society.

1. Introducción

El dilema que se le plantea al historiador en el ejercicio de su labor investigadora requiere una gran dosis de responsabilidad junto a una conciencia de sus limitaciones ante la necesidad de trabajar a partir de las fuentes de que dispone. Las fuentes históricas constituyen el único resquicio por el que uno puede asomarse al pasado, base y fundamento de la verdad del mundo en esa incesante sucesión de civilizaciones que conforman la historia (en su doble conformación de acontecimientos y representaciones), y la realidad presente de la condición humana[1]. Esto, que puede parecer una obviedad, tiende a olvidarse muchas veces, favoreciendo fabulaciones y relatos que poco o nada tienen que ver con el rigor del trabajo historiográfico, y que son producto de la incontinencia ideológica, de intereses espurios o de un sensacionalismo irresponsable. En el menos

1. Elias, Norbert. *Humana conditio (Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad)*. Barcelona: Península, 1988.

reprobable de los casos, ha sido la imaginación la que ha venido a suplir la imposibilidad de superar el precipicio que impide la representación del mundo pasado —en el sentido de hacerlo presente otra vez—, generando todo tipo de ídolos, mitos (o dragones, si se adopta la feliz alegoría del antropólogo Tim Ingold[2]); lejos, en cualquier caso, de una mínima racionalidad científica convencional que dicta, con mayor o menor intensidad según las épocas, la mentalidad positiva desde siempre.

Cuando el historiador, además de su responsabilidad como investigador, ejerce la docencia en historia, o, como es el caso que aquí se trata, en historia de la educación, el dilema se hace más complejo. La responsabilidad del historiador como investigador y como docente se mueve entre la realidad del mundo pasado que dibujan las fuentes disponibles, y el deseo de transmitir su propia experiencia historiográfica al margen de presiones institucionales, políticas o ambientales. Las sacudidas que ha sufrido la enseñanza de la historia en los diseños curriculares de las últimas décadas[3] arroja resultados un tanto desoladores ante la actitud acrítica de amplios sectores de alumnos que llegan a la universidad sin dominar las herramientas más básicas de la cronología, sin una mínima soltura en la utilización del vocabulario historiográfico, o sin experiencia en el manejo e interpretación de las fuentes históricas.

Para reflexionar sobre todo esto, en las páginas que siguen se revisan brevemente los términos de la difícil transición de la historia social a la historia cultural en sus diferentes manifestaciones; una transición que describe un panorama complejo y a la vez rico y fértil, pues permite el análisis, la denuncia y la innovación en todo lo que tiene que ver con la mirada al tiempo pasado en su relación con el presente y el porvenir. Para ello, nos apoyaremos, principalmente, en la experiencia del historiador británico Geoff Eley —resultado de su recorrido por la línea torcida (*crooked line*) que dibuja la historiografía de las últimas décadas—, y en su propuesta de una historia de la sociedad[4], por las posibilidades que ésta ofrece para afrontar con cierto optimismo tanto la investigación como la docencia en historia de la educación.

---

2. «Je pense qu'il y a aujourd'hui un dragon parmi nous, et qu'il grandit dans de telles proportions qu'il devient de plus en plus difficile d'adopter un mode de vie durable. Ce dragon habite la rupture que nous avons créée entre le monde et notre imagination.» Ingold, Tim. *Marcher avec les dragons*. Bruselas: Zones Sensibles, 2013, p. 357.

3. Para el ámbito de la historia de la educación en el caso de España tiene interés el estudio de Grana sobre la situación del área en el currículum tras la última reforma; cf.: Grana, Isabel. «La Historia de la Educación en los nuevos planes de estudio». A *XX Jornades d'història de l'educació: Andorra, novembre 2012*. Girona: Universitat de Girona, 2012, p. 531-542

4. Eley, Geoff. *A crooked line. From Cultural History to the History of Society*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2005. Aquí se ha consultado la versión española, traducida por Ferran Archilés y editada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia en 2008. La cita de Bertolt Brecht que encabeza el libro revela oportunamente lo que el lector va a encontrar en su interior: «Cuando hay obstáculos, la distancia más corta entre dos puntos es una línea torcida».

2. Historia social e historia cultural. Hacia una historia de la sociedad

La producción historiográfica de los inicios del siglo XXI hunde sus raíces en el intenso debate que en torno a la teoría de la historia tuvo lugar en Europa y los Estados Unidos durante el pasado siglo XX. Aunque no es éste el lugar ni el momento para hacer un recorrido exhaustivo por las tendencias que se manifestaron y participaron en el debate historiográfico del pasado siglo, procede una mención somera aunque suficiente de los referentes que lideraron las propuestas más relevantes para el estudio y la producción historiográfica de la época, junto a las implicaciones o el reflejo que estas propuestas tuvieron en la historiografía educativa española.

En este contexto, hay que mencionar, en primer lugar, el movimiento que ha tenido en el pasado reciente un mayor eco en nuestro entorno: la Escuela de los Annales. La larga evolución de esta ya clásica Escuela se inició durante los años 20, planteando en las páginas de su órgano de difusión, *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, una renovación radical de la historiografía contemporánea desde la ciudad fronteriza de Estrasburgo, sede central de la Escuela en sus inicios. No hay que obviar, sin embargo, que la Escuela de los Annales compartió protagonismo, en el ámbito de la historia social, con la tradición de las historiografías marxista y no marxista británicas, y con el movimiento de la *social history* norteamericana, inspirada en los avances de la emergente sociología científica (*vid. infra*).

La trayectoria de los Annales puede ordenarse en tres períodos o generaciones. Un primer período de búsqueda de consensos teóricos, que va desde su fundación hasta la Segunda Guerra Mundial. Un segundo período de consolidación, que se alarga hasta el final de la década de los 60, en el que destacan los estudios que persiguen, desde la interdisciplinariedad, la definición de los fundamentos de una historia social como historia de la totalidad. Y un tercer período, que se extiende durante los 20 años siguientes, y que inicia la deriva y decadencia de los postulados de la Escuela con su apertura a los nuevos discursos de la historia de las mentalidades. Es así como algunos annalistas, junto a sectores de la historiografía inglesa, alemana y norteamericana, introducen nuevas formas de historiar, concediendo mayor protagonismo a lo cultural, junto a lo económico y social, como efecto, entre otros, de la expansión y diversificación de las fuentes históricas durante el período.

Los esfuerzos por identificar una cuarta generación de annalistas que se haría presente durante los años del entresiglo XX-XXI no tiene mucho recorrido. La Escuela de los Annales comienza a diluirse con la historia de las mentalidades, a la sombra de nuevos discursos promotores de la vuelta a las temáticas históricas tradicionales de la historia narrativa y biográfica, a la sombra también de una pujante historia cultural que se defendía desde nuevas fronteras tanto en Europa como en América, o a la de los autores que proclamaban el fin de la historia, en consonancia con los relatos postmodernos que inundaban todos los ámbitos de las humanidades y las ciencias sociales. La decadencia

de la Escuela de los Annales corre pareja a la de sus adversarios marxistas ingleses que operaban desde los History Workshop oxonienses[5], y a la de los promotores de la *social history* norteamericana, debido a las convulsiones geopolíticas, sociales y culturales que tienen lugar tanto en Europa como en América durante el último tercio del siglo XX.

Es en esta coyuntura donde se produce un aumento de propuestas de nuevas formas de historiar, intentando dar respuesta a los desbordamientos postmodernos o alineándose con los discursos finalistas que se van consolidando conforme el siglo XX avanza hacia su fin. Son nuevas propuestas que se identifican con los nombres de historia intelectual, historia conceptual, historia postsocial, historia local o regional, historia oral, etc.; sin olvidar la propuesta de Geoff Eley, objeto de esta comunicación, a la que él mismo se refiere como historia de la sociedad. Todas ellas coinciden en mayor o menor medida con el aumento y diversificación de las fuentes, efecto, en parte, de la revolución tecnológica, la eclosión de la memoria, la globalización o la incorporación de nuevas temáticas al entorno historiográfico.

Sin embargo, la propuesta de Eley intenta desmarcarse del encorsetamiento producido por la sistematización epistemológica ordenadora de lo social y lo cultural, haciendo buenas muchas de las aseveraciones del anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend en su *Tratado contra el método*[6]. Como se apunta más arriba, Eley, historiador y profesor de historia, formado en un entorno dominado por el auge de la historia social marxista británica, ha sido testigo, gracias a su peripecia profesional y vital, del paulatino giro epistemológico que alumbró y consolidó las propuestas de la historia cultural durante el último cuarto del siglo XX. La torsión experiencial que constituye este cambio de paradigma de lo social a lo cultural lo vivió Eley en carnes propias, y lo narra de forma autobiográfica y magistral en su libro ya citado *Una línea torcida*. El relato de la propia experiencia se combina en el libro con un profundo y detallado análisis crítico —centrado principalmente en los predios de Inglaterra, Estados Unidos, Francia y Alemania— que le lleva a plantear una propuesta omnicomprensiva, libre de compromisos ideológicos universalistas[7], conformada por elementos procedentes tanto de la historia social como de la historia cultural, y a la que identifica como historia de la sociedad.

---

5. La historiografía marxista británica amplió el significado de la lucha de clases, recuperando la memoria de las clases menos favorecidas desde los History Workshop de la Universidad de Oxford, en estrecha relación con el entonces todavía potente sindicalismo inglés. Cf.: Gentry, Kynan. «Ruskin, Radicalism and Raphael Samuel: Politics, Pedagogy and the Origins of the History Workshop», *History Workshop Journal*, 76 (2013), pp. 187-211.

6. Feyerabend, Paul. *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos, 2010.

7. Ello no significa que Eley renuncie a nada. Su formación como historiador en el contexto social de la izquierda marxista está presente a lo largo de toda su obra publicada; cf.: Eley, Geoff; Nield, Keith. *El futuro de la clase en la historia: ¿Qué queda de lo social?* Valencia: PUV, 2010; Eley, Geoff. *Un mundo que ganar. Historia de la izquierda en Europa, 1850-2000*. Barcelona: Crítica, 2003. Sin embargo, con el tiempo, y de acuerdo con el resultado de sus investigaciones, Eley llega a la conclusión de que tanto la historia

Ampliando esta última idea, el proceso reflexivo de Eley se inicia en su época de estudiante con el reconocimiento de que los tres núcleos más importantes de la historia social en la década de los 60 (Inglaterra, Francia y los Estados Unidos) compartían algunos criterios epistemológicos y modelos de investigación coincidentes que permitían pensar en una posible integración y fortalecimiento del discurso historiográfico desde la perspectiva social marxista y no marxista. Efectivamente, tanto la historia social marxista británica, como la Escuela de los Annales francesa y la historia científico-social estadounidense, perseguían el estudio de los procesos históricos en términos de totalidad, y eran proclives a la interdisciplinariedad. Pero bajo la denominación de historia social se agrupaban grupos heterogéneos que se fueron multiplicando con el paso del tiempo, alejando la posibilidad de integración y debilitando las certezas iniciales. La situación desembocó en una serie de propuestas, como la historia de las mentalidades, que favorecieron el inicio del giro hacia la historia cultural, y que acabarían confluyendo con los paradigmas epistemológicos de las ciencias sociales y las humanidades, aunque conservando en el seno de la nueva corriente historiográfica el mismo grado de heterogeneidad característico de la historia social.

Eley destaca las referencias, las piezas, del nuevo armazón de la historia cultural que se va consolidando en la década de los 80, y que se identifican, entre otras muchas, con la irrupción del feminismo (Joan Scott), la influencia de Michel Foucault, los discursos sobre el colonialismo y el postcolonialismo, la antropología y sus nuevas perspectivas analíticas sobre la cultura (Clifford Geertz), la eclosión de la memoria, la historia oral, la microhistoria, los rituales y simbologías de la vida cotidiana (Edward P. Thompson), y el giro lingüístico (Gareth Stedman Jones).

La variedad de temas, modelos y herramientas que se proponen desde la historia cultural son para Eley elementos que dinamizan y descubren nuevas perspectivas para un futuro historiográfico basado en la interdisciplinariedad y en una nueva concepción del archivo y las fuentes históricas que pueda llegar a romper los límites artificiales que los historiadores han trazado entre lo cultural y lo social. La historia de la sociedad que plantea Eley es un desafío para encontrar nuevas formas de historiar capaces de vehicular la complejidad de lo cultural y lo social, de manera que pueda soslayarse la disyuntiva existente entre la fragmentación del paradigma cultural y el afán totalizador de la tradición social. No es necesario elegir, proclama Eley, antes de proponer como modelo de una

---

social como la historia cultural se empeñan en definir ortodoxias en cierta medida rígidas o excluyentes para la comprensión de la realidad histórica, y propone transitar nuevos caminos alejados tanto de una historia social que, afirma, ya no está disponible, como de la rigidez de ciertos planteamientos culturalistas a la hora de incorporar elementos de la primitiva historia social. Al final de su libro *Una línea torcida*, Eley manifiesta la necesidad de mantener una posición ecléctica, híbrida y abierta a la incorporación de nuevos temas, lejos siempre de las agrias disputas que se entablan entre los distintos sectores de la historia cultural, y lejos también de las quejas o reivindicaciones de la historia social tradicional; cf.: Eley, Geoff. *Una línea torcida…, op cit.*, pp. 271-290.

historia de la sociedad la obra de Carolyn Steedman, en la que el buen uso del archivo se combina con la narración compleja y crítica de la elaboración histórica[8].

3. La optimización de la docencia en historia de la educación

Todas estas tendencias y movimientos que han protagonizado las grandes líneas de la renovación historiográfica durante buena parte de la centuria del Novecientos han tenido un reflejo más o menos notable en el ámbito de la historiografía educativa. En este sentido, puede considerarse como pionera la tradición de la historia de la educación norteamericana, que, inspirada en la obra de Horace Mann e influenciada por la filosofía de John Dewey, logró consolidar a un nutrido grupo de historiadores, sociólogos y pedagogos, auténticos protagonistas de la renovación de la disciplina durante el siglo XX. La tradición pragmatista norteamericana ha de considerarse, pues, como la primera punta de lanza que se enfrenta al idealismo de la clásica historia de la pedagogía, o al estudio de las instituciones educativas, modelos predominantes en Europa antes de la eclosión de las propuestas renovadoras que tiene lugar en el marco de la historiografía general ya en el período de entreguerras.

En lo que respecta a la historiografía educativa europea, aparecen las obras de Philippe Ariés, que abren un proceso de renovación de la visión tradicional de la historia de la educación paralelo al de las diferentes propuestas renovadoras para el estudio de la historia general. De manera que, cuando la historiografía se abre a las ciencias sociales, tanto en América como en Europa, buscando la interdisciplinariedad y la convergencia de métodos y temáticas, la historiografía educativa va abandonando los referentes más filosóficos de la historia de la pedagogía, y se abre también a nuevos planteamientos interdisciplinarios representados por las denominadas ciencias de la educación. Se podría concluir en este punto que la renovación de la historiografía educativa se inició en los debates historiográficos de los Estados Unidos, expandiendo su propuesta interdisciplinaria y totalizadora por todo el orbe occidental, gracias a su coincidencia metodológica y temática con algunos de los hallazgos de las diferentes corrientes de la emergente historia social europea.

En lo que respecta a la historiografía educativa en España, hay que llamar la atención sobre las dificultades para la participación en el debate europeo y norteamericano de la nueva historia que se iba construyendo, e incluso para el acceso a la información de los cambios por razones en las que no es necesario detenerse por ser bien conocidas[9]. Sin

8. Steedman, Carolyn. *Lanscape for a Good Woman: A Story of Two Lives*. Londres: Virago, 1986.

9. Las dificultades no sólo fueron efecto de la situación política que vivía España durante el período, sino de una tradición historiográfica peculiar que se remonta a los años de la Ilustración. Cf.: Olábarri, Ignacio. *Las vicisitudes de Clío (siglos XVIII-XXI): ensayos historiográficos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.

embargo, hay que hacer mención de por lo menos dos referentes, Jaume Vicens Vives y Jordi Monés, que contrastan con la tónica general que se vivió en la universidad española y en las publicaciones de la especialidad durante el largo período anterior a la restauración democrática. El primero pasa por ser el renovador de la moderna historiografía española, y su obra propició la formación de una nueva generación de historiadores que tuvieron una influencia significativa durante la transición democrática en la década de los 70. En cuanto al segundo, más centrado en la historiografía educativa e interesado por los cambios que se producían en Europa y América, fue actor principal en la fundación y desarrollo del Seminari d'Història de l'Ensenyament, y uno de los miembros fundadores de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Tras estos inicios, las corrientes que más han influido o pueden influir en la renovación historiográfica de la educación, con la vista puesta en la optimización de la investigación y la docencia son muy diversas. Sin embargo, por las coincidencias en sus propuestas y la repercusión de sus promotores en el ámbito de la educación, destacan algunos representantes de la denominada historia intelectual, como William M. Johnston[10], historiador estadounidense especializado en la cultura centroeuropea; otros que se encuadran en la historia conceptual, como Reinhart Koselleck[11], sin duda uno de los más importantes historiadores alemanes del siglo XX; o el ya nombrado Geoff Eley, promotor de una historia de la sociedad, quizá la propuesta más atractiva desde el punto de vista de la investigación y la docencia en historia de la educación para el siglo XXI, de acuerdo con las líneas básicas de su experiencia, descrita en el apartado anterior de este trabajo.

Los representantes de la historia intelectual y los de la historia conceptual, cuando se refieren a la educación, intentan recuperar el potencial teórico del entorno educativo, significativamente relegado al romper sus vínculos con la pedagogía. La historia de la educación que se publica desde los predios de la historia intelectual y la historia conceptual adopta una posición estratégica equidistante entre la pedagogía —hija de la Ilustración, idealista y, por tanto, alejada de la realidad educativa— y la educación, condenada a un análisis de la realidad sin referencias teóricas que la justifiquen. Otra coincidencia entre ambas líneas de investigación histórico-educativa se refiere a la utilización de una gran diversidad de formas de expresión, materiales y temáticas, que contribuyen a la

10. Johnston, William M. *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*. Oviedo: KRK Ed., 2009.

11. Koselleck, Reinhart. *Los estratos del tiempo. Estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós; ICE de la UAB, 2001. Más cercano a nuestro entorno, y en estrecha conexión con la historia conceptual, resulta de interés la posición de Cabrera, que propone una historia postsocial centrada, entre otros referentes, en los discursos del giro lingüístico y la teoría de los imaginarios sociales; cf.: Cabrera, Miguel Á. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra, 2001.

contextualización de visiones panorámicas de elementos interrelacionados[12], lo que puede facilitar y hacer más atractiva la transmisión de conocimientos y la investigación en materias y asignaturas relacionadas con la historiografía educativa[13].

De acuerdo con lo expresado en el apartado anterior, la historia de la sociedad de Eley, como discurso abierto, comparte no pocas de las aportaciones procedentes de la compleja ramificación del entorno cultural, como la incorporación de nuevos temas, o la diversificación de fuentes y materiales; la diferencia estriba en que su propuesta no busca un objeto concreto, sino que parece ambicionar la configuración de una nueva historia de la totalidad, en el sentido de omnicomprensiva, a partir de la incorporación de los nuevos objetos de investigación que se proponen desde las distintas corrientes de la historia cultural (de abajo a arriba); y a partir también de la recuperación de viejas líneas de investigación abandonadas en el fragor de la disputa por el predominio metodológico al que se opta tanto desde la historia social de la educación como desde las historias de la educación que se escriben desde el caótico universo de la historia cultural, sin que ni unos ni otros se planteen las condiciones de posibilidad de las historias disponibles.

La propuesta, o el desafío de Eley, por el contrario, mantiene el optimismo y ve posibilidades para una nueva historia de la sociedad a partir de la exploración de esa línea torcida plagada de obstáculos que hay que conocer y analizar antes de hacer pública la propia experiencia historiográfica. En su libro, Eley parece dirigirse a los aprendices de la historia cuando habla de la pedagogía que se practicaba en los History Workshop de Osford, o cuando afirma que la historia necesita la pedagogía, la ética y la confianza en el devenir, exhortando a los historiadores de la sociedad a practicar las virtudes clásicas del oficio, a investigar con meticulosidad en el archivo, a conocer las teorías de la historia disponibles, a reflexionar sobre las propias convicciones, o a dialogar con disciplinas adyacentes[14].

---

12. Insigne representante de la Escuela de Cambridge, Quentin Skinner es el promotor del llamado giro contextual, según el cual el análisis de las obras del pasado no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta el contexto histórico en el que fueron escritas. Esto remite al concepto de *habitus* desarrollado por Bourdieu en el ámbito de la sociología; también al concepto de utillaje mental, descrito por Lucien Febvre, historiador de la corriente social y cofundador de la Escuela de los Annales. Los términos del giro contextual que propone Skinner pueden consultarse en Skinner, Quentin. *Lenguaje, política e historia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2007. También en Skinner, Quentin. «Significado y comprensión en la historia de las ideas». *Prismas: Revista de Historia Intelectual*, 4 (2000), pp. 149-194.

13. En concreto Johnston, desde la historia intelectual, apela a la fenomenología como instrumento para la investigación, y a la diversificación de fuentes y materiales como las cartas, los libros de memorias o las biografías; mientras que Koselleck, desde la historia conceptual, se refiere también a la utilidad de las biografías, aunque centra su interés en el análisis de los conceptos y los discursos de la hermenéutica, lo que constituye una forma de historiar que pone en valor la importancia del concepto, como herramienta didáctica, y como un elemento abierto y dinámico que evoluciona con el tiempo.; cf.: Koselleck, Reinhart; Gadamer, Hans G. *Historia y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997.

14. La cita literal que contiene la exhortación de Eley: «Practica las virtudes clásicas del historiador, desde luego. Afiánzate en la investigación de archivo más imaginativa, meticulosa y exhaustiva, mediante todas las

Si el profesor de asignaturas relacionadas con la historia de la educación opta por considerar el desafío de Eley, seguro que se replanteará lo que hace en el aula, dotará de mayor sentido a su programa de actividades, y, quizá, contribuirá a que la formación histórico-educativa vuelva a ocupar un lugar esencial y preponderante en el diseño curricular de las facultades de educación, y en el acervo cultural del profesional de la pedagogía.

formas expansivas e inesperadas que las últimas cuatro décadas han puesto a tu disposición. Abraza el oficio y las epistemologías delhistoriador. Pero nunca te quedes satisfecho sólo con esto. Procura ser muy consciente de tus presuposiciones. Haz el duro trabajo de abstracción. Dialoga con disciplinas vecinas. Mantente sensible a los significados de la política. La historia no es nada si no está cosida a una pedagogía, a una ética política y a una creencia en el futuro». Cf.: Eley, Geoff. *Una línea torcida… op. cit.* p. 23-24.

La escuela rural: reflexión a partir de una propuesta didáctica en el Grado de Educación social

The rural school: reflection from a didactic proposal in the degree of social Education

María Paz López Teulón
Universitat de Lleida
mpaz@pip.udl.cat

Resumen

En este texto pretendemos valorar la utilización de un recurso audiovisual el documental *Être et Avoir* de Nicolas Philibert en la materia de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación en el primer curso del Grado de Educación Social en la Universidad de Lleida (UdL) para que los alumnos se aproximen al modelo de la escuela rural en Cataluña. Como docente impartimos esta materia cuyo objetivo es aproximar al alumnado a las teorías educativas de los siglos XIX y XX. Como parte del programa y una vez los alumnos han trabajado el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, nos servimos metodológicamente de este documental y de los recursos de aquellos alumnos que han asistido a escuelas ZER catalanas para dar soporte a esta propuesta. Con esta actividad práctica se pretende sensibilizar a los futuros educadores sobre la diversidad del alumnado, la relación familia/escuela, el aprendizaje cooperativo, la educación emocional, la resolución de conflictos, etc. en el aula de una escuela rural.

Palabras clave

Pedagogía, escuela rural, teorías e instituciones de la educación

Resum

En aquest text pretenem valorar la utilització d'un recurs audiovisual: el documental *Être et Avoir* de Nicolas Philibert a la matèria de Teories i Institucions Contemporànies de l'Educació al primer curs del Grau d'Educació Social a la Universitat de Lleida (UdL) amb l'objectiu que els alumnes coneguin el model de l'escola rural a Catalunya. Com a docents impartim aquesta matèria amb l'objectiu d'aproximar al alumnat a les teories

educatives dels segles XIX i XX. Como a part del programa i una vegada els alumnes han treballat el moviment pedagògic de l'Escola Nova, utilitzem metodològicament aquest documental i els recursos d'aquells alumnes que han assistit a les escoles ZER catalanes per donar suport a aquesta proposta. Amb aquesta activitat pràctica es pretén sensibilitzar als futurs educadors/es entorn la diversitat del alumnat, la relació família/escola, l'aprenentatge cooperatiu, l'educació emocional, la resolució de conflictes, etc. a l'aula d'una escola rural.

Paraules clau

Pedagogia, escola rural, teories i institucions de l'educació

Abstract

In this text we intend to assess the use of an audiovisual resource of the documentary *Être et avoir* by Nicolas Philibert in the subject of Contemporary Theories and Institutions of Education in the first year of the Degree in Social Education at the University of Lleida (UdL) with the objective that the students approach the model of the rural school in Catalonia. As a teacher we teach this subject whose objective is to bring the students closer to the educational theories of the 19th and 20th centuries. As part of the program and once the students have worked in the pedagogical movement of the New School, we use methodologically this documentary and the resources of those students who have attended Catalan ZER schools to support this proposal. This practical activity aims to sensitize future educators about the diversity of students, the family / school relationship, cooperative learning, emotional education, conflict resolution, etc. in the classroom of a rural school.

Keywords

Pedagogy, rural school, theories and institutions of education

1. Introducción

La propuesta didáctica que presentamos en este texto se enmarca en la materia de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación que impartimos en el primer curso del Grado de Educación Social en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (UdL).

En el Grado de Educación Social, el objetivo es formar durante cuatro años a los alumnos que serán futuros educadores sociales y que, como tales, desarrollarán su labor profesional en contextos muy diversos y dando respuestas a las demandas de acceso a la

cultura, al bienestar y de participación social en la vida social de amplios colectivos de población. Su trabajo tiene dos vertientes muy marcadas: la asistencial y la formativa, por un lado; y la de la atención a las personas, por el otro[1]. Respecto a la estructura del título tiene la siguiente distribución: materias de formación básica (60 créditos), materias de formación didáctica y disciplinar (90 créditos), materias optativas (48 créditos), Prácticum (30 créditos) y Trabajo final de Grado (12 créditos). En el primer curso hay tres asignaturas de formación básica[2] que presentan al alumno todo el panorama de la Educación Social, y una[3], cuyo objetivo es dotar al futuro educador de referentes teóricos y prácticos de la educación. Precisamente en esta materia de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación, el objetivo es reflexionar sobre qué es y qué ha sido la educación, repasar los grandes modelos pedagógicos comparándolos entre ellos e identificando los aspectos claves presente en cada una de dichas teorías; así como adecuar los grandes principios progresistas de las pedagogías del siglo XX a la realidad del siglo XXI.

Concretamente, compartimos con el estudiante de primero, la visión de las pedagogías de la modernidad pedagógica de Rousseau y Pestalozzi, el movimiento de la Escuela Nueva, las pedagogías antiautoritarias de Neill y Rogers, las propuestas marxistas de Makarenko, y terminamos con las pedagogías críticas a la escolarización, y el personalismo pedagógico de Freire y Barbiana[4]. Este "viaje pedagógico" permite a los alumnos del Grado de Educación Social identificar los rasgos más representativos de dichas teorías y analizar su vigencia actual o la forma de extrapolarlas a diferentes contextos de educación formal y no formal.

2. La escuela nueva

El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, fue un movimiento muy complejo que se inició hacia 1875 y desbordó los límites impuestos por las fronteras geográficas:

> … que permitió el fortalecimiento de una conciencia educativa global y la internacionalización de los problemas pedagógicos, si bien también pretendió aplicar sus logros en los sistemas educativos nacionales, y que presenta una diversidad de instituciones, ideas e innovaciones prácticas verdaderamente enriquecedora, aunque sin perder de vista el logro de lo que fue su fin último y universal: la transformación radical de la realidad escolar. Desde un punto de vista estrictamente académico, podemos situar en 1939 o 1955 el fin de la Escuela Nueva como movimiento organizado (1939 para las corrientes europeas o 1955 para Estados Unidos), pues la Segunda Guerra Mundial

1. www.educacionsocial.udl.cat/es/index/html

2. Contextos y ámbitos de la Educación Social I, Contextos y ámbitos de la Educación Social II, Bases conceptuales y contextuales de la educación.

3. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación.

4. Ver www.guiadocent.udl.cat/pdf/100954-1718

> forzó la finalización de muchas experiencias, ralentizó los encuentros internacionales de educación y significó la pérdida de las ilusiones pedagógicas mantenidas en las décadas anteriores. Sin embargo, muchos historiadores actuales coinciden en destacar que el espíritu de la Escuela Nueva nunca desapareció por completo, y volvió a manifestarse en realizaciones de 1960 y 1970 tan diversas como la educación comprensiva anglosajona o las escuelas libres y alternativas[5].

A los alumnos de primer curso, se les presenta el movimiento de la Escuela Nueva —el segundo tema de la asignatura- como el resultado y la manifestación final de una tradición europea de reforma pedagógica con un fuerte componente antropológico y que, concebía la educación como una interacción entre naturaleza y entorno. Interesa destacar al alumnado, el optimismo pedagógico de esta teoría que llevó al convencimiento absoluto de que la sociedad podía mejorar a través de la educación; y como consecuencia de ello, aumentó el interés de la opinión pública por las cuestiones educativas, de modo que, como apunta Del Pozo Andrés (2004), se empieza a ver la educación como un tema en el que además del Estado, los ciudadanos conscientes deben sentirse interesados.

Una vez presentado el contenido teórico referente a este movimiento, se trabaja a partir de dos documentos escritos:

a. Biografía y profundización de la figura de Adolphe Ferrière, que creó la *Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN)* y redactó los principios que definieron y caracterizaron las Escuelas Nuevas. Aquí se analiza —en grupos pequeños[6]— los treinta principios que hacen referencia a los elementos referidos a la educación. En los principios del 1 al 10, se habla de la Escuela Nueva como un laboratorio de Pedagogía práctica, caracterizado por la coeducación, el trabajo manual en la naturaleza y la cultura del cuerpo; en los principios del 11 al 20, se especifica que en materia de educación intelectual la Escuela Nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y la razón, y pretende además basar la enseñanza en las experiencias, destacando la importancia del trabajo individual y colectivo; en los principios, del 21 al 26, se trata de los llamados principios de la educación social, y se detallan además las sanciones positivas (recompensas) para fomentar acciones positivas y las sanciones negativas (castigos) que se dirigen a encaminar al niño a alcanzar la acción positiva. Y, por último, los principios del 26 al 30 que son los que tratan la educación artística y moral.

---

5. DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva. Barcelona: 2004.

6. En el curso 2017/18 el total de alumnos matriculados en esta asignatura fue de 81. La distribución horaria es de tres horas con todo el grupo grande (GG) de la clase y una hora con el grupo partido (GM). Muchas veces recurrimos a trabajar en grupos de cinco alumnos en el horario del GM, para facilitar la comunicación y el debate.

b. El documento elaborado por "REFEM L'ESCOLA" (2012), que es un grupo de maestros y profesores que hicieron una revisión actual de los 30 principios de la Escuela Nueva, con motivo del centenario[7]. En este caso se hizo una lectura previa e individual de este documento, y posterior puesta en común en el aula.

Y finalmente, el visionado del documental francés *Être et Avoir*:

c. Esta película[8] muestra fielmente la acción educativa en una escuela rural, de aula única, de las muchas que aún existen en Francia. Concretamente ésta se halla en la localidad francesa de Saint-Étiennes-sur-Usson, en la región de la Auvergne Rhône Alpes en Francia.

3. *Être et avoir*: una propuesta didáctica

En el texto que aquí presentamos nos detendremos en analizar únicamente la propuesta didáctica a partir del visionado de *Être et Avoir*. Como ya explicamos en líneas anteriores, una vez los alumnos han trabajado en el aula y fuera de ella (a través de los dos textos) el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva y su revisión actual por el grupo de maestros de Rosa Sensat, nos servimos metodológicamente de este documental y de los recursos y las experiencias de aquellos alumnos de la clase que han asistido a escuelas rurales para dar soporte a esta propuesta.

El objetivo final de esta actividad práctica es acercar a los futuros educadores sociales al mundo de la escuela rural[9] —mundo que, a muchos de ellos les es completamente ajeno— y sensibilizarlos sobre la diversidad del alumnado, la relación familia/escuela, el aprendizaje cooperativo, la educación emocional, la resolución de conflictos, etc.

3.1. Être et avoir

La película *Être et Avoir* (Ser y Tener) muestra una escuela francesa de aula única con trece alumnos de edades comprendidas entre los cuatro y los doce años, correspondientes en nuestro país al segundo ciclo de Educación Infantil y a la etapa de Educación Prima-

7. "És un document que obre la reflexió i el debat. Les propostes que recull no són més que una primera etapa cap a la necessària reconstrucció d'una utopia educativa per fer front als desafiaments del segle XXI" extraído del documento *En el centenari dels 30 punts de l'Escola Nova (2012).*

8. Dirigido por Nicolas Philibert en el año 2002. El documental fue muy bien recibido por el público y la crítica, recibiendo hasta cinco premios diferentes por parte de la industria cinematográfica, destacando el Premio César al mejor montaje (2003).

9. De hecho, el profesorado del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social está comprometido desde hace años junto con la Universidad de Lleida en la formación en el mudo rural, liderando en Cataluña el Programa de Estudios e innovación de la escuela rural catalana. http://opencms3.udl.es/serveis/oficina/Noticies/2013/abril15.html.

ria. Es un documental sincero y emotivo (Marina, 2004)[10] que se centra en mostrar un curso académico, a través de las estaciones del año, destacando no solo la escolarización de dichos niños sino también la especial relación que mantienen con el único maestro de la escuela. El director Philibert muestra una mirada particular que nos recuerda como la escuela puede ser un espacio único donde la relación de alumnos y profesor puede ser mucho más que académica, y donde se refleja el crecimiento académico y personal de los alumnos a todos los niveles. Destaca sobremanera la figura del profesor comprometido en ayudar a sus alumnos a crecer como personas, a ampliarles la visión del mundo y a ser buenos ciudadanos.

El modelo que presenta el documental es de las escuelas unitarias rurales francesas que destacan por tener un número reducido de alumnado, además de muy heterogéneo, ya que en una misma aula pueden convivir niños de edades muy diferentes, con un único profesor/a para todos. En este tipo de escuelas, no se puede plantear la enseñanza de la misma manera que una en la que todos los alumnos son de la misma edad. La enseñanza es mucho más personalizada, y por ello, se observa como en el documental el maestro se adapta al nivel y la realidad de cada niño y niña.

Una vez visionado el documental en el aula, se llevó a cabo una primera ronda de preguntas por parte de los alumnos para resolver algunas dudas en referencia al visionado del propio documental. La mayoría de estas primeras cuestiones, se centraban en saber si en nuestro territorio existe un modelo similar de escuela de pueblo de aula única. Fueron los propios estudiantes de Educación Social, que han asistido a escuelas rurales, los que iban resolviendo las principales cuestiones a partir de sus propias experiencias escolares en las ZER (Zona Escolar Rural) catalanas y los CRA (Colegios Rurales Agrupados) aragoneses. A continuación, el docente presenta ya el modelo organizativo de la Zona de Escuela Rural en Cataluña.

Una ZER está formada por un conjunto de escuelas rurales de Educación Infantil y Primaria, generalmente muy cercanas entre sí y que comparten proyecto educativo (*Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya, 2016). Es un modelo escolar basado en la coordinación, en el trabajo en equipo, en el proyecto educativo compartido, y en la conservación de la propia identidad de cada escuela. Un modelo que busca el equilibrio entre el conjunto y las partes, entre la zona y el pueblo.

> La Zona escolar abasta un conjunt d'escoles que, per la seva situación geográfica, económica i cultural, s'estructuren com a ens escolar propi. La Zona escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de la zona. Cada escola integrada a la Zona conserva les seves característiques pròpies però, a ni-

10. MARINA, José Antonio (2004). Educomunicacion.es/cineyeducacion/temaserytener.htm

> vell organitzatiu i pedagògic, està estretament relacionada amb la resta d'escoles (Soler i Mata, 2005: 92)[11].

La Zona de escuela rural[12] supone romper el aislamiento tradicional de la escuela y el entorno rural, permite nuevas perspectivas de trabajo en equipo para los maestros, posibilidad de más y mejores servicios, ampliar los claustros con maestros especialistas y de soporte, y hacer posible la continuidad de un proyecto educativo a pesar de los cambios, así como la posibilidad de favorecer la interacción en el intercambio entre niños y niñas.

En la actualidad, y en la línea de lo que afirma Soler i Mata[13], la escuela rural está apostando por redefinir las relaciones con su entorno y con la comunidad, estrechando hilos de interrelación entre currículum y entorno, y dando un mayor protagonismo a lo que hay "más allá de la escuela". Es decir, concibiendo la escuela de pueblo como un lugar de encuentro, y donde llevar a cabo un trabajo educativo integrado con los demás agentes educativos y sociales del territorio. Por tanto, en principio un modelo diferente al modelo de la escuela de aula única francesa, presentada en el documental.

3.2. Los alumnos reflexionan

> L'altra cara de la reflexió pedagògica quedava enmarcada per la didáctica, i el dibuix que s'hi plasmava portava tots el colors de la pedagogia activa. No era estrany en una trajectòria parlel.la al gruix de la renovación pedagógica catalana que bevia constantment de les fonts de l'Escola Nova (Soler i Mata, 2005: 94)

Los alumnos identificaron una media de 15 principios de la Escuela Nueva, es decir casi la mitad: "*crec que podem arribar a la conclusió que l'escola del documental SI que segueix una gran part, encara que, no tots els principis de l'Escola Nova*" (Ernest). A continuación, destacaremos aquellos sobre los que se vertieron más comentarios:

Principio 1: En general, creen que es un laboratorio de pedagogía práctica. La actividad del maestro es reflexiva, experimental y es divulgada. Aunque creen que el modelo de las ZER catalanas se arriesga algo más a experimentar nuevos modelos de intervención para el desarrollo integral de cada alumno de Infantil y Primaria.

---

11. SOLER I MATA, Joan. L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XXI. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Història*: *Revista d'Història de l'Educació*, 2005, núm. 8, pp. 78-102.

12. http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/consells-escolars-centres/centres-publics/

13. SOLER I MATA, Joan. El maestro y la "fisonomía propia" de la escuela rural. Una visión histórica de la escuela rural en Cataluña y España a LLEVOT, Núria y GARRETA, Jordi. *Escuela rural y sociedad*, 2008, p. 38.

Principio 3: La escuela está situada en la naturaleza, y no solo eso, el maestro aprovecha los recursos que la naturaleza le ofrece: "*me llama la atención que, cuando llega la primavera, el maestro López saca todas las mesas y las sillas al jardín, y da la clase fuera*" (Ernest). Los niños disfrutan de una escuela en contacto con el medio natural para que lo manipulen, lo conozcan, y lo experimenten en todas sus posibilidades: "*me daba envidia cuando veía a ese profesor que sacaba a los niños con botas y chubasquero al patio, y daba igual que siguiera lloviendo o nevando*" (Andrea).

Principio 4: Aquí se destacaba, por parte de los alumnos, el valor de una escuela pequeña, en la que todos se conocen por el nombre y hay vínculos entre los más pequeños y los mayores; y, que las clases de grupos homogéneos de un mismo nivel educativo, no son más que una manera, de entre otras muchas, de organizar una escuela.

Principio 5: como propone la Escuela nueva en la escuela francesa de Saint-Étiennes-sur-Usson, se observa la coeducación de sexos. Coeducación que, no es solo tener niños y niñas en una misma aula sino también tratar la diversidad en toda su amplitud posible. En una misma aula se trabaja con niños con diferentes necesidades pedagógicas.

Principio 6: la escuela organiza trabajos manuales: "*... está claro que dan mucha importancia a los trabajos manuales, porque las paredes están llenas de materiales hechos por los niños*" (Lydia).

Principio 10: Se observa que los viajes y las excursiones tienen un papel importante en la escuela nueva. Son importantes para conocer mejor el entorno y facilitar la interacción con el alumnado. Destacan la excursión en primavera en tren, o la visita de todos los niños al futuro instituto donde irán el curso siguiente los más mayores.

Principio 11: En materia de educación intelectual, la Escuela Nueva da valor y tiempo al cultivo del juicio y la razón, más que a una acumulación de conocimientos adquiridos. Y son numerosas las escenas, en las que el profesor López hace razonar a sus alumnos desde el compromiso con la escuela... *"me ha llamado la atención que a niños tan pequeños les pregunte ¿tú para que crees que vienes a la escuela" (Amanda)* hasta el asumir enfermedades de familiares próximos: *"fa que aprenguin de les experiències, els recolza i els fa parlar sobre el que succeeix de veritat a la vida" (Sara)*

Principio 13: *"... muestran como a partir de experimentar, es como los niños construyen el conocimiento" (Cecilia).* La educación se debe basar en los hechos y las experiencias, los niños deben aprender de manera vivencial, a partir de lo que ellos mismos observan, y no solo de los libros; es importante, priorizar la observación directa para adquirir conocimientos. Y es un aspecto que, no solo se debe tener en cuenta en la Educación Infantil o Primaria, sino también en las etapas de Secundaria, donde las propuestas didácticas son, según los estudiantes, más abstractas.

Principio 16 y 17: Los estudiantes valoraron que algunos trabajos individuales de los niños más pequeños se basaban únicamente en fichas o copias (poco productivas intelectualmente) pero, también que el maestro les enseñaba a ser responsables de su trabajo individual; lo que supone que desde pequeños aprenden a planificar, organizar, realizar

las tareas y gestionar los recursos (sea materiales o de tiempo). Al tiempo, se destaca la importancia de la tarea del profesor que crea estructuras de conversación necesarias para escuchar y colaborar unos con otros para un objetivo común, que es el trabajo cooperativo.

Principio 23: Interpretan este principio, desde el punto de vista que los niños deben participar en la escuela; de modo que no son solo elementos receptivos sino que también son capaces de asumir responsabilidades de gestión y funcionamiento. Les gusta como en la película se refleja que a los niños se les da responsabilidades, el maestro deja que se equivoquen si es necesario, para hacerles reflexionar después.

Principio 24: la Escuela Nueva utiliza recompensas o sanciones positivas que refuerzan a los niños sus éxitos, los aplaude y aprueba sus esfuerzos. Se observa que, como apunta el documento REFEM L'ESCOLA, "*el maestro López recompensa emocionalmente, más que materialmente ... yo veo que lo hace con un abrazo, una mirada, unas palabras de ánimo" (Sergi).*

Principio 26: Se observa la emulación de la que habla Ferrière, por la comparación entre el trabajo presente y el pasado; y no tanto, por compararse con otros compañeros. En la escuela rural, se comprueba que el trabajo del maestro se centra más en la evolución personal del niño, en su propia adquisición de conocimientos, que no en los contenidos establecidos por el currículum oficial. Y en gran parte, es posible gracias a la ratio tan baja de alumnos.

Principio 27: La escuela tiene que tener un ambiente de belleza, como dice Irena *"crec que per a mi, és el principi per resumir-ho tot",* esta escuela francesa *"más que un colegio o un aula única, parece una casa, hasta se descalzan y van en zapatillas para estar cómodos y todo se ve decorado con sus producciones"* (David). Los alumnos del Grado que habían estudiado en una ZER también compartían lo visto en el documental: la mayoría afirmaban haber experimentado ese ambiente entrañable, familiar y amable, de pocas personas compartiendo un mismo espacio: *"veig un clima molt familiar dins de l'aula" (Omaima).*

Como se ha apuntado en líneas anteriores, una vez analizados estos principios, seguimos trabajando en torno a la realidad de la escuela rural en diferentes puntos.

a. El modelo de escuelas rurales catalanas agrupadas en ZER, es un aspecto positivo no solo para los alumnos sino también para la relación de éstos con alumnos de otras escuelas y pueblos y, por tanto, con entornos próximos con características propias. También por el enriquecimiento y la facilidad de gestión de los maestros que, en cierto modo, tienen la facilidad de compartir experiencias y de suplir la soledad que se tenía años atrás (algo que, sí se da en el documental francés). Se destaca que precisa-

mente la provincia de Lleida, es la que cuenta con un mayor número de agrupaciones de toda Cataluña, un total de 31[14].

b. La localización de la escuela en el mundo rural es indudable que contribuye a ofrecer unas herramientas potenciales: los niños aprenden a través del contexto. El entorno es la fuente de aprendizaje por excelencia, al tiempo que constituye un referente necesario para saber dónde estamos, ir situando todos los aprendizajes y un punto de referencia importante.

c. En cuanto a la relación familia y escuela, los alumnos creen que las madres y los padres son los principales educadores, y es importante que trabajen conjuntamente con el maestro, sobre todo tipo de cuestiones. Las madres y los padres deben de poder obtener toda la información sobre la escuela y sobre el desarrollo escolar de los niños. Más que de relación, a los alumnos les hablamos de cooperación familia-escuela, ya que no debería haber distancia entre las dos instituciones. De hecho, en el aula de la escuela rural deberían entrar otras personas de la familia que pueden enseñar muchas cosas como lo abuelos, tíos, etc. La mayoría de alumnos que habían estudiado en escuelas ZER, explicaban que sus padres estaban muy implicados, colaborando en muchas de las actividades de la escuela: dando charlas, visitando huertos, organizando almuerzos en casas de los pueblos, ayudando en salidas y excursiones escolares, etc.

d. En la escuela rural destacan la interacción entre alumnos de diferentes niveles, cursos y edades y entre los maestros y alumnos: *"la relació entre els nens l'he trobat genial... ja que hi havia esperit d'ajuda mutua i intergeneracional".*

   Aquí se realizan más agrupaciones flexibles que en las escuelas urbanas y existe una atención más individual, con métodos de trabajo propios y "a medida". Atienden mejor la diversidad. Suelen ser escuelas flexibles, ya que tienen un modo de trabajar libre dentro de una organización general más pautada. Esta metodología potencia la autonomía personal, la responsabilidad y los hábitos de trabajo. Dentro de la organización del aula, el agrupamiento del alumnado es flexible, primero por necesidad y segundo por las ventajas que aporta en cuanto a metodologías innovadoras. Los agrupamientos se hacen por niveles abiertos, en función del tipo de actividad o del aprendizaje a adquirir. Así, un alumno puede incorporarse durante un período de tiempo en un contenido bien a un nivel inferior o superior al de su edad sin que se produzca una ruptura de la organización interna de la clase. Esto facilita que cada alumno mantenga su propio ritmo de trabajo y aprendizaje.

   También se comparten espacios y material de manera muy flexible. Respecto a los espacios deben adaptarse en cada momento. El tiempo también se gestiona en función de las necesidades de cada alumno o grupo de alumnos. A diferencia de la escuela

14. http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/escolarural/sobre-les-escoles-rurals/webszer/.

francesa de *Être et Avoir,* en la escuela ZER ha desaparecido el modelo de maestro como único referente dentro del aula, y se trabaja de modo parecido a como lo hacen los adultos con personas de diferentes edades, recursos compartidos, más responsabilidad, trabajando cooperativamente. En la actualidad, las ZER disponen de muchos más recursos pedagógicos, utilización de las TIC's, etc. Este fue precisamente un aspecto, que no se observa en ningún momento del documental: *"me extrañó que los niños de la escuela no hicieran ninguna actividad en el día a día, con el ordenador" (Paula).* Al respecto, creemos que Ferrière no hubiese estado de acuerdo con la no incorporación de los recursos de la sociedad actual en el aula francesa, ya que el mundo de las nuevas tecnologías abre nuevas vías de comunicación.

Otra nota de identidad es cómo se aprovecha el contexto social y natural; utilizado como eje motivador de nuevos aprendizajes y también para facilitar que sean asequibles a todos. Cualquier excusa sirve para propiciar la curiosidad y el interés de los alumnos y alumnas. La interacción y el aprendizaje cooperativo son otras de las estrategias que se utilizan para atender a la diversidad. La diversidad tratada desde una metodología cooperativa, es vista como una oportunidad y no como un obstáculo para el desarrollo de los alumnos.

e. Y, por último, respecto a la figura del maestro de escuela rural, en su día a día se encuentra con una serie de circunstancias que no se dan en escuelas con más alumnos o en entornos urbanos. Dentro del aula, estas circunstancias redundan en una relación más estrecha con sus alumnos: *"es veu una relació de confiança... es preocupa en els conflictes, el com i el per què s'ha produït" (Ana);* "*… jo crec que el professor té en compte els aspectes personals de cada alumne i adequa la seva tasca en cada cas"(Ingrid); "els nens veuen al mestre com a un referent que els ajuda en el seu dia a dia, en aspectes acadèmics i personals, que es preocupa per ells i que intervé de manera necessària" (Jordi).*Y fuera del aula, el maestro no es alguien anónimo en una localidad pequeña, sino que suele tener un papel en la vida social del pueblo.

4. A modo de conclusiones

La valoración final de la actividad ha sido, en general, satisfactoria por parte del profesorado, tanto analizando la puesta en común como el trabajo individual de lectura de textos, y el posterior análisis del documental.

El profesorado de esta materia es consciente que el elevado número de alumnos dificulta la implementación de actividades más dinámicas que la que aquí hemos presentado, como podría ser la visita a una escuela rural o el realizar actividades de aprendizaje-servicio en el propio entorno rural.

Sabemos que el estudiante de Magisterio de nuestra Facultad de Educación sí se aproxima al mundo de la escuela de pueblo del siglo XXI, abordando entre otros temas de actualidad: la autonomía de la escuela en el marco de la ZER, la adaptación de la

normativa a las realidades de las escuelas rurales o el reto de la formación específica al futuro maestro de escuela rural.

Por otra parte, al estudiante del Grado de Educación Social que, una vez graduado trabajará sobre todo en contextos de educación no formal, le explicamos que el futuro de la escuela rural pasa porque ésta participe en la construcción de proyectos comunitarios en el entorno rural; y ahí su figura, si puede ser importante como dinamizador de los diferentes agentes sociales e inclusive catalizador de las demandas de la comunidad rural.

Como ya apuntamos al principio de este texto, escogimos el documental *Être et Avoir* como herramienta didáctica porque retrata casi todos los aspectos que suceden en un aula: contenidos académicos, resolución de conflictos, aprendizaje de valores, educación emocional, juego y ocio, esfuerzo, convivencia, diversidad, niños con necesidades educativas especiales, etc. Lo escogimos porque es el punto de partida para reflexionar sobre diferentes capacidades, edades, nacionalidades, grados, sexos, religiones, culturas que se dan en el escenario rural, un escenario diverso, y al mismo tiempo único, porque no es repetible en otros contextos educativos.

La valoración final de la actividad, creemos que también ha sido positiva, para los alumnos al tener en cuenta sus opiniones y reflexiones. En resumen, no es más que una propuesta didáctica, un recurso para adquirir conocimientos sobre la escuela rural.

Sobre la narrativa pedagògica i el gir literari: una oportunitat per la recerca i la innovació docent en el pensament pedagògic[1]

About pedagogical narrative and the literary turn: an opportunity for research and teaching innovation in pedagogical thinking

Jordi García Farrero
Universitat de Barcelona
jgarciaf@ub.edu

Enric Prats Gil
Universitat de Barcelona
enricprats@ub.edu

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona
ivilafranca@ub.edu

Resum

Atès que en els darrers anys s'ha fet palès un cert retrocés en els hàbits de lectura de l'alumnat en els àmbits universitaris dedicats a l'educació, es presenta una proposta d'innovació docent que convida a la reflexió històrico-pedagògica a partir de diferents novel·les catalanes. Pretén posar de manifest, de bell nou, la importància del seminari tot enllaçant amb la pedagogia universitària alemanya del segle XIX sense oblidar, però, la tradició neohumanista de la *Bildung* que emfasitza la importància de la literatura i el fet que vivim en un món emparaulat que cal desxifrar hermenèuticament a través de les competències en llengües i llenguatges (Fullat). En aquesta direcció, es formula una proposta docent que aspira a recuperar una determinada idea universitària que permeti plantejar un tipus de lectura que esdevingui una experiència lectora i formativa en història de l'educació que s'allunyi de l'utilitarisme i la velocitat del món acadèmic postmodern.

Paraules clau

Lectura, seminari, pensament pedagògic, innovació docent

Resumen

Dado que en los últimos años se ha puesto de manifiesto un cierto retroceso en los hábitos de lectura del alumnado en los ámbitos universitarios dedicados a la educación,

1. La recerca que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa.

se presenta una propuesta de innovación docente que invita a la reflexión histórico-pedagógica a partir de diferentes novelas catalanas. Pretende hacer hincapié, de nuevo, la importancia del seminario enlazando con la pedagogía universitaria alemana del siglo XIX sin olvidar la tradición neohumanista de la *Bildung* que enfatiza la importancia de la literatura y el hecho de que vivimos en un mundo apalabrado que hay que descifrar hermenéuticamente a través de las competencias en lenguas y lenguajes (Fullat). En esta dirección, se formula una propuesta docente que aspira a recuperar una determinada idea universitaria que permita plantear un tipo de lectura que se convierta en una experiencia lectora y formativa en historia de la educación que se aleje del utilitarismo y la velocidad del mundo académico posmoderno.

Palabras claves

Lectura, seminario, pensamiento pedagógico, innovación docente.

Abstract

Given that in the last years a clear backdrop has been made in the reading habits of the students in the university areas dedicated to education, a proposal of teaching innovation is presented that invites historical-pedagogical reflection to Starting from different Catalan novels. It aims to highlight, again, the importance of the seminar, linking to the German university pedagogy of the nineteenth century, without forgetting the neohumanist tradition of the *Bildung* that emphasizes the importance of literature and the fact that we live in a world that is empowered which must be deciphered hermeneutically through the competences in languages and speech (Fullat). In this direction, a teaching proposal is formulated that aspires to recover a certain university idea that allows to pose a type of reading that becomes a reading and formative experience in history of education that moves away from the utilitarianism and the speed of the world postmodern academic.

Keywords

Reading, seminar, Pedagogical Knowledge, teaching innovation

1. Introducció

En aquest treball partim d'una visió de la història del pensament pedagògic vinculada a la història intel·lectual i conceptual que dona importància als conceptes, als discursos i a la narrativa. Així es constata que després dels gir lingüístic (Rorty) i del gir hermenèutic (Heidegger, Gadamer, Fullat) s'ha produït, en els darrers temps, un gir literari,

probablement perquè la literatura ocupa en l'època postmoderna un espai reservat tradicionalment a la filosofia. Certament que els discursos filosòfic i literari no són incompatibles, sinó si bé durant anys la història de la pedagogia havia exaltat la importància dels referents filosòfics, després de Lyotard —amb la crisi dels meta-relats— s'ha obert la possibilitat de donar cabuda als discursos literats que sovint ofereixen una perspectiva de micro-relats[2]. A grans trets, es pot establir una analogia entre els meta-relats filosòfics que buscaven una sentit a la història —i per extensió, a la pedagogia—considerada con una narrativa salvífica i la literatura que fa propostes més febles, a manera de fugues que es centren no tant els grans discursos sinó en la identitat dels personatges. En efecte, enfront de l'abstracció dels conceptes pedagògics construïts a partir d'un abordatge teorètic, la literatura destaca la importància dels personatges amb un conjunt de concrecions que permeten sistematitzar vivències i experiències amb un alt voltatge educatiu, sobretot a partir dels exemples que sorgeixen en el món literari d'acord amb el que estableix l'estètica de la recepció. Amb altres paraules: en aquest treball es perfila una hermenèutica que, sense negligir els discursos i narratives pedagògiques d'ascendència filosòfica, posa l'accent en el món literari, que esdevé una eina fonamental per a la pedagogia.

Altrament, aquesta consideració no és gratuïta si considerem que els grans textos de la tradició educativa pertanyen en general al discurs literari, tal com es desprèn de les aventures del *Telèmac* (1699) de Fénelon, enquadrats més tard en el gènere de la *Bildungsroman* i remasteritzats pels teòrics de la recepció un corrent apuntat pels formalistes russos i confirmat pels intel·lectuals crítics, que acceptaran la funció central del relat narratiu en la formació ético-pedagògica del lector, tot i la poca inclinació dels creadors o escriptors d'acceptar aquesta responsabilitat[3]. En fi, es pretén recuperar l'hàbit de la lectura, no només antics sinó i, especialment, d'autors moderns i postmoderns, que així esdevenen font de coneixement pedagògic, amb un argumentari renovat. En el cas concret que ens ocupa, i pel que fa a la proposta que presentem, ens fixem en novel·les catalanes actuals.

2. La crisi de la lectura en el context postmodern

Amb la Il·lustració, la societat occidental va modificar substancialment la forma de llegir: es va passar d'una lectura intensiva al voltant d'un sol llibre (la Bíblia), a una d'intensiva, amb l'aparició de la diversitat genèrica, com la novel·la o l'assaig, tot obrint un catàleg pràcticament inabastable des de la condició humana. Amb tot, malgrat la transformació dels hàbits lectors, el llibre, com a objecte, mantenia la seva categoria de font de coneixement de primer ordre en qualsevol procés formatiu de la persona. Ara

2. Lyotard, François. *La condició postmoderna: informe sobre el saber*. Barcelona: Centre d'Estudis de Temes Contemporanis/Angle editorial, 2004.

3. Picard, H. R. «L'hermenèutica literària com a mètode i experiència», a AAVV, *Barcelona, Hermenèutica, disseny.* Barcelona: Obra social "la caixa", 1988.

bé, quan va arribar la postmodernitat, la globalització i les tecnologies digitals, les dues cultures esmentades, la del llibre únic i la de la diversitat genèrica, van entrar en una situació de crisi, qüestionades fins i tot com a referent i pòsit cultural. En un món basat en la paraula, sorgeix, emperò, la necessitat de construir relats per trobar el significat de l'existència humana, per bé que els dispositius digitals i audiovisuals han suplantat el rol que el llibre tenia reservat. En aquest context, de transformació paradigmàtica en la construcció i l'accés al saber, pot resultar temptador abandonar la pràctica lectora i adscriure's ràpidament a uns processos més sofisticats però alhora més efectius per la forta atracció que desperten. La paradoxa serà que una societat altament alfabetitzada acabarà enterrant el llibre, que la impremta va esdevenir una eina cabdal d'alfabetització i culturalització.

Sigui com vulgui, és ben notori que la tradició universitària dels estudis de Pedagogia de la nostra universitat sempre ha anat acompanyada de l'elaboració d'antologies (Lozano Luzuriaga, Forgione i d'altres) i de l'aprenentatge de saber realitzar comentaris o recensions de textos. Podem assenyalar, per tant, que els hàbits lectors i la promoció de la lectura han format part de la centralitat de les activitats d'ensenyament-aprenentatge des del primer moment que es va implantar l'assignatura d'Història de la Pedagogia en els plans d'estudis, per bé que a partir de 1970 es va imposar la nomenclatura d'Història de l'Educació que aviat va assolir un tremp social en perjudici de la dimensió intel·lectual i discursiva que ha tocat fons en el moment present. Ara bé, en ambdós casos, ja fos la inicial Història de la Pedagogia, substituïda més tard per la Història de l'Educació, es va mantenir a la universitat la vigència d'un coneixement antològic del passat educatiu, sobre la base que atès que els alumnes no podien acudir a les fonts originals (*Ad fontes*) sí que podien, de manera substitutòria, tenir un coneixement indirecta dels textos clàssics de la història pedagògica gràcies a les antologies que incorporaven fragments i a la realització de comentaris de text, que a la Universitat de Barcelona van implantar els professors Emilio Redondo, Buenaventura Delgado i Claudio Lozano, tal com es pot comprovar en les publicacions d'aquest autors suara esmentats. Per exemple, i a simple tall il·lustratiu, esmenten l'*Antología de textos pedagógicos* del professor Claudio Lozano que incorpora una graella sistemàtica sobre com dut a terme un comentari de text[4].

En els darrers temps, emperò, hem detectat com els alumnes presenten dificultats a l'hora de realitzar aquests tipus d'exercicis acadèmics, la qual cosa ens ha convidat a repensar la situació a partir del moment que vivim. Per tant, la proposta docent que aquí recollim té la intenció d'anar als textos originals del pensament però, en comptes d'acudir a la filosofia tal com ha succeït des que la pedagogia va esdevenir una disciplina científica, ja que no podem oblidar-nos que va néixer en el marc de les Facultats de Filosofia i Lletres, s'aproximarà a la narrativa literària, com a espai del pensament divergent,

4. Lozano, Claudio. *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: PPU, 1982 (2ª ed., 1990).

la comprensió crítica del món i la creativitat, que dona peu a una mirada alternativa als sabers suposadament consolidats. Pensem, doncs, que el pas de la filosofia a la literatura reforça la presència de les humanitats a la formació universitària i, al mateix moment, suposa una sèrie de moviments que considerem molt importants en els estudis en educació, tal com va posar de manifest l'escriptor Vicenç Pagès en un seminari realitzat en el marc del projecte *Lectura comentada dels clàssics de la pedagogia contemporània*: dels conceptes als personatges; dels discursos a la ficció; de la narrativa a les fugues i, per descomptat, de l'abstracció a la concreció.

En aquest sentit, és evident que podem enllaçar la literatura, entesa com font de coneixement que contribueix a fonamentar la formació des d'un punt de vista epistemològic i d'accés al coneixement, a la idea de la *Bildung*, cosa que ja va succeir en els inicis de la Pedagogia quan era més propera a la reflexió literària teoricopràctica (*Emili* de Rousseau) que no pas a un ajustat programa conformat segons el model de la reflexió científica. En qualsevol cas, sostenim que la literatura pot esdevenir una peça cabdal per a la formació dels estudiants universitaris i, tal com diuen els professors Octavi Fullat i Josep Lluís Rodríguez, pot tenir a veure amb l'antropogènesi. Dit d'una altra manera: l'ésser humà, com que és una realitat que mai està acabada del tot, la lectura pot ajudar-lo a construir-se tot dominant llengües i llenguatges per convertir-se en una persona formada i crítica que per Kant adquiria la majoria d'edat i que avui s'empodera.

Per tant, es recupera la idea de la *Bildung*, entesa com a ideal de formació humana, per bé que gira al voltant de la lectura per abordar, des d'una mirada polièdrica, els principals temes que han de ser plantejats en les aules universitàries d'estudis en educació. Recordem que quan la Generalitat republicana, l'any 1932, va preparar l'antologia que va dedicar a les escoles de Catalunya de Goethe recollia la tradició neohumanista de la *Bildung*, tot posant-la al servei dels infants de Catalunya. Allà, en la presentació, Carles Riba feia constar que es tracta d'una iniciació, tot seguint el deixant del *Meister* de Goethe que, a més a més, emfasitza la importància de la lectura com a procés d'auto-formació, una idea que va defensar fins als seus darrers dies Hans-Georg Gadamer, sobre la base que educar és educar-se. Anem, doncs, al que deia Carles Riba el 1932:

> Vol constituir una iniciació. Els qui deixen ja d'ésser infants i comencen a reflexionar sobre ells mateixos, poden treure'n un profit. Un jove no ha de proposar-se ésser ni viure ni escriure igual que Goethe ni que ningú. Però ha de contemplar com els gran homes han realitzat llur destí, han complert llur missió; i, assajant en ell mateix llurs principis i experiències, desenvolupar la seva personalitat original[5].

5. Goethe. *Antologia que la Generalitat dedica a les escoles Catalunya*. Barcelona, 1932 (2ª ed. Facsímil, 1982), p. 16.

Així doncs, amb aquesta proposta docent que presentarem tot seguit no inventem gairebé res sinó que ens situem, tot adaptant-la a les circumstàncies actuals, a la tradició de la lectura, inherent a la idea de formació. Si Carles Riba es dirigia als infants, nosaltres pensem amb els universitaris d'aquest món postmodern que, per uns seguit de circumstàncies, han abandonat en bona part l'hàbit de la lectura. Com a conseqüència de tot plegat, els llibres escollits passaran a ser percebuts com un far perquè sempre il·luminen coses inesperades; els professors o professores, com aquell referent ètic i lector que ajuda a descobrir o desvetllar a través de la formulació de preguntes i, l'aprenentatge, com una transformació cognitiva i afectiva tal com posen de manifest les professores Vilafranca, Tey i Rubio (2016) perquè el text literari sempre proposa actituds noves i obre perspectives[6]. D'aquesta manera, es manté el caràcter iniciàtic de la lectura, una de les armes de la *Bildung*, juntament amb la música, de manera que les lletres i les notes musicals constituïen les claus de volta per a la formació de qualsevol jove a l'Europa central (*Mitteleuropa*)[7].

Per tot plegat, volem situar en el lloc que li pertoca a la lectura i les activitats que se'n poden derivar (la idea de Seminari) en els graus i màsters en educació ja que el món s'escriu amb llenguatge físico-matemàtic però també amb paraules, amb literatura, amb l'ordre del discurs (conceptes, discursos i narratives). Fet i fet, hi ha dues modernitats: la que prové de la física moderna (Descartes, Newton, Galileu) i la que té l'origen en l'art d'interpretar els textos, en l'inici de l'hermenèutica, que troba en el luteranisme, en la línia que va de Luter, a Schleiermacher i Dilthey, un inequívoc punt de referència. Així, doncs, podem assenyalar que el disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge al voltant del llibre sense descartar la seva versió digital pot afavorir l'adquisició de llengües i llenguatges (i aquí seguim de bell nou les indicacions del professor Octavi Fullat) per tal que les interpretacions hermenèutiques siguin cada vegada més completes i millors, de més qualitat comprensiva.

2. Tornar a llegir, una activitat de Seminari

El tema d'aquesta proposta per a la innovació docent és, doncs, el desenvolupament i l'avaluació de competències a la universitat i, en aquesta ocasió, ens estem referint a la de l'anàlisi dels referents culturals, polítics i legals de les propostes educatives i formatives i, com a conseqüència d'això, fomentar les capacitats crítiques, autocrítiques i comunicatives. L'objectiu principal d'aquesta proposta és el de generar coneixement sobre

6. Vilafranca, Isabel; Tey, Amelia; Rubio, Laura. «La esencia del aprendizaje en la universidad. Una aproximidad fenomenológica», a Laudo, Xavier; Vilafranca, Isabel (Coord.) *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016, pp. 91-108.

7. Magris, Claudio. *El Danubi*. Barcelona: Edicions de 1984, 1986.

l'ensenyament universitari a partir de l'estudi i avaluació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb el llibre com a font de coneixement des de la perspectiva dels principals agents d'intervenció universitària (alumnat, professorat, institució).

Naturalment, per tal d'aconseguir aquests objectius no es pot pensar en una aula massificada, amb molts alumnes. Es reivindica, doncs, el retorn al Seminari com un espai de trobada, d'activitat lenta i tranquil·la, on sigui possible la lectura, el diàleg i l'intercanvi d'idees per tal d'afavorir la comprensió del que hom llegeix[8]. A més, és una pràctica que ens connecta amb aquella universitat alemanya del segle XIX que manté tanta relació amb els estudis universitaris pedagògics durant els primers compassos de la seva trajectòria (Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella) que, com és ben conegut per tothom, es basava en la lectura i la interpretació.

No debades, Xirau estructurava l'ensenyament de la Història de la Pedagogia durant els anys de la Segona República sobre la base d'un programa de 90 lliçons, d'una hora de duració. El curs general comprenia 60 sessions, dimarts i dijous de 18 a 19 hores, mentre que es reservaven 30 lliçons pels clàssics de la pedagogia, que s'impartia el dissabte a la mateixa hora, amb la qual cosa es confirmava la possibilitat d'obrir a la Universitat a tothom. I, pe reblar el clau, podem afegir que el curs de didàctica que impartia Joan Roura-Parella en el segon curs estava dedicat a la «Didàctica de les estructures fonamentals de l'esperit», extrem que connectava la pedagogia amb les ciències de l'esperit, no només la Pedagogia històrica i teorètica, sinó també la dimensió didàctica. Al marge del que diem, el primer treball de seminaris i laboratori del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, dirigit pel mateix Xirau, estava dedicat a la «Lectura i comentari de la "República" de Plató» que, com Rousseau reconeix, és el millor de pedagogia que s'ha escrit.

Com es pot deduir, a proposta no surt del no-res, sinó que s'empelta en una tradició que ve de lluny i que a més recull l'experiència arrelada dins del Grup de Recerca de Pensament Pedagògic i Social de la Universitat de Barcelona (GREPPS) i que s'inscriu dins del *Programa de Recerca, Innovació i Millora de la Docència i l'Aprenentatge* de la Universitat de Barcelona (RIMDA). Ens referim, en concret, al «Cicle Literatura europea i fronteres', que gira al voltant de la interpretació de diferents novel·les»[9]. No hi ha dubte que aquesta unió entre literatura i pedagogia ens trasllada a l'obra recentment publicada pel professor Enric Prats (2016) perquè, en aquesta activitat acadèmica, també hi ha la pretensió de parlar de temes diversos relacionats amb l'educació des de la literatura (gir narratiu). Així, doncs, considerem pertinent posar de manifest que aquest cicle vol intentar situar en el lloc que li pertoca a la lectura i les activitats que se'n poden derivar en

8. Gil Cantero, Fernando; Sánchez Rojo, Alberto. «Hacia una pedagogía universitaria. Los seminarios de lectura en la Universidad», en Gil Cantero, Fernando; Reyero, David (Coord.). *Educar en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid: Encuentro, 2015, pp. 34-49.

9. Vegeu: http://www.ub.edu/rimda/content/lectura-comentada-dels-cl%C3%A0ssics-de-la-pedagogia-contempor%C3%A0nia [darrer accés: 7/5/2018].

uns estudis universitaris com els de la pedagogia ja que el món s'escriu amb llenguatge físico-matemàtic però també amb paraules sota l'ordre del discurs (conceptes, discursos i narratives) que correspon a un món emparaulat.

Arribats aquest punt, és avinent mencionar les sessions celebrades durant el curs acadèmic 2017-2018 que s'han centrat en els següents llibres: La casa de la frontera de Rafael Vallbona (15/12/2017), Robinson de Vicenç Pagès Jorba (26/1/2018), L'hotel blanc de la platja d'Alba Sabaté (20/4/2018) i Flor seca de Graziella Moreno (18/5/2018). Pel que fa al funcionament de les sessions és el següent. Durant les dues primeres hores, es fa un breu síntesi del llibre per després reflexionar, en clau pedagògica, sobre alguna de les idees principals aparegudes en el llibre que sempre són assenyalades, en un primer moment, pel poeta i pedagog Daniel Izquierdo per trencar el gel[10]. Convé precisar que, en aquest primer moment, «no es tracta de fer crítica erudita ni de les obres llegides ni dels conceptes pedagògics que hi van desfilant»[11]. I, en darrer terme, és el moment en què l'autor del llibre fa la corresponent presentació tot finalitzant amb un torn obert de preguntes i comentaris per part dels participants d'aquesta activitat acadèmica. Per cert, la tria de llibres sempre respon a dos criteris: són novel·les de literatura catalana contemporània i, plantegen alguna relació amb la idea de la frontera en el sentit més ampli del terme i Europa. En fi: aquesta acció d'innovació docent va deslligada de qualsevol necessitat utilitarista en el mateix sentit que Nuccio Ordine realitza les seves sessions de mitja hora dedicada a la lectura lliure de passatges d'escriptors, filòsofs, artistes o científics tal com explica en el seu llibre[12].

Així, doncs, no hi ha dubte que aquesta experiència innovadora pretén situar novament la idea del seminari dins del context universitari, cosa que enllacem amb la deriva de la idea d'Universitat que van establir Fichte, Schleiermacher o Humboldt com a contrapunt del model napoleònic. En qualsevol cas, la creació de la Universitat de Berlín l'any 1810 posa de manifest la importància d'una concepció universitària de clara vocació germànica i esperit neohumanista, que correspon a una naixent Alemanya que es vol inserir —a través de l'idealisme— en el curs de la història de la Humanitat i que viu de cara a una idea pura de la ciència.

D'aquesta manera, la Universitat de Berlín va esdevenir un model per les altres universitats europees en què el laboratori era molt important pels estudis científics i, el seminari, pels estudis humanístics. No ens pot estranyar que la cooperació entre professors i alumnes —a banda dels principis de solitud i llibertat— acabés constituint una exigèn-

10. Llicenciat en Psicopedagogia i diplomat en Magisteri, actualment profunditza en una tesi doctoral sobre el silenci i el logos poètic. Membre del grup poètic Nadir-Bcn, ha publicat diversos poemaris, entre els que destaquen *El alféizar del tiempo* (2005, 2ª ed. 2007) i *Las cicatrices invisibles* (2016).

11. Prats, Enric. *Aprendre de lletres. Literatura i pedagogia, vides paral·leles.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016, p. 15.

12. Ordine, Nuccio. *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado, 2013.

cia irrenunciable per avançar en el camí de la ciència que es troba sempre en situació de recerca. Creiem demostrat, doncs, que aquest principi de cooperació garanteix i justifica l'existència del Seminari, peça fonamental del funcionament universitari germànic. En aquesta direcció, les paraules de Humboldt en parlar de les relacions entre mestre i alumnes també són inequívoques en el seu text fundacional que va acabar inspirant al naixement d'una xarxa d'universitats alemanyes:

> El primer no és aquí per als segons, sinó que tots, professor i estudiants, hi són per a la Ciència; la feina d'ell depèn de la presència d'ells i, sense ells, la feina del professor no aniria endavant; si els estudiants no acudissin espontàniament al seu entorn, el professor hauria d'anar a buscar-los, per tal d'aproximar-se més al seu objectiu per mitjà de la unió de les dues forces, de la pròpia, experta però per això mateix parcial i no tan vivaç com la dels joves, amb la d'ells, més feble però també més independent, valent i expansiva en totes direccions[13].

És evident, per tant, que el seminari contribueix, des d'una institució tan important com la universitat per les repercussions socials posteriors, a donar la importància que es mereixen els llibres com a creadors de nous mons en comptes de percebre'ls com una mercaderia més tal com sembla que succeeix actualment a causa de la lògica neoliberal. D'aquesta manera, concloem destacant que l'experiència de la lectura, a banda d'oferir-nos la possibilitat de pensar pedagògicament, posseeix una eròtica que incentiva les nostres ganes d'introduir-nos al món del coneixement (Recalcati) que, al cap i a la fi, ha de ser la finalitat de totes les pràctiques docents[14].

3. Vers una metodologia fenomenològica i hermenèutica

Convé consignar que els mètodes triats per aquesta recerca són el fenomenològic i l'hermenèutic. Ens interessa, per tant, buscar les essències d'un acte educatiu bàsic com és el cas de la lectura d'una narrativa durant la trajectòria dels estudiants que comporta, com és lògic, una sèrie de vivències i experiències. D'alguna manera, aquesta metodologia fenomenològica i hermenèutica ja s'ha plantejat en un parell de llibres que donen sentit al grup promotor d'aquesta proposta docent. Pel que fa a l'assaig d'interpretació comptem amb *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*, coordinat

13. Torrents i Bertrana, Ricard. *Què és la Universitat o de la conveniència de rellegir Humboldt*. Lliçó de jubilació. Universitat de Vic, Aula Magna, 27 d'abril de 2007 [Aquesta publicació inclou el text de Humboldt sobre la idea que havia de donar sentit a la Universitat de Berlín].

14. Recalcati, M. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2016.

pels professors Moreu i Prats i que va aparèixer el 2010[15]. Des d'un vista estrictament metodològic, i en relació directa amb la docència universitària, podem esmentar el llibre *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*, coordinat pels professors Xavier Laudo i Isabel Vilafranca[16]. I tot això, sense oblidar els llibres del professors Octavi Fullat, en especial, *Valores y narrativa. Axiologia educativa de Occidente* (2005) i *Impertinentes. El desgarro de pensar* (2016)[17].

Ens movem, doncs, en un context dominat per la hermenèutica però que no perd de vista, quan es parla del fet d'aprendre i ensenyar, l'horitzó fenomenològic, amb la qual cosa es referma el compromís educatiu amb la tradició humanista que ha estat impugnada per autors como Peter Sloterdijk, per bé que ens situem més en la línia que marca Heidegger amb la carta sobre l'humanisme[18]. Sense desconèixer aquets tipus de crítica, pretenem mantenir la flama viva de l'humanisme en temps post-humanistes o, més encara, en època trans-humanista.

En suma, ens trobem davant d'un projecte de recerca i innovació docent —que ja s'ha posat en marxa— totalment qualitatiu i que presenta un disseny format per quatre fases: preparatòria, treball de camp, analítica i informativa. Seguidament les detallem de cara a una ampliació de la proposta que ja hem endegat.

La fase preparatòria constarà de dues activitats. La primera d'elles serà més aviat reflexiva en què novament es qüestionaran els motius principals d'aquesta recerca per tal de concretar el posicionament del grup sobre la promoció de la lectura i els hàbits del lector a l'ensenyament universitari i, de retruc, es podran elaborar noves preguntes i revisar bibliogràfica del tema principal triat. En el mateix moment, s'elaborarà el disseny dels instruments de recollida d'informació per tal de conèixer l'estat de la qüestió en relació als hàbits lectors dels estudiants i, al mateix moment, la presència de la lectura de llibres a les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació en els graus i màsters d'educació. Podem avançar que les eines de recollida d'informació triades seran els següents: qüestionari (inici del període lectiu) i grups de discussió (durant el període lectiu).

---

15. Moreu Calvo, Angel C. i Prats, Enric (Coord.). *La educación revisitada. Ensayos sobre hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2010.

16. Laudo, X. i Vilafranca, Isabel. *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016.

17. Fullat, Octavi. *Valores y narrativa. Axiologia educativa de Occidente.* Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2005; Fullat, Octavi. *Impertinentes. El desgarro de pensar.* Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2016.

18. Heidegger, Martin. *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza editorial, 2006 (4ª reimpressió); Sloterdijk, Peter. *Normas para el parque humano: una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Siruela, 2003.

Després, serà el torn de la fase de treball de camp que quedarà plantejada en tres moments: accés a l'escenari, recollida de dades i retirada de l'escenari. En el nostre cas, però, tant el primer moment com el darrer no presentaran cap dificultat afegida ja que tot plegat succeirà en els grups de classe en què cada investigador imparteix docència i, d'aquesta manera, esdevindran la mostra de recerca. En qualsevol cas, aquest treball de camp vindrà precedit per dues feines ben importants per aquesta recerca. Per un costat, trobem el disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge al voltant d'una obra literària que permetin fomentar la lectura i els hàbits lectors dels estudiants. I, per un altre, la realització d'aquestes activitats que sempre serà posterior a l'execució del qüestionari i grups de discussió que hem comentat abans. Durant aquestes sessions, també s'emprarà una altra tècnica per obtenir dades qualitatives com és el diari de camp de l'investigador tot valorant la seva interacció amb els estudiants en el marc del seu entorn per recollir informació de forma sistemàtica i respectuosa. Tot aquest procés culminarà amb l'elaboració d'un informe final.

Arribats aquest moment, serà el moment de la fase analítica, és a dir, la d'identificar tots els elements de la realitat estudiada, descriure la relació entre ells i sintetitzar el coneixement que es pot extreure. En el nostre cas, optarem per un anàlisi interpretatiu que ens permetrà configurar un cercle hermenèutic entre les preguntes inicials formulades, la bibliografia revisada i les dades obtingudes, tant pel que fa els qüestionaris i els grups de discussió que ens faran una fotografia de la situació actual com dels diaris de camps que ens permetrà potenciar els hàbits lectors dels estudiants. Des d'aquesta perspectiva, també serà molt important el procés de categorització que ens donarà la possibilitat de reagrupar diferents codis detectats en la informació obtinguda per tal d'assolir un nivell d'abstracció més elevat. Atesa la seva importància pel projecte de recerca, val a dir que es valorarà la possibilitat de què la feina feta durant aquesta fase passi a estar verificada per un professor extern a l'estudi amb excel·lents coneixement en el tema.

Conclourem aquesta recerca amb l'elaboració d'un informe final amb el propòsit de difondre els resultats finals i les conclusions. Així mateix, l'equip d'investigadors també es compromet a presentar comunicacions a congressos internacionals i a elaborar articles en revistes indexades sobre els resultats de la recerca. També es plantejarà la possibilitat d'organitzar una sessió a la Facultat d'Educació per continuar reflexionat sobre els hàbits lectors dels estudiants i fomentar la promoció de la lectura a l'ensenyament universitari.

4. A tall de cloenda

D'aquest projecte de recerca, esperem obtenir els següents resultats: 1) Donar continuïtat a l'estudi sobre la importància de les fonts literàries en el pensament pedagògic i social per abordar els diferents ideals de formació. 2) Obtenció de dades reals de la situació actual en què es troba la lectura en els ensenyaments universitaris en educació. 3) Contribució a la reflexió sobre el paper de la lectura en l'ensenyament universitari en

educació amb tots els agents implicats en aquest procés d'ensenyament-aprenentatge. 4) Implementació de seminaris de lectura com a activitats d'ensenyament-aprenentatge en què la narrativa pugui tenir una dimensió pedagògica. 5) Promoció de l'experiència lectora entre els estudiants de graus i màsters en educació. Ras i curt: confiem que en una propera edició de les Jornades d'Història de l'Educació, dins de l'apartat reservat a la recerca i docència en la nostra disciplina, puguem donar compte i raó els resultats d'aquesta proposta per la innovació docent en el pensament pedagògic sobre la base que, per pensar, cal llegir.

Imatges del present per (re)descobrir el passat pedagògic. El pal·li de Siena i els valors de l'Edat Mitjana

Images of the present to (re)discover the pedagogical past. The pallium of Siena and the values of the Middle Ages

Jordi Brasó i Rius
Universitat de Barcelona
jbrasorius@ub.edu

Resum

Les tradicions i el folklore amaguen característiques de moments passats. La proposta s'emmarca en l'assignatura d'Història de l'Educació del Grau en Pedagogia de la Universitat de Barcelona. L'objectiu es basa en fer descobrir a l'alumnat les característiques relacionades principalment amb els últims períodes de l'Edat Mitjana que es poden veure en la cursa de cavalls sienesa, el Pal·li. A partir d'una metodologia que passa per la tria d'imatges, i la seva ordenació temporal, es proposa a l'alumne —amb un mínim de coneixement previ— construir un discurs icònico-hermenèutic per (re)descobrir aquesta època passada. Posteriorment, les reflexions i debat finals, juntament amb la visualització de documentals finals, permeten organitzar totes les interpretacions —tant les errònies com les correctes—. Es conclou que aquesta activitat, a mode de descobriment progressiu d'un fet real i actual ajuda l'alumne a concebre els fets distintius d'un moment i lloc determinats.

Paraules clau

Cavalleria, Edat Mitjana, imatges, Pal·li de Siena.

Resumen

Las tradiciones y el folklore encierran características de momentos pasados. La propuesta se relaciona con la asignatura de Historia de la Educación del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El objetivo se basa en hacer descubrir al alumno las características relacionadas principalmente con el último período de la Edad Media que se pueden visualizar en la carrera de caballos de Siena, el Palio. A partir de una metodología que pasa por escoger y ordenar temporalmente las imágenes, se propone al alumno —con

unos mínimos conocimientos previos— construir un discurso icónico-hermenéutico para (re)descubrir esta época pasada. Posteriormente, las reflexiones y debates finales, juntamente con la visualización de documentales finales, permiten organizar todas las interpretaciones —tanto las erróneas como las correctas—. Se concluye que esta actividad, a modo de descubierta progresiva de un hecho real y actual ayuda al alumno a concebir los hechos distintivos de un momento y lugar determinados.

Palabras clave

Caballería, Edad Media, imágenes, Palio de Siena.

Abstract

Traditions and folklore embody characteristics of past moments. The proposal is related to the subject of History of Education of the Degree in Pedagogy of the University of Barcelona. The objective is based on making the student discover the characteristics related mainly to the last period of the Middle Ages that can be seen in the Siena horse race, the Pal·lio. From a methodology that goes through to choose and temporarily order the images, the student is proposed —with a minimum previous knowledge— to construct an iconic-hermeneutical discourse to (re) discover this past epoch. Later, the reflections and final debates, together with the visualization of final documentaries, allow us to organize all the interpretations —both the wrong ones and the correct ones—. It is concluded that this activity, as a progressive discovery of a real and current event helps the student to conceive the distinctive facts of a time.

Keywords

Cavalry, Middle Ages, images, Pallium of Siena.

1. Introducció

Si les tradicions rememoren temps passats, és obvi que aprofundint en aquests moments i llocs es poden interpretar i entendre una societat i uns ideals que han quedat amagats a causa de la modernitat. Els jocs, els balls, les cerimònies o les festivitats són dignes, per tant, d'anàlisi. I analitzant com apareixen a l'actualitat és possible traslladar-se a diversos moments del passat. Sembla pertinent pensar en la idea de Benjamin per a construir una nova història, sempre atent a objectes de rebuig, en un principi no interessants i que s'han deixat de banda. D'una manera semblant, tractant a fons situacions de la tradició oblidades i que sovint no s'analitzen —simplement es consumeixen

el dia de la festivitat, per exemple—, es busca una conscienciació de les característiques ocultes del passat en la pràctica actual del folklore.

La proposta s'emmarca —dins l'assignatura d'Història de l'Educació del Grau en Pedagogia de la Universitat de Barcelona—, com un recurs més per a l'aprenentatge d'un determinat contingut —i tenint en compte que l'alumnat ja té un mínim coneixement previ—. L'objecte d'estudi té les imatges com a eix principal i fil conductor. Centrant l'anàlisi en Itàlia, les diverses festivitats que rememoren el passat —com la festa medieval de Volterra o el Calcio Storico de Florencia—, s'ha pretès tractar la cursa de cavalls del pal·li de Siena[1]. A partir d'aquesta anàlisi es pretén entendre part d'un ideal, d'uns valors, d'un model. Es busca un enteniment, per tant, de la societat i de la seva educació-formació a l'Edat Mitjana —i que sovint ens rememora a temps de la Grècia Antiga[2]—.

La metodologia de la proposta s'ha basat en la recerca i ordenació temporal d'imatges relacionades amb el pal·li de Siena. Per la selecció de les fotografies s'ha tingut en compte que mostressin indicis del model de l'època per tal que els participants haguessin de fer les seves interpretacions, suposicions, intuïcions...

Els resultats permeten dir que a partir de les imatges poden descriure's una part molt significativa de tot el model de societat de l'Edat Mitjana i també entendre, per tant, bona part de l'ideal formatiu i pedagògic d'aquest període —i que és del que es tracta en l'assignatura a la qual anava dirigida la proposta: la Història de l'Educació, del Grau en Pedagogia de la Universitat de Barcelona—. Així mateix, la no aparició en les icones d'alguna característica del període analitzat és a la vegada un motiu d'anàlisi i reflexió a classe, per la qual cosa, la seqüència d'imatges i el procés posterior interpretatiu engloben tot el conjunt del model. La valoració final de l'activitat ha estat satisfactòria per part del professorat, tant analitzant l'emoció i anàlisi de cada imatge, com de les posteriors interpretacions. I per part dels propis participants també ha estat positiva tenint en compte les seves opinions i justificacions. Tot plegat no deixa de ser un element més, un recurs per adquirir coneixements.

2. Metodologia

Per al tractament de la imatge a l'aula, s'han tingut en compte les indicacions metodològiques d'autors que han tractat aquesta temàtica[3]. D'aquesta manera, la tria d'imatges

1. Per semblances amb el pal·li de Siena destaca, per exemple, al festivitat duta a terme a Barcelona durant l'Exposició Universal de 1929. Fou una reproducció de les justes cavallerseques —recordant un torneig a Barcelona el 1585— i que queden recollides en l'obra anònima: Exposición Internacional de Barcelona. *Torneo a la antigua usanza*. Barcelona: Herma. 1929.

2. Flori, Jean. *La caballería*. Madrid: Alianza Editorial. 2001; Huizinga, Johan, *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza. 2001.

3. Benjamin, Walter. *Imágenes que piensan*. Madrid: Abada. 2014; Nóvoa, Antonio. «Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación», dins Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry;

s'ha fet amb la idea que en cadascuna d'aquestes apareguessin elements simbòlics relacionats amb el passat —Edat Mitjana en el nostre cas—. La seva ordenació s'ha elaborat de tal manera que sorgissin progressivament elements interpretatius similars als que apareixen en l'esdeveniment; per tant s'ha tingut en compte l'element temporal per a aquesta seqüenciació. Cal destacar que al final de la seqüència s'han agregat imatges relacionades amb la festivitat, tot i que no mostren l'esdeveniment en sí; simplement emmarquen la celebració i visualitzen la importància d'aquesta.

Som conscients que les interpretacions dels propis alumnes, sense un coneixement previ de la festivitat han dut sovint a molts errors —de fet això és el que es pretenia—. Així, si durant la projecció d'imatges apareixien sobreinterpretacions o anàlisis reduccionistes —qüestions que calia evitar—[4], també es produïen anàlisis curosos i pertinents. Per equilibrar aquestes possibles desviacions, l'activitat finalitza amb tres elements que serveixen de conclusió: un documental[5], la projecció d'una cursa[6] i la posada en comú de totes les característiques de l'esdeveniment amb l'Edat Mitjana.

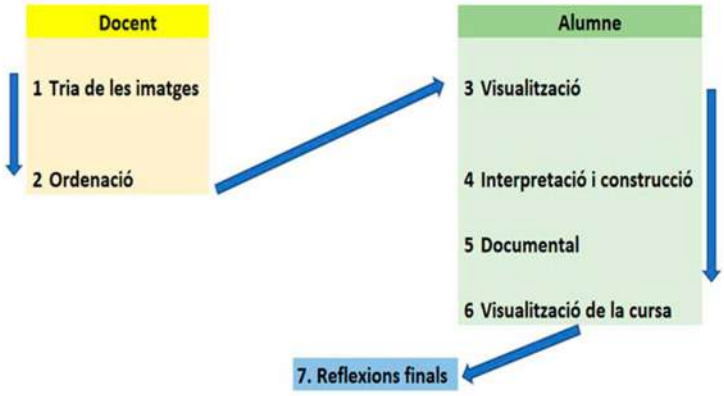


Figura 1. Procés metodològic seguit.

Pereyra, Miguel Ángel (coord.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, pp. 61-84.

4. Prat, Pilar; Gómez, Anna; Casanovas, Josep; Carrillo, Isabel; Padrós, Núria; Collelldemont, Eulàlia. «L'educació representada als documentals de propaganda a Espanya (1914-1939)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 31 (2018), pp. 35-57.

5. Enllaç a: https://www.youtube.com/watch?v=eBIGw-nvNEw [Consultat el 20.03.2018]. També hi ha disponible un documental més extens: https://youtu.be/quMB4ogxGCs [Consultat el 20.03.2018]

6. Enllaça a: https://www.youtube.com/watch?v=Q04p0YvRtY4 [Consultat el 20.03.2018]

3. Siena, la Piazza del Camp, l'Edat Mitjana... i el pal·li

El pal·li de Siena ha estat descrit des de ja fa ben temps en multitud d'ocasions. La rememoració al passat que aquesta tradició inclou i l'emoció que genera l'han fet digne de nombrosos estudis i relats. No és estrany així que aquest esdeveniment, que ens retorna a l'Edat Mitjana i que es du a terme dues vegades l'any —el 2 de juliol, en honor a la Mare de Déu de Provenzano, i el 16 d'agost, en honor a la Mare de Déu d'Assumpció[7]—, sigui el més important de la ciutat. I és que sense el pal·li, Siena no seria la mateixa[8]. La seva importància es troba senzillament analitzant la quantitat d'informació que apareix a la pàgina web del propi esdeveniment —història, imatges, documentals, premis...—[9], a les pàgines d'informació turística d'arreu, o simplement fent una cerca pels principals buscadors d'internet. Així mateix l'aparició de documentals i fins i tot de pel·lícules[10] o el fet de ser un esdeveniment amb uns 100000 espectadors ja mostra l'interès generat.

La relació de Siena amb l'Edat Mitjana és ben evident, i es comprova quan es travessa alguna de les set portes que sorgeixen en els set quilòmetres perimetrals de muralla. Apareixen, ja a dins, els carrers del casc antic: desorganitzats i estrets. I al centre, al mig de tot l'entramat, la *Piazza* del Camp[11], visualment tancada i ben delimitada. És aquí on apareixen el Palau Públic —amb la Torre Mangia— i la Capella. Es visualitzen així els dos elements claus durant la Baixa Edat Mitjana: els poders religiosos i els públics. L'accés a aquesta es fa per onze carrers estrets. Aquesta plaça fou un lloc públic de comerç i centre de reunions i relacions, amb persones de diferents classes socials i religions. Fou, per tant, un lloc neutral i, com a conseqüència, també d'enfrontament[12]. A la vegada, aquest espai central recull a la vegada tot un model cavalleresc, de batalla i rural[13], però també es fa paless la idea d'una societat que viu a la ciutat, que comercia i que es relaciona. I tot emmarcat amb uns valors cristians ben arrelats. Per tant, Siena és una mostra evident de la transició que es produí de viure i fer *vida al camp*, a ocupar i fer *vida a la ciutat*. Així:

---

7. I en alguna altra ocasió puntual quan succeeix algun succés internacional important.

8. B. G. «The Palio at Siena», *The Galaxy. Magazine of Entertaining Reading, vol. 2*. New York: W. C. & F. P. Church. 1866, pp. 181-183; M. F. H. «An Italian Derby», *Baily's magazine of sports and pastimes*, 15 (1868), p. 191-198. Henry, Marguerite. *Gaudenzia, pride of the palio*. New York, Aladdin, 2010; Paradis, Thomas W. *Living the Palio*. USA: iUniverse.

9. Enllaç a: https://www.ilpalio.org/ [consulta 23.04.2018].

10. Es pot veure la pel·lícula d'Alessandro Blasetti, *Palio* (1932) a: https://vimeo.com/channels/434015/54718986 [consulta 23.04.2018]. Així mateix, Cosima Spender va dirigir també *Palio* (2015) —tràiler disponible a: https://www.youtube.com/watch?v=K89cDiRmVDQ— [consulta 23.04.2018].

11. El terra de la qual està dividit en nou parts, en honor als governadors de Siena entre 1292 i 1355.

12. A Catalunya, a Solsona, hi ha també una Plaça del Camp, en aquest cas està fora del casc antic, però també s'hi podria visualitzar l'element de neutralitat, un lloc per a tothom. Així mateix l'element cavalleresc sorgeix en la diada de Sant Antoni Abat.

13. El propi nom de la plaça ja recorda aquest concepte agrícola.

> La ciudad no es sólo una entidad material, sino también moral y jurídica; la ciudad crea nuevos valores y sobre todo modifica los viejos valores rurales; tiempo y espacio ya no serán nunca lo mismo que en el campo, la justicia radicará cada vez más en el poder de la propia ciudad […] es el triunfo de lo urbano sobre lo rural, de lo 'poblado' sobre lo 'desierto'.[14]

Tot això significarà la recerca cap a una ciutat ideal, amb un bon govern, sempre amb l'element religiós present —la pròpia plaça sembla tenir forma de mantell de la Verge de la Ciutat—. I aquesta concepció es relacionarà amb tot un conjunt de pensaments agustinians, platònics i aristotèlics que queden simbolitzats amb les pintures del *Bon i Mal Govern*, del Palau Comunal[15].

Al casc antic es fan tangibles encara les antigues contrades[16], les quals tenien cadascuna el seu govern, els seus límits territorials, les seves normes, la seva església, el seu museu[17], el seu escut —sovint amb la imatge d'un animal— i una rivalitat amb les altres contrades —i de forma més pronunciada amb una de concreta—[18]. A l'actualitat en queden, però, només 17 —n'hi hagué 42[19]—.

I de la relació entre les contrades i la *Piazza* del Camp, sorgeix el pal·li de Siena —una cursa de cavalls muntats a pèl consistent a recórrer tres voltes a la plaça central de la ciutat, i amb uns revolts molt pronunciats i que dificulten la conducció equina—. Aquest esdeveniment és un exemple de festivitat, oci i religiositat, ben presents a moltes ciutats italianes durant la Baixa Edat Mitjana. D'aquesta manera, diferents jocs i competicions relacionades amb la cavalleria eren ben freqüents i significatives. En el cas de les curses de cavalls o pal·lis, per exemple, a la Toscana:

> Eran tan frecuentes estas competiciones que se había creado un número de 'entendidos' y de aficionaos que se desplazaban de una localidad a otra siguiendo una especie de 'calendario de los Palios'. Las carreras tenían lugar a lo largo de las principales calles de la ciudad, en ellas las personas más acomodadas asistían desde balcones, ventanas, tribunas, y el pueblo se agolpaba a lo largo de las calles. En la llegada se encontraban

14. Corral, José. «Significado y símbolo de la ciudad medieval: Elementos semióticos en el mundo urbano de Europa Occidental», *Revista Zurita*, 56 (1987), p. 133.

15. Corral, José. «Significado y símbolo de la ciudad medieval: Elementos semióticos en el mundo urbano de Europa Occidental», *Revista Zurita*, *Op. cit.* pp. 131-160.

16. Tot i que es parli en l'actualitat del concepte de "barri", en realitat, una contrada és una entitat superior, s'assimilaria a una extensió familiar, a un clan. A tall d'exemple, a Siena es neix i es mor sent de la contrada respectiva. I també hi ha un bateig —a més del catòlic—, de la contrada.

17. Amb els pal·lis guanyats, entre d'altres objectes.

18. Chierichetti, Sandro. *Siena. Su arte y su palio*. Siena: Romboni. 1982.

19. Es poden consultar a la propia pàgina web del pal·li de Siena: http://www.ilpalio.siena.it/InfoContrade/RelazioneContrade.aspx

> los jueces y las magistraturas de la ciudad que entregaban al ganador el premio, normalmente un paño y una cantidad de dinero»[20]

A Siena, es troben referències de curses pels carrers estrets al voltant del s. XII —tot i que el primer document datat és de 1238[21]—. I durant el s. XVI s'hi feien competicions de lluita, tornejos tipus justes, corrides de toros, curses d'ases i jocs de pilota. El primer pal·li modern es portà a terme el 1633 —amb el nom de *palio alla tonda*—. De tota manera, les relacions amb l'època medieval són ben evidents, i els inicis competitius semblen rememorar la batalla de Monteaperti (1260)[22]. A la vegada, el pal·li rememora les carreres de velocitat, ja citades per Llull[23]. És més, el cavall[24] en sí és un símbol de l'aristocràcia. No tothom en podia tenir un. Per tant, aquestes curses simbolitzarien aquesta dualitat entre una classe alta —que també ocupa posicions diferents a la grada i als balcons— i el poble —distribuït pels carrers, per la plaça... sense poder gaudir de l'oci assegut—.

Tot plegat fa que qualsevol element del pal·li sigui digne d'estudi. L'anàlisi així només dels escuts de cada barri[25], o simplement de l'emoció que comporta la cursa[26] són, per exemple, àmbits de recerca ja duts a terme. En el cas que ens ocupa, tot el que embolcalla la cursa de Siena serà motiu de reconstrucció i descoberta de la història.

4. El pal·li: Imatges per al descobriment de la societat i l'educació de la Baixa Edat Mitjana

La celebració del Pal·li és un petit, però intens, moment de la vida anual de Siena. D'entrada, cada barri té un equip format per: 1 capità —amb autonomia en la presa de decisions—, 9 figurants, 2 persones que porten la bandera, 2 homes d'armes, un patge i 2 patges que porten l'estàndard. Si a aquest fet li afegim la implicació de tota la gent, sembla que la cursa de cavalls de Siena supera el caràcter de ser un torneig individual per esdevenir una competició col·lectiva —al menys en el seu caràcter de lògica externa—[27]. La celebració

---

20. Tuliani, Maurizio. «Diversión y ocio en las ciudades italianas de la Baja Edad Media», Vaca, Ángel (ed.) *Fiesta, juego y ocio en la historia*. Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 2003. pp. 103-124, pp. 115-116.

21. Tuliani, Maurizio. «Diversión y ocio en las ciudades italianas de la Baja Edad Media», Vaca, Ángel (ed.) *Fiesta, juego y ocio en la historia. Op. cit.* pp. 103-124.

22. Massetti, Enrico. *Siena, Volterra, San Gimignano*. Italy: Enrico Massetti at Smaschwords, 2015.

23. Delgado, Buenaventura. «La Educación del Caballero Medieval», *Historia de la Educación*, 14-15, pp. 61-67.

24. González, José Antonio. *Tractatus ludorum. Una antropología del juego*. Barcelona: Antrophos. 1993.

25. Pérez, Jaume. «Il Palio di Siena: Banderes i tradició (segle XVI-segle XXI)», *Paratge*, 24 (2011), pp. 171-183.

26. Park, Hamish. «Passion, remembrance and identity: The Palio of Siena», *Journal of Mediterranean Studies*, 2 (1) (1992), pp. 80-97

27. Parlebas, Pierre. *Juegos, deporte y* sociedad. *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo. 2001.

s'inicia amb la preparació per a la competició, quatre dies abans —es prepara el terreny per la cursa, s'instal·len les grades i la tribuna, se sortegen els cavalls i es fan sis curses preparatòries—. Així mateix es du a terme una missa a cada contrada beneint el cavall. El dia de la cursa es dona el vit de bou —o fuet— que s'usa per colpejar el cavall, però també per impedir el pas als contrincants i inclús per agredir-los —tot és permès—. I previ a l'esdeveniment en sí hi ha una desfilada, amb vestimentes que rememoren les que s'usaven a Siena al final de la Baixa Edat Mitjana —així mateix en aquesta processó hi ha representades també contrades ja inexistents—. En acabar l'enfrontament, qui guanya fa una celebració durant dies i en que s'inclou una missa i un sopar de tot el barri.

A continuació es mostren set imatges, a mode d'exemple, que serveixen per a reconstruir i recuperar els orígens del pal·li —l'activitat[28] en sí que s'ofereix a l'alumnat inclou moltes més fotografies i permeten entendre i construir la festivitat i tot el seu conjunt de valors—. S'inicia la proposta amb la plaça del Camp buida, sense quasi gent [figura 2]. Es pot intuir el camí perimetral que envolta l'espai, els edificis públics i els religiosos. Es veuen també edificis a la mateixa altura —segons una antiga normativa per fer la zona més estètica—. Les relacions que s'estableixen amb l'Edat Mitjana es comproven en veure el tipus de plaça, tancada, hermètica, amb petits carrers que hi desemboquen, juntament amb els edificis municipals i religiosos, al fons de la imatge. També es veu la forma de la plaça —una lletra "D", o una petxina—. Aquest fet fa entreveure dos costats de l'espai amb angles pronunciats de 90º.



Figura 2. Plaça del Camp (Siena). Enllaç a: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Siena5.jpg [Consultat el 20.04.2018].

28. Enllaç a: https://sites.google.com/site/historiaeducacio/home/teoria/activitats [consulta: 20.02.2018]

Després d'un seguit d'imatges de la plaça, es mostra una icona totalment diferent [figura 3]. S'hi veu un moment de la cerimònia abans de la cursa. Cada barri té la seva església i du a terme les seves pregàries. El cavall apareix dins de l'edifici i dona mostres de la seva importància. Es visualitzen els habitants del barri i les banderes que el simbolitzen. Les relacions amb l'Edat Mitjana es comproven en veure l'element diví i el cristianisme de la icona i que apareixen en tota la festivitat —també es veu aquest aspecte en les imatges del *drappellone* o pal·li i en el moment de la victòria i les celebracions—. Així mateix, la importància de l'església en sí com a element clau, i el cavall, peça principal de la cavalleria, sintetitzen aquest període. A la vegada, les banderes, elements actuals però també passats permeten establir aquesta relació medieval. També s'intueix tota la cohesió d'un grup, d'un col·lectiu i, per tant, el possible enfrontament individual i heroïcitat que hi haurà cal contextualitzar-lo en aquesta col·lectivitat. Finalment, l'element de la religiositat i veneració desemboca en la idea de l'atzar, la sort... fet al que se li suma l'enfrontament amb desigualtat de forces —com serà, en aquest cas, el cavall—.



Figura 3. Cerimònia a l'església d'un barri Enllaç a: https://gregcfuzion.files.wordpress.com/2017/03/palio.jpg [Consultat el 20.04.2018].

Posteriorment, es visualitza una nova imatge, totalment diferent [figura 4]: la plaça del Camp plena de gom a gom, el dia de la gran cursa per als sienesos, i amb un camí de sorra perimetral. Les relacions amb l'Edat Mitjana es tornen a comprovar en veure una gran part del públic dret —simbolitzant la classe baixa— i una altra part, menor, asseguda a les grades visualitzant l'esdeveniment des dels balcons —classe alta—. Per cert, el fet de que hi hagi

grades que estiguin reservades als descendents dels antics i poderosos familiars de la ciutat —herències familiars—, és un fet evident de la divisió de classes de l'època analitzada. Així mateix els colors diferents als seients mostren els escuts de les contrades. La plaça, guarnida amb teles i banderes ens retornen a èpoques també passades.



Figura 4. Plaça del Camp (Siena) el dia de la cursa del pal·li. Enllaç a: https://www.discovertuscany.com/siena/palio-siena.html [Consultat el 20.04.2018]

Tot seguit es visualitza una desfilada [figura 5] pel perímetre de la plaça. Les vestimentes es poden relacionar clarament amb la cavalleria. Els carros empesos per bous i els cavalls, són animals típics de l'època, tant per al desplaçament com per al tràfic de mercaderies i persones. Apareixen també les llances, instruments que cal dominar per a ser un bon cavaller. Finalment, al centre de la imatge apareix el pal·li, amb motius cristians i que serà el premi per al barri del cavall guanyador. Aquest mocador —o *drapellone*— ens incita a pensar també en la donzella a l'Edat Mitjana, i en la seva funció d'objecte a assolir, a conquerir —el cavaller solia col·leccionar peces de roba de la dona[29]—. Per tant, l'amor i erotisme cortesà —per venerar i protegir la dona, també dins del codi de cavalleria[30]— es fa ben evident. Finalment, i de la mateixa manera que l'anterior imatge, la quantitat de públic permet intuir el gran interès que desperta l'esdeveniment.

29. A tall d'exemple, Tirant lo Blanc, en un dels tornejos i batalles rep de la bella Agnès un fermall que duia al pit i promet no despendre-se'n. Martorell, Joanot. *Tirant lo Blanc*. Barcelona: Columna. 1991.

30. Tot i que Flori parla d'influències tardanes en aquesta idealització de la dona; Flori, Jean, *La caballería*. *Op. cit.*



Figura 5. El drapellone, el pal·li o el mocador. Enllaç a: https://experitour.com/es/listings/sienas-palio-horse-race/ [Consultat el 20.04.2018]

La següent icona que es mostra [figura 6] permet visualitzar les disset contrades de Siena, cadascuna amb una bandera diferent. Les banderes de cada barri, així mateix com la distribució del casc antic mostren la típica ciutat medieval. La plaça al mig, com a element neutral, d'enfrontaments, de disputes, però també de comerç i de relacions és també una característica d'aquest període. La morfologia urbanística del casc antic ja mostra una fragmentació i separació quasi tangible entre barris. Aquestes divisions de la ciutat en barris es veu també a Florència i en el seu joc: el *Calcio Storico*.



Figura 6. Les contrades del casc antic de Siena. Enllaç a: http://www.vivisiena.com/wp-content/uploads/2014/11/Contrade-e-Siena.gif [Consultat el 20.04.2018]

Seguidament es mostra [figura 7] l'inici de la cursa, amb deu cavalls i els seus genets —amb les vestimentes dels seus barris—, i no alineats, per cert, fet que indica que els inicis de la cursa no tenen res a veure amb les curses d'atletisme, de natació, maratons... que es duen a terme avui en dia[31]. La gentada torna a aparèixer, tant la que està de peu —molts turistes— com la que està asseguda. També es veu el cos de seguretat-policia i la guarnició de l'espai amb teles. L'expectació també hi és ben present. El simbolisme amb l'Edat Mitjana es comprova també en la conducció del cavall a pèl —el domini del muntatge era una habilitat indispensable—. Inclús la corda, és també un element típic de l'època i que s'usava tant per lligar al cavall, com per a fer presoners —de fet en alguns jocs motors típics del moment apareix aquest objecte.



Figura 7. Moment de la sortida. Enllaç a: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Il_Palio_di_Siena_luglio_2008_1.jpg [Consultat el 20.04.2018]

L'última imatge [figura 8] que es presenta mostra dos genets i un cavall que han caigut. L'absència de selles ni estreps fa que la dificultat en la conducció equina sigui complicada. A la vegada es veu el vit de bou per fuetejar el cavall i que un participant té agafat. L'expectació —dramatisme, emoció, patiment...—, amb càmeres i mòbils mostra la importància de l'esdeveniment. Finalment, les proteccions de les parets indiquen la perillositat del moment. Apareix així una relació amb la primera imatge, en la qual es veuen les curvatures pronunciades de la plaça, Una de les corbes, la de de Sant Martí

31. Al Pal·li, el cavall més endarrerit és el que marcarà l'inici de la cursa.

és la més perillosa, fet pel qual hi ha sovint col·lisions, caigudes, lesions... i morts. Per aquest motiu hi ha hagut queixes de les protectores d'animals. De tota manera aquest perill s'assumeix amb la finalitat de la victòria, de l'heroïcitat. Així, com ja a Esparta —i posteriorment a l'Edat Mitjana— s'assumia morir per la pàtria[32].



Figura 8. Caiguda durant la cursa dels jockeys-genets Enllaç a: https://elpais.com/elpais/2016/07/03/album/1467547387_934139.html#foto_gal_8. [Consultat el 20.04.2018]

5. El pal·li de Siena i el model educatiu a la societat medieval

L'estudi d'un moment cultural actual relacionat amb el passat permet entendre part del model educatiu d'èpoques anteriors. I entendre un model educatiu ajuda a entendre la societat. En el cas del pal·li de Siena, la proposta ha de servir per valorar aquestes qüestions. Es pertinent, per tant, relacionar el pal·li sienès amb els ideals educatius de l'Edat Mitjana [taula 1].

Una de les principals qüestions relacionades amb l'àmbit socioeducatius a detallar és l'element religiós i el cristianisme, amb l'església dominant-controlant l'educació de l'Edat Mitjana. La cavalleria fou un reflex d'aquesta idea i, tot i que en un inici l'element religiós no prenia molta importància, amb el pas del temps l'església es feu seva la formació i, per tant, l'ideal cavalleresc[33] —fins al punt que un bon cavaller era qui

32. Delgado, Buenaventura. «La Educación del Caballero Medieval», *Historia de la Educación, Op. cit.*
33. Bowen, James. *Historia de la educación occidental. Op. cit.*

defensava l'església, combatia la infidelitat i venerava el sacerdoci—. D'aquesta manera les creences religioses van ser posades al servei d'aquest ideal cavalleresc[34]. S'acabà així veient la cavalleria com «el primer medio empleado por Dios para asegurar la recuperación de la humanidad de las consecuencias de la caída del hombre»[35]. I és que des de que el cavaller naixia —se'l batejava, la mare l'educava, esdevenia patge i després escuder... i es convertia cap als vint anys en cavaller— fins que moria al combat estava en contacte amb aquesta religiositat. La veneració del cavall al pal·li, que entra a l'església, demanant a Déu un bon sorteig inicial o donant gràcies al Cel per la victòria són mostres d'aquesta concepció. A la vegada, la cavalleria i la religió mostren dos estaments de l'Edat Mitjana —d'una banda el senyor feudal, els nobles i els guerrers, i de l'altra el clergat—. I si hi afegim tot el públic del centre de la plaça, simbolitzarien l'estament no privilegiat de l'època —mercaders, artesans i camperols...— avui en dia, ciutadans que no tenen prou categoria per ocupar les tribunes i han de veure la cursa a la zona gratuïta—.

Taula 1. Exemples de moments del pal·li amb el model educatiu cavalleresc

Característiques del Pal·li	**Relacions amb el model educatiu**
Gent a les grades, als balcons i gent dreta	Educació segons l'estament social al qual es pertany: nul·la per a la classe baixa i bàsica per a la classe alta
Element religiós fent cerimònies prèvies i finals	Importància del cristianisme i inculcació dels seus ideals. El fet d'esdevenir cavaller adquirí també un element religiós
Els cavalls i el muntar sense sella	El domini de les armes, la caça i els cavalls són trets distintius del cavaller. I el cavall és també símbol d'una classe alta, que es podia formar i educar per esdevenir cavaller
El guanyador, un heroi.	Formació per ser un heroi. Es potencia un ideal cavalleresc basat en el domini del cavall i les armes a partir de l'entrenament
El *jockey*-genet, venut al millor postor	L'ideal cavalleresc implicava un pacte amb el senyor feudal que es trencava quan convenia.
El d*rapellone* o pal·li	L'educació cavalleresca implicava la veneració a la dona —amor cortesà—, que s'exagerà a partir del s. XIV, quan ja quasi no hi havia guerres i es van incrementar els tornejos[33]

34. Huizinga, Johan. *El otoño de la Edad Media. Op. cit.*

35. Mayer, Frederick. *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz. 1966, p. 154.

36. Als relats del rei Artur, per exemple, es detallen aquestes qüestions. Bowen, James. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder. 1993.

Inclús, i sense que les imatges puguin captar-ho, un altre element digne d'anàlisi seria el concepte de la por. Si el concepte d'inseguretat era ben present a l'època medieval —malalties, guerres, fam...— el pal·li de Siena sintetitza també el temor —la por del barri per no guanyar, la por del genet per patir un accident...—, fet que retorna a l'element religiós, a la protecció divina i a la sort.

Durant el Pal·li l'ideal cavalleresc se simbolitza per la conducció del cavall, tot i que antigament es referia també al domini de les armes —llança i espasa, com ho mostren les antigues justes que es duien a terme a la *Piazza* del Camp— a partir d'un entrenament permanent, i sense fixar-se en cap cas amb un aprenentatge cultural-intel·lectual. Les paraules de Bowen són ben clarificadores: «el ideal aristocrático pasó a ser encarnado por el Caballero de armas, y su entrenamiento militar poco tenía que ver con proezas culturales»[37]. I és que el fet que els nobles volguessin incrementar els seus dominis, va fer infravalorar la instrucció i la cultura. Ponce[38] ja destaca que es va buscar una idealització de les virtuts guerreres. Així aparegué la fidelització al senyor, element clau, per cert, del cavaller; i el torneig esdevingué la principal preparació per la guerra. La cursa del pal·li simbolitza així l'entrenament bèl·lic, el qual era al cap i a la fi l'únic negoci per al senyor feudal. Inclús tenint en compte que els tornejos, van anar transformant-se en negocis i ocis lucratius —i en els quals no hi havia gaire risc per la vida—, el pal·li de Siena, al s. XXI mantindria també aquest sentit econòmic de ser.

Aquest model ja es troba en l'educació de Carlemany cap als seus fills[39]. Inclús, les cerimònies abans i després de la cursa recorden el ritual que calia seguir per convertir-se en cavaller, o per casar-se, i que es descriu a Tirant lo Blanc.

Faltarien per analitzar —o tractar més a fons— altres qüestions que no apareixen a les imatges mostrades, tot i que a efectes metodològics, a l'aula si que s'inclouen o s'hi podrien afegir. Serien les referents a la importància de la figura del cavall, que és qui al cap i a la fi guanya la cursa —vagi o no amb genet[40]—; el tractament del genet, en una idea de cavaller, que estableix un lligam econòmic[41] i, un pacte i ha de ser fidel al barri,; l'anàlisi de tot el que envolta el Pal·li pel que fa referència a aspectes de suborns, trampes, entrebancs... que un barri pot fer a un altre —en aquesta línia, les lesions a cavalls abans de la cursa o les imatges de genets agredits pels habitants del propi barri mostren aquesta traïció, visible, també durant les guerres i en l'època medieval—. I és que també en èpoques passades: «los torneos no siempre se desarrollaron con deportividad. Debió haber

37. Bowen, James. *Historia de la educación occidental. Op. cit.* p. 56.

38. Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal. 2001.

39. Bowen, James. *Historia de la educación occidental. Op. cit.*

40. A tall d'exemple, el següent vídeo mostra la victòria el 2 de juliol de 1977 d'un cavall sense genet: https://www.youtube.com/watch?v=Ia2lVRezShE [consulta: 23 d'abril de 2018]

41. Al pal·li els genets, són generalment de fora de Siena i estan contractats.

juego sucio, venganza, rencillas, violencia y accidentes mortales»[42]. A tall d'exemple, i de la mateixa manera que en l'època de la cavalleria, les relacions del cavaller amb el noble —i la fidelitat que es mostraven— finalitzaven quan convenia.

Aquest fet ens porta a reflexionar sobre el component ètic del cavaller, el qual esdevé un heroi per nens, per adults i per la contrada —a Siena els genets apareixen a diaris i revistes, equiparant-se a models o futbolistes—, un home just[43]. Sembla, però, que aquest aspecte de la formació del cavaller no s'acabi de visualitzar al pal·li, i més tenint en compte totes les traïcions que apareixen en cada cursa.

Com a reflexió final, i fixant-nos en Huizinga, ja detalla que l'ideal cavalleresc, que per cert serà en part copiat pel gentleman anglès, acaba sent un ideal estètic —tot i que pretén ser un ideal moral que busca la glòria i l'honor de manera individual —en el cas del pal·li i a l'actualitat sembla que l'element col·lectiu hi és però força present—. En conseqüència, el pal·li és només un dels molts exemples d'aquest record al passat que apareixen amagats en la tradició, en les festivitats, i també en els esports. I el record amb els elements dramàtics, romàntics, eròtics sorgeixen en la seva màxima expressió en el torneig medieval:

> El deporte conserva en todos los tiempos este elemento dramático y erótico; en un actual campeonato de remo o de futbol, hay valores afectivos propios del torneo medieval, en una porción mucho mayor de la que acaso se imaginan equipos y espectadores. Pero mientras que el deporte moderno ha retrocedido hacia una simplicidad y belleza naturales, casi griegas, es el torneo medieval, o al menos el del último período de la Edad Media, un deporte de ropaje pesado y sobrecargado de ornamentación, en el cual se ha trabajado y dado formato deliberadamente al elemento dramático y romántico que ha llegado a cumplir por regla general la función de drama.[44]

6. A tall de conclusió

L'activitat en sí, i que té en la imatge el seu instrument principal, pretén fomentar una observació detallada de cada situació, i a la vegada establir relacions icòniques per a construir i entendre una part de la història. En el cas que ens ocupa la força que agafen conceptes com els del cristianisme, el cavall —la cavalleria, el genet, l'heroi...—, la divisió de classes —i les herències familiars, per exemple—, la dona o l'enfrontament —i la competició—, permeten constituir bona part de ideal de l'època. I aquest ideal quedava ben plasmat, per tant, en tota la formació i educació ciutadana.

---

42. Delgado, Buenaventura. «La Educación del Caballero Medieval», *Historia de la Educación, Op. cit.* p. 67.

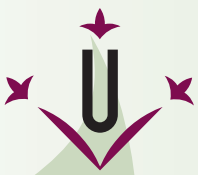
43. Márquez, Samuel. *L'estereotip de l'heroi*. Breda: Lulu. 2008.

44. Huizinga, Johan. *El otoño de la Edad Media. Op. cit.*, p. 104.

A mode de reflexió i per a futurs treballs de camp podria reflexionar-se sobre les relacions, en aquest cas de la festa sienesa, amb l'actualitat: els 17 barris antics i la seva relació amb els diferents grups —empresarials, per exemple— i els seus enfrontaments —en aquest cas en un terreny econòmic—; o la morfologia de Siena com a mostra de fragmentació de la ciutat i la seva relació amb la divisió social, econòmica, cultural... ben present a l'actualitat. Així mateix, el possible retrocés de la societat actual a models de l'Edat Mitjana —descrit per diferents autors[45]—, és un potencial element també digne d'estudi.

Finalment, s'insisteix en la necessitat de tractar la història per tots els mitjans, sent l'element escrit el principal i significatiu per a la coneixença, però utilitzant qualsevol altre instrument, amb la idea de poder tractar un mateix fet des de diferents punts de vista i estímuls.

45. Aquest podria ser el punt d'inici de noves recerques: Eco, Umberto; Colombo, Furio; Alberoni, Francesco, Sacco, Giuseppe. *La Nueva Edad Media*. Madrid: Alianza. 1984.



Universitat de Lleida