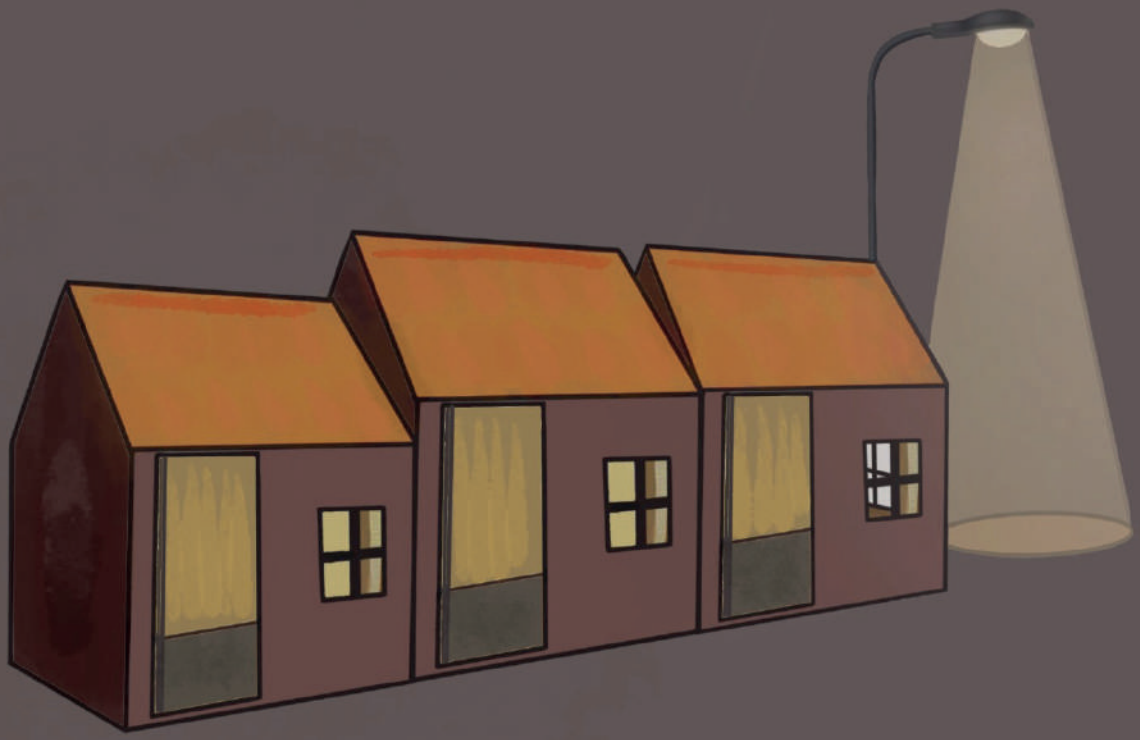
Espais educatius als espais de sociabilitat (segles XIX-XX)



XXVI Jornades d'Història de l'Educació

Tarragona, 2024

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
[publicacions] urv

XXVI JORNADES INTERNACIONALS D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
Espais educatius als espais de sociabilitat (segles XIX-XX)

Editors:
Carme Garcia-Yeste
Ginés Puente Pérez

Col·laboradors:
Mireia Fernández March
Albert Irigoyen Zaragoza
Josep Maria Pons Altés

Comissió Organitzadora:
Carme Garcia Yeste, Albert Irigoyen Zaragoza, Josep Maria Pons Altés, Ginés Puente Pérez

Comitè Científic:
Teresa Abelló, Carme Agulló, Ramon Arnabat, Lluís Català Oltra, Laura Fernández Cordero, Regina Gairal Casadó, Aitor Gómez González, Salomó Marquès Sureda, María Miguelañez, Xavier Motilla i Salas, Laura Natividad, Luis Mª Naya Garmendia, Valentina Noviello, José Antonio Piqueras, María del Mar Pozo, Jordi Roca, Amparo Sánchez Cobos, Meritxell Simon Martin, Joan Soler Mata.

© Textos: els autors i les autores
ISBN: 978-84-1365-187-3
1a edició: novembre de 2024

Organitzen:

Col·laboren:

Llibre sota una llicència Creative Commons BY-NC-SA

Contingut

Presentació 5

Propostes de comunicació línia I

"Racionalisme fora de l'escola": Una anàlisi socioeducativa del Centro de Estudios Sociales Germinal (1902-1936) 11

Les escoles laiques del Casino d'Unión Republicana del districte de la Misericòrdia de València 25

Les escoles del districte sisè. Una espurna d'Història 40

Propostes de comunicació línia II

Plantejaments històrico-educatius de l'associació jovent de s'indioteria de Palma a través de l'anàlisi del documental televisiu "Més que un Barri" (2013)..... 58

El Club Jove 1970-1980. Ontinyent..... 74

Les colònies escolars a les illes Balears (1893-1936) com a espais de sociabilitat i educació no formal..... 88

La cultura escrita i la formació de mestres durant el primer terç del segle xx: editorials, traductors i biblioteques a favor de la renovació pedagògica 99

L'Oratori de Sant Felip Neri de Palma, un espai educatiu no formal i de sociabilitat urbana (1939-1975)..... 107

Propostes de comunicació línia III

Maria Cuyàs, la inspectora amb esperit renovador..... 118

Una nova mirada sociopedagògica d'experiències per a la innovació i millora didàctica d'espais educatius que contribueixen a la sociabilitat en una escola unitària i en dos Escoles Normals del Magisteri. 124

Els Campus Universitaris com a espais de sociabilitat. De la projecció històrica al paisatge viscut. 135

Experimentar la pedagogia des de la història dels parcs urbans de Chicago/Living the pedagogy through the history of urban parks of Chicago 147

Espais de sociabilitat i llegat pedagògic. Anàlisi dels articles de Josep Estalella als butlletins de l'Institut Escola del 1932 164

El liceu escolar de Lleida: espai educatiu, espai de socialització 174
Una aproximació als espais de socialització a l'escola rural del segle xx. Les escoles de masos de Castelló 187
Lluita contra l'analfabetisme a les Brigades Internacionals de la Guerra Civil espanyola (1936-1939) a través de la seva premsa impresa..... 197
Transmissió de l'arquitectura vernacla. L'aprenentatge significatiu en els contextos rurals..... 210
L'escola masovera de la comarca dels ports com a espai de socialització..... 222
Les escoles laiques de Vilanova i la Geltrú(1886-1891)..... 228

Propostes de comunicació línia IV

Històries de vida: digitalització d'entrevistes docents i el seu ús 237
Els inicis de l'Escola Mata de Jonc. Una recerca a través de les primeres pel·lícules sobre escoles de Mallorca 243
Federico Forcada López: projectes escolars alternatius en l'època de la restauració borbònica 258
El paper dels museus pedagògics en la formació de mestres: Fomentant el pensament crític i reflexiu 273
Reflexions sobre els espais d'aprenentatge: arquitectura i pedagogia 283
La presència de la música en les colònies escolars de la Diputació Provincial de Balears 293
Compartim experiències sobre l'escola en el franquisme: una proposta intergeneracionalper la formació de mestres..... 302

Presentació

Mª del Carmen Agulló Díaz
Presidenta de la Societat d'Història de l'educació dels Països de llengua catalana

Va ser el 1977 quan un grup de persones interessades en la història de l'educació, en el sentit més ampli de la paraula, decidiren impulsar una associació per tal d'estimular i coordinar tots els nivells de recerca i de reflexió històrica sobre el procés educatiu als Països de llengua catalana. El 1980, convocaren a Tarragona la IV Jornada d'estudi i, de l'acord de l'Assemblea de participants, va néixer l'actual *Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana,* que seria legalitzada el 1983.

Els vincles de la nostra societat amb Tarragona són, per tant, molt estrets, ja que ha tingut un paper decisiu en la nostra pròpia història. Enguany, juntament amb la Universitat Rovira i Virgili, organitzem a aquesta ciutat la vint-i-sisena edició de les Jornades i, per nosaltres, retornar quaranta-quatre anys després, suposa tornar als nostres orígens, fet que les dota d'una especial càrrega emocional.

L'estreta relació històrica de la nostra Societat amb Tarragona l'hem volguda posar de manifest tot convidant a pronunciar les conferències inaugural i de cloenda a dues persones que havien participat en les Jornades del 1980. La d'inauguració, "L'estudi històric dels efectes formatius (educatius) de les xarxes no formals i dels factors informals" a càrrec del Dr. Pere Solà i Gussinyer de la Universitat Autònoma de Barcelona, un dels organitzadors de la IV Jornada; i la de cloenda "Una biblioteca al front: un espai de socialització educativa", a càrrec de la Dra. Isabel Miró i Montoliu, que ha estat durant molts anys professora d'història de l'educació a la Universitat Rovira i Virgili. A més, hem inclòs una visita comentada al Centre de Lectura de Reus, tot recordant i agraint la seua col·laboració en l'organització a la ciutat de Reus de les que van ser les XI Jornades d'Història de l'Educació (1991) on es tractà el tema "Aspectes físics de l'educació".

Per les XXVI Jornades la temàtica seleccionada ha estat *Espais educatius als espais de sociabilitat (segles XIX-XX)* amb la intenció d'examinar les seues interaccions i explorar la seva influència. La seva amplitud i les múltiples vessants des de les quals es pot tractar, ens han fet agrupar en quatre àmbits la trentena de comunicacions presentades, que demostren la riquesa i pluralitat de les investigacions que s'estan realitzant en l'actualitat.

A ells cal sumar la conferència a càrrec de Laura Ruíz Eugenio, que s'afegeix a les d'obertura i cloenda, i que tracta sobre l'associació de dones anarquistes *Mujeres Libres*, que lluitaven per alliberar les dones de la triple esclavitud d'ignorància, de dona i de productora, amb un programa que fomentava l'afiliació sindical per combatre el capital, l'educació per acabar amb la ignorància, i propostes específiques per les dones per terminar amb el seu l'històric sotmetiment als homes, en els terrenys sexual, laboral i personal.

Molt relacionat amb el discurs de *Mujeres Libres,* es pot considerar el primer àmbit d'estudi que, sota el lema *L'associacionisme a l'educació no reglada*, inclou pràctiques de diferents centres, alternatives a les propostes oficials, que enfrontades al model confessional, passiu i autoritari predominant, comparteixen els principis de laïcisme, racionalisme i activitat pedagògica. Laïcisme i vincles amb el moviment obrer anarquista, són la base de les precursores *escoles laiques de Vilanova i la Geltrú (1886-1891)* dirigides per Teresa Mañé i Víctor Ferrer; del *Centro de Estudios Sociales Germinal (1902-1936)* de A Coruña, i de les *escoles laiques* de Catarroja on treballaren *Federico Forcada* López i Feliciana Maroto; lliurepensadores, però influïdes pel blasquisme i el feminisme ho són l*es escoles laiques del Casino d'Unión Republicana del districte de la Misericòrdia de València*. Totes elles són espais educatius que ens mostren la influència d'aquests centres en la formació de persones crítiques i en un canvi social radical, al mateix temps que recuperen noms de mestres compromesos amb pràctiques pedagògiques i socials renovadores.

Així mateix, alternatives al model oficial i centrades en la renovació pedagògica, són *Les escoles del districte sisè* de Barcelona, exemple d'autèntic laboratori pedagògic, basat en l'higienisme i que introdueixen el català com llengua d'ensenyament.

El segon àmbit *Espais de sociabilitat com eines de transformació social* comprèn comunicacions que desenvolupen experiències de dinamització cultural impulsades per diversos organismes de caràcter confessional o institucions públiques. Tres presenten exemples d'espais vinculats a l'església catòlica que, més enllà de la proposta religiosa, són propiciadors de cultura i participació cívica als barris: l*'Oratori de Sant Felip Neri,* projecte religiós, cultural, esportiu, recreatiu i musical al barri de Sant Miquel de *Palma* (1939-1975), el *Club Jove,* que promou l'associacionisme i activisme juvenil als anys 70 al barri de Sant Rafel en *Ontinyent*; i el projecte comunitari *Jovent* a la barriada de s'Indioteria de *Palma* als anys 80. Per la seva part, exemples d'espais relacionats amb institucions públiques, són les *colònies escolars a les illes Balears*, basades en un model higienista, educatiu i socialitzador i organitzades per la Diputació de les Balears i els ajuntaments de Palma i Maó; i *les biblioteques especialitzades* en la formació de mestres, com la de la Universitat de Barcelona, que mostren espais de sociabilitat on es reuneixen editorials, traductors i biblioteques a favor de la renovació pedagògica.

El tercer àmbit, *Espais de sociabilitat a l'entorn de l'educació formal* engloba les comunicacions que intenten explicar com, dins dels centres educatius inclosos en el sistema formal, es desenvolupen relacions socials de diferent intensitat.

La influència dels docents en la creació d'un entorn propici per a l'aprenentatge, és relatat en les que se centren en les pràctiques educatives de *Maria Cuyàs,* mestra, professora de Normal i inspectora amb esperit renovador que intenta que mestres, escoles i ajuntaments, adopten la creació d'un entorn propici no només per a l'aprenentatge, sinó per la construcció d'una societat democràtica; i les de Victor Calatayud i Concepción Císcar, que utilitzaren *espais naturals per afavorir la sociabilitat* i l'aprenentatge de les ciències naturals en l'escola unitària de Tavernes de la Valldigna, i les de Formació del Magisteri de Sevilla i València.

De com es poden desenvolupar relacions socials en les comunitats educatives tracten les comunicacions sobre *l'Institut Escola al parc de la Ciutadella a Barcelona*, que forma una comunitat viva tot passant de la socialització a la sociabilitat; i sobre el *liceu escolar de Lleida* on les assemblees d'exalumnes aconseguiren l'expansió del projecte inicial Godás-Vila.

En el marc de les escoles rurals, trobem les experiències de les *escoles de masos de Castelló* i de l'escola *masovera de la comarca dels Ports*, espais de socialització de l'alumnat, que contribueixen a establir relacions escola-família i amb el medi circumcidant.

Tres aportacions ens expliquen com l'espai físic, el paisatge i les decisions sobre arquitectura i disseny poden fomentar o limitar les interaccions socials entre les persones així com la seva relació amb l'aprenentatge. És el cas dels Campus Universitaris, en concret el Campus Mundet, de Barcelona, on es defensa que l'estètica ha de ser tinguda en consideració quan es planifiquen els espais formatius, i que la sociabilitat esdevé un element clau en la formació estètica; o dels parcs urbans, com els de Chicago creats amb finalitats educatives, d'ordre públic i de promoció de benestar social, on s'intenta la confluència entre natura, cultura i comunitat; per últim, es posa en relleu la importància i necessitat dels diversos contextos socials per garantir la transmissió i pervivència de coneixements, no valorats per l'acadèmia, com és el cas de l'arquitectura vernacla a Lleida.

Per últim, s'exposen les pràctiques de lluita contra l'analfabetisme que dugueren a terme les *Brigades Internacionals* de la Guerra Civil espanyola (1936-1939), tant les pròpies com les desenvolupades en col·laboració amb *Milícies de la Cultura*.

El quart i últim àmbit gira al voltant de la *recerca i docència en Història de l'Educació*. Agrupa sis comunicacions, quatre de les quals es relacionen amb l'apartat d'investigació i dues amb la docència.

La importància de les fonts historiogràfiques és posada en relleu en les propostes que analitzen la utilització de les *fonts orals i les pel·lícules*. En el primer cas, les *entrevistes a docents* que han estat classificades a la Universitat de Castelló han generat una base de dades digital de caràcter etnogràfic-educatiu, que possibilita l'accés universal a una

memòria històrica, oral i visual, que dona veu i imatge als protagonistes del fet educatiu; per la seua part, una recerca a través de les primeres pel·lícules sobre escoles renovadores de Mallorca, permet reconstruir els inicis de *l'Escola Mata de Jonc.*

Dins de les tendències actuals de les línies d'investigació s'inclouen dues que tracten de la Història pública, a través de l'anàlisi de la dimensió comunitària i social de la música com a part integrant del que va ser l'experiència educativa de les colònies escolars de la Diputació Provincial de les Balears; i dels espais d'aprenentatge, a través de l'estudi de les relacions entre arquitectura i pedagogia .

En allò que fa referència a pràctiques docents innovadores i estratègies didàctiques per a l'ensenyament de la història de l'educació, se'n narren dues dutes a terme en la formació de mestres: per una part, s'explica com l'estudi de l'escola del franquisme pot incloure una experiència que afavoreix l'intercanvi intergeneracional; i, per altra, el paper dels museus pedagògics per estimular el pensament crític i reflexiu.

D'aquestes col·laboracions ha sorgit aquest volum amb 26 comunicacions. D'ell volem ressaltar l'existència d'una pluralitat de mirades sobre el tema plantejat, i la varietat dels seus autors, en estar escrites per professorat de diferents nivells educatius; per historiadors locals, i per estudiants universitaris. Continuem la trajectòria de la nostra Societat d'intentar facilitar que, juntament amb els especialistes, s'incorporen persones que s'inicien i puguin presentar ací les primeres recerques, de manera que la gent més jove es sentí estimulada a participar en societats com la nostra per tal que s'asseguri la continuïtat de la història de l'educació.

Aquestes XXVI Jornades, però, no sòls estan organitzades amb la finalitat d'estudiar i aprofundir en el tema objecte d'estudi que ens reuneix. És clar que volem oferir un espai de trobada per fomentar l'intercanvi d'experiències intel·lectuals, d'aportacions científiques que ens permetí recuperar la història educativa dels nostres territoris; però també volem facilitar la relació personal entre els participants, i, no menys important, afavorir el coneixement de la ciutat que ens acull.

Després del distanciament obligat per la pandèmia, la insistència en poder establir vincles personals i amb el territori, se'ns mostra més necessari que mai. Per això hem cregut important incloure una passejada per la *Tarragona amb veus de dones*, que ens possibilita apropar-nos a la ciutat amb una mirada feminista i pluridisciplinar.

Volem expressar el nostre agraïment sincer i profund a la Universitat Rovira i Virgili i, més particularment, al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Facultat d'Educació per haver-nos acollit. Agraïment extensiu, de manera explícita, als membres dels comitès organitzador i científic que han fet possible que pugueu accedir al contingut de les comunicacions en començar les Jornades, i a totes les institucions col·laboradores, amb especial menció a l'Institut d'Estudis Catalans i al grup Veus de dona a Tarragona.

Des de la presidència de la Societat d'Història de l'Educació agraïm el seu esforç i dedicació i volem tancar aquest prefaci amb les mateixes paraules de les Jornades de 1980 que no han perdut la seua vigència:

"sabem la dificultat que hi ha per avançar iniciatives no oficials que tendeixen a la millora científica, històrica i pedagògica. Nosaltres, però, estem segurs que amb l'entusiasme i la implicació de tots plegats, aquesta petita Societat que ens aplega podrà continuar exercint el seu paper. En aquest sentit, fem una crida als joves estudiosos interessats en aquest camp perquè utilitzen i enforteixen aquest instrument que és la nostra Societat (…) per convertir-la en una eina vàlida, amb voluntat de servei científic a dintre i fora dels Països Catalans."

Propostes de comunicació línia I

"Racionalisme fora de l'escola": Una anàlisi socioeducativa del Centro de Estudios Sociales Germinal (1902-1936)

"Racionalismo fuera de la escuela": Un análisis socioeducativo del Centro de Estudios Sociales Germinal (1902-1936)

"Rationalism outside school": A socio-educational analysis of the Centro de Estudios Sociales Germinal (1902-1936)

Inés Merayo Fernández.
ines.merayo@rai.usc.es
Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Resum

La gènesi vuitcentista dels sistemes escolars europeus impulsat per institucions hegemòniques va motivar la consolidació paral·lela d'un sistema socioeducatiu propi de les classes subalternes. A Coruña va ser en aquest sentit el capdavanter gallec d'aquestes dinàmiques contraculturals, acollint en el si municipal gran quantitat de centres autogestionats obrers, la fi dels quals va ser l'apropiació d'espais per a la sociabilitat, la formació cultural i militant, principalment de tendència àcrata. A partir dels estudis realitzats per Ana Romero Masiá, Carlos Pereira i Gérard Brey entorn del *Centro de Estudios Sociales Germinal* (1902-1936), realitzarem una nova lectura i anàlisi en clau soci-pedagògica de les iniciatives, principis i metodologies emprades en el marc anarcosindicalista d'aquest centre. Per a fer-ho, buidarem i analitzarem diferents fonts primàries del moment, eminentment, la premsa. En l'àmbit teòric, els resultats, ens permetran establir les tendències pedagògiques predominants.

Resumen

El génesis decimonónico de los sistemas escolares europeos impulsado por instituciones hegemónicas motivó la consolidación paralela de un sistema socioeducativo propio de las clases subalternas. A Coruña fue en este sentido el adalid gallego de estas dinámicas contraculturales, acogiendo en el seno municipal gran cantidad de centros autogestionados obreros, cuyo fin fue la apropiación de espacios para la sociabilidad, la formación cultural

y militante, principalmente de tendencia ácrata. A partir de los estudios realizados por Ana Romero Masiá, Carlos Pereira y Gérard Brey en torno al *Centro de Estudios Sociales Germinal* (1902-1936), realizaremos una nueva lectura y análisis en clave socio-pedagógica de las iniciativas, principios y metodologías amparados en el marco anarcosindicalista de este centro. Para hacerlo, vaciaremos y analizaremos diferentes fuentes primarias del momento, eminentemente, la prensa. A nivel teórico, los resultados, nos permitirán establecer las tendencias pedagógicas predominantes.

Abstract

The nineteenth-century genesis of European school systems driven by hegemonic institutions motivated the parallel consolidation of a socio-educational system specific to the subaltern classes. In this sense, A Coruña was the Galician champion of these countercultural dynamics, hosting a large number of self-managed workers' centers within the municipality, whose aim was the appropriation of spaces for sociability, cultural and militant training, mainly of an anarchist tendency. Based on the studies carried out by Ana Romero Masiá, Carlos Pereira and Gérard Brey on the *Centro de Estudios Sociales Germinal* (1902-1936), we will carry out a new reading and analysis in a socio-pedagogical key of the initiatives, principles and methodologies protected within the anarcho-syndicalist framework of this center. In order to do so, we will empty and analyse different primary sources of the time, mainly the press. On a theoretical level, the results will allow us to establish the predominant pedagogical trends.

Introducció

En el present treball, s'emprendrà una anàlisi exhaustiva de les pràctiques socioeducatives implementades pel Centro de Estudios Sociales "Germinal", estructurat a través d'una triple hèlix de retroalimentació que integra dimensions epistemològiques i pràctiques. Aquesta estructura conceptual es fonamenta en tres components crítics: la filosofia anarquista, la pedagogia racionalista i la praxi de la Pedagogia-Educació Social.

És l'objectiu primordial de l'estudi *analitzar les iniciatives i pràctiques educatives del Centro de Estudios Sociales "Germinal" sobre la base dels principis construïts per la pedagogia racionalista i la pedagogia social*. La recerca intenta dilucidar com el Centro de Estudios Sociales "Germinal" va incorporar elements de l'educació racionalista, caracteritzada pel seu èmfasi en la raó, l'anàlisi crítica i l'autonomia del pensament. Paral·lelament s'examinarà la incorporació de principis de la Pedagogia-Educació Social, enfocada en la formació integral de l'individu dins de la comunitat i en contextos socials. A més, s'estudiaran les influències de la filosofia anarquista en totes dues qüestions per a fer una aproximació a les sinergies que van poder trobar entre elles.

L'objecte d'estudi en qüestió seran les iniciatives del Centro de Estudios Sociales "Germinal", investigades i recollides per les historiadores Ana Romero Masiá i Carlos Pereira Martínez en el seu llibre *Germinal. Centro de Estudios Sociales (Cultura Obreira na Coruña, 1902-1936)*. A més, s'utilitzaran altres recerques per a complementar i triangular l'anterior, amb la finalitat de descriure de la millor forma possible les pràctiques educatives dutes a terme en aquesta Societat obrera de A Coruña i poder així analitzar-les amb major rigor i consistència.

1. Fonamentació teòric-metodològica

En primer lloc, és fonamental subratllar que l'enfocament d'aquest treball no es limita a una recerca històrica tradicional centrada únicament en el passat. Per contra, aquest estudi es concep com una interpretació contemporània d'esdeveniments i dinàmiques històriques, emprant eines analítiques modernes per a comprendre el que va ocórrer i com aquests esdeveniments continuen influint en les nostres decisions actuals i, per tant, en la construcció dels nostres futurs[1].

La necessitat d'una revisió pedagògica complementària al treball històric emergeix com un imperatiu en la nostra recerca a causa de dues consideracions fonamentals. En primer lloc, és essencial analitzar des d'una perspectiva pedagògica aquelles experiències vinculades a la història de l'educació. Aquest enfocament permet no sols elucidar els contextos i les dinàmiques educatives del passat, sinó també comprendre com aquests han modelat pràctiques i teories educatives contemporànies. En segon lloc, la Pedagogia de la Memòria juga un paper crucial en l'optimització de la transmissió i

1 Mead, Nick. *Moral and Political Values in Teacher Education Over Time: International Perspectives*. Oxford: Routledge, 2022.

el qüestionament de la història. Aquesta estratègia metodològica facilita l'ensenyament de fets històrics, al mateix temps que fomenta una construcció crítica de la consciència històrica, encoratjant a reflexionar sobre com el passat influeix en les nostres decisions presents sobre el futur[2].

Per a aconseguir aquests objectius, es fa indispensable la col·laboració interdisciplinària entre historiadores i professionals de l'educació. Tal col·laboració permet amalgamar els aspectes cientificotècnics de cada camp, enriquint l'estudi històric amb metodologies i perspectives pedagògiques que potencien la comprensió i la rellevància del passat en contextos educatius. Aquesta integració millora la qualitat acadèmica del treball historiogràfic i assegura que les troballes i ensenyaments derivats de la recerca històrica siguin accessibles i significatius per a una audiència més àmplia. La interdisciplinarietat entre la pedagogia i la història es converteix així en un vehicle per a transcendir els enfocaments tradicionals de la historiografia, promovent una interacció més dinàmica i transformadora entre el passat, el present i el futur. De cara a la utilització de la triple hèlix esmentada anteriorment, la filosofia anarquista forma i configura la visió i objectius del Centro de Estudios Sociales "Germinal" —el seu paradigma—, subratllant valors com l'autonomia, la llibertat individual i la cooperació voluntària, que es reflecteixen en les estratègies educatives i en la gestió organitzativa del centre. D'altra banda, la pedagogia racionalista proporciona el marc teòric que emfatitza la utilització de la raó, l'escepticisme cap a les veritats no examinades i el compromís amb una educació basada en evidència i lògica. Aquesta perspectiva és crucial per a comprendre com el centre estructura els seus continguts i mètodes d'ensenyament, orientats a promoure el pensament crític i autònom entre els educands. Finalment, la praxi de la Pedagogia-Educació Social es refereix a l'aplicació pràctica dels seus principis teòrics en entorns educatius existents, amplis i diversos, destacant la importància de l'educació com a eina de transformació social i personal.

Mereixen un esment especial les paraules del professor Tiana Ferrer[3], ja que encoratgen gran part d'aquest treball: "no hay que confundir la formalización de un campo profesional o de una disciplina académica con la inexistencia previa de prácticas profesionales concretas en el mismo ámbito". Les bases de moltes disciplines precedeixen el seu reconeixement oficial, com és el cas de la Pedagogia Social, que, encara que a Espanya no va ser formalment reconeguda fins a la traducció de textos de Paul Natorp, les seves arrels es remunten a mitjan segle XIX amb figures com Mager i Diesterweg, els qui ja articulaven conceptes similars. A Alemanya, durant el primer terç del segle XX, teòrics com Nohl, Pallat i Gertrud Bäumer van definir la Pedagogia Social com "todo lo que es educación, pero fuera de la familia y de la escuela"[4]. Aquest enfocament reflecteix una

2 Ibid.
3 Badanelli Rubio, Ana María; Somoza Rodríguez, Miguel y Tiana Ferrer, Alejandro. *Historia de la educación social*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014. p. 21.
4 Quintana Cabanas, José María. *Pedagogía Social*. Madrid: Dikinson, 1984. p. 13.

orientació cap a l'educació com un fenomen comunitari i social més ampli, no limitat a les estructures oficials d'ensenyament. Posteriorment, després de la Segona Guerra Mundial i amb l'estructuració de l'Estat de Benestar, la Pedagogia Social va experimentar un canvi significatiu, passant de contribuir a una transformació social més àmplia que desafiava les bases estructurals del sistema socioeconòmic, a integrar-se en les institucions estatals per a fer tasques més enfocades a la reconstrucció i assimilació social[5]. Aquest context històric i teòric subratlla la importància d'entendre la Pedagogia Social no sols com una disciplina acadèmica, sinó com una pràctica profundament interconnectada amb els canvis socials i culturals.

D'aquesta manera, per a aquesta recerca s'han utilitzat bases de dades com Dialnet i Scopus, així com la consulta de revistes especialitzades en Història, Teoria Política, Pedagogia i Educació Social, en les quals s'ha consultat informació secundària sobre les perspectives socioeducatives del moviment llibertari. Amb tot, amb la finalitat de triangular la informació i fer un acostament més precís a aquesta realitat, s'han consultat fonts primàries que ragen principalment de la premsa anarquista i pedagògica de l'època a partir de l'Arxiu de la Universidade de Santiago de Compostela. A partir de la seva lectura i anàlisi de contingut, s'ha pogut imbricar les teories sostingudes per aquestes autories i l'experiència del Centro de Estudios Sociales "Germinal".

2. Història del Centro de Estudios Sociales Germinal[6]

A principis del segle XX, A Coruña va experimentar una notable transformació amb un creixement poblacional del 117% entre 1910 i 1940[7], arribant a tenir a gairebé 60.000 en arribar el franquisme, impulsat pel desenvolupament industrial i la migració provinent del rural. Aquest augment demogràfic va promoure l'expansió urbanística i la construcció de l'eixample, motiu que va proporcionar ocupació a diversos sectors com a fusters, paletes i picapedrers, a més de la industrialització que va arribar també a les cigarreres i treballadors del port, els qui es van sumar al creixent moviment obrer local, marcat per una forta presència anarcosindicalista.

El context d'agitació laboral va aconseguir el seu punt àlgid en 1901 amb la vaga contra l'impost de consums, que va resultar en víctimes mortals, ferits, detencions i la declaració de l'estat de guerra. Aquest clima conflictiu va evidenciar la necessitat d'espais de reunió i discussió per als treballadors, la qual cosa va portar a la creació del Centro de Estudios Sociales "Germinal". Aquest centre va oferir així un lloc per a la socialització i

5 García Raga, Laura y Sahuquillo Mateo, Piedad María. *Fundamentos básicos de pedagogía social*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2010.

6 Aquest apartat ha estat construït gairebé íntegrament a partir de la publicació Romero Masiá i Pereira Martínez: *Germinal. Centro de Estudios Sociales (Cultura Obreira na Coruña, 1902-1936)*. Betanzos: Briga Edicións, 2003. Per tant, a partir d'aquest moment se citaran només aquelles informacions extretes d'altres fonts.

7 Giadás Álvarez, Luis Antonio. *La vida política municipal en La Coruña entre 1900 y 1931*. Sada: Ediciós do Castro, 1997. p. 37.

educació dels i les treballadores convertint-se en un símbol de resistència i organització obrera en un període de profunds canvis socials i econòmics.

El Centro de Estudios Sociales "Germinal", fundat oficialment el 18 de juny de 1902 després de superar considerables desafiaments legals que reflectien el seu caràcter revolucionari, va aconseguir finalment l'aprovació del governador civil després de quatre intents fallits a causa d'incompatibilitats amb la Llei d'Associacions de 1887. Adoptant el nom de Sociedad de Estudios Filosóficos, Científicos y Sociológicos Germinal, el centre es va erigir com un bastió de l'educació i cultura obrera, marcant una intensa època d'activitat sociocultural a A Coruña i convertint-se en un símbol de les reivindicacions per una educació universal laica. Aquest esforç subratlla la dualitat identificada per Dionisio Pereira, en la qual la cultura servia tant com una eina per a l'alliberament de l'obrer, com el mitjà essencial per a modelar la mentalitat obrera cap a l'anarquisme[8].

Des dels seus inicis, Germinal va destacar per un fort compromís amb la instrucció i la difusió de la filosofia i la cultura, un objectiu clarament expressat en el seu reglament fundacional: "difundir y propagar por todos los medios legales la instrucción en todas las ramas del saber, emanada de la filosofía y de la economía modernas"[9]. Aquest esperit educatiu va ser recolzat per figures prominents lligades a l'educació i el racionalisme com el mestre Constancio Romeo Lasarte, qui va ser secretari de la societat després de ser triat en la sessió del 19 de desembre de 1909, encara que només va ocupar aquest càrrec per uns dies[10]. La història del centre va estar marcada per diverses clausures (una quinzena en 1917, 1919-1921, 1927-1931 i 1934), però va aconseguir salvar la il·legalització d'associacions de la dictadura primorriverista[11]. Amb tot, malgrat enfrontar dificultats financeres i legals recurrents, Germinal no sols va sobreviure, sinó que va prosperar i es va convertir en un espai clau per a la reunió i socialització de les famílies treballadores, així com un viver d'idees progressistes i emancipadores.

Com explicita tant el seu reglament fundacional com els vestigis que avui dia queden d'aquesta societat, l'educació era una de les pedres angulars de Germinal, projectant la creació d'escoles laiques per a infància i en l'organització de classes per a adults. No obstant això, a causa dels desafiaments financers i logístics que van viure, va ser impossible la materialització completa d'aquests projectes educatius, per la qual cosa el centre va fer esforços significatius per a donar suport a iniciatives existents, com l'escola laica dependent de La Antorcha Galaica del Libre Pensamiento, una societat obrera agermanada amb Germinal. Respecte a les classes per a adults, no va ser fins a la Segona Re-

8 Regueiro Méndez, Rosalía. «El centro de Estudios Sociales Germinal como punto de encuentro de identidades», *Historia, Identidad y Alteridad. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*. España: Hergar ediciones Antema, 2012. p. 637-658.

9 Reglamento fundacional de *Germinal*. Cap. 1, art. 1. En Romero Masiá y Pereira Martínez. *Germinal. Centro de Estudios Sociales (Cultura Obreira na Coruña, 1902-1936)*. Betanzos: Briga Edicións, 2003

10 Pereira Martínez, Carlos y Romero Masiá, Ana. «Constancio Romeo Lasarte (1852-1917), un mestre laico na Coruña», *Anuario brigantino*, 32, (2003), pp. 225-252.

11 Archivo Histórico Nacional, leg. 13689. Escrit de *Germinal* al governador civil sobre les raons per les quals aquesta societat no havia de ser clausurada.

pública que Germinal va oferir classes de Geografia, Matemàtiques, i idiomes —francès i anglès—, així com conferències i xerrades didàctiques durant els cursos de 1931/32 i 1932/33[12]. A més, aquestes conferències i xerrades didàctiques es van convertir en una activitat constant en Germinal, abastant una àmplia gamma de temes des de la teoria de la relativitat fins a la higiene social, incloent-hi lliçons sobre educació i atraient un públic divers que anava des de treballadors fins a acadèmics. Aquestes trobades educatives també es van projectar des de la fundació del centre com a "conferencias basadas en los fines instructivos que la Sociedad persigue"[13]. La trajectòria de Germinal va arribar a comptar amb més de 60 actes amb conferenciants molt heterogenis quant a origen social, professió i temàtiques, en la seva majoria tècnics i sanitaris. Paral·lelament, es van organitzar vetllades de controvèrsia on "dous ou máis oradores defendían posicións contrarias sobre un tema previamente convido"[14], va ser el cas d'una vetllada organitzada al voltant dels posicionaments anarquistes, socialistes i republicans en 1932. En aquest context, Germinal va decidir col·laborar assíduament amb la Universidad Popular, fundada en 1906, que, en mancar d'instal·lacions pròpies, va desenvolupar les seves activitats en diversos llocs, gairebé tots centres obrers, inclòs Germinal[15]. La majoria de les conferències d'aquests anys (1906-1916) es van realitzar en col·laboració amb aquesta institució per a evitar solapar programacions i duplicar esforços[16].

La biblioteca del Centro de Estudios Sociales "Germinal" va ser una de les iniciatives més valorades i secundades per la direcció del centre des de la seva obertura el juliol de 1903. La seva creació estava prevista en el reglament fundacional, que especificava la "Creación de una biblioteca lo más selecta y numerosa posible por el esfuerzo colectivo o individual"[17]. Aquesta biblioteca facilitava l'accés a assajos polítics i filosòfics, però també es va transformar en un punt crucial d'intercanvi cultural i un espai de propaganda a través de la lectura. Des de la seva inauguració, la biblioteca va comptar amb un ampli repertori de volums, enriquit inicialment per una donació del fons bibliogràfic del periòdic editat per la Federació Local de A Coruña, i posteriorment pel grup anarquista «Ni Dios ni Amo», *El Corsario*, clausurat en 1898[18]. Amb el temps, i gràcies a donacions personals, la biblioteca va arribar a albergar més de vuit mil volums, convertint-la en una de les més importants de l'urbs abans del franquisme. La seva rellevància cultural va ser tal que, fins i tot després de la clausura del centro en 1921, la directiva va aconseguir obtenir

12 «Germinal». *La Voz de Galicia*, [A Coruña], (9 de octubre de 1932), p. 5.
13 Reglament fundacional de *Germinal*. Cap. 2, art. 3.2. Romero Masiá y Pereira Martínez. (2003)
14 Romero Masiá y Pereira Martínez. *Germinal. Centro de Estudios Sociales (Cultura Obreira na Coruña, 1902-1936)*. Betanzos: Briga Edicións, 2003. p. 108.
15 Capelán Rey, Antón. «Contribucións a unha historia da Universidad Popular da Coruña». *Sarmiento Anuario galego de historia da educación*, 3, (1999), pp. 25-64.
16 Regueiro Méndez, Rosalía. «El centro de Estudios Sociales Germinal como punto de encuentro de identidades», *Historia, Identidad y Alteridad. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*. España: Hergar ediciones Antema, 2012. p. 637-658.
17 Reglamento fundacional de *Germinal*. Cap. 2, art. 3.1. Romero Masiá y Pereira Martínez. *Germinal. Centro de Estudios Sociales (Cultura Obreira na Coruña, 1902-1936)*. Betanzos: Briga Edicións, 2003.
18 Pereira González, Dionisio y Fernández Fernández, Eliseo. *O anarquismo na Galiza*. Santiago de Compostela: Edicións Positivas, 2004

permís per a obrir la biblioteca tots els dies de 18 a 20 hores, preservant un espai vital per a l'educació i la cultura local.

Dins de les nombroses iniciatives culturals del Centro de Estudios Sociales "Germinal", el teatre va exercir un rol fonamental, actuant com un potent mitjà per a l'educació i l'agitació política. Pocs mesos després de la fundació de la Societat, es va establir una secció de declamació que oferia representacions teatrals, incloent-hi tant obres dramàtiques com comèdies[19]. Aquestes actuacions no sols buscaven despertar la consciència de classe entre les treballadores, sinó també proveir un entreteniment que eduqués, reflectint les preocupacions de la ciutat com la condemna del matrimoni, la defensa de l'amor lliure i la reducció dels drets de consum[20]. El nombre d'actors de la secció i els seus textos eren reduïts, facilitant els assajos i muntatges; a més, les èpoques més propícies per a aquestes activitats eren els mesos d'hivern i el primer de maig, quan el grup de teatre va aconseguir la lleialtat d'un públic variat i nombrós durant dècades. El to de les obres era clarament anticonformista, fent ressò de la qüestió social, influenciat per autors com Pérez Galdós, Leopoldo Alas i Emile Zola[21]. L'art teatral es convertia així en un mitjà apropiat per la militància per a la intervenció ideològica i cultural, especialment en un context urbà on ja existia una temporada teatral establerta. D'altra banda, seguint amb els projectes artístics, el Orfeón Aurora complementava aquesta dimensió, seguint els passos de la tradició coral de Clavé a Catalunya, i participant activament en concursos i esdeveniments culturals. El seu rol principal era amenitzar els actes del mateix centre i actuar com a ambaixadora en esdeveniments externs, interpretant un repertori d'himnes proletaris i cançons populars. No obstant això, amb el temps, aquesta agrupació coral va començar a distanciar-se dels fins inicials del centre i, per tant, de Germinal.

L'última de les iniciatives educatives destacades en aquesta anàlisi són les excursions organitzades pel Centro de Estudios Sociales "Germinal", que complien una doble funció essencial: proporcionar un mitjà d'esplai per a les famílies treballadores i, al mateix temps, difondre idees llibertàries i associatives. Les cigarreres de A Coruña de la Unión Tabacalera van ser pioneres a organitzar aquestes activitats anys abans que Germinal[22]; no obstant això, la primera excursió documentada del centre va tenir lloc a Betanzos en 1907[23], seguida d'algunes altres de manera puntual fins a l'arribada de la Segona República, quan es van organitzar quatre excursions addicionals. Aquests esdeveniments reforçaven els llaços comunitaris i servien com un aparador de la força i la unitat del mo-

19 Brey, Gérard. «Sociabilidad obrera y prácticas teatrales en Galicia (1894-1910)». Alberto Valín (dir.). *La sociabilidad en la historia contemporánea. Reflexiones teóricas y ejercicios de análisis*. Ourense: Duen de Bux, 2001. pp. 97-121.
20 Ibid.
21 Ibid.
22 Romero Masiá, Ana. *A voz das últimas cigarreiras coruñesas. Lembranzas do tempo ido*. A Coruña: Baía Edicións, 2022.
23 «Excursión obrera á Betanzos». *La Voz de Galicia*, [A Coruña], (5 de gener de 1907), p. 1; y «Propaganda societaria». *La Voz de Galicia*, [A Coruña], (9 de gener de 1907), p. 2

viment obrer a la ciutat, demostrant la capacitat de Germinal per a mobilitzar i educar als seus membres a través d'activitats lúdiques i formatives.

Després d'un molt breu i succint recorregut per la història del Centro de Estudios Sociales "Germinal", podem observar que no sols va ser un epicentre d'educació i cultura a A Coruña, sinó que també va jugar un paper fonamental com a nexe entre diverses identitats dins del moviment obrer, consolidant una identitat col·lectiva obrera a través de la formació. Malgrat els desafiaments, com a clausures temporals i repressió política, Germinal va demostrar una capacitat notable per a evolucionar i adaptar-se, a fi de continuar la seva missió educativa i cultural a cada moment històric[24]. Si bé algunes iniciatives es van quedar en les actes de reunió, com la fundació d'una escola laica o la proposta de José Villaverde d'un cicle de conferències educatives per a exposar punts de vista de diferents ideologies per part dels seus dirigents locals —imitant a l'Ateneo Enciclopédico de Donosti—, el treball que va desenvolupar aquesta societat obrera va ser determinant per a la vida associativa i el desenvolupament comunitari del municipi.

3. Perspectiva sociopedagógica de l'experiència

Per a abordar de manera sistemàtica l'anàlisi històrica-educativa en Educació Social, és essencial començar amb una base definitòria clara, com la proposta per Jaume Trilla. La seva definició estableix tres eixos centrals que caracteritzen la pràctica contemporània, al mateix temps que permeten una extrapolació als seus orígens històrics. Segons Trilla, l'Educació Social es defineix per processos educatius que, primer, són dirigits prioritàriament al desenvolupament de la sociabilitat dels subjectes; segon, els destinataris del qual són principalment individus o col·lectius que es troben en situació de risc social; i tercer, que ocorren en contextos o a través de mitjans educatius no formals[25]. En aquest context, i en consonància amb les observacions destacades pel professor Caride el 2004[26], optarem per emprar el terme educació no reglada per a al·ludir als espais d'educació "no formal". Aquesta articulació ajuda a entendre la multifacètica de l'Educació Social dins d'un marc educatiu i social més ampli.

Adoptar aquesta definició de Trilla permet delinear els objectius i el públic objectiu de l'Educació Social, així com destacar la importància dels entorns no reglats com a espais crucials per a aquestes accions. En observar l'Educació Social a través d'aquesta lent, es revela com les pràctiques modernes estan arrelades tant en les condicions actuals com en els seus fonaments històrics, il·lustrant la capacitat d'aquesta disciplina per a adaptar-se i respondre a les transformacions socials al llarg del temps.

24 Regueiro Méndez, Rosalía. «El centro de Estudios Sociales Germinal como punto de encuentro de identidades», *Historia, Identidad y Alteridad. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*. España: Hergar ediciones Antema, 2012. p. 637-658.
25 Romans, Mercé; Petrus, Antoni y Trilla, Jaume. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 2000.
26 Caride Gómez, José Antonio. «No hay educación no formal». *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 28, (2004). pp. 6-8.

Dins dels tres eixos vertebradors que delineen el nostre enfocament, el primer s'enfoca en el desenvolupament de la sociabilitat. En relació amb aquest aspecte, José García Molina articula una visió de la Pedagogia Social que resulta particularment pertinent per a la nostra anàlisi: "se ocuparía de pensar las maneras de promover una educación en/para la vida pública, una educación que habilite para convivir en ese espacio de relación, discusión y debate en el que construimos el nosotros"[27]. Aquest enfocament ressalta la importància de preparar als individus per a participar activament en l'esfera pública, un lloc on es conreen les dinàmiques del debat i la construcció col·lectiva de la societat.

En integrar aquestes consideracions amb les activitats dutes a terme en el Centro de Estudios Sociales "Germinal", observem una clara obstinació per crear i promoure espais de socialització mitjançant una varietat de metodologies que actualment reconeixem d'alt valor educatiu. Entre aquestes s'inclouen el teatre, la coral, vetllades de controvèrsia, la biblioteca i les excursions. Cadascuna d'aquestes activitats no sols fomenta la interacció i el diàleg entre els participants, sinó que també contribueixen significativament a la construcció d'un teixit social més cohesionat i conscient, reflectint la pràctica d'una educació que transcendeix els límits de l'aula per a abraçar la vida comunitària i pública. També és important destacar una altra de les funcions lligades a la sociabilitat que va tenir lloc entre les parets de Germinal: la construcció del moviment obrer de A Coruña al voltant d'una identitat col·lectiva determinada, a través del reforç i creació de vincles. Aquesta finalitat és ben definida pel sindicalista gallec José Villaverde: "los grupos anarquistas seguirán en su puesto de la vanguardia de combate, educando al pueblo, sembrando rebeldía, sembrando cultura, hasta que este pueblo mismo adquiera la convicción firme de que la emancipación y la libertad sólo es consecuencia de la anarquía"[28].

El segon dels eixos vertebradors de l'Educació Social és la caracterització de la població destinatària com a persones o col·lectius en risc social. En aquest cas coincideix també amb la definició de Paciano Fermonso[29] en tant que la "Pedagogía social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos". En línia amb això, Germinal va ser un espai de trobada dissenyada per intel·lectuals i actius sindicalistes herculinos, però la població destinatària dels quals sempre van ser les famílies proletàries; homes, dones i joves sendientas de coneixements que els permetessin emancipar-se de

27 García Molina, José. *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa Editorial, (2003). p. 71.

28 Villaverde, José. «La Confederación Regional Galaica ante el momento actual. Declaración aprobada unánimemente en el Pleno de Sindicatos celebrado en La Coruña», *Solidaridad Obrera de La Coruña* [A Coruña], 1 (15 de novembre de 1930). p. 8.

29 Fermonso, Paciano. *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder, 1994. p. 21

les cadenes capitalistes[30]. És per això que aquesta Societat va desenvolupar una extensa oferta d'educació per a persones adultes a través de xerrades, conferències i cursos breus —iniciatives educatives que també van ser defensades per Ferrer i Guàrdia i el seu pensament racionalista[31]—. Entre elles, el teatre, com a element educador i, per tant, empoderante, va ser "una palanca de propaganda, una escuela"[32], que va permetre, mitjançant l'afirmació d'identitat i ostentació de força i unitat, contrarestar la imatge pública del moviment obrer creada des de la premsa conservadora[33]. Però també va estar centrada en l'organització i difusió d'esdeveniments solidaris, de recaptació de fons per a les famílies obreres que pitjor ho estaven passant a causa d'accidents, malalties o acomiadaments. En aquestes iniciatives, de tall més assistencialista i urgent, però igualment horitzontals, també poden veure's els trets més definitoris de la Pedagogia-Educació Social.

La col·laboració d'aquest Centre d'Estudis amb altres iniciatives germanes a la ciutat, com va ser el cas de la Universidad Popular o l'escola de La Antorcha Galaica del Libre Pensamiento, són la materialització dels ideals racionalistes i anarquistes en l'àmbit educatiu. Totes dues iniciatives, així com la mateixa experiència de Germinal, persegueixen la construcció d'espais alternatius d'aprenentatge, lliures d'influència estatal i religiosa —les dues institucions més demonitzades pel moviment obrer llibertari—[34]. D'aquesta manera, el Centro de Estudios Sociales "Germinal" va secundar la idea ferrerista que l'educació havia de ser autogestionada, especialment en el cas dels adults, perquè fomentava la responsabilitat i compromís amb l'aprenentatge[35]. En relació amb això, avui dia parlaríem de democràcia cultural per a referir-nos a una mena de projecte i filosofia concreta centrada en la construcció i gestió comunitària del coneixement[36]. D'igual forma, la creació d'institucions educatives autogestionades constituïen una part essencial del projecte revolucionari anarquista[37], entenent l'educació, així com la va entendre Kropotkin, com un procés continu i comunitari[38].

L'última de les potes que sostenen aquesta definició i, per tant, aquesta anàlisi, són els espais no reglats en els quals es donen aquests processos educatius. Aquest caràcter singular de la Pedagogia-Educació Social Caride[39] el defineix com "la práctica educativa

30 «Editorial». *Solidaridad Obrera de La Coruña*, [A Coruña], (31 de gener de 1931). p. 1.
31 Ferrer i Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Madrid: La Malatesta Editorial, 2013.
32 *El Productor*, [A Coruña], (23 de setembre de 1896). p. 2
33 Brey, Gérard. «Sociabilidad obrera y prácticas teatrales en Galicia (1894-1910)». Alberto Valín (dir.). *La sociabilidad en la historia contemporánea. Reflexiones teóricas y ejercicios de análisis*. Ourense: Duen de Bux, 2001. pp. 97-121.
34 Regueiro Méndez, Rosalía. «El centro de Estudios Sociales Germinal como punto de encuentro de identidades», *Historia, Identidad y Alteridad. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*. España: Hergar ediciones Antema, 2012. p. 637-658.
35 Ferrer i Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Madrid: La Malatesta Editorial, 2013.
36 Caride Gómez, José Antonio. *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. España: Gedisa, 2005.
37 «Confederación Regional Galaica. Sesiones del Pleno Regional celebrado en La Coruña los días 21, 22, 23, y 24 de Septiembre de 1930». *Solidaridad Obrera de La Coruña*, [A Coruña], (6 de desembre de 1930). pp. 4-6.
38 Kropotkin, Piotr. *Campos, fábricas y talleres*. Madrid: Zero, 1972.
39 Caride Gómez, José Antonio. *Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica*. España: Gedisa, 2005. p. 63.

multidimensional que se proyecta en diferentes ámbitos y áreas de actuación, entre las que ocupan un lugar preferente aquellas que se relacionan con la educación especializada (problemas de desadaptación, exclusión y marginación social), el ocio y la animación sociocultural, la educación permanente y de adultos, el desarrollo comunitario, la formación laboral y ocupacional y la educación cívico-social". Veiem que l'ocupació d'aquests espais i la finalitat d'aquesta educació pot veure's de manera transversal en totes les iniciatives descrites per Romero Masiá i Pereira Martínez que es duien a terme en Germinal. La dinamització i democràcia cultural, la conformació d'identitats dissidents i subalternes, l'educació d'adults, l'educació per a i des de la participació social, les similituds dels projectes transformadors obreristes amb l'actual desenvolupament comunitari, etc. són alguns dels exemples d'aquesta filosofia de treball. En línia amb això últim, mereix un esment especial la solidaritat —o com avui ho cridaríem, treball en xarxa— desenvolupat per les diferents societats de la ciutat darrere de la unitat d'acció i la complementació d'iniciatives. Parlem aquí de la germanor entre La Antorcha i Germinal, però també de la gran i heterogènia quantitat de personatges que van passar per la palestra de Germinal amb la fi última i comuna de promoure l'educació i la cultura laiques en una classe treballadora extenuada i sense temps[40].

El racionalisme també va tenir un gran desenvolupament en aquests àmbits, sobretot lligat a les idees anarcosindicalistes, que sostenen la creació d'organismes i associacions lliures al voltant del sindicat o federació local. Des d'aquesta perspectiva, defensaven el paper crucial dels sindicats en l'educació de les famílies obreres, proporcionant formació i coneixements pràctics que milloraven les habilitats laborals, la solidaritat i la consciència de classe[41], posant en pràctica les idees ferreristes en orientar el procés educatiu cap al pràctic i experiencial. En el cas de Germinal, les excursions i el teatre fan bona gala d'aquest projecte racionalista, ja que posaven en el centre l'experimentació, el coneixement i vivència de la realitat, així com l'educació integral que conjuminava els aspectes físics, intel·lectuals i ètics[42].

Aquesta integralitat és també molt visible en la diversitat de temàtiques de les conferències que van tenir lloc en Germinal, des d'higienisme social o alcoholisme fins a emancipació de classe i sindicalisme, entre altres sobre educació i activitat física, preocupats per donar una formació equilibrada de tots els aspectes educables de la persona. El més destacable d'aquestes conferències, des de la poca informació a la qual es pot accedir, és la seva base científica i experiencial basada en la raó, que tracta de fomentar el pensament crític dels oients; representant de nou axiomes de la pedagogia racionalista[43].

40 Freán Hernández, Óscar. *A Coruña anarquista: Na procura do ideal de Liberdade*. A Coruña: Alenta Editora, 2020.
41 Ferrer i Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Madrid: La Malatesta Editorial, 2013.
42 Regueiro Méndez, Rosalía. «El centro de Estudios Sociales Germinal como punto de encuentro de identidades», *Historia, Identidad y Alteridad. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*. España: Hergar ediciones Antema, 2012. p. 637-658.
43 Ibid.

Poc s'ha parlat de les vetllades de controvèrsia per al potencial educatiu que tenen i van tenir. Encara que en les recerques de Romero Masiá i Pereira Martínez estan esmentades, i des del coneixement de la limitació de fonts que ens ajudin a comprendre millor el desenvolupament i producte d'aquestes vetllades, és necessari posar l'accent en les possibilitats educatives i la filosofia sobre la qual se sustentaven. El fet d'organitzar esdeveniments en els quals es posen en comú postures *a priori* enfrontades per a aclarir idees i aprofundir en les similituds i diferències és per si mateix bastant pedagògic, perquè promouen el pensament crític i no dogmàtic; el desenvolupament d'habilitats cognitives, d'argumentació i comunicació; l'empatia i el respecte per la diferència[44]. S'està educant així tant en competències individuals, com en la millora de la cohesió de la comunitat —perquè davant les diferències es debat i no es divideix—; s'està educant en el compromís i la motivació, ja que aprofundir en el debat requereix una formació contínua; i s'està educant en la presa de decisions, el més alt dels nivells de participació social. En aquesta línia també el racionalisme planteja la llibertat de pensament i la cerca de coneixements i argumentació no dogmàtica que es mantinguin en un qüestionament i renovació constants[45]. L'educació de tradició llibertària també defensa aquesta òptica centrada en la formació de persones lliures i respectuoses amb els altres[46].

Finalment, aquestes tres òptiques pedagògiques —racionalista, llibertària i social— conflueixen també en la idea de coeducació com una base necessària i substancial sobre la qual construir una societat més justa i igualitària. Ens referim en aquest cas a la coeducació de gèneres, però també de classes socials, perquè Ferrer li va donar una gran importància a l'enderrocament de les diferents fronteres socials dins i fora de l'aula. En el Centro de Estudios Sociales "Germinal", a partir de la relació de conferències i ponents rescatada per Romero Masiá i Pereira Martínez[47], podem observar la nul·la presència de dones entre els conferenciants, encara que sí que existeixen dos de les conferències referides explícitament al paper de la dona —*La mujer en la historia de la humanidad* i *La importancia de la labor social de la mujer*—. Aquesta masculinització dels espais obrers, sobretot dels espais públics, va ser i continua sent una de les característiques més destacades del moviment homònim, que ens impedeix en l'actualitat tenir accés a informació sobre la participació real d'aquestes dones en els actes, assemblees i decisions de Germinal. És en aquest cas un obstacle encara més difícil de salvar quan coincideixen en aquestes protagonistes la condició de dona i d'obrera[48].

44 Kropotkin, Piotr. *Campos, fábricas y talleres*. Madrid: Zero, 1972.
45 Ferrer i Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna*. Madrid: La Malatesta Editorial, 2013.
46 Kropotkin, Piotr. *Campos, fábricas y talleres*. Madrid: Zero, 1972.
47 Romero Masiá, Ana. *A voz das últimas cigarreiras coruñesas. Lembranzas do tempo ido*. A Coruña: Baía Edicións, 2022. pp. 101-102.
48 Romero Masiá, Ana. *A voz das últimas cigarreiras coruñesas. Lembranzas do tempo ido*. A Coruña: Baía Edicións, 2022.

Conclusions

Aquesta revisió històrica del Centro de Estudios Sociales "Germinal", mitjançant l'ús d'eines d'anàlisis contemporànies, ens permet interpretar tant esdeveniments del passat com la seva rellevància contínua en la configuració passada i present d'identitats obreres i comunitàries. Aquest enfocament revela com l'educació, dins de Germinal, ha funcionat com un mecanisme crucial per a forjar una identitat col·lectiva conscient i crítica, destacant el seu potencial com a eina d'apoderament social.

Les activitats educatives i socials dutes a terme en aquest centre s'inscriuen en els marcs de les pràctiques racionalistes —malgrat transcendir els límits tradicionals de l'educació reglada— i de la Pedagogia-Educació Social —malgrat no haver aconseguit en aquest temps un estatus professional reconegut—. Aquest aspecte emfatitza la naturalesa dinàmica de les accions educatives de Germinal, que, operant més enllà de les estructures convencionals, ofereixen un exemple potent de com els espais socioeducatius poden fomentar el canvi social i el desenvolupament comunitari.

No obstant això, la recerca també indica que hi ha molt per descobrir i estudiar al voltant dels límits difusos en l'aplicació pràctica d'aquestes teories, especialment en contextos socioeducatius com l'estudiat, que han rebut menys atenció acadèmica i sobre els quals es conserva molta menys documentació. Aquest àmbit poc explorat presenta una oportunitat important per a futures recerques que poden oferir acostaments més profunds sobre com les teories educatives es tradueixen en pràctiques efectives i com aquestes, al seu torn, impacten i transformen tant a les comunitats com als individus que les integren.

En definitiva, l'estudi del Centro de Estudios Sociales "Germinal" il·lustra la importància de les iniciatives educatives dirigides a comunitats obreres, ressaltant com l'educació no sols és un reflex de la lluita social, sinó també un motor actiu per al canvi i la resistència en temps d'adversitat. Aquest enfocament ens convida a reconsiderar i valorar els rols transformadors de l'educació en la societat contemporània i en el desenvolupament històric. Una invitació que no estem en posició de poder declinar.

Les escoles laiques del Casino d'Unión Republicana del districte de la Misericòrdia de València

Las escuelas laicas del Casino de Unión Republicana del distrito de la Misericordia de València

The secular schools of the Unión Republicana Casino of the district of la Misericordia of València

Wilson Ferrús Peris
pasfepe@uv.es
Universitat de València. Departament d'Història Comparada i Història de l'Educació. Catedràtic d'Institut de Llengua i Literatura

Resum

El republicanisme blasquista estimulà la creació d'escoles laiques que promocionà i sustentà en cadascun dels districtes de la ciutat de València. L'objectiu era combatre la ignorància, la superstició i el dogmatisme religiós per a poder vèncer la monarquia i les institucions que la sostenien. A la ciutat funcionaren, en algun moment, entre finals del segle XIX i 1936, 19 escoles laiques amb 120 mestres. S'introduïren metodologies innovadores amb clares referències a l'activisme, l'espontaneïtat, el treball i l'esforç de l'alumne i presentaren, en moltes ocasions, models educatius que representaren una alternativa al sistema educatiu de la Restauració. Una d'aquelles escoles fou la del Casino d'Unión Republicana del districte de la Misericòrdia que des d'un principi emparà i fomentà les escoles laiques de l'Associació General Femenina, constituïda a València en 1897, que també acollia al seu si el Colegio de Chíes del mestre José Arnau Aparici. A partir de 1909, desaparegudes aquelles, obriren oficialment el seu propi Centre Instructiu.

Resum

El republicanismo blasquista estimuló la creación de escuelas laicas que promocionó y sustentó en cada uno de los distritos de la ciudad de València. El objetivo era combatir la ignorancia, la superstición y el dogmatismo religioso para poder vencer a la monarquía y a las instituciones que la sostenían. En la ciudad funcionaron, en algún momento, entre finales del siglo XIX y 1936, 19 escuelas laicas con 120 maestros. Se introdujeron meto-

dologías innovadoras con claras referencias al activismo, la espontaneidad, el trabajo y el esfuerzo del alumno y presentaron, en muchas ocasiones, modelos educativos que representaron una alternativa al sistema educativo de la Restauración. Una de esas escuelas fue la del Casino de Unión Republicana del distrito de la Misericordia que desde un principio amparó y fomentó las escuelas laicas de la Asociación General Femenina, constituida en València en 1897, que también acogía en su seno el Colegio de Chíes del maestro José Arnau Aparici. A partir de 1909, desaparecidas aquellas, abrieron oficialmente su propio Centro Instructivo.

Abstract

Blasquista republicanism stimulated the creation of secular schools that it promoted and supported in each of the districts of the city of Valencia. The objective was to combat ignorance, superstition and religious dogmatism in order to defeat the monarchy and the institutions that supported it. At some point, between the end of the 19th century and 1936, 19 secular schools with 120 teachers operated in the city. Innovative methodologies were introduced with clear references to activism, spontaneity, work and effort of the student and, on many occasions, educational models were presented that represented an alternative to the educational system of the Restoration. One of those schools was the Casino de Unión Republicana in the Misericordia district, which from the beginning protected and promoted the secular schools of the General Women's Association, established in Valencia in 1897, which also housed the teacher's Colegio de Chíes. José Arnau Aparici. Starting in 1909, with those gone, they officially opened their own Instructional Center.

1. Introducció

El blasquisme fomentà, emparà i, fins i tot, acollí les escoles laiques impulsades per l'Associació General Femenina (AGF), constituïda legalment a València en maig de 1897,[1] després que el governador civil de València haguera desestimat un mes abans la sol·licitud d'autorització per a establir «una sociedad de mujeres librepensadoras» a la ciutat, presentada per Belén Sárraga de Ferrero, directora i fundadora també de *La Conciencia Libre* (en circulació a València des de l'estiu de 1896).[2]

Sota la presidència de la mateixa Belén Sárraga, primer, i d'Amparo Lorente Marzo, després, l'AGF reuní un seguit de dones compromeses amb l'emancipació femenina i la seua dignificació: les germanes Amalia i Ana Carvia Bernal,[3] Amparo Alcina, Concepción Antolí, Emilia Gil, Trinidad Ribelles, Ángeles Griñán, María Marín o Elena Just. Un grup minoritari de dones lliurepensadores i cultes, actives «feministes laiques»[4], propagandistes anticlericals i republicanes, vinculades a la maçoneria i el pacifisme, que, en paraules de la pròpia Amalia Carvia, «trabajaron con valentía y constancia por la emancipación del pensamiento y la dignificación de la mujer, arrancándolas de las sacristías y de los confesionarios».[5]

Des dels periòdics informaven de la seua constitució a la ciutat de València i anunciaven que el seu principal objectiu havia de ser, sens dubte, la instrucció i l'educació de la dona: «dar al sexo femenino torrentes de luz intelectual (…) poniéndolas en condiciones de poder compartir con el hombre, su compañero, su hermano, más no su señor, la sacratísima misión de dignificar los pueblos».[6]

Afirmaven des de l'Associació que no havien nascut «para establecer dualismos de sexos» sinó per a deslliurar la dona de la ignorància, principal baluard per als enemics del progrés dels pobles. Defensaven que, units amb els mateixos desitjos i aspiracions, aconseguirien la regeneració d'Espanya i assolirien el progrés i la justícia. I, per això, clamaven per la col·laboració de «nuestros hermanos los hombres» en aquell propòsit, al mateix temps que sol·licitaven ajuda per part de societats i periòdics (masculins) amb la finalitat d'aconseguir adhesions suficients per a «la pronta creación de escuelas diurnas y nocturnas para niñas y mujeres» des de la solidaritat i el suport «no solo entre nosotras, si que también entre los individuos de ambos sexos».[7]

A finals de novembre de 1898 tingué lloc a Saragossa una gran Assemblea de les Cambres de Comerç, Indústria i Navegació de tota Espanya, presidida per l'influent regeneracionista Basilio Paraíso. A ells, es dirigí Belén Sárraga perquè abordaren la situació

1 *El Pueblo*, 21-5-1897.
2 *El Pueblo*, 3-4-1897.
3 Ana fou secretària de l'Associació fins a la seua prompta substitució per Ángela Guiñón.
4 Sobre feminisme laïcista vegeu Fagoaga, Concha. «La herencia laicista del movimiento sufragista en España», en Aguado, Ana M. (coord.). *Las mujeres entre la historia y la sociedad contemporánea*. València: Generalitat Valenciana, 1999, p. 91-112.
5 *El Pueblo*, 17-1-1932.
6 *Crónica Meridional*, 29-7-1897. *La Autonomía*, 1-8-1897.
7 Ibídem.

de submissió i d'ignorància en què estava sumida la dona i reconegueren el dret que tenia a «dignificarse por el saber» i a rebre de l'Estat una «instrucción ilimitada, obligatoria y gratuita» perquè «España no será grande, próspera y feliz mientras sus mujeres sean ignorantes y siervas».[8]

En el mateix Reglament de l'Associació, aprovat el 21 de setembre de 1902 i registrat dos dies després en la seu del Govern Civil de la província de València, establien com a objectius «la mutua protección material y moral entre las asociadas, y la propagación, entre la mujer, de la instrucción a fin de hacerla apta para el ejercicio de los derechos que le corresponden» i fomentar «el amor a la ilustración y a los sentimientos virtuosos y caritativos», raó per la qual es proposaran fundar «una Escuela, Biblioteca y cuantos establecimientos respondan a estos fines», incidint en el fet que totes aquelles iniciatives havien de tindre un caràcter absolutament laic.[9]

Des d'un principi, col·laboraren amb el republicanisme blasquista[10] i participaren en actes, mítings i manifestacions, liderades i organitzades per les diverses societats i centres republicans.[11] I, emmarcades en el blasquisme, intentaren construir un «feminisme» específicament republicà, aprofitant els mitjans que el mateix partit i *El Pueblo* els oferia com a instrument per a difondre les seues demandes i exigir als seus correligionaris compromisos amb el progrés i la defensa dels drets de les dones.[12]

L'AGF complí amb les seues expectatives i els seus objectius inicials i, d'immediat, posà en marxa una escola nocturna per a dones adultes que incloïa conferències instructives cada dijous.[13] Inclús en abril de 1897, un mes abans d'aconseguir la seua legalització, obriren un gabinet públic i mixt de lectura per a «las masas populares, ignorantes por falta de medios para aprender», al carrer Colón núm. 8 de València.[14] Al poc de temps, en el mes de novembre, inauguraren una escola laica per a xiquetes al carrer Embañ núm. 25, on també es traslladà la biblioteca, el periòdic i, després, l'escola nocturna. Allí mateix degué també instal·lar-se el Colegio de Chíes, l'escola laica de xiquets del mestre José Arnau Aparici.[15] Més tard, en 1902, legalitzaren l'apertura i funcionament de dues escoles laiques, una de xiquetes i altra de xiquets.

8 *La Autonomía*, 26-11-1898.

9 Arxiu Universitat de València (AUV). Ensenyament Mitjà (EM). «Colegio de niñas y de niños de la Asociación Femenina», 140/268.

10 Sobre blasquisme i AGF vegeu Sanfeliu Gimeno, Luz. *Republicanismo y modernidad. El blasquismo (1895-1910): proyecto político y transformación de las identidades subjetivas*. Tesi doctoral. Facultat de Geografia i Història, UV, 2002 (especialment p. 146-183); *Republicanas. Identidades de género en el blasquismo (1885-1910)*. València: Universitat de València, 2005; i «Sociabilidad en el republicanismo blasquista. Un lugar de encuentro entre los géneros». *ASPARKÍA*, 17 (2006), p. 39-59.

11 *La Unión Democrática*, 7-2-1900 (contra el ministre de Foment Alejandro Pidal y Mon que, amb les seues reformes, havia incrementat les prerrogatives, els privilegis i l'expansió del catolicisme en l'ensenyança). *El Pueblo*, 23-3-1901 (contra el clericalisme i les ordres religioses, especialment els jesuïtes).

12 Sobre la trajectòria cívica i social de les republicanes espanyoles i les associacions de dones que conformaren aquell «feminisme» vegeu Ramos Palomo, Dolores. «*La república de las librepensadoras (1890-1914): laicismo, emancipismo, anticlericalismo*». *Ayer*, 60 (2005), p. 45-74.

13 *El Pueblo*, 10-7-1897 i 11-7-1897.

14 *El Pueblo*, 12-4-1897 i 13-4-1897.

15 *El Pueblo*, 9-11-1897 i 23-4-1898. Es tracta del carrer del Bany. Una denominació errònia, la del carrer Embañ, que apareix en nombrosos documents en fer l'equivalència del valencià al castellà.

Adherida plenament l'Associació al blasquisme, tot i que autònoma i cada vegada més compromesa amb la reivindicació política de drets femenins i el sufragisme, vinculà també al blasquisme les seues escoles i s'adherí al moviment d'escoles laiques i republicanes valencianes, la xarxa d'ensenyança que els republicans anaren teixint com a alternativa a l'escola dogmàtica, classista, autoritària i confessional de la Restauració.

Els republicans blasquistes del Casino d'Unión Republicana (UR) del districte de la Misericòrdia,[16] igual que la resta de les societats republicanes que s'aniran establint en cadascun dels districtes de la ciutat de València, seguint la consigna de Blasco Ibáñez que «una escuela laica vale por todos los casinos»,[17] assumiren la necessitat de fomentar, estimular i crear escoles laiques, ja fora en la seua pròpia seu, en un local pròxim o sostenint i fomentant alguna escola laica ja activa, sempre dins del mateix districte.

En un primer moment, promocionaren, col·laboraren i oferiren el seu suport a les escoles laiques de l'AGF, en especial la de xiquets, la que, sota el nom de Colegio de Chíes,[18] dirigia el mestre laic i maçó[19] José Arnau, propietari del centre i dirigent dels republicans del districte de la Misericòrdia. Tingué Manuel Muñoz Castillo com a director tècnic fins a novembre de 1902 que fou substituït per José Rodríguez Pradas, en possessió del títol de Mestre de Primera Ensenyança.[20] De l'escola laica de les xiquetes, es farien càrrec, en els seus inicis, les germanes Amalia i Ana Carvia Bernal,[21] activistes feministes i sufragistes, maçones i lliurepensadores, propagandistes laiques i anticlericals que no solament col·laboraren en la fundació de l'AGF i el setmanari lliurepensador *La Conciencia Libre* sinó també en la revista feminista i sufragista *Redención*, que fundà Ana en 1915, i en la creació de La Liga Española para el Progreso de la Mujer en 1918.[22]

El Colegio de Chíes es traslladà en 1901 al carrer de Balmes núm. 39.[23] A cap de poc de temps, amb la intenció de millorar les condicions per a l'ensenyança i de poder

16 La denominació de Casino d'Unión Republicana la trobarem, fonamentalment, a partir de 1903, moment en què naix aquest nou partit liderat per Salmerón i Lerroux. Abans, entre 1896 i 1898, passa a denominar-se Casino Federal del districte de la Misericòrdia i en 1899 Casino de Fusión Republicana. En 1908, sota el lideratge ja de Félix Azzati, el partit passa a denominar-se Unión Republicana Autonomista i des de 1912 Partido de Unión Republicana Autonomista (PURA), amb un breu interval entre 1912 i 1916 en què es reprèn la denominació d'UR. Després del colp d'Estat i amb l'inici de la guerra, desapareix el PURA.

17 Blasco Ibáñez, Vicente. «Orientaciones», *El Pueblo*, 25-4-1907.

18 AUV. Escoles privades. «Colegio Chíes», 159/135. El nom de l'escola li'l dedicà a Ramón Chíes, mort en 1893, amb quaranta-set anys. Republicà, anticlerical, ateu, lliurepensador i maçó, com Arnau, fundà, junt amb Fernando Lozano Montes, el setmanari *Las Dominicales del Libre Pensamiento*. Chíes, havia estat excomunicat en nombroses ocasions, perseguit per blasfèmia i condemnat a presó.

19 S'inicià en 1895 com a simbòlic *Juárez* i arribà al grau 134 en 1922 dintre de la lògia Federació Valentina núm. 93. Lázaro Lorente, Luis M. «Blasco Ibáñez: Masonería, Librepensamiento, Republicanismo y Educación», en Ferrer Benimeli, José Antonio (coord.). *Masonería, revolución y reacción*, vol. 1. Alacant: Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert, 1990, p. 213-225 (esp. p. 218).

20 AUV. Ensenyament Mitjà…, *op. cit*.

21 Vegeu Almisas Albéndiz, Manuel. ¡*Paso a la mujer! Biografía de Amalia Carvia*. Pamplona: Ediciones Suroeste, 2019 i Sanfeliu Gimeno, Luz. «Amalia y Ana Carvia Bernal, maestras laicas y educadoras cívicas», en Celada Perandones, Pablo (coord.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, vol. II. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011, p. 807-816.

22 En els documents que l'AGF presenta en setembre de 1902 per a autoritzar les escoles figura com a directora tècnica María de la Natividad de Nuestra Señora (de pares desconeguts i de qui no hem trobat més informació) i com a auxiliar Ana Carvia Bernal. En una notícia d'*El Pueblo* de juny de 1903 és Amalia a qui se cita com a mestra de l'escola de xiquetes.

23 *El Pueblo*, 6-7-1901.

disposar d'un espai més adequat s'ubicà en la seu que els republicans tenien al districte de la Misericòrdia. L'escola de xiquetes, per la seua banda, s'instal·là al carrer de Recaredo núm. 10, el mateix edifici on s'havia ubicat també l'Associació. A partir d'aquell moment, la de xiquetes continuà funcionant en diferents locals, sota la dependència i la direcció de l'AGF, però sempre, fins a la seua definitiva desaparició, amb el suport i la col·laboració de la UR del districte de la Misericòrdia, igual que l'escola d'Arnau que, a més, acolliren els republicans dins del seu propi local.

En febrer de 1898, en la ciutat de València, ja participava per primera vegada junt amb els republicans de la Misericòrdia en una manifestació contra el procés de Montjuïc.[24] Encapçalada per una bandera del Casino d'UR, anava seguida per dues banderes republicanes amb els noms de *La Conciencia Libre* i l'AGF, «compañeras en ideas político-sociales».[25]

A partir de 1909, com veurem, serà el moment en què, desaparegudes ja aquelles dues escoles laiques, la UR del districte de la Misericòrdia crearà i obrirà el seu propi centre instructiu, graduat i mixt, definitivament vinculat a la seua societat i els seus estatuts.

2. Primera Etapa: Les escoles laiques de l'Associació General Femenina

La primera notícia que tenim de la implicació del Casino d'UR del districte de la Misericòrdia amb el foment i patrocini d'escoles laiques data de 1902, quan, segons tot apunta, la societat republicana encara no havia constituït el seu propi centre instructiu i es trobava ubicada al carrer del Socorro núm. 3.[26]

L'Associació feminista i lliurepensadora, tal com ja hem apuntat, havia posat en marxa un col·legi de xiquetes i havia acollit com a propi al seu local el col·legi laic de xiquets de José Arnau, el Colegio de Chíes. A més, afirmava que comptava amb una escola per a dones adultes i un gabinet de lectura per a obreres i obrers.

Gràcies a la sol·licitud i la preceptiva documentació que la nova presidenta de l'AGF de València, Amparo Lorente, presenta davant el Rectorat de la UV en setembre de 1902 amb la finalitat de legalitzar l'obertura de les dues escoles laiques, disposem d'alguna informació sobre aquestes escoles i el tipus d'ensenyança que oferien: Racional i graduada, allunyada de la memorització i eminentment pràctica, prohibia tota mena de discussions polítiques i religioses per tal de protegir la lliure consciència dels infants. Propiciava la participació i la comunicació de la família i dels mateixos alumnes i les expulsions s'havien de decidir i valorar per la Junta de l'Associació i no unilateralment pel director de l'escola.[27]

24 El procés de Montjuïc s'inicià per tal d'esclarir les circumstàncies i els autors de l'atemptat del 7 de juny de 1896 durant la processó del Corpus a Barcelona, però es convertí en una campanya de repressió contra el moviment obrer en general i l'anarquista en particular. quatre-centes persones detingudes i sotmeses a tortura, vuitanta-set jutjades, vint condemnades i cinc afusellades al castell de Montjuïc.

25 *Las Provincias*, 21-2-1898.

26 *El Pueblo*, 1-2-1896. S'informa de l'organització d'un ball a la seu del casino republicà de la Misericòrdia, al carrer del Socorro núm. 3 (des de 1960, carrer del Doctor Peset Cervera). El trasllat a altre local, concretament al carrer de Palomar núm. 10, es realitza el 3 de març de 1903 (*El Pueblo*, 1-3-1903).

27 AUV. Ensenyament Mitjà…, *op. cit*.

L'escola de xiquets, encara al carrer de Balmes, disposava d'una única aula amb una superfície de 76,38 m2 mentre que la de xiquetes, ja al carrer de Recaredo, molt a prop de la de Balmes, comptava amb dues aules, una de pàrvuls i altra de Primera Ensenyança, connectades entre si i amb una superfície de 22,66 m2 i 43,16 m2, respectivament. Els pàrvuls, que podien entrar amb quatre anys complits, rebien ensenyances de Lectura, Escriptura i Aritmètica mentre que als alumnes i les alumnes de Primera Ensenyança se'ls impartia: Lectura manuscrita, Escriptura ortogràfica, Gramàtica, Geometria, Geografia i Història d'Espanya, Indústria i Comerç, Deures i Drets de l'Home, Urbanitat. Les xiquetes, a més, tenien tots els dies de matí i de vesprada «Labors [domèstiques]» i comptaven també amb una altra assignatura que no tenien els xiquets: Higiene i Economia. Tots, xics i xiques, tenien programades eixides de l'aula els dijous de vesprada però mentre ells gaudien de passejos recreatius, visites a fàbriques, jardins, granges i museus, elles realitzaven «paseos recreativos e instructivos y ejercicios varios». Els dissabtes per la vesprada, per a uns i altres, era el moment de les pràctiques i el «reparto de recompensas».[28]

Les dues escoles laiques havien estat allotjades en un principi al carrer Embany. Allí compartien espai el col·legi de xiquetes, que havia posat en marxa la pròpia AGF, i el Colegio de Chíes, que l'associació lliurepensadora feminista havia acollit com a pròpia i oferia com a escola laica de xiquets. A partir de 1901, com ja hem indicat, la de xiquets es traslladà a altre local, però els vincles entre les dues escoles i l'AGF es mantingueren.

Així es desprèn de les informacions que publicà el diari *El Pueblo* en octubre de 1902 quan anunciava la convocatòria de reunions «en el colegio de Chíes, calle de Balmes, 39, 2º»[29] o quan donava compte en novembre d'aquell mateix any de la visita instructiva que els alumnes de José Arnau havien realitzat al Museu d'Història Natural de la Universitat de València al mateix temps que n'informava d'altres que el mestre havia previst efectuar al Jardí Botànic, a les pinacoteques valencianes i a altres llocs d'interès per a la formació dels seus alumnes, deixant clars els vincles d'aquesta escola laica amb l'AGF: «Los alumnos de la escuela laica de la Asociación Femenina, instalada en la calle de Balmes (…). Digo de seguirse es este ejemplo por parte de profesores y por ello felicitamos al señor Arnau».[30]

Ambdues escoles, la de xiquetes i la de xiquets, participaven també de manera conjunta en las activitats escolars i culturals que se celebraven en el casino republicà de la Misericòrdia que les sostenia, vetlades infantils on els protagonistes eren els mateixos infants i on estaven invitats tots els membres de la comunitat republicana (familiars, socis, simpatitzants, representants institucionals i líders del partit) amb la finalitat de mostrar els avanços i els bons resultats dels alumnes gràcies a l'ensenyança laica i racional que impartien en les seues aules.

28 Ibídem.
29 *El Pueblo*, 29-10-1902.
30 *El Pueblo*, 21-11-1902.

En juny de 1903, la societat republicana, junt amb les dues escoles de l'AGF, organitzà una vetlada infantil: La presidència l'ocupà un menut que, a més, efectuà el discurs de benvinguda. Després prengueren la paraula altres xiquets i xiquetes que recitaren poemes, interpretaren diàlegs i llegiren discursos. Junt amb ells, afirmaven des del periòdic, estaven els seus mestres: Amalia Carvia i José Arnau.[31] Dos mesos després, des del Casino d'UR de la Misericòrdia tornaren a celebrar altre acte, en aquesta ocasió un homenatge al mestre Cayetano Ripoll, i de nou ens hi trobem amb els xiquets i les xiquetes de les escoles laiques, que sostenen i fomenten els republicans, exercint un paper protagonista, fent ús de la paraula i llegint poesies escollides «ensalzando las virtudes del mártir de la libertad».[32]

Al poc de temps, el 3 de març de 1903, el casino republicà es traslladava al carrer de Palomar núm. 10. A la seua inauguració acudí el mateix Vicente Blasco Ibáñez i Emilio Menéndez Pallarés junt amb regidors republicans de l'Ajuntament de València i la redacció d'*El Pueblo*.[33] Un local, on abans s'havia allotjat la societat d'argenters El Rubí de València i que, després, havia estat la seu d'un Centre Obrer, un lloc de reunió de les societats obreres[34] sobre les quals el blanquisme sempre actuà com a promotor i defensor, aconseguint així una base i un suport de la classe obrera i de les classes populars que uní al moviment republicà.[35]

És a partir d'aquell moment que des de la societat republicana es proposaren traslladar el Colegio de Chíes a la seua nova seu del carrer de Palomar perquè es tractava d'un «magnífico y espacioso local» on els alumnes disposarien també d'un extens hort «donde en horas de recreo respirarán el aire puro, perfumado por flores».[36]

A més, amb tant d'espai i tan bones condicions per a l'ensenyança, s'introdueixen classes de dibuix lineal, música, cant i també un «gimnasio higiénico para el desarrollo de la fuerza física». Una nova escola laica, doncs, que «reúne las condiciones pedagógicas que la ciencia exige para que la infancia pueda, además de recibir la educación necesaria, disfrutar del aire y esparcimiento tan necesarios para la vida».[37] Un espai de qualitat i amb magnífiques condicions pedagògiques i de salubritat, on es podria portar a terme una educació integral, centrada en els interessos, el protagonisme i les necessitats dels infants, que no oblidava la importància de la higiene i la salut en l'educació ni l'activitat i el joc. I tot això, en una escola laica, respectuosa amb els alumnes i implacable amb els dogmatismes i la intolerància.

D'aquesta manera i sota aquells postulats pedagògics, el Colegio de Chíes, amb José Arnau al capdavant, es traslladà de manera definitiva al carrer de Palomar núm. 10

31 *El Pueblo*, 15-6-1903.
32 *El Pueblo*, 9-8-1903.
33 *El Pueblo*, 1-3-1903 i 3-3-1903.
34 *El Pueblo*, 24-5-1903. El Centre Obrer es traslladà al carrer de Don Juan de Villarrasa.
35 Sobre el blasquisme i la seua influència en el moviment obrer vegeu Reig, Ramir. *Obrers i ciutadans. Blasquisme i moviment obrer*. València: Alfons el Magnànim,1982.
36 *El Pueblo*, 26-8-1903.
37 *El Pueblo*, 26-8-1903 i 31-8-1903.

en agost de 1903. Per la seua banda, l'escola laica de xiquetes de l'AGF, que en setembre de 1902 informava el Rectorat de la UV que ja es trobava al carrer de Recaredo núm. 10, era en aquell moment també quan es traslladava oficialment allí, ara sota la direcció de la mestra María Lloret. Un any després, en juny de 1904,[38] l'escola de xiquetes es tornà a traslladar, ara al carrer de Quevedo núm. 7-2, i establia el pagament d'una pesseta al mes per part de les alumnes, amb la inclusió de llibres i material escolar.[39]

L'escola de xiquetes, doncs, vinculada encara a l'AGF, continuà plenament activa com a escola laica fomentada i amb el suport de la societat republicana del districte de la Misericòrdia, però en altre local diferent del de l'escola de xiquets. Tot fa pensar que per la falta d'un espai suficient i adequat per acollir les dues escoles al mateix local. Uns anys després, en 1907, els republicans, des del seu casino, encara continuen organitzant activitats i vetlades de suport i en benefici de les escoles laiques de l'AGF, tot i que, com veurem, els republicans ja compten amb una escola laica de xiquetes pròpia, que comparteix espai amb l'escola laica de xiquets dins del mateix casino republicà. Així, en *El Pueblo* de l'1 de febrer d'aquell any, s'informava de l'organització d'una vetlada «en la que las alumnas de dichas escuelas recitarán poesías y cantarán un himno al Progreso», amb un programa que incloïa, a més, la posada en escena de dues sarsueles y el recital d'un apropòsit.[40]

En agost de 1904 la seu d'UR del districte de la Misericòrdia tornà a traslladar-se, aquesta vegada al carrer de l'Encarnació núm. 1, i de nou el Colegio de Chíes, amb José Arnau al front, s'instal·là allí.[41] Arnau, en qualitat de propietari de l'escola, informà d'aquell canvi d'ubicació el Rectorat de la UV i també del nomenament de Vicente Tarazona Seguí, en possessió del títol de Mestre de Primera Ensenyança des de 1887, com a director tècnic del col·legi, mentre adjuntava la documentació requerida.[42]

Les classes començaren aquell mateix mes d'agost i s'impartien de 8h a 11h del matí i de 3h a 6h de la vesprada. De nou, s'incidia en l'espai i s'indicava que «el local es espaciosísimo y reúne todas las condiciones de seguridad, luz e higiene, que la pedagogía aconseja; condiciones que difícilmente los centros docentes de España por carecer de locales apropiados al efecto [sic]». L'aula es trobava al primer pis del casino i comptava amb molts i amples finestrals que donaven a dos carrers (a Guillén de Castro i a l'Encarnació) i també al pati de llums. Tenia una superfície total de 141,9584 m2 (10,83 m2 de longitud, 13,12 m2 de latitud i una altura de 4,50 m).

38 *El Pueblo*, 18-8-1903. Tot apunta que en setembre de 1902 no poden establir-se al carrer de Recaredo núm. 10, on es troba la seu de l'AGF, perquè no obtenen el permís de l'Ajuntament ja que, segons l'informe municipal, els vàters estaven mal ventilats i les escomeses dels desaigües no estaven aïllades de la xarxa general. Fins que no se solucionen aquells problemes, l'escola no pot establir-se allí ni impartir-se classes.

39 *El Pueblo*, 18-6-1904. Fins a la seua definitiva desaparició, continuaren canviant d'ubicació: del carrer de Quevedo es traslladen al carrer de Jesús i després al carrer de Vinatea núm. 18 (*El Pueblo*, 27-9-1906), dirigida ara per la mestra Adela Benedito (*El Pueblo*, 1-10-1906). A partir de 1908, ja no trobem cap altra referència en la premsa sobre l'escola laica de xiquetes de l'AGF.

40 *El Pueblo*, 1-2-1907.

41 *El Pueblo*, 3-8-1904. Es conserva la plaça de l'Encarnació però el carrer s'ha convertit en carrer de Lope de Rueda.

42 AUV. Escoles privades…, *op. cit*.

Sense oblidar-se tampoc de la formació integral dels seus alumnes, incidien en la importància de l'educació física i anunciaven la posada en funcionament d'un gimnàs «para que el niño pueda atender, además del desarrollo intelectual, al físico, no menos necesario para la vida». També insistien en la necessitat d'oferir a la classe obrera una formació contínua i una atenció cultural, formativa i educativa. I, per això, s'informava també de la posada en marxa d'una classe nocturna per a adults i d'una biblioteca pública.[43] L'aula comptava amb un espai per a ubicar un gabinet i un altre per al gimnàs.

Un mes després, els escolars, dirigits per Arnau i acompanyats per Enrique Garcerá, en representació de la societat republicana, continuaren amb les seues activitats fora de l'aula, traslladant-se al poble d'Almàssera per a visitar les fàbriques de mosaic i de porcellana, on els mostraren i explicaren les instal·lacions, les diferents dependències i el procés de producció.[44] Passejos, excursions, visites… que no deixaran mai de practicar-se en les escoles laiques i republicanes. A més, el 10 d'octubre, s'obrí de manera definitiva, una vegada instal·lat el gas, l'escola d'adults.[45]

Un any després del trasllat del casino i de l'escola laica de xiquets de José Arnau al carrer de l'Encarnació, els republicans blasquistes del districte de la Misericòrdia, com hem avançat, funden i sostenen la seua pròpia escola laica de xiquetes, que també installen a la seua seu del carrer de l'Encarnació. Iniciava les classes el curs 1905-1906 sota la direcció de la mestra Concha Sala, que a la seua formació pedagògica unia coneixements musicals de solfeig i piano que incorporà al pla d'ensenyança de l'escola.[46]

Durant el curs 1906-1907, Arnau encara està al front de l'escola de xiquets del Casino d'UR de la Misericòrdia. En juliol d'aquell any, era felicitat des de les pàgines d'*El Pueblo* pels extraordinaris resultats obtinguts pels seus alumnes en els exàmens finals, una prova «de la sólida instrucción que reciben».[47] Arnau, a més d'estar al front de l'escola, continua dirigint el partit republicà en el districte de la Misericòrdia al capdavant del seu Comitè, en qualitat de president.[48] Al front de l'escola de xiquetes continua Concha Sala, amb qui els xiquets i el mestre comparteixen tota mena d'actes i celebracions (lectures, dramatitzacions, concerts, cançons, recitals de poesia, recepció i repartiment de premis…) en el local dels republicans del districte.[49] En juliol de 1908, des d'*El Pueblo* es tornen a fer ressò dels exàmens finals del curs 1907-1908 realitzats pels alumnes d'Arnau

43 *El Pueblo*, 3-8-1904.
44 *El Pueblo*,16-9-1904.
45 *El Pueblo*, 10-10-1904.
46 *El Pueblo*, 5-9-1905.
47 *El Pueblo,* 20-7-1097.
48 Arnau estigué sempre en la direcció del partit blasquista del districte de la Misericòrdia, on vivia i on exercia de mestre, i formava part també de la Comissió de Propaganda. Quan encara era Fusión Republicana va ser, primer, secretari general; després, vicepresident; i, abans de transformar-se en UR, president, substituint Mariano Pardo, un càrrec que ocupà fins a 1909, moment en què abandona l'òrgan de direcció. *El Pueblo*, 11-12-1902, 26-1-1903, 1-3-1903, 5-3-1903.
49 *El Pueblo*, 25-9-1907; 10-10-1907; 30-10-1907. Els exàmens eren públics (podien assistir familiars dels alumnes i socis del casino republicà) i els alumnes responien a les preguntes d'un tribunal format per mestres d'altres escoles laiques, membres de la societat republicana i representants de l'Ajuntament. Després de rebre felicitacions i reconeixements públics, els noms dels alumnes que s'havien examinat i havien obtingut qualificacions d'excel·lent i notable, es publicaven al periòdic.

de l'escola laica sostinguda pel casino republicà.[50] I durant el curs 1908-1909, l'escola de la seua propietat continua instal·lada al carrer de l'Encarnació núm. 1, seu del Casino d'UR, on comparteix espai i activitats amb l'escola de xiquetes de Concha Sala.

3. Segona etapa: Centre Instructiu d'Unión Republicana del districte de la Misericòrdia

En agost de 1909, Arnau comunicava a Félix Azzati, a través d'una carta oberta en *El Pueblo*, que per divergències sorgides entre ell i la pròpia Junta directiva del casino d'UR del districte de la Misericòrdia, havia decidit treure la seua escola del Casino republicà i traslladar-la al seu domicili del carrer de la Bisbessa núm. 7-2a, on, puntualitzava, «continuará dando la enseñanza racional y práctica, como hasta aquí ha venido haciendo» i formant part del partit republicà blasquista, el PURA, «por ser legítimo heredero del ilustre Blasco Ibáñez, de quien soy entusiasta admirador».[51]

Però el 8 de setembre, al cap de pocs dies d'obrir les seves portes, el cap de Vigilància de la policia de València, seguint ordres del governador civil, ordenava la suspensió de les classes i la clausura de l'escola d'Arnau «hasta nueva orden» amb l'advertència que «de desobedecer (…) se le exigirán las responsabilidades debidas». S'argumentava que, com a resultat del registre del local que la policia havia efectuat, «quedó palpablemente demostrado que las materias que se exponen constituyen un peligro para la educación de los alumnos». Patia, així, les conseqüències de la repressió de «la España negra», reaccionària i clerical, ortada a terme, a través dels governadors civils provincials, pel govern conservador de Maura que aprofitava, que aprofitava els successos de la Setmana Tràgica de Barcelona per actuar contra les escoles laiques i, especialment, les racionalistes. Se sumava, així, a la clausura de l'Escola Moderna de la plaça dels Pellissers i el desterrament del seu director Samuel Torner; l'escola racionalista d'Antonio Castillo Segarra i l'escola laica del casino republicà de Catarroja; l'Escola Moderna i l'escola laica de Bunyol.[52] L'escola laica de xiquetes, sostinguda pel casino del districte de la Misericòrdia, que seguia al carrer de l'Encarnació, també sofrí registres el dia 6 de setembre per part de dos delegats del governador civil que, després d'escorcollar també el domicili particular de les mestres, acabaren ordenant-la també la seua clausura. En aquest cas, l'excusa fou que trobaren en l'escola «abandonado sobre una mesa» un exemplar del *Catecismo de Demófilo*,[53] tot i que «no es texto en la referida escuela» i que en casa de les mestres no van trobar «nada pecaminoso».[54]

En novembre de 1909, Vicente Veres Comí, com a president del Casino d'UR del districte de la Misericòrdia presentava la documentació requerida davant l'Institut General i Tècnic de València perquè autoritzaren l'obertura d'una escola laica de Primera

50 *El Pueblo*, 21-7-1908.
51 *El Pueblo*, 26-8-1909.
52 *El Pueblo*, 11-9-1909 i 13-9-1909.
53 Es tracta del *Catecismo del Libre Pensamiento de Demófilo*, un llibre per a ús de les escoles laiques.
54 *El Pueblo*, 7-9-1909.

Ensenyança, mixta i graduada, al mateix local del carrer de l'Encarnació, sostinguda per la societat republicana i sota el nom de Centre Instructiu Republicà.[55] Quan es reprenen les classes, després de verificar que s'han efectuat les reformes necessàries per a poder obrir l'escola, tant en el local com en el material d'ensenyament, figuren al seu front, com a mestres, Juan Antonio Cortés Villar i Concha Sala, auxiliada per la seua germana Lola, que «al frente del colegio de niñas de esta sociedad ha demostrado su capacidad y amor a la enseñanza, pues luchando con la escasez de medios con que se ha luchado durante estos años de verdadera persecución, ha conseguido sostener á muy envidiable altura el nombre de este colegio».[56]

Els republicans de la Misericòrdia donaven compliment a l'article 2 del seu Reglament que establia que «Para difundir la enseñanza entre la familia de los socios este casino hará cuantos esfuerzos pueda para abrir una escuela de primera enseñanza, donde se dé instrucción necesaria para los hijos de los socios».[57] Per la seua banda, Arnau, que des d'octubre de 1909 ja estava al front de l'escola mixta de la Societat d'Instrucció Laica La Luz de Russafa[58] després de la mort del seu anterior director Antonio Ortega Álvarez,[59] reprengué el seu projecte d'escola particular ni tornà a vincular la seua tasca docent al casino del districte de la Misericòrdia.

S'admetien alumnes a partir dels quatre anys, les classes eren mixtes i s'organitzaven en tres graus: pàrvuls, elemental i superior. S'impartien de dilluns a dissabte, de 8,45h a 12h i de 14,15h a 17h. També s'oferien classes nocturnes per a adults de més de catorze anys, no solament d'alfabetització sinó també per a preparar l'ingrés en centres oficials (Institut, Escola de Comerç, Escola Industrial i Escola Normal).[60]

En pàrvuls s'impartia: Lectura, Escriptura, Aritmètica, Gramàtica, Geometria, Geografia, Fisiologia i la denominada «Lecciones de cosas», que permetia una ensenyança intuïtiva i activa, basada en les «coses», en l'observació i la reflexió sobre els objectes del seu entorn més immediat i pròxim.[61] Al grau elemental afegien: Dibuix i el denominat «Trabajos-Labores» i Fisiologia-Higiene. I al grau superior tenien, a més: Física, Química, Història Natural, Indústria i Comerç i la denominada «Trabajos». Els passejos i les eixides didàctiques (visites a fàbriques i tallers, museus, monuments històrics i, com ells mateixos defineixen, punts instructius),[62] programades per als dijous de vesprada, es contemplaven als tres graus. Els exàmens de fi de curs continuaven realitzant-se públicament

55 Arxiu Històric de la Comunitat Valenciana (AHCV). Expedient Apertura de Centres (EAC). «Colegio Casino Unión Republicana del distrito de la Misericordia», 3/25; AUV. EM. «Centro Instructivo de Unión Republicana (Casino Unión Republicana)», 130/105.

56 *El Pueblo*, 2-11-1909, p. 2. Estan fins al curs 1911-1912 que marxen a les escoles laiques d'El Siglo XX del Cabanyal (*El Pueblo*, 9-9-1912).

57 AHCV. EAC. «Colegio Casino… », *op. cit* i AUV. EM. «Centro Instructivo… », *op. cit*.

58 AUV. EM. «Casino 'La Luz´ de Ruzafa», 201/4 i 144/339.

59 *El Pueblo*, 31-10-1909.

60 *El Pueblo*, 21-9-1919.

61 Vegeu Gómez R. de Castro, F. «Lecciones de cosas y centros de interés», en Escolano Benito, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiz Pérez-Pirámide, 1997.

62 *El Pueblo*, 21-9-1919.

davant d'un tribunal i s'exposaven els treballs que els alumnes havien fet al llarg del curs escolar.[63]

A l'escola continuava accedint-se pel carrer de l'Encarnació amb vista a la de Guillén de Castro, però ara estava instal·lada al segon pis. Segons l'informe del delegat de Medicina del districte de Sant Vicent,[64] es tractava d'un espai gran i ample, amb molta llum natural i una ventilació idònia, de 13 m per cada costat, una alçada de gairebé 4 m, una superfície de 169 m2 i amb capacitat per a acollir d'una manera adequada i en òptimes condicions per a l'ensenyament a més de 100 alumnes.

Un gran paravent de fusta dividia l'aula en dos parts: una per als xiquets i l'altra per a les xiquetes. S'evitava, així, l'existència de murs, d'elements fixos i inamovibles que separaren els dos espais de manera permanent i sense cap mena de contacte entre els xiquets i les xiquetes. Un gran espai diàfan, amb elements mòbils i variables que no arribaven fins al sostre, permetia als mestres convertir-lo en un espai únic i compartit per a poder plantejar tota mena d'activitats conjuntes, sense separació, de sexes, i realitzar agrupaments flexibles on més que el sexe es tinguera en compte la capacitat i el nivell així com també el tipus d'activitat i els interessos dels alumnes. Inclús podríem pensar que, fins i tot, quan la matricula no fora massa nombrosa optarien per una única classe d'ambdós sexes. Fins i tot, podria ser un recurs per a evitar l'obligada separació de xics i xiques en l'escola i les visites inquisitorials d'Inspecció.[65]

Segons informen des del periòdic, la matrícula creix cada any de manera imparable, s'usa una metodologia inspirada en els postulats pedagògics de Pestalozzi i Froebel i des del curs 1913-1914 l'escola ja compta amb un gimnàs, cada vegada més ben dotat.[66] El curs 1919-1920 el centre augmentà i millorà considerablement el seu material escolar i el següent curs consolidà una matrícula de vora 200 alumnes, que organitzà en quatre graus al mateix temps que introduïa en les classes nocturnes per a obrers l'Aritmètica Mercantil i el Francés.[67] En 1927 es realitzaren a l'escola unes obres de millora «con el fin de ponerlo a la altura de las mejores de su clase, conforme a las corrientes modernas tanto higiénicas como pedagógicas»[68] i en juny de 1931 s'inaugurà la «Biblioteca del Niño», amb parlaments, lectures de poemes per part dels escolars i música, transformant l'acte en un homenatge a la infància.[69]

Els xiquets i les xiquetes d'aquelles escoles, en aquells moments sota la direcció del mestre Tomás Pastor Jimeno,[70] formaren part, a més, de la primera colònia escolar

63 *El Pueblo*, 29-7-1922. *El Pueblo*, 20-7-1928.
64 AUV. EM. «Centro Instructivo… », *op. cit*.
65Vegeu Ferrús Peris, Wilson. *Renovació i innovació educativa en les escoles laiques i republicanes valencianes (1900-1939)*. València: Institució Alfons el Magnànim (esp. p. 141-160).
66 *El Pueblo*, 18-8-1912; 3-10-1913; 30-8-1914.
67 *El Pueblo*, 21-9-1919; 20-11-1920.
68 *El Pueblo*, 24-3-1928.
69 *El Pueblo*, 12-6-1931.
70 Mestre entre el curs 1913-1914 i 1918-1919. Abans de la seua arribada hi va estar al seu front Pedro Martínez Belmonte, durant els cursos 1911-1912 i 1912-1913 i l'inici del curs 1913-1914, tal i com llegim a *El Pueblo*, 5-10-1911; 18-8-1912; 3-10-1913.

laica i republicana que entre el 3 i el 12 de setembre de 1919 s'establí en la platja de la Malva-rosa de València en règim de jornada marítima. Una colònia escolar pionera on participaren també les escoles laiques de la Casa del Pueblo Radical, sota la direcció de Joaquín Álvaro; La Luz de Russafa, amb José Arnau al seu front; i El Siglo XX del Cabanyal, dirigits per Eduardo Guillar. Des d'aquell moment, la participació del casino del districte de la Misericòrdia en les colònies escolars laiques, que es convocaran tots els anys de manera puntual fins a 1936, no solament serà contínua sinó que anirà augmentant progressivament en quantitat i qualitat. A més, la iniciativa per a construir l'extraordinària Casa Colònia Blasco Ibáñez, que els republicans blasquistes alçaren a Bunyol en 1922 per albergar les colònies escolars de les seues escoles laiques, sortí d'aquest casino republicà i de l'aleshores director de les seues escoles, Fernando Belda Martínez[71], a qui l'Ajuntament de la població li oferí el solar, abans fins i tot de constituir-se la junta de presidents dels centres republicans de València. Foren també els xiquets i les xiquetes d'aquestes escoles laiques del districte de la Misericòrdia els qui, acompanyats dels escolars d'El Avance, inauguraren en l'agost de 1922 aquell edifici únic en Espanya.[72]

4. A tall d'epíleg. El final de l'escola

Iniciat el curs 1932-1933, l'escola es traslladà al carrer Fresquet núm. 20[73], al costat del casino, i passà a dirigir-la Tomás Castelló Peiró, un canvi que obtingué l'autorització legal en març de 1934.[74] Junt amb Castelló estarà Isabel Peiró Cantó i Emilio Calvet, «prestigiosos nombres», indicaven des d'*El Pueblo* que, a més, destacava les seues excel·lències:

> Local amplio y ventilado donde el alumno se hallará rodeado del confort y donde el competente profesorado podrá desarrollar el programa pedagógico con arreglo a los métodos modernos de la enseñanza actual (…). Si a esto se añade la adquisición del nuevo menaje, modernísimo material escolar en el cual no se ha reparado en su excesivo coste, se podrá formar una idea exacta de las inmejorables condiciones de su estancia por parte del alumno.[75]

A partir del curs següent, augmentà la matrícula, l'oferta educativa i l'equip docent: s'afegia una altra mestra, Olivia Guiñón i se sumava Francisco Benlloch, director tècnic del Gimnàs Llevant de València, com a mestre d'Educació Física. Es consolidava també una associació d'alumnes i d'exalumnes, que col·laborava amb les activitats que

71 És el mestre que figura com a director de l'escola el 17-12-1909, quan és autoritzada formalment la seua apertura. Abandonà temporalment l'escola laica per a exercir, entre 1912-1919, en el Colegio Español, en la plaça dels Pellissers, un centre modern i avançat on es practicava una educació integral i una ensenyança graduada. Tornà a l'escola laica el curs 1919-1920, on seguí fins al curs 1931-1932 que fou substituït per Leopoldo Querol Ibáñez. Formà part de la Junta directiva de l'Associació per al Foment de la Cultura i de la Higiene, constituïda en desembre de 1912, després Junta Valenciana de Colònies Escolars. Tingué un paper clau en la posada en marxa i l'organització de les colònies escolars laiques i republicanes.

72 Vegeu Ferrús Peris, Wilson. *Colònies escolars blasquistes: un símbol del laïcisme i del republicanisme valencià a la Foia de Bunyol-Xiva* i *La Casa-Colonia Blasco Ibáñez de Buñol: el proyecto más simbólico y representativo del republicanismo blasquista*. Instituto de Estudios Comarcales Hoya de Buñol-Chiva, 2017 i 2018.

73 Des d'octubre de 1930, carrer del Literat Gabriel Miró.

74 AUV. EM. «Escuela del Centro Instructivo Republicano (Centro Instructivo de Unión Republicana de la Misericordia)», 188/9.

75 *El Pueblo*, 11-9-1932, en Ferrús Peris, Wilson. *Renovació i innovació*…, *op. cit*., p. 150-151.

organitzava l'escola, i oferia un extraordinari ventall d'activitats esportives, excursions, visites i colònies escolars[76].

Després del colp d'estat, el PURA, considerat còmplice dels rebels i de la dreta conspiradora, fou proscrit i els seus béns foren confiscats i transferits a partits emmarcats dins del Front Popular, així com els casinos i les escoles laiques que sostenien i patrocinaven. El periòdic blasquista, sota la denominació ara d'*El Pueblo. Diario de Izquierdas*, es convertia en òrgan oficial de la UR de Martínez Barrios.

La majoria dels mestres laics no abandonaren el seu activisme ni el seu compromís, ara des de l'esquerra i la lluita antifeixista, i molts d'ells s'integraren en el Magisteri Nacional. El denominat ara Centre Instructiu Blasquista d'Izquierda Republicana del districte de la Misericòrdia, ubicat exactament al mateix lloc, continuà sostenint en el seu centre les antigues escoles laiques del Casino d'UR i mantenint al seu front Tomás Castelló que acabà incorporant-se al Magisteri Nacional, en qualitat d'interí, en octubre de 1936, previsiblement després de la desaparició de l'escola laica.[77]

La guerra i la posterior victòria franquista acabarà definitivament amb aquest projecte educatiu i amb les escoles laiques i republicanes.

76 Ibídem, p. 151.
77 Ibídem, p. 293-303. *El Pueblo*, 20-8-1936. AHCV. Expedient administratiu de Tomás Castelló Peiró, 13-C.

Les escoles del districte sisè. Una espurna d'Història

Las escuelas del distrito sexto. Una chispa de Història

The schools of the sixth district. A spark of History

Martí Boneta i Carrera
mboneta@xtec.cat

Resum

Davant la manca d'escoles i la precària salut dels infants d'inici del Segle XX, el doctor Jeroni Estrany va promoure les Escoles del Districte Sisè al mig del Raval de la ciutat de Barcelona, l'any 1906. La salut dels infants era el primer. Per això, tenen en compte que les aules tinguin uns grans finestrals, perquè entri la llum i es puguin ventilar. Després es dissenya un mobiliari adient a cada edat. I per últim, la gimnàstica, i si és possible a la platja de la Barceloneta, és una matèria clau. En aquesta línia organitzen unes colònies escolars a l'estiu a Arenys de Munt. A nivell pedagògic, cal destacar que és una escola graduada fins a set aules, introdueixen la música i el dibuix com a matèries i detallen un programa educatiu per a cada grau. Els mateixos alumnes elegeixen, entre ells, a tres càrrecs a l'aula. Tampoc no podien faltar les sortides culturals per la ciutat.

Paraules clau: salut dels infants, aules ventilades i amb llum, gimnàstica, música, dibuix, cultura, escola graduada.

Resumen

Ante la carencia de escuelas y la precaria salud de los niños de inicio del Siglo XX, el doctor Jeroni Extrany promovió las Escueles del Distrite Sisè en medio del Raval de la ciudad de Barcelona, en 1906. La salud de los niños era lo primero. Por eso, tienen en cuenta que las aulas tengan unos grandes ventanales, para que entre la luz y se puedan ventilar. Luego se diseña un mobiliario adecuado a cada edad. Y por último, la gimnasia, y si se puede en la playa de la Barceloneta, es una materia clave. En esta línea organizan unas colonias escolares en verano en Arenys de Munt. A nivel pedagógico, cabe destacar que es una escuela graduada de hasta siete aulas, introducen la música y el dibujo como materias y detallan un programa educativo para cada grado. Los propios alumnos

eligen, entre ellos, a tres cargos en el aula. Tampoco podían faltar las salidas culturales por la ciudad.

Palabras clave: salud de los niños, aulas ventiladas y con luz, gimnasia, música, dibujo, cultura, escuela graduada.

Sumary

Faced with the lack of schools and the precarious health of children at the beginning of the 20th century, Dr. Jeroni Estrany promoted the Escoles del Districte Sisé in the middle of the Raval of the city of Barcelona, in 1906. Children's health was the first. For this reason, they take into account that the classrooms have large windows, so that light can enter and they can be ventilated. Then a piece of furniture suitable for each age is designed. And finally, gymnastics, and if possible on Barceloneta beach, is a key subject. Along these lines, they organize school camps in the summer in Arenys de Munt. At the pedagogical level, it should be noted that it is a graded school with up to seven classrooms, they introduce music and drawing as subjects and detail an educational program for each grade. The students themselves elect, among themselves, three positions in the classroom. Nor could the cultural outings around the city be missing.

Key words: children's health, ventilated and lighted classrooms, gymnastics, music, drawing, culture, graduate school.

1. Context històric i inicis de l'escola.

La vida a Barcelona d'inicis del segle XX, dins de la Segona Revolució Industrial que comportava la modernització a través de l'electricitat, era molt diferent en el barri que vivies o si procedies de la classe obrera o bé de la burgesia. I si el focus el posem a la infància, aquestes diferències encara eren molt més grans. L'impacte de la vida dels fills i de les filles de la classe obrera, la podem definir com a molt lamentable i es pot analitzar des de tres òptiques: món laboral, el treball infantil era permès i amb una remuneració econòmica molt inferior a la de les persones adultes; salut, patien diferents malalties que es van fer endèmiques, degut a la manca d'un tractament adequat i un ambient hostil; i escolarització, la inversió pública en educació no arribava a cobrir les mínimes necessitats escolars[1].

Davant aquesta situació, a la Barcelona de principis del segle XX, van tenir lloc un seguit d'iniciatives per tal de protegir a aquesta infància. Una de les primeres iniciatives d'aquest tipus van ser les Escoles del Districte Sisè, fundades el 1906[2]. Estaven sostingudes econòmicament per un patronat presidit per l'empresari Ramon Monegal i Nogues[3]. Cada dissabte visitava l'escola per tal de mantenir el contacte i el lligam amb els alumnes. El principal impulsor de l'escola va ser Jeroni Estrany i Lacerna (Cartagena, 1857 - Barcelona, 1918), que col·laborava com a assessor científic del patronat. Un metge[4], casat amb la mestra Josepa Ardèvol, amb inquietuds socials i preocupat per la situació de la infància. Per aquest motiu desenvolupa l'activitat en el món educatiu, amb uns objectius ben definits: l'educació dels obrers, la vinculació de l'escola a l'evolució científica i la introducció de l'higienisme dins el món de l'escola. Després d'un intent no reeixit d'organitzar una Universitat Popular, l'any 1904, funda i presideix l'Institut Obrer Català i el Patronat d'Escoles de la Cooperativa Obrera Catalana, al carrer de la Riera Alta de Barcelona, amb la finalitat d'educar i instruir els fills dels obrers cooperativistes. L'entitat formava a molts obrers per tal d'especialitzar-los en el seu ofici.

La salut i la bona educació dels infants eren els dos elements claus d'aquesta escola. Es van incorporar i portar a la pràctica, com ja veurem més endavant, els corrents més moderns de la pedagogia. L'alumnat de l'Institut Obrer Català va passar a les Escoles del Districte Sisè, un cop creades.

---

1 Boneta, Martí. i Ortega, Jordi. *Les nenes del parc. Colònia Escolar Permanent de Muntanya de Berga (1932-1939).*El Papiol: Efados. pàg. 21-26. (2023).

2 Web: Galeria dels metges catalans: https://www.galeriametges.cat/galeria-fitxa.php?icod=MIH

Jové, F. : "Les Escoles del Districte sisé." Art Jove (15 de maig del 2006), pag. 174. (2006):

Si així han d'esser, socials alhora que educatives, com ho serà la del Districte sisè, que'n vinguin moltes d'Escoles; que se'n fundin a cada districte, a cada barri, a cada carrer, si pot ser.

3 Defis, Otília . *Artur Martorell, l'hom*e. Barcelona: Publicacions de l'Abadia deMontserrat, pàg. 56. (1995).

4 Es dedicava a l'especialitat de l'electroteràpia i l'electroteràpia. Matèries en les quals assoleix una gran competència que es fonamenta en els seus amplis coneixements de física, mecànica i electricitat. perfeccionant aparells i ideant tècniques noves en aquesta especialitat.



Figura1: El metge Jeroni Estrany. Font: Galeria de Metges Catalans.

Les Escoles començaren amb només dotze alumnes i un mestre. Cal fer esment, que en pocs dies l'escola va anar creixent en alumnes que va fer que la Junta va haver de contractar una mestra per pàrvuls i un altre mestre. Encara més, al cap de cinc mesos d'ésser inaugurades comptaven amb una matrícula de vuitanta-dos nois, distribuïts en tres graus elementals i un de pàrvuls, a càrrec de tres mestres i una mestra. Finalment, les matèries que s'hi estudiaven estaven repartides en un curs d'ingrés, un de preparació i sis d'elementals. Cada grau podia tenir entre vint-i-cinc i trenta nois. Una professora es feia càrrec de pàrvuls i tres professors es feien càrrec de dos grups, amb un auxiliar que estava sota les seves ordres, alumnes que han estat d'aquestes Escoles. Les Classes de música, dibuix i gimnàstica tenien uns professors especialitzats[5].

El doctor Jeroni Estrany va ser un autèntic pioner de la pedagogia moderna, que va dotar l'escola d'un gimnàs i un gabinet d'estudi antropomètric, on un complet equip mèdic (dermatòleg, oftalmòleg, otòleg, odontòleg i tres metges de medicina general) feien les revisions periòdiques dels nens. Estrany va conceptuar el principi de les "relacions focals", a partir d'observar que els alumnes de les primeres i les darreres fileres aprenien amb més dificultat que la resta. Per corregir-ho, va concebre aules petites, amb poca gent i sense taules. Fins i tot va dissenyar el seu propi mobiliari escolar, amb bancs amb capacitat per a tres alumnes cadascun. El mateix any 1913 ja li fan un homenatge per la seva tasca higienista. així ho podem llegir al diari La Vanguardia, el dia 1 de maig de 1913:

> Hoy, á las cuatro de la tarde, las «Escoles del Districte Sseón» y las «Escoles del Districte Sisé» en el local de estas últimas (Carmen, 107, segundo) darán una prueba del afecto y agradecimiento que sienten por el doctor don Jerónimo Estrany, por todo cuanto se esfuerza en elevar el valor moral e intelectual de las mencionadas «Escoles». En dicha fiesta se descubrirá el retrato del doctor Estrany y se le hará entrega de un pergamino que le dedican las «Escoles», con motivo de la distinción única que en plena sesión de clausura le hizo el primer Congreso de Higiene Escolar, que tuvo efecto el año pasado en esta ciudad.

Va morir el 1918. El 6 de juny del mateix any, els exalumnes li van organitzar un homenatge de reconeixement, segon podem llegir en una notícia de La Vanguardia.

5 Escoles del Districte sisè. *Història organisació. Mètodes Pedagògics*. Barcelona: Gustau Gili, pàg.11. (1912).

La llengua vehicular de les classes era el català. Una de les fites d'aquest centre es basa en la millora física dels alumnes mitjançant la gimnàstica sueca i van ser els primers a treure els infants a l'aire lliure.

Els alumnes procedien de dos grups socials ben diferents: uns del Raval, fills de la classe obrera, i per l'altra els que vivien a les Rondes de Sant Pau o Sant Antoni, de famílies menestrals. L'escola era el punt de trobada de nens que altrament no s'hauria conegut i relacionat i era una riquesa per les diferents experiències i realitats que vivien cada un. S'ha de tenir en compte que la quota del centre es regulava segons les possibilitats econòmiques de cada família[6].

L'època d'or de les Escoles del Districte Sisè, cal situar-la durant el curs 1912, quan les aspiracions de la junta s'havien convertit ja en realitat, i les persones vinculades amb aquesta institució eren les següents[7]:

JUNTA DIRECTIVA

President: Ramon Monegal i Nogués
Vice-president: Jeroni Estrany i Lacerna
Tresorer: Francesc d'A.Mas
Comptador: Ignasi Carsi
Vice-secretari: Joan Borrell
Vocals: Damià Mateu, Gaspar Rosés, Francesc Fàbregas, Manel Serra, Artur Mas, Joan Cornet, Victorí Bisbal, Ramon Salvat i Domingo Tugues

PROFESSORAT[8]

Director: Lluís Torres i Ullastres
Director espiritual: Manel Mestres
Professora: Maria Piñol i Ramonegal
Professors: Martí Serra i Molins i Emili Canals i Ferrer
Professor de Música: Joan Gibert i Camins
Professors de Dibuix: Esteve Monegal i Prat, Ignasi Mallol i Casanovas, Francesc Vayreda i Casabó i Manel Fontanals i Mateu
Ajudants: Pere Vergés i Farrés, Antoni Riera i Ribas, Enric Gibert i Camins i Joan Trigo i Serrano

COS MÈDIC

Dermatòleg: Joan Soteras
Oftalmòleg: Hermenegildo Arruga
Otòleg: Josep Maria Gay de Montellà
Odontòleg: Josep Carol
Inspecció mèdica general: Jeroni Estrany, Salvador Roca i Francesc Fàbregas.

6 Defis, Otília . *Artur Martorell,* Barcelona: Publicacions de l'Abadia deMontserrat, pàg. 60. (1995). L'autora extreu aquesta afirmació per l'entrevista a un exalumne, Rafael Solanic, l'any 1982.
7 Defis, Otília . *Artur Martorell,* Barcelona: Publicacions de l'Abadia deMontserrat, pàg. 61. (1995)
8 Altres mestres que també hi havien estat: Ventureta Martí, Artur Martorell i Josep Parunella. I com a director espritual Mossèn Clascar.

L'any 1922, tanca l'escola. Segons Alexandre Galí[9], la crir va tenir una doble causa. La primera, el canvi de vida econòmica de Monegal. La segona fou l'expansió de l'obra escolar de l'Ajuntament de Barcelona que necessitava de professorat, amb un perfil molt determinat i que els docents de l'Escola del Districte VI tenien, com ja formats en els nous corrents higienistes i pedagògics del moment. De fet la majoria de mestres van passar a escoles de l'Ajuntament o d'altres institucions. Les Escoles del Districcte VI van ser model per altres. Una escola graduada i una de les primeres organitzades amb preocupacions tècniques de control físic, psicològic i pedagògic dels alumnes. La primera escola, gràcies, segur a les amistats del Doctor Estrany, de poder comptar amb un cos mèdic molt complet i efectiu. També va ser una de les primeres en l'establiment de la fitxa pedagògica permanent. L'alumne, i això també era nou en aquella època, portava la comptabilitat de les notes que rebia en tots els camps de la vida del centre, fins i tot, els de la seva conducta. Van ser setze anys d'una gran experiència pedagògica a Barcelona, que encara avui no ha estat ni prou coneguda, ni reconeguda per les institucions públiques de la ciutat i del país. A tall d'exemple, no hi ha cap cartell davant de l'edifici que recorda que va ser aquella escola.

2. L'Edifici

El centre estava situat al carrer del Carme, entre la Plaça del Padró i el carrer de Sant Llàtzer. Un edifici de considerables dimensions i modesta façana[10]. L'assessorament del metge pel tema de l'espai, queda ben palès amb aquesta afirmació: "Cada grau té la seva sala aproposit amb cubicació d'aire i llum més que suficient per a que estiguin dintre dels preceptes higiènics escolars"[11] La planta compta a més amb tres sales més per acomplir altres activitats pedagògiques: una de música, una per fer les classes d'escriure i una pels treballs manuals. També té "un servei complet d'higiene individual està mitjanera amb el departament d'urinaris i excusats amb Watter-Closets." La classe de pàrvuls està separada de les altres aules, amb "un petit aquàrium per a esplai dels menuts". En la planta superior de l'edifici, hi ha el gimnàs de cent metres quadrats amb sis grans finestrals perquè hi entri l'aire i la llum.

El barri on es localitzava l'escola, era un dels que tenia la densitat més alta de Barcelona, i que hi vivien la classe obrera que treballava a les fàbriques.

9 Galí, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936.* Barcelona: Fundació A.G, pàg. 112. (1978).

10 Anys després la finca es va abandonar. Al cap dels anys només es podien llegir unes lletres esborrades que deien: Escoles del Districte Sisè.

11 Escoles del Districte sisè. *Història*, Barcelona: Gustau Gili, pàg. 4. (1912).

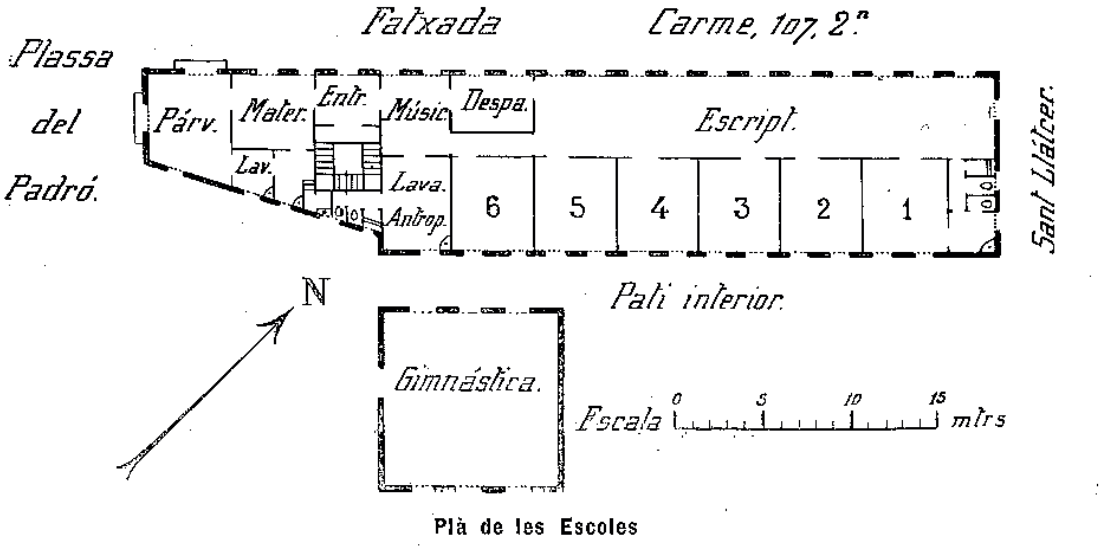


Figura 2. Plànol de l'edifici de l'escola. Font: Escoles del Districte sisè (1912). Història organisació. Mètodes Pedagògics. Barcelona: Gustau Gili.



Figura 3. Imarge de l'edifici en l'estat actual.

3. Mobiliari escolar[12]

El Doctor Estrany va dissenyar el mateix mobiliari de les Escoles, a partir de les seves recerques, per tal de tenir en compte el benestar físic dels nens i que puguin aprendre millor. Es parteix de la legislació anglesa sobre Higiene Escolar. En aquest sentit, els bancs a les aules de classe oral, eren per a tres alumnes, tal com es pot veure en la figura 4. L'altura de cada banc era de 30 a 45 centímetres per tal que el nen pugui tenir el peu a terra i que la cuixa i la cama facin angle recte. La fondària dels bancs era de 23 a 28 centímetres i la llargada de 50 a 60 centímetres per cada alumne. En aquestes aules no tenien taules, ja que consideraven que eren un destorb per a dur a terme les activitats. Les taules estaven a la sala d'escriptura. Els bancs es podien disposar de diferents formes, segons l'activitat que es volia realitzar.

12 Escoles del Districte sisè. *Història*, Barcelona: Gustau Gili, pàg. 5. (1912).

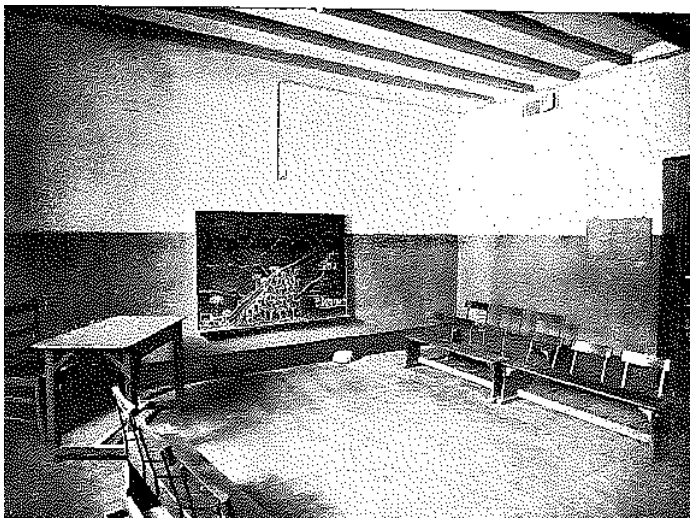


Figura 4: Aules classe oral.



Figura 5: Aula escriptura.

4. Pla d'estudis

Les Escoles del Districte Sisè van marcar un estil determinant dins de les institucions educatives del moment, tal com podem llegir en les paraules d'Alexandre Galí:

> S'explica, doncs, que (…) acabessin essent un model especialment assolit d'escola graduada, la primera pot ser que s'hagués creat a Catalunya, i que a la vegada fossin una de les institucions escolars organitzades amb preocupacions tècniques de control físic, psicològic dels alumnes (…). Pas a pas, amb concepte clar i conscient de l'objectiu pedagògic d'una educació veritat i integral, preparatòria pel combat de la vida, fins al punt de poder-la presentar com un exemple i servir de model per a la creació dels centres educatius necessaris per a l'avenç del nostre país[13].

13 Galí, Alexandre. *Història,* Barcelona: Fundació A.G, pàg. 113. (1978).

Va ser una escola d'aprenentatge i de laboratori pedagògic d'alguns mestres que anys després es van convertir en referents de l'educació a Catalunya com van ser Artur Martorell, Pere Vergés o Enric Gibert. El dibuix, la música i la gimnàstica tenien un gran paper en totes les edats. Pel que fa al dibuix, s'aplica com a medi d'expressió d'idees adquirides sobre objectes, com a cultiu de l'activitat manual i per a representar els objectes per visió directa d'ells. En els nois més grans, s'introduïa el dibuix lineal per a convertir-se en dibuix topogràfic. Amb relació a la música, cada grau tenia un cor amb cançons apropiades i estudi de solfeig. Finalment, l'altre punt important, era la gimnàstica sueca per tal d'enfortir els cossos dels infants. Com a complement, i per sanejar els pulmons, dos vegades per setmana es fan excursions i van al Club Barcelona, on fan jocs i gimnàstica sueca a l'aire lliure. La formació d'aquests joves es complementa en la visita de centres culturals, l'assistència a concerts i espectacles públics d'un gran valor educatiu. Tenien pocs llibres de text, i es donava una formació realista i sistemàtica, on els temes culturals tenien un paper predominant. Hi ha una programació vertical, tenint en compte l'edat dels alumnes. Així en el curs d'ingrés, nens de 4 a 6 anys, treballen a través del joc i a partir dels objectes que els rodegen per a enriquir el seu vocabulari i realitzar narracions. A continuació amb el curs de preparació, nens de 5 a 7 anys, segueix el mateix criteri que l'anterior etapa. Els treballs intel·lectuals són molt més concrets i realitzen el dibuix inventiu, amb la seva descripció. A partir del primer grau ja tenen un quadern de qualificació, més endavant s'explicarà, on anotaven diàriament les notes que ells mateixos s'adjudicaven i que compartien amb el mestre. Cada grau el nivell d'exigència als nens és més gran. En l'Annex està el Pla d'Estudis que es va aprovar l'any 1912 per a cada Grau.

La música era considerada un dels elements més importants de l'educació dels nenes. Les Escoles del Districte Sisè van tenir com a mestre de música a Joan Gibert. A més de donar classes va ser un gran compositor i músic. Ell mateix escrivia els grans avantatges de la música pels infants:

> Ella és qui desperta en la senzilla ànima de l'infant (…) les primeres sensacions d'art, descobreix a sos ulls admirats una vida superior (…) i li dona una cultura interna que forma part més tard de la cultura del poble (…). oferir-la com el fruit més saborós i delicat (…)

Dividim els deixebles en tres grups. El 1r (pàrvuls) que canten cançons populars de fàcil entonació; el segon (1r i 2º graus) cançons populars i melodies de mitjana dificultat; i el tercer grup (la resta de graus) que amb l'ajuda de petites nocions de solfeig constitueixen un "Chor infantil"[14].

Un dels punts importants d'aquesta proposta educativa era poder conèixer bé al seu alumnat "per a portar al deixeble pels bons camins de la moral, de la ciència i de l'estètica"[15] El mestre ha d'anar recollint les diferents observacions i experiències de

14 Escoles del Districte sisè. *Història*, Barcelona: Gustau Gili, pàg. 30. (1912).
15 Escoles del Districte sisè. *Història*, Barcelona: Gustau Gili, pàg. 27. (1912).

cada alumne d'una forma metòdica. El que anotava el mestre anava acompanyat d'unes dades que seran numèriques per poder ser més exactes. Per recollir tota aquesta informació van crear un document que l'anomenaven La Fulla Pedagògica. Cada alumne tenia dues gràfiques de notes, una que fa referència al comportament i l'altra a l'aprofitament. Les notes anaven de 0 a 3, en ordre de pitjor a millor. L'alumne tenia una llibreta on anotava en llapis la nota que es mereixia, després de cada classe. Al vespre, a casa seva les repassava en tinta i feia una mitja que ho anotava a la gràfica. L'endemà, les passava al cronista que feia la mitjana de tota la classe. Els dissabtes, presentaven els resultats individuals i de la classe al membre de la Junta que els visitava. Aquest sistema tenia la finalitat ben concreta:

> conservar la seva personalitat ben marcada, sens perdujici del companyerisme, disciplina social i amor i sacrifi per la classe, petita pàtria dels escolars, (…) esperar que els nostres deixebles el dia de demà, si no ocupen els primers llocs, tampoc serna elements inorgànics i inútils, confoses amb la massa, sino actives i ben diferenciades cèlules de l'organisme socials de que formin part[16]

A cada classe van crear tres càrrecs entre els alumnes: jutge, cronista i monitor. El jutge, havia de donar bon exemple a la resta de companys i tenia autoritat per avisar a la resta i, fins i tot amb l'assessorament del mestre, castigar-los. També podia resoldre conflictes entre companys, ara li diríem fer de mediador. La tasca del cronista era molt complerta. Primer, havia de fer un diari de què s'havia explicat a la classe i dels exercicis que havien realitzat. Una segona funció, era anotar la temperatura atmosfèrica del dia. En tercer lloc, fer una valoració de com havia anat el dia a partir d'unes gràfiques que valorava el comportament i l'aprofitament (en els graus de tercer a sisè). El monitor era l'encarregat de proporcionar els materials a la resta i de portar l'ordre i la neteja de la classe. Tots aquests càrrecs eren elegits entre els alumnes de la classe. Aquest funcionament de càrrecs, tenia una doble funció: "al mateix temps que faciliten la marxa ordenada de la classe són un excel·lent medi d'educació cívica, creen hàbits d'ordre i mesura i fan néixer un sentiment de solidaritat entre tots els elements de la classe"[17]

16 Escoles del Districte sisè. *Història*, Barcelona: Gustau Gili, pàg. 30. (1912).
17 Escoles del Districte sisè. *Història,* Barcelona: Gustau Gili, pàg. 28. (1912).

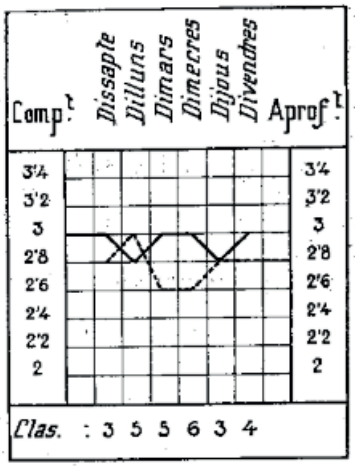


Figura 6.Gràfica setmanal de tota la classe.

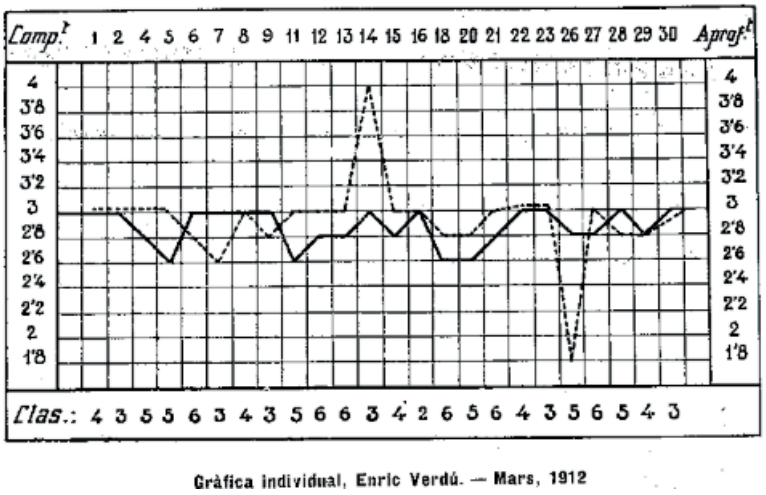


Figura7: Gràfica d'un alumne.

5. Colònies d'Estiu

La preocupació per a la salut dels nens, fa que a partir del 1908 van organitzar les primeres colònies infantils a Arenys de Munt. Així resumia l'estat d'aquests nois, el mestre Martí Serra:

L'examen detallat d'aquests nois demostra que el tòrax és estret, que les espatlles es projecten endavant, que els moviments d'inspiració i espiració són superficials i sense amplada, els omòplats són separats de la caixa toràcica. Cap massa muscular es dibuixa sobre el tronc. És molt comú trobar en aquests nois, desviacions de la columna vertebral, cifosis, escoliosis, lordosis o deformacions raquítiques del tòrax. La feblesa dels músculs abdominals priva el joc del diafragma, que el muscle inspirador més important, per tant, les respiracions defectuoses[18].

18 Escoles del Districte sisè. *Història,* Barcelona: Gustau Gili, pàg. 22. (1912).

Es van iniciar el dia 9 d'agost i finalitzaren el 31 del mateix mes. Van participar vint-i-dos nens, que se'n van fer càrrec el mateix director i el professor Serra. Al matí es desplaçaven fins a la platja, per poder realitzar la gimnàstica sueca, es banyaven i esmorzaven. El joc, també, fou una part important de la Colònia. Van jugar a criquet, bitlles, jocs d'assalt, estels… A més a més, van portar de Barcelona instruments científics: lupes, bossa i martell pels minerals, herbari, capsa per guardar insectes, baròmetre d'alçades. termòmetre, cinta mètrica, brúixoles… Uns quants alumnes van dibuixar el plànol del carrer major d'Arenys. Tampoc van faltar les excursions per conèixer l'entorn on passaven les vacances, acompanyats pels nens del poble. Els beneficis van ser molt positius. En primer lloc, van poder conviure durant tres setmanes i també conèixer als nois del poble. En segon lloc, de salut. A través d'una fitxa, un metge recollia les dades de l'alumne, abans i després de les colònies. Només amb el pes, van guanyar una mitjana d'un quilo i mig, algun va augmentar quatre. Una bona alimentació i el contacte amb un medi natural van tenir un efecte molt positiu per la salut d'aquells infants. Fins i tot, amb un eixamplament de la capacitat toràcica. Molts dels problemes de salut, que el mestre Martí Serra, va descriure dels nens es van guarir. Una gran transformació que es podia veure amb "els ulls més vius i la fesomia més viva[19]" i amb una millor respiració. Un bon servei pels nens que s'anomenaven candidats a la tuberculosi.

Amb un programa tan modern per a l'època (en el qual estaven implicats pares, docents i el mateix alumnat), no és casual que s'hi formessin personatges com el periodista Sempronio i el mestre Pere Vergés, posteriorment fundador de la famosa Escola del Mar. O que servís de model per a les futures escoles públiques patrocinades per l'Ajuntament.

L'any següent no es van poder reeditar les colònies, degut a una manca de finançament. Davant aquesta situació, es van organitzar, l'estiu del 1911, el primer curs de gimnàstica somascètica[20] que s'ha donat a Espanya. El curs el va impartir Langlois du Feu. Van participar uns cent trenta-cinc nois. Així ho descriu l'alumne Rafel Solanic en una entrevista que li van realitzar l'any 1982:

> Ens traslladàvem a la Barceloneta en tramvia, i previ conveni amb la Societat de Banys de Sant Sebastià i amb el CN Barcelona, podíem disposar d'aquelles platges. El xarcuter Sr. Marnet ens procurava un panet de Viena i embotit embolicat amb un tovalló de paper, que després ens menjàvem a la platja[21].

19 Escoles del Districte sisè. *Història*, Barcelona: Gustau Gili, pàg. 23. (1912).

20 Els alumnes arribaven a la platja, es posaven el banyados i a la mateixa arena feien gimnàstica sueca. Després uns banys a l'aigua i rebien lliçons de natació: BRASÓ, J. i TORRREBADELLA, X. *Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del Siglo XX. Las escuelas Catalanas del Distrito VI* . Brasil: Sociedade Brasileira de Historia de educaçao. P.ag.11. (2017)

21 Defis, Otília . *Artur Martorell,* Barcelona: Publicacions de l'Abadia deMontserrat, pàg. 60 (1995)



Annex:

Els diferents programes educatius de cada nivell, que la Junta Directiva va aprovar l'any 1912[22]:

Programa de pàrvuls:

- Gramàtica: llegir per escriure en pissarra, en llibre i en carpitàs.
- Aritmètica: comptar objectes, escriure els guarismes, escriure i llegir quantitats de 2, 3, 4 i 5 xifres. Unitats, desenes i centenes. Operacions elementals.
- Geometria: ratlla, punt, diferents classes de ratlles, circumferència, angles, triangles, formes d'objectes. Altres figures.
- Distribució dels colors: aspecte i bellesa dels objectes. Distribució estètica d'objectes.
- Exercicis educatius del tacte: temperatura , pressió, pes, forma, aspresa, nombre d'objectes.
- Exercicis d'oïde.
- Exercicis de recitació (catecisme).
- Origen i utilitat dels objectes més vulgars.
- Els tres regnes de la naturalesa.
- Narracions científiques: la casa, la ciutat, la terra i l'univers.
- Història Sagrada en forma narrativa.
- Exemples i reflexions morals.
- Treballs manuals: trenat fet amb tires de paper de diferents colors, començant per dues tires, 3, 4 i acabant per una. Realitzar figures geomètriques en els dits papers: com triangles, quadrilaters.. i formes artístiques. Exercicis de plegar el paper, realitzant figures: com estrelles, ocells, carpetes.. Teixir amb paper. Retallar paper en distintes formes.
- Cants i exercicis gimnàstics.

Primer Grau

- Aritmètica: pràctica de la numeració, operacions elementals i càlcul mental.

22 Escoles del Districte sisè. *Història*, Barcelona: Gustau Gili, pàgs. 7-10. (1912).

- Geometria: direcció, ratlles, orientació, angles, relació dels angles que es formen entre vàries ratlles que els tallen.
- Ciències físiques: propietats dels cossos, moviment, forces, equilibri i resultat, palanques i balança romana.
- Ciències naturals: òrgans i funcions de nutrició dels vegetals, aparell digestiu dels animals i nocions d'higiene d'aquest aparell.
- Gramàtica catalana i castellana.
- Geografia i Història: estudi de Barcelona. Exercicis d'itineraris per dins de la ciutat i d'orientació.
- Civisme: estudis i comentaris de la Doctrina Cívica Escolar. Regles de polidesa amb els Superiors.
- Religió i història sagrada: catecisme menor. Història Sagrada fins a Moisés.
- Dibuix.
- Música.
- Gimnàstica.

Segon Grau

- Aritmètica: Teoria de la numeració.. Nombres complexes. Divisió. Problemes. Càlcul Mental.
- Geometria: Relacions de magnitut entre diverses ratlles dretes segons els angles que formen. Exercicis.
- Ciències físiques: Gravetat. Pes pels cossos. Pes dels liquids. Hidroestàtica. Pes de l'aire. Barometria.
- Ciències naturals: aparells respiratori i circulatori de les plates i dels animals. Aparells secretors i funcions de la pell. Higiene d'aquest aparells.
- Gramàtica catalana i castellana.
- Geografia i Història: Catalunya física, polìtica (comarques i partits judicials) i comercial. Història, pobles fets culminats. Catalunya monumental. Exercicis.
- Civisme: Estudi i comentaris de la Doctrina Cívica Escolar. Regles de politesa i ciutadana.
- Religió i Història Sagrada: Catecisme breu, 1ª 2ª 3ª part. Història Sagrada fins a Salomó.
- Lliçons de coses: Explicació del que està en immediat contacte amb el noi.
- Dibuix.
- Música.
- Gimnàstica.

Tercer Grau

- Aritmètica: Nombres fraccionaris. Divisibilitat. Sistema mètric decimal. Problemes. Càlcul Mental.
- Geometria: Figures poligonals. Exercicis.
- Ciències físiques: Calor. Dilatació dels cossos. Canvis d'estat; liquació, dissolució, volatilització, ebullició i fenòmens regressius. Màquines tèrmiques.
- Ciències naturals: Òrgans de moviment dels animals. Ossos, articulacions i muscles. Nervis; centre cervell-medular. Higiene.
- Gramàtica catalana i castellana.
- Geografia i Història. Estudi d'Espanya. Pobles i fets culminants. Exercicis.
- Civisme: Estudi i comentaris de la doctrina Cívica Escolar. Ordenances municipals.
- Religió i Història Sagrada: 4ª i 5ª part del Catecisme breu. Història Sagrada fins a l'Imperi Romà.
- Lliçons de coses: Indústries, comerç, biografies, estètica i ètica.
- Dibuix.
- Música.
- Gimnàstica.

Quart Grau

- Aritmètica: Raons i propocions. Casos pràctics. Càlculs i problemes.
- Geometria: Hometècia. Igualtat i semblança de figures. Projeccions. Eixos de coordenades i eixos de simetria. Exercicis.
- Ciències físiques: Teoria del so, vibracions dels instruments acústics: sons musicals. Òptica, reflexió i refracció de la llum. Teoria dels colors. Instriments òptics.
- Ciències naturals: Funcions de reproducció dels vegetals. Idem dels animals. Experiments amb les plantes i amb els insectes.
- Gramàtica catalana i castellana.
- Geografia i Història: Estudi d'Europa. Història d'Europa. Història de Catalunya fins a la unió de Catalunya i Aragó. Exercicis.
- Civisme: Dret consuetudinari.
- Religió i Història Sagrada: Catecisme breu. Vida, passió i mort de Jesucrist.
- Lliçons de coses: Indústries, comerç, biografies, estètica i ètica.
- Dibuix.
- Música.
- Gimnàstica.

Cinquè Grau

- Aritmètica: Problemes derivats de proporcions. Potències i arrels. Càlcul mental i problemes.
- Geometria: Curves. Circumferència. Relacions d'angles i ratlles en la matèria. Ratlles trigonomètriques. Superfícies planes. Exercicis.
- Ciències físiques: Electricitat estàtica i galvànica. Accions electroestàtiques. Electròlisis: galvanoplastia. Magnetisme. Accions electromagnètiques. Teoria de la inducció. Telègraf, telèfon i micròfon. Dinamos i motors. Llum elèctrica.
- Ciències naturals: Òrgans de relació dels animals. Aparells dels cinc sentits. Fonació i llenguatge. Funcions celebrals. Societats humanes. Nocions d'higiene pública.
- Gramàtia catalana i castellan.
- Francès.
- Geografia i Història. Estudi d'Amèrica, Àsia i Àfrica. Història. Pobles i fets culminants. Història de Catalunya fins a Felip V. Exercicis.
- Civisme. Constitució espanyola.
- Religió i Història Sagrada: Catecisme major. Explicació de les paràboles i sentències de Jesús.
- Lliçons de coses: Indústries, comerç, biografies, estètica i ètica.
- Dibuix.
- Música.
- Gimnàstica.

Sisè Grau

- Aritmètica: Àlgebra. Interpretació de fórmules, transformació de les mateixes i equacions. Exercicis.
- Geometria: Cossos sòlits. Superfícies i volums. Massa dels cossos. Exercicis.
- Química: Àcits, bases i sals neutres. Principals metal·loides i metalls. Reaciions dels àcids sulfúric, clorhídric i nítric.
- Ciències naturals: Física del Globo terrestre. Geologia, meteorologia i sismologia.
- Gramàtica catalana i castellana.
- Francés.
- Geografia i Història: Colònies de les potències. Història. Vies de comunicació mundials. Pobles i races.
- Geografia astronòmica: Història de Catalunya contemporània. Exercicis.

- Civisme: Organismes polítics i administratius de l'Estat Espanyol.
- Religió i Història Sagrada: Catecisme major. Història de l'Església
- Lliçons de coses: Indústries, comerç, biografies, estètica i ètica.
- Dibuix.
- Música.
- Gimnàstica.

Propostes de comunicació línia II

Plantejaments històrico-educatius de l'associació jovent de s'Indioteria de Palma a través de l'anàlisi del documental televisiu "Més que un Barri" (2013)[1]

Historical-educational approaches of the youth association of s'Indioteria de Palma Through the analysis of the television documentary "Més que un Barri" (2013)

Dr. Joan Josep Matas Pastor[2]
jmatas@cesag.org
CESAG-UP COMILLAS

Resum

L'objectiu de l'article és analitzar la memòria històrico-educativa d'una entitat social juvenil com Jovent, emmarcada dins una barriada perifèrica de Palma, i constituïda en els anys vuitanta del segle XX. El Club d'Esplai Jovent fou el motor del canvi i la transformació del barri. Ara bé, el filtre d'aquesta anàlisi és com s'ha transmès aquesta història a través del documental "Més que un Barri" (Cinètica Produccions - IB3 TV). Pretenem esbrinar si és o no un exemple d'història pública de l'educació i com és representada la trajectòria de l'entitat.

Paraules clau: Història Pública, acció social i educativa, Església Catòlica, documental televisiu.

Abstract

The aim of the article is to analyze the historical-educational memory of a youth social entity such as Jovent, framed within a peripheral neighborhood of Palma, and established in the 1980s. The Jovent leisure club was the engine of change and transformation of the neighborhood. However, the filter of this analysis is how this story has been transmitted through the documentary "Més que un Barri" (Cinètica Produccions - IB3 TV). We aim

1 Aquest article s'inscriu en el marc del projecte titulat "Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas". Proyecto PID2020-113677GB-I00, financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033.
2 Membre del Grup de Recerca d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.

to find out whether or not it is an example of public history of education and how the trajectory of the entity is represented.

Key words: Public History, social and educational action, Catholic Church, television documentary.

Resumen

El objetivo del artículo es analizar la memoria histórico-educativa de una entidad social juvenil como Jovent, enmarcada en una barriada periférica de Palma, y creada en los años ochenta de siglo XX. El Club de Esplai Jovent fue el motor del cambio y la transformación del barrio. Ahora bien, el filtro de este análisis es cómo se ha transmitido esta historia a través del documental "Más que un Barrio" (Cinètica Produccions - IB3 TV). Pretendemos averiguar si es o no un ejemplo de historia pública de la educación y cómo se representa la trayectoria de la entidad.

Palabras clave: Historia Pública, acción social y educativa, Iglesia Católica, documental televisivo.

1. Introducció

L'article pretén analitzar el relat biogràfic d'una organització social, com és el Jovent, ubicada a la barriada de s'Indioteria de Palma. Val a dir que són nombrosos els estudis que ens han mostrat i demostrat que la majoria d'aquestes organitzacions han seguit uns patrons comuns per consolidar i disseminar la seva història oficial, ocupant l'espai públic amb monuments, construint museus, organitzant festivitats, creant productes audiovisuals o publicant monografies. En definitiva, creant el que en el món empresarial es denomina cultura corporativa.[3]

En el nostre cas concret, analitzam el documental "Més que un barri" (2013) elaborat per la productora Cinètica Produccions en concepte de producció delegada per a IB3 Televisió. Ara bé, primer de tot ens endinsam en el marc teòric en què analitzam els trets més importants del que és la història pública de l'educació, així com els tipus de documentals que existeixen dins el món de la producció audiovisual i les seves possibilitats com a instrument d'anàlisi i divulgació històrica. Sense oblidar que l'entitat nasqué i es consolidà en el context polític de la transició democràtica i dins el que podem anomenar com a acció social de l'Església Catòlica de Mallorca.

Amb posterioritat, exposam com hem fet l'anàlisi del documental en qüestió i com a passa prèvia a l'elaboració dels resultats de l'anàlisi que són narrats al cinquè epígraf de l'article. No podem acabar sense unes conclusions sobre el que va significar i significa encara avui en dia l'existència d'una entitat com Jovent com a cohesionadora i creadora de consciència de poble dins una barriada perifèrica de la ciutat de Palma de Mallorca.

2. Marc teòric

En aquest epígraf afrontam, en primer lloc, el concepte d'Història Pública de l'educació i els seus trets més importants que ens permeten enquadrar i emmarcar l'anàlisi del nostre documental. En segon lloc, feim cinc cèntims del potencial del documental com a eina de construcció i divulgació històrica. I, per últim, abordam el paper de l'acció social de l'Església Catòlica de Mallorca en la configuració d'entitats i serveis socials durant la transició cap a la democràcia i en la que hi hem d'incloure la iniciativa Jovent.

2.1. Concepte d'Història *Pública* de l'educació.

La història pública és un concepte creat per Robert Kelley a la Universitat de Califòrnia a Santa Bàrbara a finals dels anys setanta del segle XX que ens remet a tots els discursos i narracions històriques generades fora de l'àmbit universitari. Com és ara arxius, biblioteques, museus, administració pública, empreses privades, entre d'altres.[4] Aquesta tenia i encara té

3 BOOTH, Charles; CLARK, Peter; DELAHAYE, Agnes; PROCTER, Stephen; ROWLINSON, Michael. "La memoria social en las organizaciones. Los métodos que las organizaciones usan para recordar el pasado". *Revista Empresa y Humanismo*, 2, 2005, p. 110.

4 PONS, Anaclet. "De la historia local a la historia pública: algún defecto, ciertas virtudes". *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 1, 2020, p. 70. https://doi.org/10.20318/hn.2020.5366

una forta connexió amb la història local, ja que aquesta presenta una pràctica pública de la història que l'apropa a una audiència més ample, però més lligada al que és local.

Així doncs, aquesta primigènia accepció d'història pública se circumscriu a la praxi d'historiadors i a l'aplicació del mètode històric fora de l'acadèmia.[5] Per tant, Pons seguint a Cauvin ens assenyala els tres elements primordials de la Història Pública. En primer lloc, la comunicació de la història a un públic no acadèmic. Segon, la participació pública en la construcció del discurs. I, finalment, l'aplicació de la metodologia històrica a les qüestions actuals.[6] Es tracta d'una història compromesa amb la comunitat a qui va dirigida.

No obstant això, hem vist com la Història Pública precisa de la participació i la mediació professional de l'historiador. A partir d'aquí, la pregunta sembla òbvia. Podem considerar un producte memorialístic realitzat per una comunitat determinada i per membres de la mateixa comunitat que no són historiadors com a Història Pública?

Per a respondre a l'interrogant hem de plantejar que la història no és quelcom que pot fer només l'historiador i que tampoc és una invenció seva. Des d'aquest punt de vista, la Història Pública es converteix en una pràctica global en què és necessària la participació de la comunitat a través d'entrevistes (fonts orals), la recollida de fonts documentals escrites, visuals i audiovisuals, i la creació de documents digitals que recullen la narració històrica.[7] Així doncs, el col.lectiu al que va adreçat no és un simple consumidor d'història, sinó que és coautor, col.laborador i interlocutor de l'historiador al llarg de la seva recerca i, per tant, participa en la contsrucció històrica de la seva memòria. Per tal motiu, escoles, museus, biblioteques, entitats cíviques, associacions, ens territorials, entre d'altres, es converteixen en interlocutors naturals de l'activitat de la Història Pública.

Segons el manifest "Cap a una Història Pública de l'Educació",[8] aquesta es fonamenta en vuit punts programàtics: posar a disposició històries d'educació, ni més ni menys; és una tautologia, perquè ja és a tot arreu; no és nou, perquè sempre ho hem fet; no és reclamat únicament per acadèmics i historiadors de l'educació, sinó que hauria de ser-ho basat en relacions orgàniques entre el món acadèmic i múltiples públics; no és escriure i mediar històries històricament exactes o correctes, sinó més aviat permetre que les històries esdevinguin, i puguin ser remeiades i apropiades; no ha de deixar enrere l'ofici de l'historiador, sinó que ha de potenciar l'ús d'aquestes habilitats durant compromisos aventurers i creatius amb passats, presents i futurs potencials; no ha d'instrumentalitzar, educar o polititzar i, per tant, (re)utilitzar el passat, però permetent que esdevingui un dels marcs de referència que podria marcar la diferència en la vida de les persones (per exem-

5 Ibídem, p. 71.
6 Ibídem, p. 72.
7 DATI, Mónica. "Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazione operative", a BANDINI, Gianfranco; BIANCHINO, Paolo; BORRUSO, Francesca; BRUNELLI, Marta; OLIVIERO, Stefano. *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*. Firenze: University Press, 2022, p. 29.
8 HERMAN, Frederick; BRASTER, Sjaak; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. "Towards A Public History of Education: A Manifesto", a HERMAN, Frederick; BRASTER, Sjaak; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. *Exhibiting the Past*. *Public Histories of Education.* Oldenburg. De Gruyter, 2022, p. 15-16.

ple, abordant el que és dolorós, donant veu al que no té veu, qüestionant allò no qüestionat); i, finalment, ha de suposar un incentiu per a reflexionar sobre com es revela, narra, exposa, musealitza el passat, sense reduir la seva potencial performativitat i pluralitat.

En definitiva, la Història Pública la podem definir de manera planera com aquella feta per la gent i per a la gent.[9] Ara bé, tot mantenint el mètode històric per donar credibilitat i coherència metodològica a la narració històrica resultant. Així doncs, en els darrers anys s'han ampliat les fonts i les formes de comunicar els resultats incloent mediadors com la premsa, la ràdio, la televisió i l'internet a través de blogs i xarxes socials. De fet, el nostre cas d'estudi és un documental televisiu.

2.2. Anàlisi de les tipologies del cinema de no ficció i el seu potencial com a eina de construcció i divulgació històriques.

Esdevé del tot necessari esbrinar quin és el potencial del documental de no ficció com a eina de construcció i divulgació d'història pública. Però abans hem de definir els models de representació del cinema documental. En aquest sentit, Nichols els defineix com les formes bàsiques d'agrupar els texts amb relació els seus trets.[10] No podem obviar que el documental ja és en si mateix una representació del món històric i, per tant, real.

Tot plegat, seguint a Lloga Sanz, plantejam breument els trets bàsics del model que el teòric Bill Nichols formula sobre les maneres de representació dels documentals.[11] Així doncs, parla de sis tipus o modes de representació de la realitat en el documental. Aquests són flexibles i compatibles entre ells. En primer lloc, cal destacar el documental expositiu que atorga prioritat a la paraula xerrada i planteja una perspectiva que prové d'una única font que posa en funcionament mètodes de persuasió i convenciment basats en la legitimitat d'aquell que conta. En aquest mode és comú l'ús d'una veu en off per a guiar la trama del film que no perd mai el control, convertint-se en un narrador omniscient, dominant i, en ocasions, paternalista. Per aquest motiu, aquesta tipologia té una marcada tendència al didactisme.

En segon lloc, el documental participatiu té el seu fonament en l'encontre del realitzador amb el subjecte-objecte del film. Aquest suposa que l'individu filmat s'involucra en la pràctica de la seva representació. De fet, el subjecte o narrador implícit és ancorat a un lloc i temps específic que li permet dir jo vaig estar aquí. D'aquesta manera certifica la seva funció de comptador de la història. Així doncs, podem afirmar que la interacció dels subjectes amb el procés de construcció mediàtica és l'eix de la modalitat participativa.

En tercer lloc, el model observacional que sorgeix gràcies a les millores tecnològiques com són l'alleugeriment de les càmeres i la incorporació del so sincrònic. A més,

9 MIQUEL LARA, Avelina; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara. "Museus Pedagógics i Història Pública". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* 39, 2022, p. 165.
10 NICHOLS, Bill. *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós, 1997.
11 LLOGA SANZ, Carlos Guillermo. "Los modos del cine documental. Análisis de tres modelos". *Aisthesis*, 67, 2020, p. 75-102.

hi hem d'afegir la fascinació de la vida diària plantejada per la sociologia a partir dels anys cinquanta del segle XX. Estam així davant un model molt ample i flexible en el que haurem d'analitzar a cada film quin és el grau de profunditat d'observació. Podem dir que és un model transversal present a totes les modalitats de cinema documental.

En quart lloc, el documental performatiu és aquell que mostra subjectes performatius, marcadament estilitzats, i la presència intrusiva del realitzador. Es caracteritza per emprar una major quantitat de recursos de la ficcionalitat, bé des de l'ús d'actors per a la reconstrucció del passat històric, o bé de registre d'accions que en si mateixes constitueixen una posada en escena per a un públic.

En cinquè lloc, el documental poètic que, rebutjant la sensació de lògica espacial i temporal, explora patrons i associacions que involucren ritmes temporals i juxtaposicions dels espais. Aquest reforça la necessitat d'expressió a la transmissió d'una idea concreta. Per tant, la proposició d'una sensació individual més que la fidel representació d'aconteixements del món històric. El fet de donar més notorietat a l'element subjectiu de la percepció individual provoca que aquestes obres connectin més amb l'espectador en un sentit emotiu.

I, finalment, el documental reflexiu aborda la qüestió de com es parla sobre el món històric i, per tant, no de com és en realitat aquest món històric. És així que el focus d'atenció es desplaça cap a la relació entre el realitzador i l'espectador. Per a Nichols, la reflexivitat constitueix un acte qüestionador i apunta que la majoria dels films reflexius es refereixen al mateix procés de la seva realització.

Precisament, el format documental ha estat sempre present a la televisió com a una pantalla on els ciutadans es reconeixen i s'identifiquen uns als altres. Val a dir que ha tengut una major presència a la televisió pública perquè els trets del seu format responen a les necessitats, interessos i expectatives de l'audiència. De fet, la televisió pública ha estat entesa com aquella que prioritza el servei públic, en la mesura que promou el reconeixement de les audiències en el seu rol no pas de consumidors, sinó més aviat de ciutadans.[12]

A més de la seva finalitat informativa o periodística, el documental televisiu també ha desenvolupat una vessant formativa o educativa que s'ha materialitzat a través dels anomenats documentals divulgatius. Aquests s'han enfocat en temàtiques diverses que han donat lloc a difents tipologies: art, literari, històric, etnogràfic, antropològic, geogràfic, científic, tecnològic, entre d'altres.

Centrem-nos ara en el documental de divulgació històrica que és el que correspon al nostre estudi de cas. Aquest consisteix en la representació i explicació veraç d'uns fets pretèrits per part del realitzador, emprant no només filmacions d'arxiu, sinó també foto-

12 ALZATE GIRALDO, Alejandro; MAYA FRANCO, Claudia María; HEREDIA RUIZ, Verónica. "El archivo audiovisual y la construcción de la memoria a través del formato documental para televisión". *Enunciación*, v. 26, 1, gener-juny 2021, p. 78. DOI: https://doi.org//10.14483/22486798.16992

grafíes, obres d'art, mapes, gràfics, periòdics, plans recents de llocs històrics, entrevistes a testimonis i, fins i tot, reconstruccions parcials de successos.

Cal afegir que els documentals de divulgació històrica, diguem-ne tradicionals, solen presentar una visió o argumentació del passat tancada i simple que es comunica a l'audiència preferentment a través de la selecció i el muntatge de les imatges de forma contínua en seqüències que venen reforçades, per una banda sonora, per a donar a l'espectador la falsa sensació que res ha estat manipulat. També es produeix la presència d'entretítols o d'una veu en off autoritària. No obstant això, a més d'aquesta narració dominant, els documentals de divulgació històrica també solen presentar altres veus, la dels protagonistes dels fets i dels experts del tema tractat, encara que sovint resten subordinats a l'argumentació oferida a través del comentari en off i, per tant, només s'empren per a donar suport i/o justificar les seves afirmacions.[13]

Els documentals històrics presenten tres característiques que deriven de la seva naturalesa divulgativa. Primerament, el seu públic objectiu està constituït per un conjunt heterogeni que no són especialistes en la disciplina històrica i no tenen cap obligació ni interès específic en el seu aprenentatge.

La segona està relacionada amb la seva finalitat. El documental històric no té com a objectiu prioritari presentar els resultats de les darreres recerques desenvolupades per un prestigiós historiador, ni tampoc servir d'aparador per a l'exposició detallada de les pol.lèmiques dels acadèmics sobre un determinat tema històric. Més aviat pretén transmetre una sèrie de coneixements bàsics sobre el passat a una audiència profana en la matèria. El tercer i darrer tret que el defineix és que, per aconseguir mantenir l'atenció de l'espectador, configura la seva narració de fets pretèrits de forma dramàtica, és a dir, mitjançant l'obertura, el desenvolupament i el tancament d'un conflicte. És el que s'anomena corba dramàtica.

Finalment, cal puntualitzar que el documental històric no persuadeix a través de la densitat argumental, sinó que empra totes les potencialitats dels mitjans cinematogràfic i televisiu —la proximitat del rostre humà, la ràpida juxtaposició d'imatges molt diverses, el poder de la música i el so en general- per a intensificar els sentiments que desperten en els espectadors els successos que mostra la pantalla.

2.3. L'acció social de l'Església de Mallorca durant la transició democràtica.

El final del franquisme i els inicis de la transició democràtica foren temps d'enorme efervescència política i social. L'Església Catòlica espanyola també visqué temps de molts canvis caracteritzats per la irrupció i consolidació d'unes noves presències dels catòlics en el món. Aquestes anaven encaminades cap a un ferm compromís de transformació de les estructures polítiques i socials que soscavaven la dignitat humana. Així doncs, en el terreny polític apostaren per una vertadera democratització del país. I en el camp social

13 HERNÁNDEZ CORCHETE, Sira. "Hacia una definición del documental de divulgación histórica". *Comunicación y Sociedad*, 17, 2, 2004, p. 118-119.

per a una vertadera justícia social. De fet, l'acció social passà d'una mirada compassiva i caritativa centrada en la beneficència, a una altra mirada més comprensiva de la realitat que ens envolta amb l'objectiu de transformar-la a la llum de l'Evangeli.

L'acció social i l'acció política d'alguns sectors catòlics ens aparegué unida i estretament vinculada a dos fenòmens coindicents. Per una banda, al compromís amb la pobresa. I, per altra banda, la clandestinitat política a finals del franquisme motivada pel ferm compromís cívic de voler instaurar una democràcia. Tot plegat, va provocar que sorgís una nova cultura política que podem denominar dels cristians d'esquerres, relacionada amb Cristians pel Socialisme, fundat el 1972, i que a Mallorca ressonà de manera diversa a través de diferents col.lectius de capellans compromesos[14] i laics que confluïren a una institució social com fou l'Escola de Formació Social Mar-6.[15]

Des de Càritas Diocesana (1961) i la Delegació diocesana d'Acció Social (1979) es va dissenyar, impulsar i coordinar de tota l'acció social de l'Església de Mallorca durant aquests anys. Tampoc es pot entendre sense el lideratge, l'encoratjament i el compromís del llavors bisbe de Mallorca, Teodor Úbeda Gramage (1973-2003), amb els més pobres i exclosos de la nostra societat, mobilitzant molts i abundants recursos humans i patrimonials que disposava la diòcesi cap a aquest servei.[16] Durant els primers anys del seu episcopat va promoure la creació d'una delegació d'acció social a totes les parròquies de la diòcesi.

La Delegació Diocesana d'Acció Social ha servit i serveix de marc de referència per a tots els projectes socials de l'Església de Mallorca. La delegació en col.laboració amb el CETEM (Centre d'Estudis Teològics de Mallorca) oferia cursos de formació social per tal de formar totes aquelles persones que de manera voluntària o professional assumien el repte del compromís social. Hem de tenir en compte que en els anys vuitanta del segle XX s'iniciava el camí de la professionalització i l'especialització en el camp de l'acció social.[17]

De fet, l'Església en el context de la democràcia fou capaç d'engegar projectes confessionals i aconfessionals passant a una posició secundària quan la feina ja estava feta. Per tant, desenvoluparen una tasca d'obrir encletxes i nous camps d'acció social i de promoció humana.[18] L'acció social a les barriades perifèriques en sentit humà i social és una d'elles. Aquesta constitueix l'eix constitutiu del Club d'Esplai Jovent a sa Indioteria de Palma i que és l'objecte del documental analitzat.

---

14 ESTELRICH COSTA, Josep. «El Grup de Son Rapinya». *Comunicació*, 81-82, 1995, p. 33-54. També vegeu BAUÇÀ, Manuel. «Grup de Preveres del Primer Dimarts». *Comunicació*, 81-82, 1995, p. 55-108.

15 FULLANA PUIGSERVER, Pere. *Una llarga història de servei. Càritas Diocesana de Mallorca (1961-2011)*. Palma: Càritas Mallorca, 2011, p. 83.

Per a una evolució de Mar-6, vegeu BONNÍN CORTÉS, Maria; SALLERAS JUAN, Maria. *Maena Juan Marqués. Una dona de coratge*. Palma de Mallorca: Lleonard i Muntaner Editor, 2020, p. 57-70.

16 *Don Teodor Úbeda. 25 anys bisbe*, Butlletí Oficial del Bisbat de Mallorca, novembre 1995.

17 *Alimara*, Butlletí Informatiu del Servei d'Acció Social, 5, gener-febrer 1988, "Entrevista al cap de la Delegació Diocesana d'Acció Social de Mallorca, Mossèn Gabriel Pérez Alcina", p. 9-10.

18 MATAS PASTOR, Joan Josep. "L'Església de Mallorca a les perifèries humanes i socials en els darrers quaranta anys". *Alimara*, 68, novembre 2023, p. 7-13.

3. Hipòtesis

H1.- El documental "Més que un barri" reflecteix de manera fidedigna els orígens i desenvolupament del Jovent en totes les seves vessants pedagògiques, socials i culturals.

H2.- La producció audiovisual que tenim entre mans és un exemple d'història pública elaborat per l'Ens Públic de Ràdio i Televisió de les Illes Balears, per tant, des de fora de l'acadèmia i amb l'objectiu de divulgar i fer memòria d'una entitat social molt arrelada a s'Indioteria, barriada perifèrica de la ciutat de Palma de Mallorca.

H3.- La immensa majoria del metratge del documental, amb tots els recursos audiovisuals que empra, adopta un caire expositiu i demostratiu, no pas reflexiu i performatiu.

4. Metodologia

A partir de l'ús d'una metodologia mixta quantitativa i qualitativa plantejam una anàlisi de contingut audiovisual que pretén posar al descobert tots els recursos narratius que es posen al servei de la idea del realitzador, que no és altra que mostrar i demostrar la incidència pedagògica, social i identitari de l'entitat social sobre el territori que l'acull.

Per tal motiu, hem elaborat un instrument d'anàlisi que consisteix en una fitxa elaborada a partir dels elements essencials de l'experiència social de l'entitat. Aquests són els que a continuació assenyalem: l'estimació del barri com a poble; l'orientació social; la constància amb el compromís; el lideratge fort; i, finalment, la gestió política independent.[19]

A més d'aquests elements hem tengut en compte les diferents associacions i serveis impulsats per l'entitat social que apareixen en el documental: club d'esplai, associació Gent Gran, granja-escola i cooperativa. Cal puntualitzar que no són totes les associacions i projectes que ha engegat l'entitat Jovent.

A continuació, creuarem els elements i els diferents projectes amb el metratge que ocupen dins el documental i els principals recursos audiovisuals emprats per a esbrinar el pes i l'èmfasi posats en cada un d'ells.

La fitxa d'anàlisi és la següent:

	Club d'Esplai	Cooperativa	Granja Escola	Grup Gent Gran	Club d'Esplai Utopia	
Estimació barri com a poble						Duració/recursos audiovisuals
Orientació social						Duració/recursos audiovisuals

19 CLOQUELL MANRESA, Andreu; RAYÓ BORDOY, Miquel Àngel. "Evolució del projecte sociocultural Jovent: la dinamització del barri de sa Indioteria". *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, Universitat de les Illes Balears-Caixa Colonya, 2006, p. 289-290.

Constància amb el compromís						Duració/recursos audiovisuals
Lideratge fort						Duració/recursos audiovisuals
Gestió política independent						Duració/recursos audiovisuals

Expliquem, doncs, tots i cada un dels ítems plantejats a l'instrument d'anàlisi. Tal vegada l'element essencial principal del treball de l'entitat ha estat la capacitat de crear vincles entre les persones d'una barriada perifèrica de Palma i el territori on viuen, aconseguint transformar una barriada en un poble i amb tot el que significa ser poble. Això és, una comunitat que comparteix anhels, valors i projectes conjunts.

L'orientació del treball de Jovent sempre s'ha donat en funció de les necessitats socials i individuals detectades en el barri, amb la finalitat de millorar permanentment la qualitat de vida de les persones, especialment les menys afavorides, bé a través del treball directe de les associacions i projectes de Jovent, o bé de manera indirecta en col.laboració amb altres entitats socials i ciutadanes del barri.

Jovent ha estat i és un projecte comunitari que s'ha pogut sostindre en el temps gràcies al compromís i la constància de moltes persones. Estam davant una barriada que ha fet un gran esforç per crear un entorn favorable de prevenció i dinamisme sociocultural a partir de la creació d'un club d'esplai, que ha generat més iniciatives i, com a efecte multiplicador, aquestes n'han generat més. Sense la fe i el compromís amb la utopia per fer un món millor, la realitat del que ha estat i és Jovent no hagués estat possible.

El lideratge fort és personalitzat en la figura del sacerdot Bartomeu Suau Serra (1944), sense el qual aquesta història de transformació d'una barriada desfeta a un poble conscient i conscienciat no s'hagués produït. Ha format part d'una generació de capellans que va comprendre la necessitat que l'Església s'acostàs al poble, si volia que aquest es mantengués fidel i identificat amb l'Església.

Finalment, també apuntam que aquesta iniciativa sempre ha anat per davant de les circumstàncies polítiques o econòmiques, de les quals, contínuament, n'ha sabut treure profit, perquè ha sabut centrar-se més en les necessitats de les persones que no en els designis i estratègies electorals, més atenta a trobar els elements de cohesió de les entitats del mateix barri que no a les seves diferències i, sobretot, més oberta a la integració que no a la separació d'idees, sentiments, grups de persones, entre d'altres.

L'entitat Jovent engloba iniciatives socials molt diverses i que abasten diferents edats i camps d'acció. En el nostre cas, analitzam els projectes que han tingut més trascendència social i pedagògica tant per l'evolució de l'entitat, com per a la transformació de la barriada. Aquestes són les que apareixen en el documental.

Tot seguint un ordre cronològic, pel seu caràcter fundacional, hem de destacar el club d'esplai creat oficialment l'any 1981 i que es fonamentà en l'educació del temps lliure

dels infants i joves de la barriada. Posteriorment, l'any 1984 es donà cos a l'educació de la joventut més enllà del temps d'oci amb la constitució de la Cooperativa Agrícola Jovent. Aquesta, quatre anys després, es transformà en una cooperativa d'inserció professional. Més endevant, l'any 1996 s'engegà el projecte educatiu de la granja escola. I, per últim, ja arribats al segle XXI, quan Tomeu Suau fou destinat a la parròquia del Pont d'Inca, es creà el club d'esplai Utopia amb el mateix model pedagògic i didàctic que el de s'Indioteria.

No podem oblidar-nos del tercer element de triangulació de l'instrument d'anàlisi, M'estic referint a quins recursos audiovisuals ha emprat el seu realitzador i quant de temps s'han mostrat a l'espectador cada un d'ells. Els recursos audiovisuals poden ser més o menys rics i variats. Per exemple, el ritme de muntatge, el so diegètic o extradiegètic, musicals, tipus de plànols, angles de càmera, entre d'altres.

5. Resultats i discusió

Tota anàlisi d'un producte audiovisual ha de començar pel que és més bàsic. Això és la seva fitxa tècnica, que a més de definir els seus trets més importants, ens assenyala quins són els recursos humans i tècnics emprats en la seva producció.

La productora encarregada del documental "Més que un barri" (2013) és Cinètica Produccions. Té una durada de 51 minuts i 27 segons. La direcció i el guió recauen en Iskra Karadzhova i Marisa Goñi, respectivament. Cal puntualitzar que la guionista és periodista i actualment és la directora de *Diario de Mallorca*, que pertany al grup de comunicació *Prensa Ibérica*.

La directora Iskra Stefkova Karadzhova (Bulgària, 1980) es graduà en Batxillerat de Belles Arts, obtenint la qualificació pedagògica en Arts Plàstiques i l'especialització en Art Gràfic. Des de l'any 2007 ja treballava com a ajudant de realització a Cinètica Produccions. L'any 2010 va dirigir els documentals "El part i la vida" y "Rutes del silenci".

Pel que fa a la tipologia del documental podem afirmar, tot seguint els diferents models plantejats per Bill Nichols i que hem exposat breument al marc teòric, que estam davant un documental majoritàriament expositiu, atorgant prioritat absoluta a la paraula xerrada. No obstant, aquesta no prové de la veu en off d'un narrador omniscent que controla tot el que succeeix en el producte audiovisual, sinó dels testimonis o caps pensants que al mateix temps són els protagonistes de la història contada. Aquest darrer tret ens aproxima al que Bill Nichols denomina com a documentals participatius. Així doncs, "Més que un barri" també és participatiu en tant i quan la veu dels principals protagonistes de la història del Jovent exposen el seu punt de vista, fan memòria de l'entitat i, per tant, l'individu filmat s'involucra en la seva representació. De fet, aquests protagonistes interactuen amb el procés de construcció mediàtica com a veus autoritzades pel fet de poder dir que jo vaig ésser-hi.

El major pes narratiu és atorgat a Bartomeu Suau que, per altra banda, és el líder i motor de l'associacionisme desenvolupat per l'entitat Jovent. La resta de cap pensants

són persones que han estat i són puntals en els diversos projectes engegats per l'entitat, a excepció de Gabriel Janer Manila que, com a professor universitari i veu experta, ens explica els principals trets evolutius de s'Indioteria als inicis del documental; i de Cristina Beascoechea, aleshores gerent d'ASIMA (Associació d'Industrials de Mallorca), que ens reafirma la credibilitat i la solvència dels projectes d'inserció laboral de la Cooperativa Jovent. El llistat és el que a continuació segueix: Francisca Montblanc, directora de la granja-escola; Guillermo del Castillo, ex-monitor del club d'esplai i membre de la cooperativa; Gori Bujosa, ex-secretari del club d'esplai; Maria Antònia Bosch, directora del club d'esplai; Laura Póveda, directiva de la granja-escola; Félix Guillén, president de l'associació de gent gran; Margalida Capó, també de l'associació de gent gran; i, finalment, Teresa Miralles, directora del Club d'Esplai Utopia del Pont d'Inca.

No podem oblidar el testimoni dels polítics. La seva selecció no és aleatòria ni casual. Així doncs, el documental compta amb la participació de dues exbatlesses de Palma i dos expresidents de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. Dues dones i dos homes, dues persones del Partit Popular i dues persones del Partit Socialista Obrer Espanyol de les Illes Balears. Ens referim a Catalina Cirer, Aina Calvo, Francesc Antich i Gabriel Cañellas. Els quatre polítics coincideixen en un fet. Corroboren la solvència i bona gestió dels projectes Jovent a partir de la credibilitat del seu fundador, el ja esmentat Tomeu Suau. A més a més, reafirmen un dels cinc punts essencials de l'experiència social i educativa de l'entitat, que no és altra que la gestió independent dels colors polítics que governen les institucions.

El model observacional teoritzat per Nichols també hi és present des del moment que introdueix moltes seqüències i plànols d'activitats de les diverses associacions i projectes socioeducatiu de l'entitat, tot incorporant el so de manera sincrònica. Ara bé, la seva profunditat sempre va lligada a les paraules dels narradors de la història.

Des del punt de vista quantitatiu hem de destacar que la major part del metratge està centrat en el club d'esplai que, com molt bé es remarca, és el motor de l'entitat. Concretament, 31 minuts del documental estan dedicats al club d'esplai, és a dir, el 60% del minutatge de l'audiovisual. D'aquests, pràcticament 28 minuts es concentren al principi del documental. Només dos estan situats al final de l'audiovisual i serveixen per tancar el cercle i dir que el club d'esplai és el principi i la fi del Jovent. El segon lloc, l'ocupa la cooperativa, primer agrícola i després d'inserció laboral, amb un espai de nou minuts i mig, o el que és el mateix, el 18% de la cinta. A continuació, la granja-escola que gaudeix d'una presència de 3 minuts, és a dir, el 6%. En quart lloc, el club d'esplai Utopia del Pont d'Inca, amb un total d'un minut i 44 segons; això és un 3% del total. I, per últim, l'associació de Gent Gran que ocupen un minut i 6 segons, o un 2,5% de tot el metratge.

La jerarquia del club d'esplai no només es fa palesa per la quantitat de temps en que apareix, si no també per la subordinació de les altres associacions al club d'esplai. De fet, queda ben clar que aquestes existeixen perquè des del club s'ha instat la necessitat

de la seva existència. Així doncs, per una banda, la transició visual i narrativa del club d'esplai a l'associació de gent gran es fa a través del compromís que adopten els joves i infants del club d'elaborar flors i lliurar-les a les padrines el dia de les verges. Tot plegat, seguint el principi pedagògic de l'altruisme, és a dir, donar-se als altres sense esperar res a canvi. I, per altra banda, la transició del club d'esplai a la cooperativa és narrada pel seu fundador, Mn. Bartomeu Suau, fent èmfasi en una reunió de monitors del club d'esplai en la que ell mateix plantejà la necessitat de crear un projecte d'inserció laboral per als joves i pel qual necessitava deu joves del club que es comprometessin. En els anys vuitanta del segle XX, el problema de l'atur juvenil era peremptori i necessitava solucions.

Amb anterioritat hem parlat del lideratge fort com a un dels valors essencials de projecte. En la totalitat del documental es fa palès el lideratge de Mn. Bartomeu Suau Serra (Palma, 1944). De fet, la seva ombra planeja al llarg de tot el metratge. Per una banda, en els inicis, amb la seva veu i imatge expressa el seu somni per a la barriada narrant la història d'una nina del barri que no tenia amics per jugar perquè a la plaça no hi havia ningú. Ell li diu a la nina que si entona una melodia (cançó popular *When Johny comes marching home*), que se sent a l'audiovisual amb el so d'una flauta, els altres nins aniran arribant a la plaça. Li demana que cregui amb aquest somni i amb la utopia. I, per altra banda, en el darrer minut de l'audiovisual quan només amb la seva veu en off acaba la història de la nineta del principi explicant que la utopia i el seu somni s'ha fet realitat.

Tomeu Suau fou fundador i principal impulsor d'entitats socials i educatives que actuen amb el nom de Jovent (Club d'Esplai, Cooperativa, Granja escola, Associació Segle XXI) i d'altres lligades a les parròquies de Sant Josep del Terme (s'Indioteria, Palma) i de Sant Alonso Rodríguez (Pont d'Inca, Marratxí).

Fill de Bartomeu i Caterina, va residir gairebé tota la seva infància a Alcúdia, on els seus pares eren mestres d'escola i on va cursar els primers estudis a l'Escola d'Orientació Marítima del Port d'Alcúdia. El 1954 entrà al Seminari Nou de Palma on va estudiar cinc anys de batxillerat, tres anys de filosofia i cinc anys de teologia. Havent complert 18 anys, encara que era seminarista, va iniciar la seva participació en diversos campaments d'estiu; l'organitzat pel Patronat Obrer a càrrec del pare Ventura, posteriorment els campaments de Càritas Mallorca a ses Covetes i més tard les colònies d'estiu de can Tàpera. Aquests inicis van consolidar una gran capacitat per fer activitats socioeducatives amb nens i joves. Va ser ordenat prevere el 16 de juny de 1968 i destinat a Lloseta (Mallorca) com a vicari, on ja va destacar com a organitzador d'activitats infantils i juvenils inaugurant el club de joventut "L'Altura".

El 1969 el bisbe Rafel Álvarez Lara l'anomenà superior del Seminari Nou amb la intenció de donar-li un aire més avançat, d'acord amb els moments històrics que es vivien. Aviat va destacar com a veritable dinamitzador juvenil tant a l'àmbit dels seminaristes com al col·legi de Sant Pere, annex al seminari, on va introduir nombroses activitats extraesco-

lars com equips de voleibol, representacions teatrals, entre d'altres. I va obrir l'escola a les noies (1977) de manera que el Seminari Nou entrà de ple dins de la modernitat.

El 1979 el destinen com a vicari a la parròquia de Sant Josep del Terme, al barri de s'Indioteria de Palma, on ha desenvolupat la seva tasca des de llavors. Acabat de nomenar, va viatjar a Madrid i durant tres mesos va establir contactes amb les comunitats de base, parròquies de les barriades obreres (el Pou de l'oncle Raimundo, Vallecas, entre d'altres) i amb residències universitàries.[20] Aquest context el va ajudar a consolidar el seu compromís amb les capes socials més desafavorides, i va ser decisiu per a la posada en marxa d'iniciatives que ben aviat canviarien la fesomia social de s'Indioteria. Quan va tornar de Madrid es va plantejar la cohesió del barri a partir de les famílies, i per això va organitzar uns primers campaments a Menorca amb els nens i nenes de les tres escoles del barri. L'èxit va ser tan important que als mateixos campaments va sotmetre a votació una proposta de creació d'un club juvenil per al barri. La proposta va ser massivament acceptada pels nens i joves, i al llarg del curs 1979-1980 es va posar en marxa el Club d'Esplai Jovent amb més de dos-cents nens i nenes. El club es va organitzar en grups d'edat i seccions, va posar en marxa una pedagogia basada en valors de caràcter humanista i va anar arrelant al barri amb nombroses activitats diàries, de cap de setmana, de vacances. Actualment el club té una mitjana de 500 nenes i nens cada any i uns 90 monitors i monitors. L'entitat fomenta el compromís amb petits, joves i l'entorn de manera que es retroalimenta perquè cada curs altres joves voluntaris prenguin el relleu com a monitores assumint "la lluita social per un món millor".

Amb el pas dels anys i amb el suport del club, Suau va anar generant altres iniciatives de caràcter social que van seguir transformant el barri en una comunitat cohesionada i amb una important xarxa social. Entre aquestes iniciatives destaquen: el grup d'acció social de la parròquia (1982), la Cooperativa Jovent (1984), el Centre per a Gent Gran (1986), el Centre d'Acció Social (1995), la Granja Escola Jovent (1984 i 1998), la Plataforma d'Entitats de sa Indioteria (1998), l'Associació Jovent Segle XXI (1998), la reforma de l'església (2005) i una segona reforma del Club d'Esplai Jovent (2005). El 2006 va iniciar la reforma de Sa Midoneria, Casal de Barri Jovent que va entrar en funcionament a finals de 2012. Entre les darreres activitats destaca que el gener de 2008 va posar en marxa el programa Jovent: Apadrinament d'Iniciatives Solidàries que involucra nombrosos empresaris de Mallorca en projectes per a la infància, la joventut i la comunitat.

Paral·lelament a totes aquestes activitats, l'any 2003 el bisbe li va donar una nova responsabilitat: la parròquia de Sant Alonso Rodríguez al barri Pont d'Inca (Marratxí). Tot i que amb unes característiques diferents de sa Indioteria, Suau es planteja importar al nou barri el model de xarxa social que tants èxits li havia reportat en aquest barri. Per aquest

20 Per a veure l'abast de la tasca del clergat a barriades obreres cal consultar DELGADO DE LA ROSA, Juan Antonio. "Curas obreros en España, imagen y reflejo de Europa", a DE LA CUEVA MERINO, Julio; LOUZAO VILLAR, Joseba (Coord.). *Un 68 católico. Catolicismo e izquierda en los largos años sesenta*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2023, p. 325-344.

motiu va fundar el Club d'Esplai Utopia-Jovent (2004) i va establir una dinàmica molt similar tant a les activitats amb nens, nenes i joves com a les de la parròquia. Finalment, per culminar tota aquesta tasca als barris perifèrics de Palma, el maig del 2016 s'inaugurà el Club d'Esplai Fent Camí-Jovent des Vivero, també per iniciativa seva en col·laboració amb els Clubs Rotaris de Mallorca i l'Ajuntament de Palma. Aquesta darrera iniciativa ja no apareix a l'audiovisual que, com hem assenyalat, és de l'any 2013.

L'orientació social del club i de la resta d'associacions engegades esdevé clara i diàfana quan a diferents moments de l'audiovisual s'explicita que està obert a tothom de la barriada, sense cap mena d'exclusió. El lema de l'entitat ha estat i és formar persones compromeses amb la transformació de les estructures de la barriada. De fet, quan es narren els inicis del club, en Gori Bujosa diu que en Tomeu Suau sempre els deia que amb deu joves compromesos podien canviar de dalt a baix la barriada. I, per tant, crear ciutadans compromesos i que estimin el barri és la clau de totes les accions socioeducatives proposades i exposades. Aquest punt entronca amb l'altra pilar de Jovent, que no és altra que l'estima del barri-poble.

Ja per acabar cal parlar dels principis pedagògics i educatius del club, de la cooperativa i de la granja-escola que plantegen al llarg de tot el documental. Especial èmfasi es fan als onze principis immutables del club d'esplai. Els deu primers venen acompanyats i reforçats visualment amb dibuixos animats. L'onzè amb un moment molt emotiu que ens narra en primera persona Gori Bujosa i que consisteix en la mort d'un company a causa d'un accident de cotxe. Llavors, decidiren entre tots donar-se una onzena llei que és que tot el que t'ha ensenyat el club ho has de dur a la teva vida quotidiana.

Conclusions

H1.- El documental ens mostra de manera fidedigna els orígens i desenvolupament del Jovent en les seves vessants pedagògiques, socials i culturals. Encara que no ho fa sempre de manera sincrònica tot seguint un fil cronològic. Més aviat ho fa de manera temàtica. Així doncs, els orígens i desenvolupament del club d'esplai són explicats de manera cronològica, però després fa un bot a la granja-escola que es fundà l'any 1996 i al club d'esplai Utopia (2003). Mentre que deixa per al final el desenvolupament de la cooperativa agrícola (1984) i la cooperativa d'inserció laboral (1988). Al llarg del metratge el pes de Tomeu Suau en la narració és prou evident, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu. De fet, apareix de manera explícita o implícita en gairebé trenta minuts del metratge. A més, l'aspecte del lideratge fort planeja al llarg de tot el film.

H2.- L'audiovisual és un exemple molt clar d'Història Pública de l'educació feta fora de l'acadèmia i amb una voluntat divulgativa. Gairebé compleix els vuit punts que ha de complir la història pública de l'educació, tal com hem assenyalat en el marc teòric. És una història que no està feta per historiadors professionals. El fil conductor el duen els mateixos protagonistes de la història, sense l'aparició d'un cap pensant expert en història.

És un clar exemple d'història feta per la comunitat i per a la comunitat. Una comunitat que fa un exercici de remediació i recordança de la seva propia història.

H3.- El documental fa memòria factual i emotiva de la història de l'entitat tot seguint els trets més importants del documental de caràcter expositiu i demostratiu, encara que conté elements performatius dels guions de ficció, com per exemple l'ús d'animació i infografia, així com a una corba dramàtica molt clara (principi, nus i desenllaç). No és expositiu en un sentit clàssic, ja que no hi trobam la figura d'un narrador omniscient que ens guia. Però sí que participa del didactisme característic dels documentals expositius. El documental també té petites dosis d'elements propis del model observacional. Per exemple, amb les imatges amb so sincrònic de la plaça amb tots els nins i nines que han tornat del campament. També les imatges de la boda de la successora de Tomeu Suau en la direcció del Club d'esplai, Maria Antònia Bosch.

En definitiva, el producte audiovisual que hem analitzat és una història compromesa que ens ha mostrat la trajectòria d'una entitat que per l'acció dels seus protagonistes ha estat capaç de transformar de dalt a baix la vida social i cultural d'una barriada de Palma. És un espai socioeducatiu que va ser capaç de sortir de les quatre parets de la Parròquia de Sant Josep del Terme per fer-se present i necessari a tot el barri, creant múltiples projectes d'integració i inclusió social i laboral. Estam davant una entitat total de desenvolupament comunitari.

El Club Jove 1970-1980. Ontinyent

The Youth Club 1970-1980 Ontinyent

Joan Josep Torró Martínez
Juan.Torró@uv.es
Institut d'Estudis de la Vall d'Albaida

Resum

Aquesta comunicació forma part d'un projecte més ampli, que pretén de visibilitzar una iniciativa educativa no formal, creant-se un espai de sociabilitat on els joves podien ser escoltats i participar d'una societat que anava canviant.

El Club Jove va permetre dinamitzar i encetar accions formatives envers els joves que no podien accedir a l'ensenyament secundari i universitari. Baix l'emparament de l'església i lluitant contra els últims reductes del franquisme, es va crear un espai en què la joventut ontinyentina intentava integrar-se i formar part de la dinàmica social.

Tot això va ser possible gràcies a la presència de tres rectors principalment Luis Espí Albert amb el suport de Ramon Delgado i la continuïtat de Luis Navarro.

La recerca s'ha basat en la consulta de l'edició a ciclostil del Butlletí Informatiu de la Parròquia de sant Rafael i Butlletí de El Club Jove. Tanmateix, s´han utilitzat les fonts orals a l'hora de recollir els testimonis de dos dels rectors i d'un nombre important de membres de El Club Jove. Aleshores eren joves, després formaren part del moviment associatiu veïnal, assumiren responsabilitats polítiques municipals o són persones amb significació cultural i social a Ontinyent.

Paraules clau: Joventut, participació, educació no formal, religió, fonts orals.

Resumen

Esta comunicación forma parte de un proyecto más amplio, que pretende visibilizar una iniciativa educativa no formal, creándose un espacio de sociabilidad en el que los jóvenes podían ser escuchados y participar de una sociedad que iba cambiando.

El Club Jove permitió dinamizar y empezar acciones formativas para los jóvenes que no podían acceder a la enseñanza secundaria y universitaria. Bajo el amparo de la

iglesia y luchando contra los últimos reductos del franquismo, se creó un espacio en el que la juventud ontinyentina intentaba integrarse y formar parte de la dinámica social.

Todo esto fue posible gracias a la presencia de tres curas, principalmente Luis Espí Albert con el apoyo de Ramon Delgado y la continuidad de Luis Navarro.

La investigación se ha basado en la consulta de la edición a ciclostil del Boletín Informativo de la Parroquia de san Rafael y Boletín de El Club Jove. Sin embargo, se han utilizado las fuentes orales para recoger los testimonios de dos de los curas y de un número importante de miembros de El Club Jove. Entonces eran jóvenes, después formaron parte del movimiento asociativo vecinal, asumieron responsabilidades políticas municipales o son personas con significación cultural y social en Ontinyent.

Palabras clave: Juventud, participación, educación no formal, religión, fuentes orales.

Abstract

This communication is part of a broader project, which aims to make visible a non-formal educational initiative, creating a space of sociability in which young people could be heard and participate in a society that was changing.

The Youth Club (Club Jove) allowed to dynamize and begin training actions for young people who could not access secondary and university education. Under the protection of the church and fighting against the last strongholds of Francoism, a space was created in which the Ontinyent youth tried to integrate and become part of the social dynamics.

All this was possible thanks to the presence of three priests, mainly Luis Espí Albert with the support of Ramon Delgado and the continuity of Luis Navarro.

The research has been based on consulting the mimeographed edition of the Informative Bulletin of the Parish of San Rafael and the Bulletin of El Club Jove. However, oral sources have been used to collect the testimonies of two of the priests and a significant number of members of El Club Jove. At the time they were young, later they become part of the neighborhood association movement, they assumed municipal political responsibilities or committed to Ontinyent's cultural and social scene. Keywords:

Keywords: Youth, participation, non-formal education, religion, oral sources.

1. Introducció

El Club Jove naix a finals de la dècada dels anys seixanta, en uns moments en què l'«*Organització Juvenil Española*» (OJE) i, la seua alternativa, la «*Joventud Obrera Cristiana*» (JOC) deixen de ser un espai per als joves. Les propostes del govern envers els joves es desenvolupen sense els joves. En el cas d'Ontinyent, trobem com hi ha una alternativa clara, que baix el protectorat de l'església, comença a ser una realitat. Com en altres indrets de l'estat espanyol, comença a tenir-se en consideració als joves, plantejant-se una manera distinta de desenvolupar iniciatives dirigides cap als joves. La presència de les polítiques del govern franquista, mitjançant els ajuntaments, administració més propera al ciutadà, no aconseguirà, ni en els millors dels casos, mantenir eixe esperit que anava arrossegant-se des de la fundació del «*Frente de Juventudes*», enllà pels anys quaranta, amb aquell intent d'enquadrament de la joventut.[1]

A Ontinyent, s'evidencia el fracàs de les polítiques de joventut franquistes, fins i tot les impulsades per l'església com va ser la creació de «*El Club dels Joves*». Un segon intent es va concretar en impulsar «*El Proceso de la Juventud*» iniciativa que va sorgir, igualment, baix l'emparament de l'església. Pretenia abordar i tractar la problemàtica de la joventut, però tenint en consideració als joves. Consistia en la realització d'unes reunions que se celebraven en el Centre Parroquial, en les quals participaren els joves de la ciutat i alguns membres del Club dels Joves; «*Recorde que hi havia una sèrie de persones, una d'elles Vicent Montes, la senyora Rufino i el seu marit. Jo recorde un Centre Parroquial ple, ja que es tractava d'un debat sobre la joventut. Jo recorde que hi havia una taula de convidats i ens organitzaven per a fer preguntes, va participar la premsa*».[2]

Aquella iniciativa no va tenir la continuïtat desitjada ni responia a cap acció pastoral dissenyada amb una clara intenció continuista. Va ser platejada en un moment en concret i a proposta d'un rector en particular. Així ens explica Ramon Delgado la seua participació en aquest «*Proceso de la Juventud*»: «*Jo estava allí, ho duia Navarro. No hi havia objectius. Allò no va continuar amb res, així ho veig jo… es va fer dos o tres diumenges i s'acaba*».[3]

Amb aquestes circumstàncies naix El Club Jove a la Parròquia de Sant Rafael sota la direcció de D. Luis Espí, rector que va ser nomenat en 1963 com a consiliari de la JOC i la «Hermandad Obrera de Acción Católica» (HOAC) de les comarques d'Alcoi-Ontinyent-Xàtiva, adscrit a la Parròquia de Santa Maria.

2. El Club Jove; una alternativa envers els joves.

La persona que impulsarà El Club Jove serà Ramon Delgado de Molina, que arriba a Ontinyent l'any 1969 com coadjutor de la Parròquia de Sant Rafel, això sí amb el suport

1 Sáez Marín, Juan. *El frente de Juventudes. Política de juventud en la España de postguerra. (1937-1960)*, Madrid: Editorial Siglo XXI, 1988.
2 Ximo Urenya Montés: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 13 de maig de 2010.
3 Ramon Delgado de Molina Amorós: Entrevista realitzada per Joan J. Torró 21 d'abril de 2010.

de D. Luis Espí. Eren moments en què, com explica el mateix Ramon Delgado de Molina Amorós, hi ha un grup de joves que

> estaven revolotejant per la parròquia i dient; a vore que fem?. Al final jo en tinc que plantejar fer alguna cosa amb tota aquesta gent. Estava el Club dels Joves en Sant Carlos que era joves que estava estudiant, aleshores aquests, un poc, volen copiar, volen pensar en un local….[4]

El grup al qual està fent referència Ramon Delgado de Molina està format per a joves pertanyents a famílies acomodades i que estaven estudiant, els quals s'anomenaven «El Club dels Joves». Els joves de Sant Rafael pertanyien a famílies obreres, sense cap opció de formació després de l'ensenyament obligatori perquè s'incorporaven al món del treball.

Aquell grup de joves que s'arrimen a Ramon Delgado de Molina Amorós, comencen a desenvolupar una sèrie de reunions, que en alguns casos eren preparatòries per a les confirmacions. Afegint a aquest fet la permissivitat de Luis Espí i la disponibilitat de locals per a iniciar les esmentades reunions i activitats, és quan naix El Club Jove amb una clara vinculació i «*bajo la tutela de la parròquia*»[5].

Ramon Delgado de Molina apunta que aquells joves inquiets, estaven demanant realitzar el mateix que els joves de Sant Carlos, i gràcies a un grup de persones compromeses i vinculades a la JOC aconseguiren crear El Club Jove. «*Jo la idea que tenia.., era obrir portes, perquè comprengueren el que estava passant*»[6]

Segons D. Luis Espí, El Club Jove naix a partir de la manera en què s'aborden diferents temàtiques amb el format de «la setmana de…», així ens ho explica:

> Era una setmana de la joventut com ho era una setmana del malalt, una setmana del xiquet. I al final de la setmana la pregunta que es fa és; I açò, després què? Eixes el problema sempre, No? Després què? Aquella setmana havíem mobilitzat a prou xics i xiques, no solament de Sant Rafael. Què fem, que els donem? La parròquia que ha de donar-los? Doncs, ens organitzem i a poc a poc allò anava forjant-se. La idea no va ser fer directament un grup religiós. Des del principi això s'ha marcat molt en El Club Jove, inclús en els estatuts està arreplegat, es va regular la situació de tots aquells aspectes que pogueren interessar, aleshores diem un jove integral. Una formació integral del jove. Formació integral del jove que abraçava els distints camps de la vida de la persona; l'aspecte cultural, l'aspecte formatiu en general, l'aspecte religiós, de vivència religiosa, l'aspecte familiar, és dir tots els aspectes que notàvem que feien falta. Comença per donar eixa resposta».[7] Tanmateix, apunta que aquest grup de joves "tinguérem, la sort que ací estava Ramon Delgado, va ser l'ànima de El Club Jove. La sort que vàrem agarrar en aquell moment gent de la JOC, que és anterior al Club Jove i que coexisteixen després.[8]

4 Ídem.
5 Arxiu Parròquia de Sant Rafael (APSR). Butlletí Parroquial núm. 1. 1974.
6 Ramon Delgado de Molina Amorós: Entrevista realitzada per Joan J. Torró 21 d'abril de 2010.
7 Luis Espí Albert: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 24 de febrer de 2010
8 Ídem.

José Mollà Dòria ens fa els mateixos plantejaments a l'hora d'explicar-nos, des de la seua posició de jove, en aquell moment, com a partir d'una activitat pastoral s'inicia una activitat envers els joves:

> Els orígens de com comença eixa moguda són les xerrades en l'àmbit de la parròquia que es fan, convocant a la gent per a la confirmació. Quan s'acaba eixe procés, aprofitant que s'havia format un grup de gent, és quan comença a fer-se els primers intents de reunió. En un primer moment d'això s'encarrega Ramon Delgado, vicari de Sant Rafael acabat de nomenar i després hi ha un grup de gent que aleshores és dia de JOC, un equip de JOC.[9]

Són moments complicats des del punt de vista polític i social que afectarà també a les activitats de la parròquia. L'any 1971, quan la nova parròquia duia poc més de cinc anys de vida i El Club Jove coexistia amb la JOC i HOAC, reben la visita de Monsenyor D. José Mª Garcia Lahiguera. Aleshores estava qüestionant-se des de l'arquebisbat i des d'alguns sectors de l'església local i diocesana la tasca duta a terme a la parròquia de Sant Rafael, respecte de l'apostolat obrer[10]. L'activitat política i sindical clandestina era evident, fins al punt que la mateixa guàrdia civil apareixia a les hores de missa per escoltar les homilies de D. Luis i D. Ramon.[11]

Els mateixos membres de El Club Jove confirmen, que en 1970, al voltant de les xerrades organitzades per Ramon Delgado, és quan comencen a organitzar-se. Així ho expliquen en el seu butlletí:

> En el año 1970 con motivo de unas charlas dadas en la Parroquia de S. Rafael, se propusieron unos jóvenes entonces, continuar aquella vivencia que tuvo durante unos cuantos días. Se propuso hacer un almuerzo y en el entregar una encuesta a modo de iniciación, de aquí salió la primera gente que se comprometió a llevar algo adelante[12]

La influència de la JOC es fa present en la constitució de El Club Jove en utilitzar l'enquesta com una ferramenta a l'hora d'iniciar i justificar les accions, en aquest cas envers els joves. Les enquestes de la JOC tenien per objectiu descriure (veure) la realitat que els envoltava al voltant de la joventut, valorar eixa realitat descrita (jutjar) i tot seguit passar a l'acció (actuar) per millorar aquelles condicions, aquells problemes que afectaven la joventut i que els mateixos joves podien exercir. Era allò que s'anomenava «*revisión de vida a través de un hecho*» sempre amb accions i valoracions des del punt de vista cristià. Aquesta manera de treballar i organitzar als joves necessitava una persona que els

9 Pepe Mollà i Dòria: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 3 de febrer de 2010

10 Espi Albert, Luis. *40 anys de parròquia. Sant Rafael 1965-2005*. Ontinyent: Caixa d'Estalvis d'Ontinyent. 2005, p 45.

11 Ramon Delgado de Molina Amorós: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 21d'abril de 2010. Agulló Díaz, Carmen, Espí Espí, Vicent, i Juan Soriano, Emil. *Memòria de la Utopia. CCOO de la Vall d'Albaida* Benicull de Xúquer. Set i mig. 2001

12 APSR. Butlletí trimestral de El Club Jove. Maig Espi Albert, Luis. 40 anys de parròquia. Sant Rafael 1965-2005. Ontinyent: Caixa d'Estalvis d'Ontinyent. 2005, p 45.
Ramon Delgado de Molina Amorós: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 21d'abril de 2010. Agulló Díaz, Carmen, Espí Espí, Vicent, i Juan Soriano, Emili. *Memòria de la Utopia. CCOO de la Vall d'Albaida*. Benicull de Xúquer. Set i mig. 2001.
APSR. Butlletí trimestral de El Club Jove. Maig 1973."Historia del club".

orientés i que, com s'ha dit, va ser Ramon Delgado de Molina Amorós. Va romandre fins a 1974, quan abandona la parròquia, ocupant el seu lloc Luis Navarro, altre rector que també s'integrarà en la dinàmica de El Club Jove.

La principal característica que definia El Club Jove, i que el diferenciava a altres organitzacions juvenils, residia en el fet que no formaven part d'una organització amb una estructura superior de caràcter provincial ni estatal, no depenien orgànicament de ningú.

Tot i que l'església li donava suport, facilitava les seues activitats i formava part de les iniciatives parroquials, eren joves que segons Ramon Delgado de Molina

> no van entrar a la parròquia per continuar, per dir-ho d'alguna forma, una catequesi parroquial o dels júniors. D'alguna manera es va formar un grup de trenta o quaranta xavals que ells mateixos s'alimentaven, sempre un poc acompanyats, Eh? S'alimentaven dels esdeveniments que anaven apareixent.[13]

Aquest acompanyament era prou mesurat, condicionat per la necessitat de no perdre l'ocasió de desenvolupar una acció, envers els joves, que d'altra manera no haguera pogut ser. Era una ocasió que va permetre educar i acompanyar a uns joves que no havien tingut l'oportunitat de continuar la seua formació. Es veien obligats a incorporar-se al món del treball en edats primerenques. D'això eren conscients els rectors al capdavant de la parròquia. Un consentia i l'altre dirigia, però tots dos eren sabedors que eren joves cercant:

> la independència i evitar que siga corretja de transmissió de ningú. Això es pot donar en un lloc on tingueres la complicitat de què ens deixaren fer. Havies de comptar amb la complicitat perquè si no era impossible. Un rector que davant de tot imposés la missa, ja s'havia acabat. De tota manera hi havia, en els estatuts, perquè el club té uns estatuts, i en els estatuts està la figura de l'assessor religiós.[14]

Així doncs, veiem com El Club Jove naix gràcies al suport de la parròquia de Sant Rafael, al compromís decidit de dos rectors que saben conjugar les necessitats dels joves i la seua activitat pastoral juvenil o de compromís social. Tal com apunta D. Luis Espí hi havia una formació que abraçava diferents aspectes i interessos dels joves, però sí:

> es varen organitzar un munt de xerrades de tota mena, de formació religiosa per suposat, mai s'ha oblidat que darrere del Club Jove estava la parròquia, això ho han tingut sempre molt clar, però independent com a organització. No era el cas de la JOC que era una organització de la parròquia, no era el cas dels júniors, que eren una organització de la parròquia, no eren els juvenils sinó que gent de la JOC, gent dels júniors i de s juvenils estaven en El Club Jove, però sempre tenien una identificació distinta. La JOC tenia una consciència que era una organització d'església, directament. Júniors, per suposat, Juvenils per suposat, mentre que El Club Jove era una organització en l'església, però no de l'església, encara que havia sorgit d'ella.[15]

13 Ramon Delgado de Molina i Amorós: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 21 d'abril de 2010.
14 Pepe Mollà i Dòria: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 03.02.2010
15 Luis Espí Albert: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 24 de febrer de 2010.

Segons D. Luis Espí, El Club Jove respon a una manera d'entendre i donar resposta a unes necessitats molt concretes*:*

> Obeeix únicament a una mentalitat que en aquell moment els dos rectors que estàvem ahí, en la parròquia, els dos capellans, teníem unes ideés; el Concili Vaticà II. A la gent de la meua edat ens va marcar, l'església no te perquè preocupar-se únicament de l'aspecte espiritual de la gent i d'ací sorgeix això, la necessita.[16]

3. Ideari del Club Jove

El Club Jove va aprovar els seus primers estatuts en l'any 1973, els quals estaven inspirats amb els del Club Nosaltres d'Alzira, els quals foren adaptats.[17] Fins a l'actualitat no s'ha pogut aconseguir aquests primers estatuts els quals varen romandre efectius, amb les corresponents modificacions, fins a 1977.

La primera referència al voltant dels estatuts, la trobem l'any 1973, en el butlletí del club, on es fa un repàs als tres primers anys de funcionament i dels seus estatuts.

Una de les primeres característiques que definia al club era el seu règim assembleari. S'identificaven clarament amb la classe treballadora seguint «*el ejemplo de un movimiento juvenil obrero*»*[18]*. Hom pot esbrinar com darrere d'aquest plantejament hi ha certs elements jocistes respecte de com s'havia d'abordar allò que envoltava al jove, però des d'un posicionament crític perquè «*la realidad del joven obrero, está muy condicionada por el ambiente exterior, que fuerza a que el joven se encuentre en una situación que le haga incapaz de desear un desarrollo personal y eficaz.*»[19] Aquesta anàlisi crítica de l'entorn, no és descrit des d'una visió cristiana, ni d'acord amb els principis que defensava la JOC, sinó més bé, des d'un posicionament més disconforme. Per als membres de El Club Jove, la situació de la joventut venia influenciada per les condicions del treball, per la mateixa família, la societat de consum i el mateix jove conformista i resignat. La poca capacitat de compromís i despreocupació del mateix jove, podia eclipsar altres valors que també existien, com eren:

> sentido de justicia, de solidaridad… No entramos en el análisis de estos valores solo queremos incitar a uno, a la necesidad de trabajar y reflexionar unidos, para que veamos que la unidad da fuerza para hacer y conseguir una juventud nueva, realmente nos hace falta esta experiencia para saber lo que somos capaces de realizar.[20]

La celebració de l'1 de maig és altre element que confirma El Club Jove com un moviment juvenil obrer. Per a celebrar aquest dia es reunien durant un cap de setmana per a reflexionar al voltant de l'esdeveniment de l'1 de maig. El lloc triat era la Punteta, casa de camp ubicada al terme d'Agullent*[21]*.

16 Ídem.
17 APSR. Butlletí maig 1973.Història del Club.
18 Ídem.
19 APSR Butlletí de maig de 1973. *Reflexión sobre la Juventud.* Signat per R.D.
20 Ídem.
21 Susi Torró Ribera. Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 6 de maig de 2010.

L'estiu de 1974 el club torna a plantejar la reforma dels estatuts. Eren conscients que com organització s'havien d'obrir a tots els joves d'Ontinyent. No necessàriament havien de viure al barri de Sant Rafael per a ser socis del club.[22]

Retornant als estatuts de 1977, establien com a finalitat de l'organització el fet de crear un nexe d'unió entre els joves que volien formar part del club. Per a ells era una manera efectiva de desenvolupar una formació integral. Entenien per formació integral aquella amb la qual aconseguir «*un hombre con las siguientes características; Respetuoso con los demás; con capacidad crítica; con sentido de responsabilidad y con un planteamiento básico político, sindical y religioso*».[23]

En aquests estatuts s'apunta que «*la línea ideológica del Club viene especificada por el resumen de lo tratado en la llamada Conferència de la Pau (Boletín otoño 1977)*».[24] És a partir d'aquesta conferència quan podem conèixer amb claredat, quin era en plantejament ideològic de El Club Jove, el qual ha anat evolucionant des de la seua creació.

Els membres de El Club Jove varen analitzar qüestions i aspectes polítics, plantejant-se la pregunta de «*¿Como vemos el momento político de Onteniente?*», contestant que : «*Alguien dijo que flojo. No hay muchas cosas, pero ya van surgiendo varios grupos, de derechas y de izquierdas, que pueden tener alguna repercusión en el Club*». A aquesta pregunta, li segueixi altra relacionada amb l'aspecte sindical.

L'anàlisi dels membres de El Club Jove, reflectit en les planes del butlletí, gira al voltant de com els partits polítics i sindicats intenten captar als membres de El Club Jove. Pretenien que els membres de El Club Jove formaren part de les respectives seccions juvenils, sobretot de les formacions polítiques. Conclouen que la sensibilització política de molts dels joves no era tan real.

En aquests moments, tal com s'ha apuntat amb anterioritat, i des d'una iniciativa municipal, s'intentava crear una «Coordinadora Local de Jovenes». Tot va quedar amb una mera proposta, en un intent de monopolitzar al moviment juvenil per part d'una administració local, que a poc a poc, deixava de ser l'últim dels reductes del règim franquista. Davant aquestes circumstàncies, els membres de El Club Jove són conscients que «*el club puede ser un lugar de pesca fácil para distintos grupos políticos, cosa que hay que evitar*».

En cap moment El Club Jove havia de significar-se políticament, ni prendre part per cap sindicat. La finalitat de El Club Jove era facilitar una conscienciació política i sindical perquè els seus socis pogueren, després, desenvolupar la seua activitat política i sindical, això sí, baix la seua responsabilitat.

22 APSR. Butlletí de juny de 1974. Reforma dels estatuts.
23 APSR. Butlletí tardor 1977. Articles 1 i 2 dels estatus.
24 APSR. Butlletí tardor 1977. Nota aclaratòria entre els articles 2 i 3 dels estatuts.

Aquesta manera d'actuar davant els esdeveniments polítics i sindicals, El Club Jove ho va tindre molt clar des dels seus inicis. Així ens ho explica un dels membres que va romandre durant molts anys i que va ser secretari del club:

> En eixos moments pot existir alguns nuclis, jo no els conec, però existien: una cèl·lula, diguem, del Partit Comunista, totalment clandestina, comença a haver-hi, però encara hi ha molta por, és molt complicat. Sí que hi ha, al cap de quatre o cinc anys, hi ha intents. Bàsicament el club és una de les institucions que hi ha conscienciació social i que tot lo món està pendent de coses d'eixes, se fixa en eixe grup per a vore si atrau cap a ells a qualsevol individu. Però això és posterior. Era un lloc abonat, per a traure gent. El Club l'únic que intenta és crear una consciència crítica, simplement. En cap moment, i això és claríssim, no hi ha, col·lectivament, esperit perquè siga corretja de transmissió de ningú, ni que siga un camp per a crear aprenents o com vulgues dir-li, per a cap altra entitat. Això sí que se cuida molt[25].

Una altra qüestió, que no queda recollida de forma explícita en els estatuts, però que si és important destacar, és la participació de les dones. Com veurem més endavant, serà en 1976 quan comencen a tenir una presència important en El Club Jove.

No existia una secció femenina diferenciada de la masculina. Tots i totes formaven part del mateix grup, tots i totes participaven en l'organització i desenvolupament de les diferents activitats.

De tota manera, en el moment de realitzar grups de discussió, quedaven diferenciats els xics de les xiques. Són les mateixes xiques les que es queixen del fet que «*las reuniones de las chicas del Club, últimamente no se están celebrando con frecuencia…*» mentre que posen de manifest el rol que anava repetint-se en una societat on la dona assumia tasques de manteniment, neteja i cura, en aquest cas del local on es reunia El Club Jove. Rebutgen aquest rol al mateix temps que es queixen de la mala organització i deixadesa dels xics pel que feia al manteniment del local.[26]

En el capítol dels estatuts titulat amb el paràgraf de «*Finalidad*», posen de manifest la intenció, la línia ideològica i la seu social. En la secció primera amb el títol «*de la forma de gobierno*», el club estava regit per una Comissió Permanent, una junta Directiva i una Assemblea General. La Comissió Permanent estava composta per un president, un vicepresident, un tresorer i un secretari. El president era la figura que més responsabilitats assumia en el funcionament del club perquè presidia de tots els òrgans, tot i que es mantenia el règim assembleari.

Dins la comissió permanent existia la figura del conciliar el qual «*orientará en todas aquellas materias o actividades en las que el club esté implicado en la marcha y objetivos de la parroquia. Este cargo lo ejercerá un sacerdote que ejerza su ministerio en la Parroquia de San Rafael, de esta ciudad*»[27]. Com s'ha evidenciat abans, aquesta

25 Pepe Mollà i Dòria: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 02.03.2010
26 APSR. Butlletí d'abril de 1976.
27 APSR. Estatuts de El Club Jove. En aquest apartat mentre no s'especifique la cursiva farà referència al document corresponent als estatuts de 1977.

serà una figura clau en el funcionament de El Club Jove i que guiarà les seues directrius. Suposarà la garantia i el suport perquè els joves pogueren desenvolupar totes i cada una de les activitats programades.

Per a formar part de El Club Jove s'havia de tenir almenys catorze anys sense fixar-se edat màxima. Els joves que decidien formar part del club ho feien de forma lliure i havia de respondre a una opció personal.

El Club Jove es finançava econòmicament mitjançant les quotes i que en 1972 era de 25 pessetes fins a arribar a les 50 pessetes en 1977.[28] De tota manera els ingressos del club també provenien de «Socis Protectors», de donatius o dels diners que s'arreplegaven en els guateques, representacions teatrals, però també de la venda de loteria.[29]

Respecte dels drets i deures dels socis que es resumien en l'obligació de participar i assistir a les activitats i acudir a les reunions que se li citaren.

El posicionament ideològic de El Club Jove es pot entendre com obrerista, d'esquerres i progressista el qual evolucionarà, amb el pas del temps, cap a posicionaments de caràcter nacionalista i defensa de la cultura valenciana. L'ús del valencià en les planes del butlletí posa de manifest aquest fet. A més a més, els continguts del butlletí incorporaran temes relacionats directament amb la cultura, idioma, costums i identitat valenciana. Sobretot en els últims números del butlletí de El Club Jove veiem com el valencià va ocupant més espai que el castellà. En la portada del butlletí apareixerà de forma reiterada l'ús de la senyera quadribarrada. Hi ha un evident distanciament i diferenciació d'aquells plantejaments valencianistes que defensaven la inclusió del blau en la senyera o la definició de Regió, Regne o Comunitat Valenciana.

4. Els plans de curs

L'eix central de les activitats de El Club Jove giraran al voltant del pla de curs. Segueixen el model escolar. Començaven en setembre d'un any per a concloure en l'estiu de l'any següent, deixant un espai de temps entre cursos per a les vacances, que en moltes ocasions, com veurem, s'aprofitaran per a desenvolupar els campaments d'estiu.

El Club Jove s'organitzava en grups o equips per a desenvolupar les activitats. En 1972 comencen a funcionar els següents: equip d'excursions, música i teatre, biblioteca, activitats culturals, activitats recreatives i esport. Pràcticament, aquests equips de treball varen funcionar durant els deu anys d'existència de El Club Jove amb poques variacions.

Els campaments s'integraven en les activitats d'estiu de El Club Jove. De vegades desenvolupats de forma independent i autònoma o pel contrari en col·laboració amb les altres organitzacions de la parròquia com eren els júniors i els juvenils. L'organització del campament va ser desenvolupada pels mateixos joves qui s'encarregaven de totes les tasques necessàries per a poder dur a terme. Per a la realització d'aquests campaments ne-

28 APSR. Butlletí desembre 1972. Informació de tresoreria. En aquell any la tresorera era M. Angeles Mollà.
29 APSR. Llibre de comptes de El Club Jove.

cessitaven de la col·laboració imprescindible de persones adultes que estaven integrades en la parròquia i provenien de la JOC, la qual cosa garantia la seua realització.

Durant el curs 1973-74 l'objectiu plantejat per El Club Jove és «*Organizarnos para la mejor participación de los jóvenes*». Al voltant d'aquest objectiu pretenien organitzar totes aquelles activitats al si del club. Volien fer efectiu aquella idea de facilitar la participació d'altres joves que no formaven part de El Club Jove. La seua intenció era fugir de l'organitzat des de fora de El Club Jove, pensat sobretot per al cap de setmana. Aquestes activitats estaven organitzades i pensades per als joves, però que, segons El Club Jove, generava un «*joven deshumanizado, un joven que se le corta toda iniciativa de crear, todo consecuencia de un orden que se le ha impuesto*».[30]

La Setmana de la Joventut va ser el catalitzador de totes aquestes activitats perquè que responia directament a l'objectiu que s'havien plantejat El Club Jove per a aquest curs. Suposava una aposta decidida i una alternativa on s'obria la participació a tots els joves d'Ontinyent.

Aquesta primera setmana es va celebrar del 18 al 14 d'octubre de 1973. Les activitats programades i realitzades varen ser xerrades com «*Iniciación a la Vida; Problemática de la Juventud; Relación entre padres e hijos; Problemática del trabajo*». Es va realitzar una excursió cultural al museu d'Onda i les coves de la Vall d'Uixó. Hi va haver un esmorzar, gimcana i actuació d'un cantant de cançó protesta, que era el rector de Montserrat.[31]

Després de valorar positivament la realització de la Setmana de la Joventut, es va acordar, a iniciativa de la Junta Directiva, crear grups de treball per tal d'aprofundir en els continguts de les xerrades realitzades. La proposta era que un grup de El Club Jove realitzés enquestes, que «*Partiendo de estas contestaciones podríamos avanzar en la reflexión y llegar a cambiar nuestra forma de obrar*».[32] Aquesta era la valoració de la setmana de la joventut publicada en el butlletí: «*Esta semana tuvo una gran acogida tanto en los socios como en los jóvenes que asistieron a ella. Los diferentes problemas tratados en ella nos han servido como punto de arranque para posteriores charlas y reuniones*». Una d'aquelles xerrades va ser la de dedicada a la sexualitat, tot i que es va centrar en aspectes merament descriptius, els mateixos joves varen plantejar aprofundir més en el tema abordant les qüestions més afectives, completant aquella primera descripció.[33]

El curs 1974-75 va iniciar les seues activitats el 22 de setembre amb una sèrie propostes dirigides a convertir-se en un referent de la joventut ontinyentina. Si en 1973 ja comptaven amb una secció en la premsa setmanal escrita ontinyentina, en 1975 disposaven un espai setmanal en la programació de ràdio Ontinyent. Els responsables d'aquest programa es definien com a joves valencians que els movia l'interès per conèixer la his-

30 APSR. Butlletí d'octubre de 1973. Plan del Curso 1973-74.
31 Ídem. Tot i que no s'identifica el seu nom deuria ser Paco Muñoz.
32 Ídem.
33 Ídem

tòria del País Valencià i assabentar-se del que suposava i que havia aconseguit la cultura valenciana.

El programa s'anomenava «Pensat i Fet», íntegrament en valencià, dedicat a la promoció de la cultura valenciana i «*a banda de tot això, de tot el nostre interès per la vida valenciana, ens hem adonat que a Ontinyent passen moltes coses. Abans hi havia un periòdic, però hui no tenim res*»[34].

El butlletí d'octubre de 1975, va publicar una entrevista amb el cantautor xativí Raimon. L'entrevista la varen realitzar al Saló de «El Patronato» d'Ontinyent, on va actuar el cantautor. L'acte va ser organitzat per diferents persones que donaven suport a El Club Jove i que estaven vinculats a la parròquia de Sant Rafael. En l'entrevista publicada en el butlletí hi ha un espai en blanc on s'havia d'incloure la resposta a la pregunta referida a la residència habitual de Raimon en aquell any. No es va publicar la resposta per qüestions de seguretat, donat que; encara, hi havia greus dificultats per poder gaudir de la llibertat d'expressió.

Amb el pas dels anys en l'ideari de El Club Jove comença a estar present el feminisme i la lluita de gènere. Com s'ha dit abans, tot i que no formava part dels seus estatuts, la reivindicació de caràcter feminista estava cada vegada més present:

> Una de les primeres lluites que jo recorde des del punt de vista de gènere, que era una de les nostres reivindicacions, que ens posava en contra als pares i que reivindicàvem. Una dona eixia de sa casa a les quatre del matí des de sa casa per anar a peu a la fàbrica i posar-se a treballar a les cinc, això era una bona xica. Ara si una dona, un dissabte o diumenge aplegava a casa passades les 9:30 de la nit era una mala xica. Eixa era una de les primeres reivindicacions que feiem nosaltres.[35]

La igualtat entre els homes i dones es va posar de manifest amb la presència de dones en llocs de responsabilitat en la Junta Directiva de El Club Jove. No sols com a tresorera o vocal sinó com a presidenta, com va ser el cas de Mari Fina Esparza i Elena Torró secretaria.[36] La qüestió feminista, començava a fer-se present entre les dones del club com ho posa de manifest la realització d'una projecció i debat al voltant de «l'alliberació de la dona».[37]

5. La dissolució de El Club Jove.

Malauradament, no s'ha pogut consultar l'última assemblea en la qual es va acordar la dissolució de El Club Jove. D. Luis Espí apunta que la raó de la dissolució de El Club Jove la podríem trobar en el fet que les necessitats dels joves canviaven, eren altres, amb el pas del temps, amb l'evolució de la societat apareixen nous elements, noves necessitats a les quals s'ha de respondre d'altra manera.

34 APSR. Butlletí de desembre 1974. Pensat i fet.
35 Pepe Mollà i Dòria: Entrevista realitzada per Joan J. Torró, 3 de febrer de 2010.
36 APSR. Butlletí octubre de 1976.
37 APSR. Butlletí, juny de 1978. El Club Jove Informa.

Pot ser que la confluència de diferents factors siguin la causa per la qual aquesta iniciativa juvenil deixarà d'existir. L'aparició de noves organitzacions juvenils, socials i polítiques, la consolidació del sistema educatiu i l'accés, cada vegada més nombrós, a la universitat per part dels joves ontinyentins, contribuïren al fet que El Club Jove deixarà d'existir. De fet, a poc a poc els joves deixaven de ser joves i s'integraven, no tots, en altres organitzacions,

> anàvem creixent, entrant i eixint, fent-nos majors i madurs i, de tot aquell temps intens viscut en aquell Club Jove, isqueren moltes persones compromeses amb el seu poble i amb la societat en general i d'ací isqueren bons sindicalistes, militants de grups diversos, dirigents actuals d'associacions o de grups organitzats en variats camps, etc.38

6. A manera de conclusió

Tres persones seran les que possibilitaran aquesta iniciativa envers els joves: D. Luis Espí Albert, Ramon Delgado de Molina, rectors responsables de la seua creació, i després D. Luis Navarro. Ho fan primerament des d'una metodologia jocista, amb aquelles revisions de vida, amb les enquestes mitjançant les quals veuen, jutgen i actuen.

No va formar part de cap estructura organitzativa superior ni de la mateixa església ni de cap altra organització ni entitat que tingués cap secció juvenil. Ara bé, mantenen contacte amb organitzacions juvenils semblants d'Alzira, Xàtiva i Agullent.

Tot aquest quefer dels rectors de la Parròquia de Sant Rafael envers els joves es caracteritza principalment per concebre i entendre a la joventut com un membre actiu de la societat de la qual forma part. Tampoc suposa una vinculació directa amb el moviment juvenil catòlic que naix de la mateixa església, com ho va ser la JOC, però sí que hi ha una clara influència. Amb El Club Jove hi ha una clara intencionalitat de donar protagonisme a uns joves que per definició i desenvolupament del seu rol mostren la seua disconformitat amb els convencionalismes i fugen de qualsevol enquadrament polític, de qualsevol signe polític.

La parròquia de Sant Rafael facilitarà els mitjans i infraestructures perquè El Club Jove, fora una realitat. Pel contrari no varen rebre cap suport de l'administració local, que de vegades, sobretot en els primers anys de funcionament, no se'ls veia amb bons ulls.

Els membres de El Club Jove tenien dificultats per accedir a la formació tan reglada com no reglada. Alguns joves de l'època realitzarien estudis de batxillerat i pocs arribarien a la Universitat. El Club Jove ofereix un marc de formació, que no hagueren trobat d'altra manera. Podien parlar de sexualitat, dels drets dels treballadors, de cultura, de poesia, d'història, de drogues, de política, en definitiva d'un conjunt de temes que d'altra manera difícilment podien conèixer.

38 Programa de festes de Sant Rafael, 1989. 25é aniversari de la festa i de la parròquia.

El Club Jove d'Ontinyent va nàixer amb una clara identificació ideològica progressista, d'esquerres i obrerista que a poc a poc va incorporant la defensa de la llengua i la cultura valenciana així com el feminisme.

El Club Jove va deixar d'existir en l'any 1980, moment en què els joves comences a formar part d'una societat democràtica on les llibertats estan garantides al mateix temps que les opcions de progrés personal i professional els permet arribar a nivells superiors de formació i sobretot d'informació. S'arriba a una consolidació

del sistema escolar, surten noves organitzacions i associacions amb la seua corresponent secció juvenil. Tot plegat formen un conjunt de noves necessitats en què El Club Jove ja no dona la resposta desitjada.

Amb els pas dels anys, moltes de les joves i els joves que participaren en El Club Jove han format part activament del moviment associatiu veïnal, han assumit responsabilitats polítiques en l'àmbit municipal i d'altres s'han significat culturalment i socialment a Ontinyent.

Torró Martínez, Joan Josep. Doctor en Pedagogia per la Universitat de València. President de l'Institut d'Estudis de la Vall d'Albaida. Forma part de la junta directiva de la Federació d'Instituts d'Estudis del País Valencià. Membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i del Memorial Democràtic de la Vall d'Albaida. La seua activitat investigadora, de recerca i divulgativa està vinculada a la II República i Guerra Civil espanyola atenent qüestions educatives, culturals i socials de la ciutat d'Ontinyent. Recentment, ha publicat una monografia sobre l'Hospital Militar Internacional d'Ontinyent. Tanmateix, ha col·laborat en diferents projectes audiovisuals vinculats a la recuperació de la memòria escolar i democràtica.

Les colònies escolars a les illes Balears (1893-1936) com a espais de sociabilitat i educació no formal

The summer camps in the Balearic Islands (1893-1936) as spaces for sociality and non-formal education

Xavier Motilla Salas
xavier.motilla@uib.cat
Universitat de les Illes Balears — GEDHE/IRIE

Carlos Menguiano Rodríguez
c.menguiano@uib.eu
Universitat de les Illes Balears — GEDHE/IRIE

Resum

A les illes Balears, les colònies escolars de la Diputació Provincial i dels ajuntaments de Palma i de Maó es desenvoluparen a imatge i semblança de les colònies d'altres indrets propers. Inicialment seguiren, majoritàriament, l'organització implementada per Miquel Porcel i Riera a les primeres colònies provincials desenvolupades a les darreries del vuit-cents i primeries del nou-cents. Totes elles tingueren, amb matisos, una mateixa estructura organitzativa en què hi foren presents des dels inicis els postulats pedagògics renovadors. Aquestes iniciatives lligaren renovació pedagògica i higienisme, a més de ser importants espais de socialització i culturització a través de la convivència, el foment de l'excursionisme, per tal d'exercitar-se i conèixer el territori més proper, entre altres activitats extraescolars. Foren, en definitiva, potents espais de sociabilitat i de desenvolupament personal, higiènic, educatiu, cultural i social per als infants de les illes, més enllà de l'àmbit estrictament escolar.

Paraules clau: renovació pedagògica, higienisme, sociabilitat, colònies escolars, Illes Balears.

Resumen

En las islas Baleares, las colonias escolares de la Diputación Provincial y de los ayuntamientos de Palma y de Mahón, se desarrollaron a imagen y semejanza de las colonias de otros lugares cercanos. Inicialmente siguieron, mayoritariamente, la organización imple-

mentada por Miquel Porcel y Riera en las primeras colonias provinciales desarrolladas a finales del siglo XIX y principios del XX. Todas ellas tuvieron, con matices, una misma estructura organizativa en la que estuvieron presentes desde sus inicios los postulados pedagógicos renovadores. Estas iniciativas ligaron renovación pedagógica e higienismo, además de ser importantes espacios de socialización y culturización a través de la convivencia, el fomento del excursionismo, para ejercitarse y conocer el territorio más cercano, entre otras actividades extraescolares. Fueron, en definitiva, potentes espacios de sociabilidad y de desarrollo personal, higiénico, educativo, cultural y social para los niños de las islas, más allá del ámbito estrictamente escolar.

PALABRAS CLAVE: renovación pedagógica, higienismo, sociabilidad, colonias escolares, Islas Baleares.

Abstract

The summer camps of the Provincial Council and the city councils of Palma and Mahón in the Balearic Islands developed under the influence of similar European experiences. They most of them followed the initial model implemented by Miquel Porcel Riera in the first provincial summer camps developed at the end of the 19th century and in the early 20th century. These summer camps followed, with minor differences, the same innovative pedagogical principles from the beginning, linked with pedagogical renewal and hygienist movements. In addition, they were also important spaces for socialisation and cultural development where children lived together and performed hiking, exercise and exploration in the nearby territory, among other extracurricular activities. Finally, the summer camps were powerful spaces of sociality for children, contributing to their personal, hygienic, educational, cultural, and social development.

KEYWORDS: pedagogical renewal, hygienist movement, sociality, summer camps, Balearic Islands.

1. Introducció

D'entre les experiències educatives i de socialització en el temps de lleure per als infants i joves, potser el moviment de les colònies escolars, a les darreries del vuit-cents i el primer terç del nou-cents, sigui una de les activitats extraescolars paradigmàtiques a casa nostra, juntament amb l'escoltisme, i de les que millor lligà amb els moviments de renovació pedagògica.

Les colònies escolars, iniciades a Suïssa el 1876 per Walter Bion, aviat es van expandir a altres països com Alemanya i Anglaterra (1878), Àustria (1879), França (1881), Rússia (1882), Itàlia i Holanda (1883), Bèlgica (1886), i Estats Units i Espanya (1887). Van arribar a l'Estat espanyol a instàncies de la Institució Lliure d'Ensenyament, a través del Museu Pedagògic Nacional i, concretament, del seu director Manuel Bartolomé Cossío, que va dirigir la primera a San Vicente de la Barquera, onze anys després de la primera experiència a terres suïsses. A partir del 1887 les colònies es van anar estenent per diversos llocs de la geografia espanyola, si bé és veritat que fins al Reial Decret de 26 de juliol de 1892 no es van adoptar oficialment. A partir de llavors van anar apareixent lentament disposicions legals destinades a propagar les colònies escolars a l'Estat espanyol, fins a l'impuls definitiu que se'ls va donar el 1911 des del Ministeri d'Instrucció Pública. Les colònies constituïen una institució d'higiene preventiva adreçada, principalment, a infants les famílies dels quals presentaven menys recursos o tenien una salut debilitada i tenien la pretensió de pal·liar i contrarestar els efectes perniciosos de l'intel·lectualisme escolar, les condicions de vida deficients presents a les grans ciutats i que els seus habitatges comportaven, així com les que les mateixes escoles imposaven.[1] Pel que fa al nostre entorn més proper, a Catalunya, encara que hi va haver una primera experiència promoguda per la Societat Econòmica d'Amics del País el 1893, les colònies escolars no van rebre l'empenta definitiva fins al 1906, any en què l'Ajuntament de Barcelona va començar a organitzar-les. Les colònies no van trigar a estendre's a altres comarques catalanes sota diverses modalitats. Hi va haver colònies d'estiu i permanents, per a aquells nens i nenes que necessitessin romandre una temporada llarga per a recuperar-se de diverses afeccions; hi va haver també colònies rurals, marítimes i urbanes, més conegudes com a «semicolònies». Sovint l'oferta es va veure ampliada per altres activitats, com ara acampades i banys de mar.[2] A la Comunitat Valenciana les colònies també van representar un instrument sociosanitari i un complement educatiu important. Inicialment van tenir un marcat to higienista i filantròpic, amb una voluntat clara per part dels organitzadors de compensar les mancances i les deficiències escolars.[3]

1 Sobre la introducció de les colònies escolars a l'Estat espanyol, vegeu: Pereyra, Miguel A. «Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares de vacaciones en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* [Salamanca], 1 (1982), pàg. 145-168.

2 González-Agàpito, Josep; Marquès, Salomó; Mayordomo, Alejandro; Sureda, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, pàg. 318.

3 Sobre les colònies escolars valencianes, vegeu: Cruz Orozco, José Ignacio. *Las colonias escolares valencianas*

2. Gènesi i evolució de les colònies escolars a les illes Balears: protecció a la infància, sociabilitat i renovació educativa

A les illes Balears, la primera colònia escolar va ser organitzada el 1893 a Mallorca, sota la direcció del mestre Miquel Porcel i Riera.[4] Les colònies provincials de les Balears de nens es van desenvolupar al port de Sóller, entre 1893 i 1923. A partir de 1904 també es comencen a fer colònies escolars per a nenes organitzades per la Diputació Provincial sota la direcció de Paula Cañellas Alba. Des de 1924, essent director del Museu Pedagògic Provincial de les Balears i inspector de 1r ensenyament Joan Capó i Valls de Padrinas, les colònies de la Diputació Provincial de les Balears van augmentar el nombre de grups i de llocs on es duien a terme.[5] El 1906 l'Ajuntament de Palma també en va organitzar una dirigida pel mestre Bartomeu Terrades i Mir.[6] A Menorca, el 1909, l'Ajuntament de Maó va organitzar la seva primera colònia escolar, duta a terme al port d'Addaia, sota la direcció del mestre Antoni Juan Alemany.[7] D'Eivissa i Formentera no se'n té constància que s'organitzessin, si bé se sap que des d'aquestes illes, igual que des de Menorca, es van enviar nens a Mallorca perquè participessin en què la Diputació Provincial organitzava.[8]

Les colònies es van anar generalitzant amb un objectiu marcadament higienista, educatiu i socialitzador. Es tractava de posar els nens en contacte amb la natura per proporcionar-los l'ambient més adequat per al desenvolupament físic i la millora de la salut. Aquestes activitats d'estiu van ser una ocasió òptima per a practicar l'exercici físic, el joc, per a garantir una bona alimentació i introduir els hàbits de neteja personal, sense deixar de banda la funció socialitzadora i el desenvolupament intel·lectual.[9] A les

(1914-1933). Un ejemplo de renovación educativa. València: Generalitat Valenciana, Institut de la Joventut, 1991.

4 González-Agàpito, Josep; Marquès, Salomó; Mayordomo, Alejandro; Sureda, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*… op. cit., pàg. 326-327 i Colom Cañellas, Antoni J. *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984, pàg. 53.

5 Sobre les colònies escolars de la Diputació Provincial vegeu: *Les colònies escolars de la Diputació Provincial de Balears (1893-1936). El llegat documental* [Comissariat Francisca Comas, Carlos Menguiano i Arxiu General del Consell de Mallorca; Textos de Francisca Comas, Carlos Menguiano i Bernat Sureda]. Palma: Departament de Cultura i Patrimoni del Consell de Mallorca, Direcció insultar de Cultura, Arxiu General del Consell de Mallorca, 2023; Comas, Francesca; Motilla, Xavier; Sureda, Bernat. «Iconografía y representación gráfica de las colonías escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias», *Revista Española de Pedagogía* [Madrid], lxix, 250 (2011), pàg. 445-462; Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port de Sóller, 1893-1936», *iv Jornades d'Estudis Locals a Sóller*. Sóller: Ajuntament de Sóller, 2010, pàg. 41-60; Jaume Campaner, Miquel. «La colònia escola provincial de 1930 subvencionada per la Caixa de Balears. Memòria de Llorenç M. Duran i Coli», *v Jornades d'Estudis Locals de Sóller i Fornalutx*. Sóller: Ajuntament de Sóller, Ajuntament de Fornalutx, 2010, pàg. 29-50; Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars provincials a Porto Cristo entre 1924 i 1936», Ferrer Febrer, Antoni; Salas Burguera, Magdalena. *vii Jornades d'Estudis Locals de Manacor: Art i Societat*. Manacor: Ajuntament de Manacor, 2013, pàg. 319-334.

6 Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port d'Andratx entre 1906 i 1913» (Treball inèdit presentat al Premi Pere Ferrer d'Investigació de l'Ajuntament d'Andratx, 2015).

7 Sobre les colònies escolars a Menorca vegeu: Motilla Salas, Xavier. «Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], 17 (2004), pàg. 33-56 i Motilla Salas, Xavier. «Imagen y proyección pública de las colonias escolares de la Menorca de principios del siglo xx. Una aproximación a través del análisis de la prensa y las fotografías», *Foro de Educación* [Salamanca], (2011), pàg. 123-138.

8 Oliver Jaume, Jaume. (1978): *Escola i societat. L'ensenyament a les Illes Balears en el segle xx*. Palma: Editorial Moll [Els treballs i els dies, 18], pàg. 199.

9 *Vid*. Moreno Martínez, Pedro L. «The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain», *Paedagogica Historica* 42/6 (2006), pàg. 811 i González-Agàpito, Josep; Marquès, Salomó; Mayordomo, Alejandro; Sureda, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*… op. cit., pàg. 326-327.

primeres colònies de les Balears, van participar-hi sobretot fills de famílies pobres, que eren alumnes de l'escola pública, i van tenir una clara finalitat compensatòria, ja que es pretenia contribuir al desenvolupament físic dels nens de les classes més desafavorides i febles, els pares i les mares dels quals no podien satisfer llurs necessitats nutritives. Les activitats es completaven amb les passejades i excursions, en contacte directe amb la natura, la recollida d'exemplars, els jocs, els cants, etc. Alhora es pretenia promoure la companyonia, la disciplina, la higiene, els hàbits socials de convivència i, també, l'emulació i el sentit de superació. La colònia era concebuda com un sistema pedagògic i es veia com un element clau de la nova pedagogia científica, alhora que l'espai on es desenvolupava era considerat un ambient nou per aconseguir-ho.[10] Tingueren un marcat caràcter biològic higienista i la voluntat manifesta de modificar l'entorn dels nens i crear un context nou on, a través dels exercicis i del contacte amb la natura, es poguessin desenvolupar físicament i psíquicament, fet aquest que fa que les colònies escolars siguin una pràctica educativa amb característiques de la nova educació i adreçada a trencar amb l'escola tradicional.[11] D'aquesta manera, les colònies se'ns presenten com una de les primeres pràctiques educatives de tipus actiu i renovador en l'àmbit escolar, molt en consonància amb el regeneracionisme pedagògic de l'època,[12] alhora que constitueixen un espai de sociabilitat que cerca tenir un impacte transformador en les vides dels colons i colones.

3. Les colònies escolars de la Diputació Provincial de les Balears

Tal com ha documentat Miquel Jaume Campaner en els seus diversos estudis,[13] les colònies patrocinades per la Diputació Provincial s'efectuaren d'acord amb el model que implantà a Mallorca el mestre Miquel Porcel i Riera. L'oratori de Santa Caterina del port de Sóller va ser la seu de gran part de les colònies que es van dur a terme des de 1893 fins a l'inici de la guerra civil. A més d'algunes lliçons escolars, les activitats programades a la colònia eren, entre d'altres, els banys de sol i de mar, els jocs dirigits, els cants, les visites a centres culturals d'interès de Sóller, excursions, etc., totes elles desenvolupades en una estreta convivència on s'esperava preparar el nen «para ser, cuando hombre, un buen ciudadano».[14] D'altra banda, les colònies provincials per a nenes van començar l'any 1904, i foren dirigides, inicialment, per la mestra Paula Cañellas Alba. S'establiren en el Llatzeret del port de Sóller, un edifici petit i amb males condicions que acabaria obligant a traslladar la colònia a altres indrets i municipis. Segons sembla no hi hagué gaires diferències entre les colònies per a nenes i per a nens. No obstant això, una dife-

10 Vegeu: Colom Cañellas, Antoni J. *D. Miquel Porcel Riera…* op. cit., pàg. 53-62.

11 Colom Cañellas, Antoni J. «D. Llorenç Mª Duran i Coli. Sus aportaciones a la renovación educativa mallorquina», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma], 5/6 (1986), pàg. 162.

12 En el discurs regeneracionista, les colònies es van proposar com un dels mètodes per assolir l'ideal d'una educació integral. *Vid*. Pozo Andrés, María del Mar. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, pàg. 76.

13 *Vid*. Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port de Sóller… op. cit.; Jaume Campaner, Miquel. «La colònia escola provincial de 1930… op. cit..

14 Porcel Riera. Miquel. *Colonia escolar 1893. Resultados e inventario*. Arxiu General del Consell de Mallorca (d'ara en endavant AGCM) [X-904-83], 1893.

rència notable fou la intensitat i la duració de l'exercici físic, atès què les nenes feien excursions més curtes.[15]

A nivell organitzatiu, els nens i nenes que assistien a les colònies eren seleccionats d'entre les escoles de Palma, però quan l'Ajuntament de Palma començà a organitzar des de 1906 llurs pròpies colònies, es va acabar per estendre l'oferta a Eivissa, Maó i Ciutadella, primer, i des de 1924, a totes les escoles de les illes. A les colònies provincials sovint hi assistiren nens o nenes asilats a la Casa de Misericòrdia, que estava a càrrec de la Diputació. El punt de trobada per iniciar la colònia fou, precisament, l'edifici de la Misericòrdia, devora l'Hospital Provincial. Allà es feia la primera revisió mèdica i s'omplia la fitxa antropomètrica. Aquestes dades es compararien després amb els resultants de la segona revisió mèdica que es realitzava al final del període de colònies, per a demostrar els progressos físics esdevinguts en els infants fruit de l'exercici físic i la bona alimentació. Durant els primers dies de la colònia els nens es familiaritzaven amb l'espai que havien d'ocupar i amb els companys i mestres amb qui havien de conviure, s'explicava l'horari, el pla d'activitats i les normes de convivència que pretenien crear un «ambiente de familia».[16]

Pel que fa a la jornada diària, se seguí majoritàriament l'estructura establerta en les primeres colònies, encara que «se alteraba según lo exigían la condición de las excursiones o su duración».[17] Així és que, s'aixecaven i dedicaven la primera hora del dia, en dejú, a l'exercici físic —passeig, gimnàstica, bany a la mar o jocs dirigits. Els berenars, eren variats i consistents. Després del berenar i d'un breu descans començava l'hora del «treball escolar» que dedicaven a assistir a les lliçons programades pels mestres, a la lectura comentada. Les lliçons eren sobre temes lligats a les activitats que farien durant el dia o que havien fet el dia anterior. No hi havia assignatures com a tals, però aprenien nocions bàsiques de geologia, botànica, zoologia, geografia i història de Mallorca, entre d'altres. A mitjan matí, es dedicava un temps a la música, amb el cant de cançons. El repertori fou variat —cançons populars mallorquines, catalanes, d'altres regions espanyoles o estrangeres, cançons escolars i himnes— i amb el temps sembla que arribaren a tenir més d'una cinquantena de cançons, d'entre les quals poc més de la meitat foren en català. Abans i després del dinar els infants tenien una hora de temps lliure que podien dedicar a la lectura individual, a conversar amb els companys o a l'esbarjo amb jocs més o menys sedentaris —com ara les dames, els escacs, el dominó, etc. El dinar, que era variat i abundant, era seguit d'un temps de descans. Després de dinar, es dedicava temps a la redacció del diari, una de les pràctiques més característiques de les colònies. Cada full del diari anava acompanyat d'un dibuix amb el motiu corresponent a les activitats que es descri-

15 *Vid.*, a tall d'exemple: Porcel Riera. Miquel. *Informe-Memoria*. AGCM [X-921/57], 1907; i, Cañellas Alba, Paula. [Relació d'excursions]. AGCM [X-921/57], 1907.
16 Fornaris Taltavull. Jaume. [Memòria de la colònia provincial]. AGCM [X-915/13], 1902. Gairebé totes les memòries de les colònies esmenten un règim de convivència entre mestres i nens similar al d'«una familia en la que todos y cada uno se ayudan y se estiman» (Capó Valls de Padrinas, Joan. *Memoria*. AGCM [X-947/32], 1929).
17 Porcel Riera. Miquel. *Informe-Memoria*. AGCM [X-918/69], 1905.

vien i que, en moltes ocasions, es basava en apunts presos del natural. Devers les 16 h. començava el passeig o excursió. Sortien d'excursió per conèixer els accidents geogràfics i paisatges més rellevants dels voltants, els centres culturals, econòmics o religiosos de la comarca. En tornar del passeig es rentaven. El sopar, solia ser tan consistent i variat com el dinar. Després de sopar hi havia la vetllada en què sortien a prendre la fresca per cantar, conversar o jugar, abans d'anar-se'n a dormir.[18]

A partir de 1924, les colònies escolars provincials foren reorganitzades per l'aleshores director del Museu Pedagògic Provincial, Joan Capó i Valls de Padrinas, emfasitzant el caràcter d'espai socioeducatiu. D'una banda, s'estenia el benefici de les colònies al major nombre possible d'infants de tots els pobles de les illes. Així, a la perspectiva higienista s'hi ajuntava «el fin social de establecer lazos de fuerte amistad entre niños de muy diferentes pueblos que serán la base de corrientes francas de simpatía».[19] Per altra banda, es confería a les colònies un caràcter «itinerant», caracteritzat per etapes a diferents bases. L'ideal de Capó seria «rodear la isla de casas coloniales»[20] ben equipades en llocs estratègics de l'illa a fi que a l'estiu poguessin servir de residència als diversos grups de colons que, per torns, anirien passant per cada una d'elles. L'objectiu principal era que tot l'alumnat conegués el major nombre possible de poblacions i paisatges naturals i culturals. D'aquesta manera, les colònies provincials complirien una «función cultural y social» a part de la seva funció higienista, ja que «al mismo tiempo que se consigue un robustecimiento corporal adquieran un conocimiento lo más exacto posible de la Isla y se establezcan lazos de solidaridad entre los niños de diferentes pueblos».[21]

Per tant, les colònies escolars provincials, a més del seu fi pedagògic i higienista, es van constituir com a potents espais de sociabilitat per als infants, amb l'objectiu de contribuir al seu desenvolupament integral.

4. Les colònies escolars de l'Ajuntament de Palma al port d'Andratx

Durant els estius que anaren de 1906 a 1913 hi va haver al port d'Andratx vuit colònies escolars organitzades per l'Ajuntament de Palma. Totes elles, a excepció de la de 1909 van ser dirigides pel mestre Bartomeu Terrades i Mir.[22] De la primera, la de 1906, es publicà una Memòria impresa,[23] que ens permet apropar-nos i conèixer detalls de la seva organització i funcionament, i en la que es pot constatar que se seguí el model que Miquel Porcel i Riera havia implantat primigèniament a les colònies provincials realitzades al port de Sóller. Els directors de les colònies municipals coneixien el *Diario de una colo-*

18 Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port de Sóller… op. cit. pàg. 53-57.
19 Capó Valls de Padrinas, Joan. *Colonia Escolar Provincial de ninos. Porto-Cristo (Manacor), El Terreno (Palma)*. AGCM [II-711/3], 1924.
20 Capó Valls de Padrinas, Joan. *Memoria*. AGCM [II-711/3], 1927.
21 Capó Valls de Padrinas, Joan. *Memoria a que hace referencia la Orden de 6 de mayo (Gaceta del 9)*. AGCM [XIII-150/102], 1936.
22 *Vid.* Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port d'Andratx… op. cit.
23 Terrades, Bartomeu. *Colonia Escolar del Puerto de Andraitx organitzada por el Excmo. Ayuntamiento de Palma. Agosto de 1906*. Palma de Mallorca: Establecimiento Tipográfico de Francisco Soler, 1907.

nia escolar, de Porcel,[24] i reconegueren explícitament que l'havien fet servir com a guia per a organitzar llurs colònies municipals. La primera colònia escolar de l'Ajuntament de Palma al port d'Andratx estava integrada per dotze infants que procedien de l'escola de pràctiques annexa a la Normal de Mestres, de l'escola de Santa Catalina, de la segona escola de Palma i de les escoles nocturnes subvencionades pel municipi.[25]

L'any 1910 l'Ajuntament de Palma va organitzar per primera vegada dues colònies, una d'elles continuà al port d'Andratx, i l'altra s'establí al Castell de Bellver. La colònia estava formada per alumnes procedents d'escoles de Palma i de diverses poblacions de Mallorca (Andratx, Sóller, Inca i Manacor).[26] L'any 1911 l'Ajuntament de Palma tornà a organitzar dues colònies més, en aquesta ocasió una d'elles continuà al port d'Andratx i l'altra s'ubicà a Porto Pi. El nombre d'infants que hi assistiren procediren de diferents pobles ja que un dels objectius de la colònia, anomenada «de cultura», era que els nens dels pobles, coneguessin el més notable de la ciutat de Palma.[27] Finalment, l'any 1912 i 1913 només disposaren de la ubicació del port d'Andratx i totes dues foren dirigides per Bartomeu Terrades i Mir.[28]

La vida a les colònies escolars municipals de Palma va transcórrer més o menys seguint les pautes de les primeres colònies provincials que es van dur a terme al port de Sóller. Des del primer moment es pretenia donar al grup el caràcter de família. S'aixecaven entre les 5 i les 6 h. del matí o més prest si estava previst fer una excursió molt llarga. Sortien a la terrassa per rentar-se la cara amb aigua i sabó. Immediatament després baixaven a una placeta i hissaven la bandera mentre cantaven un himne. Prenien un bany a la platja o macar més proper. Després del bany, jugaven una hora o dues. Els exercicis físics foren un dels aspectes centrals de les colònies escolars. Devers les 9 h. berenaven i a continuació dedicaven una hora al descans. Hi havia una hora de treball educatiu «escolar», en què es dedicava una part del temps a l'explicació d'una lliçó per part del mestre, i l'altra, a conversar sobre l'excursió del dia anterior. Una vegada acabat el treball més pròpiament «escolar», feien el llit i arreglaven les seves coses, abans de dedicar un temps, aproximadament tres quarts d'hora, a la lectura. A la 13 h. anaven a dinar i després tenien unes dues hores de descans. Devers les 15 h. començava la redacció del diari i, en acabar, devers les 16 h., sortien de passeig o feien una excursió que podia durar entre tres i quatre hores. De tornada, es rentaven, sopaven i devers les 22 h. se n'anaven a dormir.[29]

---

24 Porcel Riera, Miquel. *Diario de una colonia escolar en Baleares: Puerto de Sóller. Agosto de 1901. Notas tomadas sobre el terreno*. Palma: Tipo-Lit. de Bartolomé Rotger, 1901.

25 Terrades, Bartomeu. *Colonia Escolar del Puerto de Andraitx* … op, cit; Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port d'Andratx… op. cit., pàg. 17-19.

26 Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port d'Andratx… op. cit. pàg. 27-28.

27 Gabriel Comas i Ribas, qui va dirigir la de 1909 publicà una memòria fruit de l'estada que hi feu com a mestre, que també ens permet apropar-nos al dia a dia de la colònia. *Vid.* Comas Ribas, Gabriel. *Memoria de la segunda colonia escolar llamada «De Bellver»: año 1911*. Maó: Impr. Mahonesa, 1912.

28 Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port d'Andratx… op. cit., pàg. 31-34.

29 *Vid.* Terrades, Bartomeu. *Colonia Escolar del Puerto de Andraitx* … op, cit; Comas Ribas, Gabriel. *Memoria de la segunda colonia escolar* … op. cit.; i, Jaume Campaner, Miquel. «Les colònies escolars al Port d'Andratx… op. cit., pàg. 35-38.

Tot i que avui en dia el coneixement que es té de les esmentades colònies municipals de Palma sigui molt parcial, hom pot intuir també que, com en les colònies escolars provincials, de les quals en foren deutores i en els quals s'inspiraren, també jugaren un paper potent com a espai d'educació integral i de sociabilitat.

5. Les colònies escolars de l'Ajuntament de Maó al port d'Addaia

A Menorca, inicialment, les colònies escolars foren dirigides pel mestre mallorquí, establert a Maó, Antoni Juan Alemany, docent d'un gran prestigi entre la població maonesa i exponent clar d'un magisteri pedagògicament renovador.[30] Es van instaurar l'any 1909 amb el sosteniment de l'Ajuntament de Maó —de majoria republicana—, i durant anys es desenvoluparen a les rodalies del port d'Addaia. Anys més tard, als voltants de 1923-1924, les colònies acabarien per traslladar-se a l'estació sanitària del Llatzeret del port de Maó, on romandrien fins a l'inici de la guerra civil sota la direcció educativa, entre d'altres, de Joan Socias Bennàsar.[31]

El mes d'agost de 1909 *La Voz de Menorca* donava comptes de la seva visita a la primera colònia escolar menorquina.[32] L'objectiu de l'article no era altre que especificar i fer conèixer les activitats i l'alimentació que havien rebut els participants durant els primers quinze dies, per tal de promocionar-la entre l'opinió pública. Les activitats d'aquesta colònia no difereixen substancialment de les desenvolupades a Mallorca. Es programaren sortides als voltants dels paratges del port d'Addaia i del predi de Fontanelles —on residien els nens de la colònia—, a les Coves Noves i a Binifabini, entre d'altres, en les que es feren explicacions de mineralogia, agricultura, sericultura, història, mineria, terrisseria moderna; a més, es realitzaren excursions marítimes pel port d'Addaia i a na Macaret. D'altra banda, pel que fa als àpats, se cercava contribuir a l'enrobustiment dels nens durant l'estada a la colònia. La intenció en finalitzar-la no era altra que mesurar i pesar els assistents per tal de comprovar-ne el creixement. No cal insistir en la importància que en termes generals se'ls atorgava a les colònies, com a comprovació dels bons resultats que hi obtenien els nens que hi assistien, a la mesura de la circumferència toràcica i l'augment del pes com a constatació empírica de les millores físiques esdevingudes durant llur estada. Els resultats positius de la colònia eren evidents per a l'autor de la visita, en la mesura en què constatava que durant els primers quinze dies els nens havien après a remar i que demostraven una gran resistència física a les excursions, alhora que escoltaven amb gran interès les explicacions dels mestres en les sortides de camp, a més de la importància, lò-

30 Motilla Salas, Xavier. «Antoni Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle xx: els passeigs i les colònies escolars», *La renovació pedagógica. Comunicacions de les xvi Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Figueres: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Ajuntament de Figueres, Universitat de Girona, 2003, pàg. 99-111.
31 Vegeu: Motilla Salas, Xavier. «Higienisme i educació en el temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 17 (2004), pàg. 33-56.
32 Anònim. «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca*. Maó, 17 d'agost de 1909.

gicament, de les pràctiques educatives paral·leles que es desenvolupaven en les freqüents sortides i excursions.

D'aquesta primera colònia escolar, sota la direcció d'Antoni Juan Alemany, també se'n feu ressò *El Magisterio Balear* en un article, que posteriorment fou reproduït a *La Voz de Menorca*, el gener de 1910 i en el qual es recollien les impressions del mestre i director de la colònia sobre l'èxit de l'empresa que es portà a terme al port d'Addaia.[33] El director de la colònia, a l'escrit a *El Magisterio Balear*, destacà la idoneïtat del paratge elegit per fer excursions i, consegüentment, per desenvolupar activitats i explicacions sobre el terreny facilitades per una metodologia més atractiva. És així que, es pot constatar, com no podia ser d'una altra manera, que en les sortides freqüents s'aprofitava l'avinentesa per fer activitats educatives d'índole diversa que els permetien adquirir coneixements de distintes branques del saber, com ara la geografia i la història, la topografia, la geologia i la mineralogia, la navegació i l'agricultura, entre d'altres. Ara bé, si alguna activitat destacà Antoni Juan Alemany foren les excursions marítimes, per l'atractiu intrínsec que aquestes comportaven. La vida a la colònia discorria sempre per uns mateixos paràmetres, en retornar al predi on residien els nens i els mestres es feien algunes lliçons de cant i se sopava.[34]

Dels anys que la colònia romangué sota la direcció d'Antoni Juan Alemany en tenim notícies també a través del record de Deseado Mercadal que recorda que l'edifici es dividia en una cuina, un menjador i un dormitori, tot de grans dimensions, però sense cap tipus de luxe. Als nens se'ls assignava un nombre que llurs mares brodaven en les diverses peces de vestir així com a la bossa que cadascun duia a les excursions per recollir minerals, macs, plantes i objectes diversos. Mercadal recorda que cada dia a primera hora s'hissava la bandera i es baixava a la posta del sol i en ambdós casos els nens sempre cantaven l'himne a la bandera. Després venien les sessions de gimnàstica i el berenar. En acabar baixaven fins al port d'Addaia on pescaven i es banyaven. En haver dinat, després de fer la migdiada, partien d'excursió als voltants de les 16 h. de la tarda. Quan retornaven s'abaixava la bandera i després els nens havien de transcriure un diari d'impressions del dia. Un cop havien sopat, Antoni Juan Alemany o algun dels seus col·laboradors els contava alguna mena de conte instructiu o relat històric de l'illa.[35]

6. A tall de conclusions provisionals

Les colònies escolars de la Diputació Provincial i dels ajuntaments de Palma i Maó es desenvoluparen a les illes Balears a imatge i semblança de les colònies d'altres indrets i seguint, majoritàriament en els seus inicis l'organització implementada per Miquel Por-

33 Vegeu: Juan Alemany, Antoni. «Colonia escolar de Mahón», *El Magisterio Balear*. Palma, 8 de gener de 1910, pàg. 13-14 i Juan Alemany, Antoni. «Colonia escolar de Mahón», *La Voz de Menorca*. Maó, 14 de gener de 1910.
34 Ibídem.
35 Mercadal Bagur, Deseado. «La colonia escolar de Addaya», *Menorca. Diario Insular*. Maó, 16 d'octubre de 1969, també compilat a l'obra Mercadal Bagur, Deseado. *Menorca retrospectiva (I)*. Maó: Editorial Menorca SA, 1982, pàg. 147-151.

cel i Riera a les darreries del vuit-cents i primeries del nou-cents a les colònies al port de Sóller. Totes elles tingueren, amb matisos, una mateixa estructura organitzativa en què hi foren ben presents des dels inicis els postulats pedagògics renovadors, aprofitant el context de les colònies per a poder dur a terme activitats educatives i socioeducatives, properes a les idees i experiències renovadores pròpies del regeneracionisme pedagògic i de l'activisme en aquells anys. Aquestes iniciatives lligaren renovació pedagògica i higienisme, a més de ser importants espais de socialització i culturització dels infants a través d'una intensa convivència, el foment de l'excursionisme per tal d'exercitar-se i conèixer el territori i l'entorn natural i cultural més proper. Totes aquestes colònies fomentaren el coneixement dels aspectes culturals propis o del que de vegades els seus responsables anomenaren «la patria chica», en plena sintonia amb una de les posicions prototípiques del discurs regeneracionista sobre la formació de l'esperit nacional.[36] Això es duia a terme a través d'activitats que donaren a conèixer les llegendes, les cançons, el territori, etc. propis, i també d'aspectes de la cultura espanyola, com cançons i himnes, hissades de bandera, etc. entre infants provinents de distintes poblacions i entorns sociofamiliars. En definitiva, totes aquestes experiències van suposar potents espais de sociabilitat per als infants de les illes més enllà de l'àmbit estrictament escolar, els quals van contribuir al seu desenvolupament personal, higiènic, educatiu, cultural i social.

36 Pozo Andrés, María del Mar. *Currículum e identidad nacional*... op. cit., pàg. 200-224.

La cultura escrita i la formació de mestres durant el primer terç del segle xx: editorials, traductors i biblioteques a favor de la renovació pedagògica[1]

Jordi Garcia Farrero
Raúl Arango Pérez
Universitat de Barcelona

Línia de treball 2: Espais de sociabilitat com eines de transformació social.

Resum

No hi ha dubte que la Història de l'Occident està relacionada amb la cultura del llibre. Trobem empremtes de l'acte de la lectura des del seu origen, però la invenció de la impremta, a mitjans del segle XV, va suposar un abans i un després a la manera d'estar en el món i, per descomptat, en els processos de construcció de determinades cosmovisions. D'aquí que la lluita per vèncer l'analfabetisme va esdevenir cabdal per tal de poder construir una ciutadania més preparada davant dels canvis socials i polítics que sorgiren d'ençà de la Revolució Francesa (1789) i els vents il·lustrats del segle XVIII. Tot plegat va tenir efectes en matèria educativa amb la construcció de sistemes educatius i la creació de diferents institucions. Aquesta comunicació estudia la formació dels mestres, impulsada sota el deixant de la renovació pedagògica durant el primer terç del segle XX (Escola de Mestres de Joan Bardina, els Estudis Normals de la Mancomunitat, Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, Seminari de Pedagogia), des de les diferents pràctiques que sorgiren de la cultura escrita que també varen facilitar la creació d'espais de sociabilitat (biblioteques especialitzades).

Resumen

No cabe duda de que la Historia de Occidente está relacionada con la cultura del libro. Encontramos huellas del acto de la lectura desde su origen, pero la invención de la imprenta, a mediados del siglo XV, supuso un antes y un después a la forma de estar en el mundo y, por supuesto, en los procesos de construcción de determinadas cosmovisiones. De ahí que la lucha por vencer el analfabetismo se convirtió en asunto principal para

1 Aquesta comunicació s'ha realitzat en el marc del projecte de recerca «Mestres i lectura. El compromís docent amb la cultura humanística (+LECT)», de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (codi 2023 ARMIF 00013).

poder construir una ciudadanía más preparada ante los cambios sociales y políticos que surgieron desde la Revolución francesa (1789) y los vientos ilustrados del siglo XVIII . Todo esto tuvo efectos en materia educativa con la construcción de sistemas educativos y la creación de diferentes instituciones. Esta comunicación estudia la formación de los maestros, impulsada bajo la influencia de la renovación pedagógica durante el primer tercio del siglo XX (Escola de Mestres de Joan Bardina, els Estudis Normals de la Mancomunitat, Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, Seminari de Pedagogia), desde las diferentes prácticas que surgieron de la cultura escrita que también facilitaron la creación de espacios de sociabilidad (bibliotecas especializadas).

Abstract

There is no doubt that the history of the West is linked to the culture of the book. We find traces of the act of reading from its origins, but the invention of the printing press in the mid-15th century marked a turning point in the way of being in the world and, of course, in the processes of constructing certain worldviews. Hence, the struggle to overcome illiteracy became the main issue in order to build a more prepared citizenry for the social and political changes that arose from the French Revolution (1789) and the enlightened winds of the 18th century. All this had effects on education with the construction of educational systems and the creation of different institutions. This communication studies the training of teachers, promoted under the influence of the pedagogical renewal during the first third of the 20th century (Escola de Mestres de Joan Bardina, els Estudis Normals de la Mancomunitat, Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, Seminari de Pedagogia), from the different practices that emerged from the written culture that also facilitated the creation of spaces of sociability (specialised libraries).

La història del pensament pedagògic pot ser interpretada com una circulació constant d'artefactes, idees i educadors i educadores entre diferents territoris, ja que cal recordar que l'educació es forja en una comunitat d'idees. Una mena d'*història connectada*, segons l'expressió manllevada de l'historiador Gruzinski. Es fa evident, per tant, una perspectiva transnacional. Tal vegada també han ocorregut diferents interrupcions, com fou, per exemple, la dictadura franquista (1939-1975), que va instaurar una autarquia cultural sense precedents. Aquest tipus de tancament, tan característic de tots els règims totalitaris, no permeté que funcionessin les vies de difusió que habitualment han estat emprades en matèria educativa, és a dir, els viatges d'estudis a l'exterior que es realitzaven gràcies a una política de beques oferta per part d'institucions públiques (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, per exemple), organització de jornades o converses pedagògiques amb la presència de professors d'altres països i, en darrer lloc, la publicació i l'edició de cultura escrita. Val a dir que totes elles són complementàries, tal com es fa palès en les trajectòries biogràfiques dels diferents pedagogs i pedagogues que esmerçaren esforços per tal de modernitzar la concepció d'escola i, per extensió, el sistema educatiu.

Quant a la darrera via de difusió d'idees i mètodes pedagògics esmentada anteriorment, destaquem l'existència de dos tipus de publicacions que són cabdals per a una història de mentalitats i de les ideologies, ja que permet reconstruir una part del nostre passat. La primera d'elles és, sense perdre de vista la generalista —en la qual l'educació ha tingut i té presència—, la premsa pedagògica, que podem afirmar que és la que ha estat més estudiada segons el punt de vista historicoeducatiu, amb diferents congressos internacionals sobre aquesta qüestió organitzats per part del professor de la Universidad de Salamanca José María Hernández Díaz (2013 i 2018). D'aquí que no ens pot sorprendre que sigui un camp de treball i de recerca en el qual molts historiadors i historiadores de l'educació han fet una tasca ingent en la seva localització, descripció i elaboració de repertoris i, al mateix moment, que alguns considerin que és la mare de totes les fonts per a l'investigador de l'educació[2]. Recordem, en aquest sentit, la gran quantitat de capçaleres (*El Magisterio Español*, *Quaderns d'Estudi*, *Butlletí de mestres*) que van aparèixer durant les primeres dècades del segle XX i el seu impacte en la comunitat educativa, ja que les concepcions que defensaven s'oposaven a la pedagogia tradicional.

Altrament, trobem la publicació de llibres que fou una manera més de propagar idees i pràctiques educatives que possiblement anaven dirigides especialment a tots aquells mestres que no viatjaven i, per la qual cosa, no tenien la possibilitat de posar-se en contacte amb nous coneixements i descobrir noves realitats. Tot plegat ha de ser interpretat per tal d'establir un ambient procliu a la renovació pedagògica mitjançant la canonització d'una sèrie d'autors i, a conseqüència d'això, és pertinent copsar l'impacte,

2 DEPAEPE, Marc., SIMON, Frank, «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, 2010, p. 99-122.

tant de manera quantitativa (nombre d'exemplars venuts i edicions realitzades) com qualitativa (creació de nous centres, mètodes educatius implementats). Igualment convindrà tenir en compte l'existència d'algunes veus de prestigi que no eren gaire entusiastes amb la resposta que tenien els seus llibres. El filòsof Miguel de Unamuno (1864-1936) ens explica, a tall d'exemple, que obtenia molt pocs ingressos de les seves obres publicades. Sembla que només tenia un benefici de 4.000 pessetes de deu llibres durant dotze anys i, d'aquesta manera, els ingressos provenien bàsicament per les conferències impartides o articles d'opinió a la premsa, que també li servien per guanyar popularitat. És per aquest motiu, que arriba a la següent conclusió: «en cuanto al público, el que en España lee mis libros es muy escaso. Dudo que llegue a mil personas»[3].

Ara bé, potser és un bon moment per preguntar-nos què és un llibre? No és una pregunta original, però ens serveix per dialogar amb Roger Chartier, una de les principals referències mundials de la Història del llibre, edició i lectura. Forma part de la quarta generació de l'Escola dels Annales, tendència historiogràfica de primer ordre i, a l'actualitat, és professor emèrit a les prestigioses institucions universitàries del Collège de France i l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Roger Chartier resol la qüestió plantejada amb una doble resposta, és a dir, un llibre té una forma textual material i representa una forma discursiva que permet plantejar la manera en el qual el lector rep i es fa seva l'obra[4]. Heus aquí, doncs, la importància de la biblioteca com a *espai de lectura* que és canviant segons les conjuntures històriques.

1. Editorials i traductors a favor de la renovació pedagògica

Vet aquí, doncs, la importància de la tasca de traducció i edició que portaren a terme diferents pedagogs i pedagogues per tal d'introduir i divulgar diferents teories pedagògiques que havien de contribuir a construir un nou Estat espanyol, en sintonia amb els moviments que succeïen en el continent europeu i arreu del món. Ens estem referent, a tall d'exemple, de Lluís de Zulueta, Domingo Barnés, María de Maeztu, María Luisa Navarro, Lorenzo Luzuriaga, Margarida Comas, etc. Tot ells i elles també confirmen la importància de la ILE i, per aquest motiu, volem destacar els següents mots: «A la Segunda República el Socialismo le proporcionó las masas, y la Institución Libre de Enseñanza, los líderes y las ideas»[5].

Tanmateix, la seva tasca no hauría estat possible sense la presència d'una sèrie d'editorials per poder tirar endavant aquesta propaganda pedagògica tal com defensà Rafael Altamira[6]. Assenyalem, en primer lloc, l'Editorial Laboral, ubicada a la Ronda Universitat número 23 de la ciutat de Barcelona, però també amb seus a Buenos Aires i Rio

3 UNAMUNO, Miguel de. *Recuerdos e intimidades*. Madrid: Giner, 1975, p. 315.
4 CHARTIER, Roger «¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros». *Co-herencia*, 7, 2007, p. 119-129.
5 MOLERO, Antonio. *La reforma educativa de la 2ª República española. Primer bienio*. Madrid: Santillana, 1977, p. 17.
6 ALTAMIRA, Rafael. *Exigencias de la propaganda pedagógica*. Madrid: Tipografia «La Itálica», 1913.

de Janeiro (Labor do Brasil SA). Fou fundada el 1915 per Josep Fornés i Georg Pfeger Hoffmann, que aprofità la seva coneixença de la llengua alemanya per visitar habitualment la fira del llibre del Leipzig, model d'èxit basat en el contacte humà tal com es feia en els mercats medievals, per contractar moltes obres que posteriorment eren publicades en la seva versió castellana. No hi ha dubte que aquestes versions van permetre difondre el coneixement dels textos pedagògics germànics més significatius (August Messer, Richard Seyfert, Wilhelm Julius Ruttmann, Wilhelm Flitner, Georg Kerschensteiner, Lourenço Filho, etc.) a través de diferents seccions (Colección Labor, Biblioteca de Iniciación Cultural). Tot plegat culminà amb la publicació, sota la direcció de Luis Sanchez Sarto, d'un *Diccionari de Pedagogia* (1936) que sintonitzava amb el projecte pedagògic de la generació republicana espanyola.

Després, destaquem les Ediciones La Lectura, la seu principal de la qual es trobava al passeig de Recoletos número 25 de Madrid, i que havia iniciat la seva tasca a principis de segle amb la direcció de Francisco López Acebal (1866-1933). La bona notícia és aquest fet no va impedir que es donés continuïtat a les dues col·leccions existents, és a dir, una sobre clàssics castellans i una altra, la de Ciència i Educació, amb gairebé un centenar de títols publicats d'autors de relleu en educació contemporània (John Dewey, Jean Piaget, Gabriel Compayré, Georg Kerschensteiner, Paul Natorp) gràcies a les bones pràctiques del pedagog Domingo Barnés Salinas (1879-1940). En aquest sentit, l'historiador Hipólito Escolar (1996) defensa la tesi que presenta semblances amb la sèrie de llibres publicats, en el marc de la «Biblioteca Científico filosófica», per Daniel Jorro, cosa que tampoc ens ha d'estranyar perquè aquest llibreter també formava part de l'ambient de l'ILE. Aquesta darrera casa d'edicions de llibres es trobava al carrer de la Paz número 23 de la capital espanyola. Més endavant, però, fou adquirida per Espasa-Calpe.

Altrament, afegim en aquest quadre d'editorials pedagògiques les publicacions de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936), localitzada al carrer Miguel Ángel 31 i, posteriorment, a Pi y Margall 7 de la ciutat de Madrid. És ben conegut per tothom que aquesta revista, fundada i dirigida per Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), fou l'òrgan espanyol de la Lliga Internacional d'Educació Nova i, per aquest motiu, el conjunt dels llibres que foren editats també han de ser interpretats en aquesta mateixa línia pedagògica, que es pot resumir en quatre direccions: l'herbatiana, la pedagogicosocial (Pestalozzi, Natorp, Kerschensteiner, Schultz), la individualista (Rousseau, Key, Wynecken) i la idealista-humanista, amb una significació kantiana (Foerster, Paulsen). Certament fou una empresa editorial en el seu conjunt amb molt d'èxit, es varen arribar a publicar quatre mil llibres durant el període republicà, i intentà donar continuïtat a la seva obra a l'Argentina després de la Guerra Civil, però no va ser possible per manca de suport econòmic.

No obstant això, l'obra d'aquestes editorials quedà estroncada i mutilada, com tantes altres coses, amb l'arribada del franquisme, que va representar un sotrac atès que l'afaiçonament de la cosmovisió ja no va quedar en mans del públic lector sinó d'una

censura que defensava una única imatge del món que responia a la visió del nacionalcatolicisme amb una concepció totalitària. El refugi d'aquesta generació compromesa amb l'impuls renovador pedagògic fou l'Amèrica Llatina, cosa que coincidí amb el desplegament editorial argentí, ja que passà a ser la porta d'accés de la cultura escrita per a països com Uruguai, Xile i Paraguai. Aquest fet va venir motivat, segons posa de manifest el professor José Luis de Diego (2014), per dues causes: la fi de l'hegemonia de les editorials alemanyes i franceses a causa de la Primera Guerra Mundial i la xarxa establerta entre l'elit de Buenos Aires i l'espanyola, que evidencia que el desenvolupament d'una part sempre s'equilibra amb la depressió de l'altra.

Tot amb tot, cal reconèixer l'obra de Gonzalo Losada (1894-1981), que creà, amb una experiència prèvia a Espasa-Calpe, la seva pròpia editorial, de la qual formaven part autors argentins i estrangers. Aquesta editorial aconseguí esdevenir, juntament amb la Sudamericana i Emecé Editores, en una de les més importants d'Amèrica Llatina en publicar i traduir els principals escriptors del segle XX (Pablo Neruda, José María Arguedas, Jorge Amado). També creà una secció de pedagogia contemporània amb el pedagog Lorenzo Luzuriaga com a coordinador. Això comportà que es continués l'obra *Revista de Pedagogía*, fins i tot amb la reedició d'alguns llibres, però ara el missatge que es vol propagar va adreçat a lectors i lectores d'altres nacionalitats.

2. Les biblioteques com a espai de participació i sociabilitat cultural

El cercle de la cultura escrita, format per editorials i traductors, es tanca amb les biblioteques especialitzades com l'espai pertinent que permet que aquestes obres puguin ser llegides. A la Història de la Pedagogia catalana hi ha diferents exemples (Escola de Mestres de Joan Bardina, els Estudis Normals de la Mancomunitat, Escola Normal de la Generalitat de Catalunya[7]) però en aquesta comunicació ens centrarem a la biblioteca del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, ja que és la darrera institució creada i, per la qual cosa, esdevingué la seu de tots els llibres que les editorials abans mencionades publicaren per forjar una identitat docent determinada. Sigui com sigui, recordem que aquest centre universitari fou creat, en el marc de la Facultat de Filosofia i Lletres, el 5 de novembre de 1930 per iniciativa de Joaquim Xirau (1895-1946), que coincidí, per poc temps, amb els Cursos Tècnics de Pedagogia organitzats per la Diputació de Barcelona i pel pedagog Alexandre Galí (1886-1969).

El Seminari de Pedagogia començà a caminar amb l'ajut econòmic de la Generalitat i l'Ajuntament de Barcelona i, per descomptat, per la col·laboració directa amb l'Institut de Fisiologia de la Facultat de Medicina del doctor August Pi Sunyer i l'Institut d'Orientació Professional del doctor Emili Mira (1896-1964). És, per aquest motiu, que es pot afirmar que, sobre les bases d'aquests tres centres acadèmics esmentats, s'aixe-

7 El seu fons es pot consultar en el centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació de la Universitat de Barcelona: https://crai.ub.edu/ca/recursos-d-informacio/patrimoni-bibliografic/colleccions-especials/ct-escola-normal

caran els estudis de Pedagogia, que tenien la finalitat de «donar als mestres els coneixements de caràcter superior que necessiten per a dur a terme la seva obra educativa i que no han pogut adquirir amb els plans d'estudis que seguiren en cursar a les escoles normals, i mantenir en tot moment la seva qualitat espiritual»[8].

Paral·lelament, s'organitzaren una sèrie altres activitats formatives amb la intenció de dinamitzar la vida científica del país tot posant en circulació diferents idees provinents del reformisme pedagògic: cursos monogràfics, conferències públiques i, per descomptat, el servei d'una biblioteca que «nada tenía que envidiar —segons el parer de Joan Roura-Parella[9]— en su género por su riqueza y selección a las mayores bibliotecas europeas». Cal subratllar que això fou possible perquè existia una generació de professors i professores que des dels primers compassos del segle XX i també a finals del segle XIX estaven arrencant el bull d'un impuls educador totalment reformista.

Això és palès en el registre de dos mil títols a què hem tingut accés, realitzat, segons afirma el professor Conrad Vilanou[10], per Rosa Ferrer Hill, que ens recorda la bona tasca d'una institució tan rellevant com fou l'Escola Superior de Bibliotecàries, fundada el 1915. Val a dir que és una biblioteca amb llibres de diverses procedències i epistemologies relacionades amb el fet educatiu, però és evident que mirava més cap a Alemanya (pedagogia de les Ciències de l'Esperit, culturalisme pedagògic) en comptes de França, Anglaterra, Estats Units o bé Suïssa, a pesar de la conferència inaugural dels estudis que línies més amunt ha estat mencionada. Diem això perquè hi ha una gran quantitat de llibres que procedien d'aquest país gràcies a les traduccions fetes amb l'Editorial Labor, amb la qual hi havia un lligam amb la majoria de professors i professores del Seminari de Pedagogia i, a més, el registre atorgà el primer lloc a la Pedagogia de Johann Friedrich Herbart, que ben segur no s'ha d'interpretar com una simple anècdota.

3. Reflexions finals

Concloem aquesta comunicació amb un antecedent de la iniciativa universitària mencionada anteriorment. No és una iniciativa gaire coneguda, però es fa palès els tres elements més rellevants de la Història del llibre, és a dir, el diàleg entre els lectors, autors i biblioteques[11] a través de la confecció d'un catàleg. Dit això, destaquem que l'any 1914 es va establir la primera Biblioteca Popular Circulant de Barcelona a l'escola del carrer del Pi. Representa clarament un primer antecedent de les biblioteques itinerants o bé les biblioteques escolars com serà més endavant, per exemple, la de l'Escola del Mar de Pere Vergés[12]. La seva inauguració fou tot un esdeveniment a la ciutat amb presència de diferents

8 *Memòria. Curs 1933/1934*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Seminari de Pedagogia, p. 4-5.
9 ROURA-PARELLA, Joan. «Ideas estéticas de Dilthey». *Cuadernos Americanos*, maig-juny 1945, p. 90.
10 VILANOU, Conrad «Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la Pedagogía universitaria en Cataluña», a RUIZ BERRIO, Julio (Editor) *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005, p. 171-202.
11 CHARTIER, Roger. *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa, 2017.
12 GARCIA, Jordi (2022) «El servei de la biblioteca: respecte als llibres, foment dels hàbits lectors i transmissió de

autoritats el dia de la inauguració. Aquesta biblioteca, que anà a càrrec de la inspectora de primera ensenyança Leonor Serrano i, de Celestina Vigneaux com a bibliotecària, estava pensada per a mestres i nenes que no hi ha dubte que representa una novetat. El servei de préstec també ho és evidentment.

És interessant llegir la nota de premsa que narra el parlament de Vigneaux durant aquesta inauguració perquè hi trobem dues idees ben suggerents (selecció del catàleg i llengua) que tenen una incidència molt important per la formació de ciutadania i, de retruc, als docents en uns paràmetres determinats. La primera d'elles és que estem davant d'una biblioteca amb un fons que no és complet, però està ben seleccionat, tant per les nenes (Perrault, Grimm, Andersen, Verne, Pérez Galdós) com per les mestres (Rousseau, Sant Agustí, Pestalozzi, Herbart, Montesionos, Alcántara, Concepción Arenal, Ellen Key, Pilar Pascual de San Juan). És evident que el darrer estol d'autors citats va en la línia dels que eren estudiats en la formació de mestres del primer terç del segle passat en assignatures com Història de la Pedagogia. També hi ha manuals d'aquesta disciplina que confirmen aquesta canonització.

En un altre ordre de coses, la mestra Celestina Vigneaux fa notar que no hi ha llibres escrits en llengua catalana i, a conseqüència d'això, aprofita l'ocasió per fer la petició a autors i editors per esmenar aquest buit tan incomprensible. No hi ha dubte que tot plegat no deixa de ser un exercici de participació democràtica que respon a uns principis ideològics. Recordem, en darrer terme, que Celestina Vigneaux formava part, com Dolors Monserdà i Víctor Català, de l'Associació «Nostra Parla» que era una agrupació bàsicament femenina que s'havia marcat la següent fita:

> Unitat de la nostra llengua per aconseguir lo qual li tributarà en tot moment un sagrat culte, procurant infiltrar a valencians, mallorquins, rossellonesos y catalans la idea de que la llengua es nostra propia essencia y que l'unitat de la llengua expressa l'unitat de naturalesa espiritual, y d'aquí la necessitat d'una indissoluble germanor per enrobustir y enlayrar la nostra Patria integral[13] (Karr, 1917, pp. 1-3).

coneixement», en GARCIA, Jordi; MARTÍN, Josep Lluís (eds.) *Cent anys fent escola del mar 12922-2022*. Barcelona: Memorial Democràtic, p. 79-112.

13 KARR, Carme (1917) «D'acció femenina – La dona en "nostre parla"». Feminal (suplement de La Il·lustració Catalana), 123, p. 1-3.

L'Oratori de Sant Felip Neri de Palma, un espai educatiu no formal i de sociabilitat urbana (1939-1975)

Pere Fullana Puigserver
pere.fullana@uib.es
Universitat de les Illes Balears

Sergi Moll Bagur
s.moll@uib.cat
Universitat de les Illes Balears

1. Introducció

El 1959, estava a punt de finalitzar l'etapa més fosca de la Dictadura Franquista, i s'iniciava una fase de desenvolupisme i de connexió amb les polítiques que marcava el capitalisme europeu. El poeta mallorquí Guillem Colom va ser convidat a fer una conferència a Sant Felip Neri, de Palma, en el marc del centenari de la restauració d'aquella comunitat (1859-1959). La conferència es titulà: "L'Oratori de Sant Felip Neri fogar de poetes mallorquins". Miquel Costa i Llobera, Pere d'Alcàntara Penya, Maria Antònia Salvà, Miquel Ferrà, Francesc de Borja Moll entre molts altres intel·lectuals coincidien a haver fet de Sant Felip un espai d'encontre i de trobada. Allà s'hi havia conjugat cultura i fe en perspectiva urbana, en un lloc amable i obert, sempre hospitalari i receptiu a mirades que tenien una major perspectiva i pretensió social. Mossèn Josep Capó, responsable de la Joventut Oratoriana durant els anys cinquanta, proper al moviment Escolta quan es fundà a Mallorca i membre fundador de l'Obra Cultural Balear, sintetitzava aquest esperit de diàleg i d'encontre, de compromís religiós, de projecció social a través del lleure i la cultura, i vinculat també a l'educació[1].

La Congregació de l'Oratori, erigida canònicament a Roma el 1575, amb Felip Neri, es va difondre molt ràpidament a Itàlia i Espanya. El 1645 es fundava a València i arribava a Mallorca el 1712[2]. Des de llavors fins a l'actualitat la Congregació ha estat

1 RINCON, J. C., *Aproximació biogràfica i històrica de la seva obra*, Santa Maria del Camí: Edicions de l'Ajuntament de Santa Maria del Camí, 1998; AMENGUAL BATLE, J., *Missatges d'un cristià. Mn. Josep Capó i Juan, per a un poble pluralista, avui,* Santa Maria del Camí: Publicacions de la Parròquia de Santa Maria del Camí, 2022.
2 VALLORI, M., *La Congregació de l'Oratori a la Ciutat de Palma*, Palma: Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri,

present a Palma (des del 1712), Porreres (des del 1885)[3] i Sóller (des del 1920). Les dues primeres continuen actives i ambdues han destacat sobretot, però no exclusivament, per les seves propostes de socialització constituint i nodrint associacions juvenils i infantils. Aquesta nota era evident tot i que no comptava amb un suport d'escolarització tan formal com altres institucions religioses masculines. La missió de la Congregació és educativa i d'acompanyament, però no era tant un institut centrat en l'escolarització. A Palma, el Col·legi es creà el 1954 coincidint amb la consolidació de la xarxa de centres promoguts pels ordes i congregacions religiosos[4], i al començament de la dècada de 1990 es constituí com una cooperativa escolar[5].

L'objectiu principal de l'Oratori, tal com l'entenia Felip Neri, era un espai de socialització religiosa, un lloc d'encontre i de trobada. Com se suposa dita congregació, que no era exactament una congregació religiosa tradicional, evolucionà i s'adaptà als desafiaments de la història. Les característiques de l'Oratori i la seva evolució, en el marc de la Contrareforma, arran de les revolucions liberals i les seves propostes de sociabilitat, es concretaren en una proposta pionera en el terreny de l'associacionisme juvenil catòlic, com era l'Oratori Parvo, creat el 1865[6]. La Congregació es mantingué activa durant poc més de cent anys a Palma (1712-1835), fou restaurada arran del Concordat entre l'Estat i la Santa Seu (1851), gràcies a uns acords que contemplaven l'existència de dues institucions (Missioners de Sant Vicenç de Paül i Oratori de Sant Felip Neri) dedicades a l'acompanyament dels preveres diocesans. A partir de 1853 i fins al final del vuit-cents els restauradors de la Congregació (PP Frau, Molina i Rosselló) a Mallorca destacaren com a predicadors, confessors i dinamitzadors del moviment catòlic mallorquí en diferents àmbits. L'església i el convent actual, des del 1859, ocupa un espai estratègic del centre històric de la ciutat, una zona ocupada per comerciants i petita burgesia local, prop de les principals vies on s'hi ubica el comerç popular.

A través de les publicacions pròpies de l'Oratori, les fonts arxivístiques pròpies un cop que l'Arxiu ha estat catalogat i obert[7], i la consulta de les capçaleres consultables a l'hemeroteca digital ens permet construir l'univers d'un dels centres de sociabilitat religiosa i de lleure més significatives de la capital de Mallorca durant la postguerra. Més concretament, durant el procés de modernització de Ciutat, tot just quan despertava un món nou, provocat pel turisme, amb uns efectes contundents sobre la secularització d'una ciutadania conservadora i fins als anys seixanta adaptava als ritmes de l'Església catòlica.

2000; VALLORI, M., *Miscel·lània. Congregació de l'Oratori de Palma*. Palma: Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri, 2007.

3 RIERA MASCARÓ, Ll.; ROSSELLÓ LLITERAS, J., *La Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri de Porreres*, Palma: Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern Balear, 1992.

4 FULLANA, P., «Església i educació a la Mallorca del segle XX». *Arc, L': quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, 1998, vol. 5, p. 42-49.

5 VALLORI, M., *La Congregació de l'Oratori*, o. c., p. 64.

6 VALLORI, M., *L'Oratori Parvo*, Palma: Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri, 2005.

7 FULLANA, P., «L'Oratori de Sant Felip Neri de Palma», Frontissa: https://www.frontissa.cat/opinio/83910/loratori-de-sant-felip-neri-de-palma.

Les associacions infantils i juvenils de l'Oratori de Sant Felip Neri, de Palma, entre el 1939 i el 1970, esdevenen expressió de la joventut urbana, més concretament la joventut nascuda durant la Segona República, però molt especialment a la postguerra, infants i joves que van créixer en un barri conformat pel petit comerç, en un indret popular i cèntric, punt de referència d'una sociabilitat que se sentia còmode en el marc de l'Església catòlica, que mantenia connexions amb el règim militar, i per això mateix captava individus i col·lectius que constituïen la xarxa cultural de nivell local.

2. Mètode i fonts

Fent servir el mètode històric, la recerca ha sotmès a la crítica corresponent les dades i la informació aportada per fonts històriques i les publicacions institucionals que tradicionalment han nodrit la historiografia envers aquests centres. Hem fonamentat l'estudi en tres pilars: publicacions pròpies de la Congregació de l'Oratori de Mallorca, un seguit de volums dedicats a la seva història i, finalment, el patrimoni documental que es troba en el seu arxiu. En aquest sentit, l'Arxiu de la Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri conté la documentació de les Associacions pròpies de la Congregació (Oratori Parvo, Oració i Vetla, Diví Amor, Comunió Reparadora, Lourdes, Dolors, Capella Oratoriana, Joventut Oratoriana), de les quals es conserven programes d'activitats, llibres d'actes i de comptabilitat i retalls de premsa. En particular ens ha interessat especialment tot allò que afecta a la Joventut Oratoriana, amb les seves diferents seccions: cultural (càtedra de teatre, biblioteca, conferències i concerts), esportiva o recreativa (futbol, ping-pong, etc.) i religiosa (convocatòries, processons, confraria de Setmana Santa, etc.). En bona mesura, les activitats més singulars d'aquestes propostes, convocatòries i accions també resten consignades en la Crònica general de la comunitat. Finalment, s'ha fet una incursió sistemàtica en aquelles publicacions periòdiques de caràcter local consultables a l'hemeroteca digital (concretament els diaris *Baleares* (1939-1970), *Ultima Hora* (1932-1970), *La Almudaina* (1932-1953) i *El Correo de Mallorca* (1932-1953). Les activitats i convocatòries de la Joventut Oratoriana tingueren una presència notable a la premsa, en dues direccions, en tot allò relacionat amb la presència pública de les associacions juvenils oratorianes (processons de Setmana Santa, Corpus Cristi i altres festivitats), on el catolicisme es manifestava públicament amb els seus uniformes, medalles i estendards i senyeres, entesos com a elements d'identitat. Però sobretot els mitjans locals destacaven el protagonisme de la joventut mobilitzada per la Congregació de Sant Felip Neri, com oferta de lleure i de socialització juvenil, esports de moda durant els cinquanta i els seixanta: més concretament en les competicions locals de ping-pong i futbol.

3. Resultats

L'Oratori de Sant Felip Neri, de Palma, entre el 1939 i 1970 comptava amb una xarxa d'entitats vives. Per una banda, associacions per a adultes i adults, com ara confraries vinculades al culte, l'apostolat i la dimensió estrictament religiosa. Comptava amb una Capella Oratoriana, una coral fundada el 1947[8] que esdevindria, des dels seus orígens, un referent de l'esperit, la tradició i la funció de la música en l'Oratori[9]. En aquesta recerca, com ja hem avançat, es pretén posar en valor la sociabilitat juvenil i infantil, aquells collectius que s'han significat per expressar la capacitat de socialitzar el jovent i de liderar projectes de dinamització cultural, esportiva, social i religiosa durant el franquisme, a Palma. La Joventut Oratoriana, creada el 1932, en el context de l'erecció de l'Acció Catòlica, expressa el compromís i la identitat d'una entitat confessional catòlica activa durant la Segona República. Entre el 1932 i el 1939, la Joventut Oratoriana se significà per la seva capacitat de mobilització i per testimoniar el paper de la religió en una societat que se sentia maltractada i marginada per una administració pública que apostava per un model de societat laica. Des d'aquest punt de vista, la JO prenia el model d'una Congregació Mariana, és a dir, una associació juvenil i infantil, mobilitzadora al voltant del fet religiós (participació en comunions generals, exercicis espirituals, el culte i l'assistència a celebracions i festivitats significatives) i la participació externa (processons de Setmana Santa -creació d'una confraria- Corpus Cristi), però també amb una activitat intensa de caràcter cultural (actes literaris, conferències, obres de teatre, desfilades com ara la festa de Ramon Llull, de 1933, concursos de betlems, i les primeres activitats esportives -campionats de ping-pong i participació en la creació de la Federació Balear de la dita pràctica, el 1936). Durant la Guerra Civil, la JO mantingué una certa capacitat de captació juvenil, continuà convocant i organitzant activitats, tant estrictament religioses (participació en processons, com en actes de culte), com organitzant actes culturals (mantingué la Càtedra de Declamació, i representà diverses obres, en alguns casos destinades a la captació de fons per a dur a terme activitats assistencials o per donar suport als projectes de Falange Española).

A partir de 1939 i fins al 1970, les activitats de la JO expressen la capacitat de socialització del jovent urbà, al voltant d'un centre educatiu i d'un projecte religiós de llarga durada, com era la tradició de l'Oratori com a projecte educatiu i de participació col·lectiva. Les activitats principals d'aquest grup, actiu des de la dècada de 1860 amb l'Oratori Parvo, regenerat en el model d'acció juvenil catòlica amb el nom de Joventut Oratoriana i emparat en el clima nacionalcatòlic, es fonamenta en tres columnes: la cultura, el lleure i l'esport, i el fet religiós en un sentit estricte.

8 *Capella Oratoriana. 50 anys de musical coral (1947-1997*), Mallorca, 1997.
9 L'Arxiu Musical, té entitat pròpia, i constitueix uns dels Fons més significatius de la Congregació i molt probablement e un dels arxius històrico-musicals més valuosos de Mallorca.

Pel que fa a les activitats culturals, l'Oratori ha destacat històricament per la seva activitat musical, d'aquí la rellevància de la Capella Oratoriana fundada el 1947[10]. Els anys quaranta comptava amb una càtedra de declamació, que representava obres de manera periòdica, generalment en el Saló Mallorca, de Palma (La Venganza de don Mendo, de Pedro Muñoz Seca[11]; El Divino Impaciente, de J. M. Pemán[12], amb motiu del desè aniversari de la fundació de la JO). El 1945, promogué un Festival Artístic, al Teatre Principal, de Palma, amb la participació de Nadine Lang i el seu ballet[13]. La JO se sumava també a altres projectes per a adults protagonitzats per sectors culturals que majoritàriament representaven el catolicisme regionalista, conservador i encara vinculat parcialment al règim franquista. L'església de Sant Felip també socialitzà sindicats i col·lectius que van ser protegits per la dictadura, com ara la Companyia Artis.

Quant a les activitats esportives i/o recreatives, la Crònica de l'Oratori[14] ha deixat rastres significatius de les activitats de l'Oratori Secular, la Joventut Oratoriana i l'Oratori Infantil. La capacitat socialitzadora de la JO s'expressà a través de dues activitats esportives, totes dues pròpies del context socioeducatiu entre les dècades de 1940 i de 1960: els jocs de taula, d'una manera especial el ping-pong, i la participació en les principals competicions de les categories inferiors del futbol balear. En el primer cas, es presentava com a *Club de Ping-Pong Joventut Oratoriana*; en el segon com *Club Esportiu Sant Felip*. Ja el 1940, constava de sales de jocs recreatius i excel·lia amb jugadors de ping-pong que començaven a destacar en les competicions que es convocaven a Palma. Aquell any de 1940, la JO mateixa organitzà la denominada I Trofeu Primavera[15]; i el 1942, formà un equip dels vuit que competiren en el Campionat de les Balears[16].

Al voltant de 1954, el futbol constituïa l'activitat de lleure principal de la Joventut Oratoriana. Es compaginava de forma equilibrada la part religiosa i la recreativa. Aquell any s'inaugurà l'edifici del Col·legi de Sant Felip, dissenyat per l'arquitecte Ferragut, que durant el primer curs escolar comptaria amb 120 matriculats i el P. Josep Capó era nomenat prefecte (responsable) de la Joventut Oratoriana[17]. El P. Capó s'estrenà en el dit servei precisament en la celebració de la Festa de la Immaculada (8 de desembre de 1954).

La comunitat de Sant Felip, de Palma, mantenia contactes i rebia la visita durant el 1955 d'un grup de joves de la Congregació Mariana de Vic, acompanyats del P. Enric Sala. L'estiu a Mallorca començava a ser visitat per joves d'altres indrets que feien activitats de lleure a l'illa. L'edifici destinat a internat del Col·legi La Salle, de Palma, durant

10 *Capella Oratoriana*, o. c.
11 *Baleares*, 1 de febrer de 1940, p.2
12 *Baleares*, 17 de desembre de 1942, p.12
13 B*aleares,* 9 desembre de 1945, p.5
14 Arxiu Oratori de Sant Felip Neri (AOSFN), Crònica de la Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri de Palma. De l'any 1948 a l'any 1958, tom I.
15 *Baleares,* 1 de juny de 1940, p. 2
16 B*aleares,* 27 de març de 1942, p. 4
17 AMENGUAL BATLE, J., *Missatges d'un cristià* , o.c., p. 12; Joan Carles RINCON. *Aproximació biogràfica, o. c.* p. 31-42

l'estiu s'utilitzava aquells anys com alberg per a joves congregants europeus, la qual cosa encara reforça més que Mallorca rebia una certa influència i mantenia contactes amb entitats juvenils de fora i s'enriquia amb noves propostes i mètodes, sovint més dinàmics i oberts en relació amb l'esperit que encara apareixia com a dominant en l'univers clerical illenc. Els professors de religió dels centres educatius constataven que la metodologia de *Cursillos de Cristiandat* o l'espiritualisme tradicional de certs sectors congregacionals anaven quedant obsolets o eren insuficients per captar adolescents i joves nascuts a la postguerra. L'oferta i els reclams de lleure secular anaven ocupant l'espai urbà i ben aviat serien dominants a la perifèria de l'illa, amb les primeres zones turístiques d'impacte.

Aquell mateix any de 1955, arribava a Mallorca el bisbe Jesús Enciso, que prenia possessió del bisbat de Mallorca i faria un gir rellevant en tot allò que afectava el moviment juvenil catòlic illenc. Per la seva banda, Sant Felip es caracteritzava per mantenir un cert compromís amb la cultura catalana de Mallorca, de fet l'octubre de 1955, celebrava un acte en commemoració de la mort del poeta Miquel Ferrà, antic escolar de l'Oratori. Hi prenien part els poetes Guillem Colom i Miquel Forteza, entre d'altres, sempre en un clima d'acollida a la cultura pròpia. La família Ferrà, com havien fet altres famílies amb un cert reconeixement cultural, feia donació d'un lot de llibres a la biblioteca de Sant Felip.

El centre escolar, ja el curs 1956-57, obriria una aula nova per acollir classes nocturnes de comptabilitat i mecanografia atesa la demanda existent a Palma. Durant aquests anys, augmentava la presència i l'ascendent dels Oratorians entre la joventut palmesana. Tot plegat mentre es constatava una disminució rellevant de presència d'obrers als exercicis espirituals que se celebraven ja el 1956. El cronista es feia ressò, ja aquell any, de l'existència d'una certa secularització de la vida ciutadana i en deixava constància a la crònica (4 març 1956: "aquests exercicis amb pocs anys han tengut una baixada grossa, en cuant a la asistencia"). Algunes coses estaven canviant en la societat mallorquina dels cinquanta i lentament es perdia la por d'identificar aquells canvis que repercutien sobre el comportament moral i religiós de la ciutadania. En la necrologia del P. Matas, que havia ingressat a l'Oratori el 1906, es deixava una nota ben significativa. El cronista referint-se a la seva infancia i Joventut exposa: "cuan la ciutat estava enrevoltada de murades. Solía contar moltes anecdotes d'aquell temps, cuan la ciutat no estava encara pertorbada per la nombrosa inmigración actual, i tenia la seva fesomia propia, era sols habitada pels ciutadans i apenes es sentía una paraula en castella".

L'Oratori, inspirat en l'esperit de Sant Felip Neri, apostava per un model juvenil menys rígid, més obert i fins i tot crític amb aquell autoritarisme i rigorisme dominant a l'època. No debades el P. Matas en una conferència sobre sant Ignasi i sant Felip, l'abril de 1956 manifestava "l'espanyol funda una orde semblant a una monarquia autoritària i l'italià mes semblant a una república florentina". La qual cosa no elimina la persistència dels valors de l'època (la gràcia, el pecat, la pràctica religiosa, etc.). Així mateix, l'església de Sant Felip era el centre de celebració de la festivitat de Santa Cecília, patrona dels

sindicats verticals, d'una manera especial hi celebrava la seva festa particular el Sindicat de l'Espectacle (Sant Joan Bosco) integrat per empresaris i empleats de cinemes i teatres. El 1957, la Companyia Artis hi celebrà el desè aniversari de la seva fundació, amb una eucaristia. Aquest era el clima i l'entesa entre el catolicisme i una societat tímidament secular que anava fent el seu camí a Palma.

El 1957, la Joventut Oratoriana de Palma celebrava les noces d'argent -25 anys- (1932-1957). En aquest moment allò que es posava de manifest a través de la crònica interna era que a penes no es mencionaven les activitats de lleure de la dita organització, perquè la comunitat oratoriana prioritzava exclusivament el vessant religiós. No obstant això, el P. Capó destacava sovint una identitat de l'Oratori que se sustentava també amb una relació estreta amb les principals famílies conegudes pel seu compromís regionalista i catòlic. Es tractava de famílies que, fins i tot durant el nacionalcatolicisme i en el període més repressiu culturalment del franquisme, se significaren per socialitzar un grup de catòlics sensibles a la llengua catalana de Mallorca (Penya, Ferrà, Costa i Llobera). Així hi ha evidències documentals que el 1957 celebraren el funeral a Catalina Costa i Llobera -germana de mossèn Costa- i el 1958 un funeral i un acte de reconeixement a la figura de Maria Antònia Salvà. Hem vist com mantenen una relació estreta amb la Companyia Artis, i és que l'Oratori s'havia convertit en el laboratori que permetia experimentar entre els sectors conservadors catòlics lleials al règim franquista i aquells sectors parcialment més oberts. N'és una mostra que la Companyia Artis celebrés el Xè aniversari amb missa, amb la participació de la Capella Oratoriana i amb sermó del P. Josep Capó, en el qual els recordava que, amb el teatre, la companyia cooperava a la Renaixença de la llengua i acostaven les animes a Déu, un objectiu que mai no havia d'estar barallat amb l'alegria.

També entre els elements amb els quals s'identifica es constata una certa obertura a l'exterior, rebent a la comunitat visites d'oratorians colombians, dels Estats Units d'Amèrica i de la Gran Bretanya. En alguns casos es tractava de pares de la congregació que aportaven experiències i perspectives que ajudaven a ampliar l'angle de visió que es tenia a nivell local, sobretot en aquella església mallorquina també tancada i xovinista.

L'Oratori de Sant Felip Neri havia esdevingut, en la dècada dels cinquanta, un espai d'encontre juvenil rellevant. Tots els moviments apostòlics i educatius més rellevants del moment (*Cursillos de Cristiandat*, *Un Mundo Mejor* o Acció Catòlica) hi tingueren un paper rellevant. La sintonia entre Eladi Homs i el P. Capó és prou coneguda, i així ens ho recordava, una vegada més el mateix Eladi: "Gràcies al pare Capó, a l'oratori de Sant Felip Neri, de Palma, trobàrem el primer 'cau' per a la patrulla d'al·lots, al 1956"[18].

Pel que fa a l'àmbit religiós, des de mitjan vuit-cents l'Oratori Parvo es caracteritzà per socialitzar el jovent bàsicament urbà, joves que cercaven orientació i acompanyament personal i un espai on participar d'una experiència comunitària i religiosa[19].

18 RINCON, J. C., *Aproximació biogràfica, o. c.,* p. 37
19 VALLORI, M., *L'Oratori Parvo*, o.c.,

L'Oratori Parvo havia estat restaurat el 1865, pel P. Joaquim Rosselló. Entre les seves activitats religioses més destacades s'hi troben: exercicis els diumenges, peregrinacions, exercicis espirituals, comunions generals i encontres de formació cristiana. La Confraria Joventut Oratoriana de Sant Felip Neri (des del 1934)[20] esdevingué la segona gran referència religiosa de la JO. Dita confraria tenia una presència pública sobretot en el marc de la Setmana Santa, i així apareix a la premsa de l'època al llarg d'aquest període. La JO també es caracteritzà per la seva participació en la processó del Corpus, a Palma. Durant la primera meitat del segle XX, dita processó esdevingué una manifestació del poder del catolicisme en la societat, una manera d'expressar públicament una fe i una militància que la societat secular pretenia recloure a l'interior dels temples i, finalment, esdevenia una mostra de la pluralitat de propostes que mantenia vives el cristianisme local.

En el cas de les joventuts que se socialitzaven en l'entorn de Sant Felip Neri pretenien identificar-se amb aquella imatge que havia difós el P. Matas CO, la d'un cristianisme obert, florentí (humanístic), modern i que deixa espai al lleure, la cultura i l'esport com a elements que no devaluaven el sentit de la religió, sinó que hi aportaven humanitat i unes fortaleses que no l'allunyaven de la transcendència. Així mateix, les joventuts oratorianes es distingien per la seva devoció mariana, amb pràctiques que tenien la seva evidència en les convocatòries per celebrar la festivitat de la Immaculada Concepció, i els dissabtes amb la celebració litúrgica de la Sabatina. Aquestes convocatòries esdevenien fites simbòliques de primer ordre, com a referents de la identitat de la JO entesa també com una Congregació Mariana, inspirada i nodrida sota l'obra de sant Felip Neri, l'apòstol de la joventut de la contrareforma.

4. Conclusions

Després d'exposar i analitzar els resultats obtinguts hem arribat a les següents conclusions:

a) L'Oratori de Sant Felip Neri, per naturalesa, ha estat i és un espai de formació i de celebració religiosa que, des del segle XVI fins al XXI, s'ha anat actualitzat i adaptant als desafiaments de cada època. La bíblia, la història religiosa, la música i l'acompanyament personal han constituït els eixos fonamentals de la dita formació, sempre segons les característiques de cada època. Davant els desafiaments de la modernitat, això és el que captivà, per exemple, Newman, a mitjans del segle XIX.
b) El liberalisme hispànic acceptà el paper mediador que tenia l'Oratori i, després de les desamortitzacions, tolerà la seva restauració, amb el suport del govern de l'Estat. Des de la dècada de 1860, l'Oratori de Palma es convertí en espai d'encontre i de formació de la joventut catòlica, i cau de trobada pels fills de la

20 VALLORI, M.; TERRASSA, J., *Miscel·lània II. Congregació de l'Oratori de Palma*. Palma: Congregació de l'Oratori de Sant Felip Neri, 2009

petita burgesia urbana, seminaristes actius, clergues joves amb inquietuds culturals i, potser, fins i tot, per individus compromesos amb el Moviment Catòlic iniciat durant el Sexenni Democràtic.

c) En el cas de l'Oratori de Sant Felip Neri de Palma, val la pena vincular el radi d'acció en el barri de la parròquia de sant Miquel, a la part alta de la Ciutat, una zona de comerciants, molts dels quals "xuetes", els quals conformaven un barri dinàmic, i de pas. Està situada a prop de l'estació del tren, mercats i centres d'intercanvi econòmic i social. Altres temples propers (Caputxins, Mercedaris, Sant Antoni de Viana…) o no s'obririen al culte mai més o no es restauren fins al segle XX. Després de l'enderrocament de les murades de Palma (a partir de 1903), i fins als anys trenta del segle XX, la ciutat cresqué i entrà en un procés d'urbanització i d'oferta més moderna, també en el sentit de l'educació. I l'Oratori va ser ben present en aquest procés de transformació social.

d) Durant el franquisme, la Joventut Oratoriana associà el seu projecte a un espai social i recreatiu, a una identitat religiosa molt específica i amb projecció en el terreny esportiu, com espai recreatiu excel·lí com a proposta de Congregació Mariana, entesa com una associació postescolar, però també com associació destinada a associar nins, adolescents i joves que llavors residien i es movien en el centre històric d'una ciutat caracteritzada pel procés de canvi. L'Oratori de Sant Felip constituïa una comunitat cristiana singular, entre la comunitat popular dels caputxins de la plaça d'Espanya i la parròquia de Sant Miquel, una de les cinc parròquies històriques de la Ciutat. La creació del Col·legi el 1954 prestigià i amplià el radi d'acció a famílies i clients que veien en l'oferta educativa de Sant Felip un projecte que sintonitzava amb les seves aspiracions socials. Botigues, oficines, bancs, petits comerços, professionals liberals i empleats d'oficis diversos es donaven cita en un barri on convivien famílies de classe mitjana i classes populars. Moltes d'aquestes famílies trobaren a Sant Felip una oferta que responia a les noves exigències i necessitats d'una societat que generava llocs de feina nous, que requerien una certa formació de mecanografia, comptabilitat i relacions socials, però al mateix temps els oratorians oferien accés a xarxes de relacions interclassistes, especialment entre famílies que començaven a disposar d'un cert excedent econòmic i que podien invertir en la formació i en el lleure dels seus fills. Per altra banda, Sant Felip apareixia com una experiència comunitària gens agressiva ni radical, acceptada per les estructures del règim polític i pels sectors innovadors d'un catolicisme que, a nivell local, començava a manifestar certes necessitats de canvi.

e) Cal destacar que la identitat de la socialització que se substancià a l'Oratori entre el 1939 i 1970 fou rellevant en tres vessants: cultural, esportiu/recreatiu i religiós. La cultura socialitzadora de la JO arrelava en l'esperit de les Con-

gregacions Marianes d'inspiració jesuítica i en els corrents de l'acció catòlica nodrides en el context de secularització i de laïcització social implementats durant la Segona República. Ja entre el 1932 i el 1939, s'aconseguiren dos objectius, l'identitari i el mobilitzador del jovent catòlic. Processons, celebracions litúrgiques i convocatòries públiques de masses esdevingueren les plataformes principals on nodrir aquest esperit. Uniformes, medalles i senyeres en desfilades que tenien un component públic, social i religiós alhora, projectaven una joventut valenta, forta i sense temor a plantar cara a les adversitats que la conjuntura social i política els plantejava.

En resum, l'Oratori de Sant Felip Neri compta amb una dilatada trajectòria de sociabilitat juvenil des del segle XVI fins a l'actualitat. Present a Palma des del segle XVIII s'ha significat com a centre de formació i de socialització musical i ha compaginat de forma equilibrada els components religiosos, culturals i de lleure, adaptats a un barri dominat per la petita burgesia urbana. La proposta de la Joventut Oratoriana, fundada el 1932, és indubtablement una de les iniciatives més singulars i transversals de la Mallorca del segle XX.

Propostes de comunicació línia III

Maria Cuyàs, la inspectora amb esperit renovador

Maria Cuyàs, the inspector with renovating spirit

Empar Blat Gimeno
empar.blat.distancia@gmail.com

Carme Doménech Pujol
domenechpujol@gmail.com

Eix temàtic 3: Espais de sociabilitat a l'entorn de l'educació formal

Resum

Maria Cuyàs Ponsa construeix un estret lligam entre els espais educatius i els espais de sociabilitat. És un exemple de com, des de la inspecció d'ensenyament, es pot contribuir a la sociabilitat en el marc de l'educació formal mitjançant un ventall de tasques concretes. Va exercir durant la Segona República espanyola i la guerra, i posteriorment va ser depurada. La seua aportació a diversos espais de sociabilitat va continuar durant el seu exili i n'és un exemple del valor que les educadores van tenir, i tenen, en fer realitat els principis de l'educació pública, activa i democràtica.

Resumen

Maria Cuyàs Ponsa construye un estrecho vínculo entre los espacios educativos y los espacios de sociabilidad. Es un ejemplo de cómo, desde la inspección de enseñanza, se puede contribuir a la sociabilidad en el marco de la educación formal a través de un abanico de tareas concretas. Ejerció durante la Segunda República española y la guerra y, posteriormente fue depurada. Su aportación a diversos espacios de sociabilidad continuó durante su exilio y es un ejemplo del valor que las educadoras tuvieron, y tienen, al hacer realidad los principios de la educación pública, activa y democrática.

Abstract

Maria Cuyàs Ponsa builds a close link between educational spaces and spaces of sociability. It is an example of how sociability can be contributed to within the framework of formal education through a range of specific tasks from the education inspection. She works during the Second Spanish Republic and the war and was subsequently purged.

Her support to various spaces of sociability continued during her exile and is an example of the value that educators had, and have, in making the principles of public, active and democratic education a reality.

1. Introducció

Aquesta comunicació es refereix a Maria Cuyàs Ponsa (Barcelona, 1899-1992), mestra, professora de Normal[1] i inspectora[2] d'ensenyament durant la República. A més, va ser Directora de la Residència d'Estudiants de Lleida, la primera residència fora de Madrid[3] que va ser creada per facilitar els estudis a les joves. Es tracta d'una professional fins ara desconeguda per ser dona, ser republicana, haver estat depurada[4] i, finalment, exiliada.

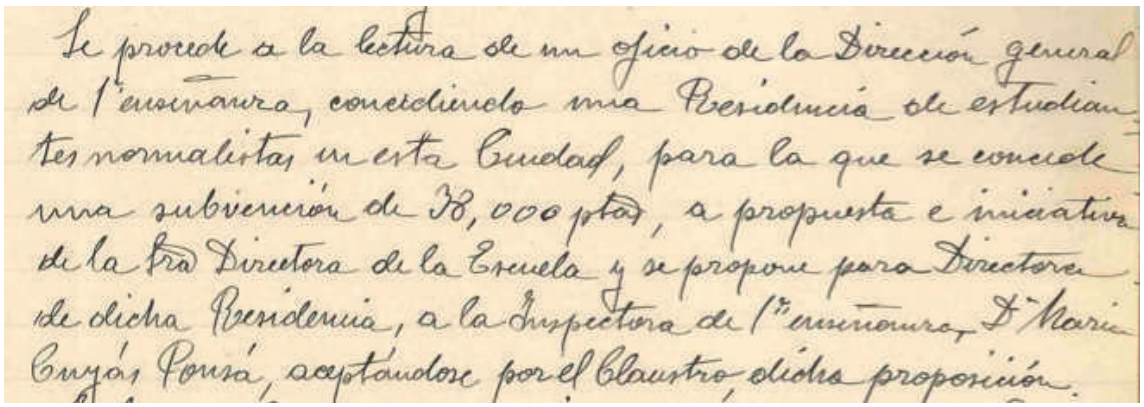

Se procede a la lectura de un oficio de la Dirección general de 1ª enseñanza, concediendo una Residencia de estudiantes normalistas en esta Ciudad, para la que se concede una subvención de 38,000 ptas, a propuesta e iniciativa de la Sra Directora de la Escuela y se propone para Directora de dicha Residencia, a la Inspectora de 1ª enseñanza, Dª María Cuyás Ponsa, aceptándose por el Claustro, dicha proposición.

Fig. 1. 1932-09-14 Acta del Claustre de la Escuela Normal del Magisterio. Lleida

En la majoria de les investigacions, les dones solen aparèixer com objectes d'estudi, d'un estudi centrat en el vessant públic i amb perspectiva fonamentalment descriptiva. Per això, en aquesta investigació es parteix de la consideració de les dones[5] com subjectes, d'estudiar les decisions, vincles, lluites… i amb una perspectiva interpretativa.

2. Metodologia

La font principal de la recerca és l'Instituto de Estudios Albacetenses, arxiu que conserva documents oficials, acadèmics, professionals, familiars, fotografies, correspondència privada, manuscrits i mecanoscrits personals, memòries, etc. Els primers passos es dirigiren a relacionar fets, espais, llocs i institucions que, a priori, no s'esperava relacionar: Huelva, Molins de Rei, Villablino i l'Havana.

1 Miñambres, María Amparo: "La Escuela Normal de Lleida". *La Universitat de Lleida, història i present.* Lleida: Universitat de Lleida, 2009
2 López del Castillo, Maria Teresa: *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, 2013
3 Cuesta, Josefina; Turrión, María José; Merino, Rosa María (eds.): *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015
4 Reyes, Manuel y DE PAZ, José Juan: *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva*. Huelva: Diputación de Huelva, 2009
5 Valle, María Teresa del *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Madrid: Ariel, 2000

A més s'ha consultat arxius rellevants en la trajectòria de Maria Cuyàs: Arxius Històrics Municipals, Archivo de la 4ª Región Militar, Centro Documental de la Memoria Histórica, Arxiu del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, Archivo General de la Administración, Arxiu Nacional de Catalunya, Arxius històrics d'Universitats, Fundacions com la Ortega-Marañón o la Sierra-Pambley. A més, fonts orals de la pròpia Maria Cuyàs, dels seus fills, familiars i amistats.

3. Desenvolupament

Les accions concretes que es mostren en aquesta comunicació responen al desenvolupament del nou model d'escola[6] que Maria Cuyàs porta a la pràctica, la finalitat del qual és propiciar un canvi en la idea que la societat té de l'escola i contribuir a la transformació social. Són les següents:

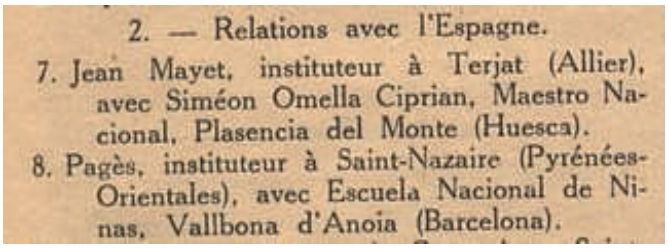
Maria Cuyàs té com a objecte portar la societat a l'escola[7]. Així que, amb el seu interès per donar a conèixer a la comunitat no docent el treball que es realitza a les aules, promou l'elaboració de revistes escolars que no es queden dins l'aula i que són objecte d'intercanvi entre les escoles[8]. La llengua pròpia s'inclou com a llengua de comunicació a l'escola; aquestes revistes no sempre són escrites en castellà, sinó que la redacció es fa en català i, fins i tot, en esperanto, resultat d'una atmosfera que promovia l'internacionalisme. Aquesta idea fa que s'incorporí a l'ensenyament notícies sobre avenços socials, com ara l'aparició del zepelí o la transcendència de figures com la de Ghandi. D'igual manera, la música bé clàssica, bé popular, entra a formar part de la vida escolar[9].


LES ORENETES

ROSITA RODRIGO
MARINA MATEU

Fig. 2.1936-05 *El Carol.* Revista de l'escuela de niñas. Vallbona d'Anoia, nº 19, pp.9-10

6 Ferrer C. Maura, Salvador: *Una Institución docente española. La escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Cedesa, 1973
7 Segura, Isabel: *La lluita per l'oportunitat de viure*: *les dones durant la Segona República, la guerra, el franquisme i la construcció de la democràcia*. Eines de la memòria, 4 p.2. Barcelona: Institut Català de les Dones, 2010
8 Jiménez-Mier, Fernando: *BATEC. Historia de vida de un grupo de maestros.* Lleida: Universitat de Lleida, 2007
9 Cuyàs, Maria. Quadern de notes professional. Arxiu particular



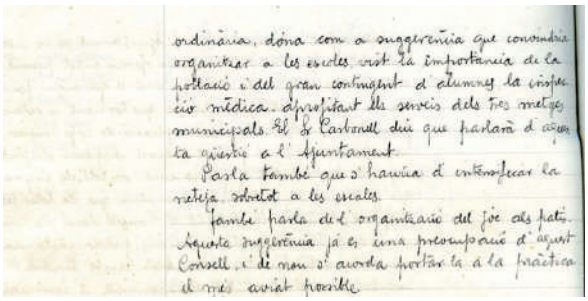
2. — Relations avec l'Espagne.

7. Jean Mayet, instituteur à Terjat (Allier), avec Siméon Omella Ciprian, Maestro Nacional, Plasencia del Monte (Huesca).

8. Pagès, instituteur à Saint-Nazaire (Pyrénées-Orientales), avec Escuela Nacional de Ninas, Vallbona d'Anoia (Barcelona).

Fig. 3. 1934-10-15 *L'Educateur Proletarien.* Vence

Maria Cuyàs està interessada en la vida local i participa en diversos àmbits. Des de promoure espais oberts a fi d'organitzar jocs infantils, fins promocionar que les escoles compten amb Inspecció mèdica. Proposa que els ajuntaments organitzen festes esportives per la població o bé que siguen els qui promoguen la divulgació entre les famílies del que es fa a les escoles. Fins i tot, durant la guerra[10], forma part de l'equip dels Amics Quàquers per organitzar que l'ajuda arribe a les escoles[11].

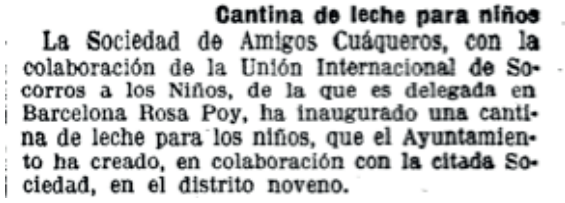


ordinària, dóna com a suggerència que convindria organitzar a les escoles vist la importància de la població i del gran contingent d'alumnes la inspecció mèdica. Aprofitant els serveis dels tres metges municipals. El Sr Carbonell diu que parlarà d'aquesta qüestió a l'Ajuntament.

Parla també que s'hauria d'intensificar la neteja. sobretot a les escales.

També parla de l'organització del joc als patis. Aquesta suggerència ja es una preocupació d'aquest Consell, i de nou s'acorda portar-la a la pràctica el més aviat possible.

Fig. 4. 1935-02-22 Llibre d'Actes del Consell Escolar de Primer Ensenyament. Ajuntament de Molins de Rei



Cantina de leche para niños

La Sociedad de Amigos Cuáqueros, con la colaboración de la Unión Internacional de Socorros a los Niños, de la que es delegada en Barcelona Rosa Poy, ha inaugurado una cantina de leche para los niños, que el Ayuntamiento ha creado, en colaboración con la citada Sociedad, en el distrito noveno.

Fig. 5. 1937-09-22 *La Vanguardia*, p.2. Barcelona

Maria Cuyàs acompleix les indicacions ministerials en coeducació[12]. Tracta d'aconseguir que la relació entre infants dins els distints espais escolars sigui el mateix que es produeix a la llar.

Maria Cuyàs es fa ressò de les propostes que fan els arquitectes per a les construccions escolars previstes, que tinguin present un pla de conjunt i que les ajusten a la població escolar de cada poble, de cada barriada. «*Els serveis col·lectius cal tractar-los amb aquest mateix criteri. Per exemple, una sala d'actes que ocupa molts metres quadrats i*

10 Kershner, Howard E.: *La labor asistencial de los cuáqueros durante la Guerra Civil española y la posguerra España y Francia 1936-1941*. Madrid: Siddharth Mehta Ediciones, 2011

11 1938-10-13 Servicio Internacional de los Amigos Cuáqueros. IEA

12 Batanaz, Luis: *La Inspección de Primera Enseñanza durante la guerra civil y el primer franquismo (1936-1943). Represalia y desgarramiento*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2011

solament és utilitzada un dia de festivitat, és un luxe innecessari. La cantina o menjador pot transformar-se en sala d'actes i projeccions cinematogràfiques; el gimnàs, donat el nostre clima, pot fer-se al mateix camp de joc o en una gran terrassa, i els serveis de biblioteca, sala de professors, etc. cal que tinguin les mides justes i una bona il·luminació.»[13] D'igual manera, que els espais siguin suficientment versàtils perquè puguin ser utilitzats amb diferents finalitats.

Maria Cuyàs, a l'any d'exiliada a Cuba[14], obre una llibreria[15], Proa [16], la qual més que un negoci, es converteix en servei a la col·lectivitat d'un barri en expansió. La venda de llibres es complementa amb tota mena de material d'escriptori, llibres escolars i assessorament a mestres. De fet, arriba a convertir-se en un centre de dinamització cultural de la població de Marianao, aleshores als voltants de l'Havana i que servirà de punt de reunió a joves interessats en les lletres, com ara el grup Ariel.

Maria Cuyàs amplia la seua activitat amb la difusió dels esdeveniments educatius de la Revolució cubana[17] i difon a *Bohemia,* una de les revistes de més tirada d'aleshores, l'experiència singular de les ciutats escolars, concretament la Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos. En aquest article explica l'experimentació pedagògica i l'eliminació de l'ensenyament memorístic

> En la Ciudad Escolar se está también experimentando desde el punto de vista pedagógico: se elimina la enseñanza memorística y autoritaria y se sustituye por la libre creación y el desarrollo de las propias aptitudes. La nueva docencia prefiere ejemplos de la vida real y desdeña lo teórico, utiliza instrumentos pedagógicos modernos tales como la Imprenta Escolar y relaciona siempre la enseñanza con el trabajo y con la actividad práctica en general.[18]

i el foment de la lliure creació i el desenvolupament de les pròpies aptituds: «*En horas de descanso, después del almuerzo, los muchachos se sientan a oir la radio. Algunos de ellos, antes de venir a la Ciudad Escolar, no conocían ni la existencia de este medio de comunicación. A través de la radio entran en contacto con la lejana ciudad y con el mundo»*[19]. Finalment, divulga l'ús d'instruments pedagògics moderns, com ara la impremta escolar.

4. Conclusions

Així doncs, es pot concloure que Maria Cuyàs porta a terme una altra manera d'exercir la inspecció d'ensenyament. Amb les seues tasques amplia l'horitzó i augmenta el nombre

13 Sert, Josep Lluís: "Campanya dels 50.000 infants sense escola", *Arquitectura i Urbanisme.* 1936, Juny, p.81
14 Alted, Alicia y González, Roger: "Científicos españoles exiliados en Cuba". *Revista de Indias.* Madrid: UNED, 2002
15 1950-04-15 Un centro más de cultura: "Proa", *El Sol,* p.1. Marianao
16 1950-04-15 Carlos Valdés Miranda "Patria y vecindad", *El Sol,* p.1, Marianao
17 Thomas, Hugh (1973) *Cuba. La lucha por la libertad*. Madrid: Grijalbo.
18 1960-12-04 M.A.Cuyàs–Nèstor Almendros: "Primera Unidad de Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos", *Bohemia*, pp. 22. La Habana
19 1960-12-04 M.A.Cuyàs–Nèstor Almendros: "Primera Unidad de Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos", *Bohemia*, pp. 22, La Habana

d'àmbits de relació entre ensenyament i espais de sociabilitat. Com a inspectora fa que mestres, escoles, ajuntaments, adopten la creació d'un entorn propici no només per a l'aprenentatge, sinó per la construcció d'una societat democràtica i republicana.

Una nova mirada sociopedagògica d'experiències per a la innovació i millora didàctica d'espais educatius que contribueixen a la sociabilitat en una escola unitària i en dos Escoles Normals del Magisteri.

Mª Jesús Llinares Císcar
M.Jesus.Llinares@uv.es

Esther Gascón Llinares
estergasconllinares@gmail.com

Resum

Aquest escrit és un estudi on s'analitza el desenvolupament dels espais de sociabilitat en el marc de l'educació formal durant el segle XX, en una escola unitària (1933-1971), i en dos Escoles Normals del Magisteri (1958-1994). L'objectiu és estudiar els factors i els elements educacionals fonamentals que van contribuir a la sociabilitat, en relació amb la natura i amb metodologies que fomentaven la participació social. L'estudi demostra com el contacte amb la natura, l'aprofitament del medi ambient com a espai educatiu, i la utilització d'una metodologia activa com a recurs, pot influir positivament en les relacions socials entre l'alumnat, en potenciar un ambient favorable per a l'ensenyança-aprenentatge i per a la construcció de valors socials. A més, es constata que l'existència d'una relació més propera entre l'espai físic (la natura), l'aprenentatge (continguts curriculars) i l'augment de les relacions de sociabilitat entre els alumnes, ajuda a l'aparició d'un sentiment de comunitat educativa.

Paraules clau: Relacions de sociabilitat, ensenyança aprenentatge, espai i recursos educatius, comunitat educativa.

Resumen

Esta comunicación estudia el desarrollo de los espacios de sociabilidad en la educación formal durante el siglo XX, en una escuela unitaria (1933-1971), y en dos Escuelas Normales del Magisterio (1958-1994). El objetivo es analizar los factores y los elementos educativos fundamentales que contribuyen al desarrollo de la sociabilidad en relación con la naturaleza y con metodologías que fomentaban la participación social.

El estudio demuestra que el contacto con la naturaleza y la utilización del medio ambiente como espacio educativo, junto con la aplicación de una metodología activa como recurso, puede influir positivamente en las relaciones sociales, porque crean un ambiente favorable para que se desarrolle la enseñanza aprendizaje y la construcción de valores sociales. Pero también es constata que la existencia de una relación más cercana entre el espacio físico (la naturaleza), el aprendizaje (contenidos curriculares) y el aumento de las relaciones de sociabilidad entre los alumnos, ayudan a la aparición de un sentimiento de comunidad educativa.

Palabras Clave: Relaciones de sociabilidad, enseñanza-aprendizaje, espacio y recursos educativos, comunidad educativa.

Abstract

This communication studies the development of spaces for sociability in formal education during the 20th century, in a unitary school (1933-1971), and in two Normal Schools of Teaching (1958-1994). The objective is to analyze the fundamental educational factors and elements that contribute to the development of sociability in relation to nature and with methodologies that promote social participation.

The study shows that contact with nature and the use of the environment as an educational space, together with the application of an active methodology as a resource, can positively influence social relationships, because they create a favorable environment for teaching-learning to develop. and the construction of social values. But it is also confirmed that the existence of a closer relationship between physical space (nature), learning (curriculum contents) and the increase in sociability relationships between students, help the emergence of a feeling of educational community.

Key Words: Relationships of sociability, teaching-learning, educational space and resources, educational community.

1. Introducció

En aquest escrit, hem intentat ressaltar que l'aprofitament del medi ambient i la utilització d'una metodologia activa com a recurs per a desenvolupar espais educatius i de sociabilitat, va ajudar a reforçar el sentiment de comunitat educativa. Espais i metodologies que van contribuir a introduir nous nexes d'unió entre tots els membres de la comunitat.

De fet, l'ambient que va aparèixer en les activitats realitzades va potenciar no sols la importància dels costums socials per a millorar la convivència, si no també va fomentar l'estima i la protecció del paisatge i de les tradicions populars, afavorint la sociabilitat dels alumnes.

Per aquest motiu, la difusió i l'impacte que va tenir aquests nous espais de sociabilitat que es van produir en *l'Escuela unitaria número 3 de niños* de Tavernes de la Valldigna (València), en *l'Escuela Normal Elio Antonio* de Nebrija de Sevilla, i en l'Escola Universitària de Formació del PEGB de València, en el segle XX, va demostrar que les experiències que van viure els i les alumnes (xiquets i joves) en aquestes activitats fora de l'espai educatiu tradicional (l'aula de la classe), van ajudar a introduir normes de convivència socials, funcionals i pràctiques. Normes que van servir per a resoldre problemes i millorar les condicions de l'ensenyament i de les relacions socials entre l'alumnat. Aspecte que va facilitar la convivència i va potenciar en ells, el naixement d'un sentiment de comunitat educativa.

2. *Escuela Unitaria* número 3 de *niños* de Tavernes de la Valldigna (València). Mestre D. Victor Calatayud Tortosa. (1933-1971)

L'escola on va realitzar la tasca docent el mestre D. Víctor, era unitària i amb un gran nombre d'alumnes de diferents edats. Circumstància que va fer més difícil i complexa la introducció d'una metodologia que va potenciar l'espai de sociabilitat, mitjançant una ensenyança activa i arrelada al medi. En aquest tipus d'ensenyança-aprenentatge que es va dur a terme a través de la classe passeig i de les excursions, les explicacions orals i els jocs dels alumnes en contacte amb la naturalesa eren fonamentals.

En aquest sentit, els jocs eren aprofitats com espais on es van realitzar activitats que reforçaven conductes escolars positives que van ajudar a fomentar la consciència social. A més, era una font inesgotable d'informació, perquè era una ferramenta didàctica que proporcionava pautes per actuar d'una forma determinada en el camp educatiu, a la vegada que contribuïa al desenvolupament de la sociabilitat.[1]

1 Vegeu: RUBIO, Ricardo. «Hay que enseñar a jugar», *La Escuela Moderna*, núm. 118, (1901), p. 85-87; RODRÍGUEZ,Sara. «El juego y la escuela», *Escuela Española*, núm.399, (1949), p. 3; MAILLO, Adolfo. «La educación del sentido social. El papel de los juegos», *Servicio* 343, (1950); LUZURIAGA, Lorenzo. «El juego y el trabajo en la educación», *Revista de Pedagogía*, núm. 92, (1929), p.411-415; BUYTENDIJK, Frederik. *Psicología del juego*. Barcelona: Edit. Gredos, (1948); ÁLVAREZ FONTENLA, Francisco. «Investigar el juego», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 99, (1983), p. 14-17.

D'aquesta forma, mitjançant l'acte lúdic, es coneixia, es comprenia i es podia transformar el món que envoltava a l'alumne.[2] Per tant, no es podia ignorar el valor que tenia com espai educatiu i de sociabilitat en la vida de l'alumnat, ja que « … Lo esencial es que todo juego tenga un fin determinado y que solicite la atención del niño haciéndole pensar o ejecutar algo provechoso para su educación física o moral. Procuremos que los niños jueguen educándose o que se eduquen jugando».[3]

Així mateix, D. Víctor utilitzava les eixides fora de l'aula de la classe com a element inicial de caràcter motivador, on mitjançant l'observació i el diàleg introduïa els escolars en l'estudi de les fonts materials, per a fer després deduccions i extraure conclusions, al mateix temps que contribuïa per a fomentar una convivència agradosa entre l'alumnat, ja que: «…Nada es indiferente en la educación, lo bueno y lo malo dejan huella en la mente y en el corazón, influyendo sobre el carácter».[4]

De fet, s'intentava aconseguir una actitud reflexiva i responsable davant de tot el que s'estava visitant, però també era un espai de sociabilitat que ajudava a descobrir la diferent forma que tenia cadascú de relacionar-se amb l'entorn i amb els companys. Aspecte que proporcionava informació valuosa sobre el caràcter i sobre les diferents dificultats de les interaccions socials que presentaven els alumnes. Tot, feia possible augmentar la qualitat de l'educació a través de la utilització de diferents espais educatius i de sociabilitat arrelats al medi i a la vida quotidiana, perquè: «…Al imperio del libro escueto y con exceso dogmatizante ha sucedido la observación directa en el inmenso e inagotable libro de la Naturaleza, cuya contemplación cesa la pasividad del niño y convierte a este en un elemento activo de la función educadora».[5] Ja que la curiositat i l'admiració del xiquet enfront de tot el que el rodeja, és un estímul important per aconseguir una bona orientació en l'educació i en les seues relacions socials.

D'aquesta forma, « …Los alumnos aprenden botánica en las plantas, la zoología en los animales conocidos, la orografía de su localidad, la hidrología en sus ríos, arroyos o barrancos… y de esta manera no será tan desagradable empezar a leer un sencillo libro que trate de botánica, de zoología... »[6]. En tot aquest procés es feia ús de les lliçons intuïtives i oportunistes que fomentaven l'atenció i que amenitzaven la instrucció, a la vegada que també servien per a fer el treball intel·lectual.[7] Per tant, s'intentava evitar que aquestes activitats que es realitzaven fora de l'aula de la classe es convertiren en simples eixides extracurriculars.

2 LLINARES CISCAR,M. Jesús. «Els jocs i els joguets: importància educativa en l'obra pedagògica de Maria Carbonell», *Educació i Història*, núm. 20, (2012), p. 119-139.
3 CARBONELL SÁNCHEZ, María. «Niños y juegos», *La Escuela Moderna,* núm.73, (1897), p. 329-330.
4 CARBONELL SÁNCHEZ, María. «Los sentimientos», *La Escuela Moderna*, núm.198, (1908), p. 82.
5 ARNAL, Santiago. *Paseos escolares*. Monografía pedagógica redactada según acuerdo de la Junta Provincial de Instrucción Pública de Navarra. Pamplona, Imp. Provincial, (1897), p. 49.
6 CARBONELL SÁNCHEZ, María. «La enseñanza de adultos y la extensión escolar», *La Escuela Moderna*, septiembre, (1905), p. 589-590.
7 CARBONELL SÁNCHEZ, María. *Temas de Pedagogía.* Valencia*,* Imp. Hijos de F. Vives Mora. (1920), p.290.

Però també, aquesta forma de treballar seguia la introducció d'una nova metodologia didàctica que defensaven intel·lectuals de l'època, que argumentaven la necessitat de: «… procurar dar interés y amenidad a las exposiciones de las lecciones utilizando el diálogo para sacar las consecuencias científicas, morales y prácticas del tema»,[8] per a poder aconseguir una ensenyança aprenentatge de qualitat.

Per això, era fonamental en les eixides, les explicacions i les converses *in situ* de temes del currículum (geografia, socials, història, ciències naturals, matemàtiques, dibuix,…), on l'observació i el col·loqui entre mestre i alumnes, i entre els mateixos escolars, eren elements que contribuïen a l'aparició d'un ambient positiu per a l'estudi i per a la convivència, perquè segons comentaven exalumnes d'aquesta escola:

> Solo de oír las explicaciones de D. Víctor acabábamos sabiendo los temas, ya que él hacía que fueran fáciles de aprender. Solía utilizar la observación, las preguntas y diferente tono de voz para resaltar los aspectos más importantes. Todo esto, hacía que las explicaciones fueran más interesantes y conseguía que solo observando y escuchando aprendiéramos los conceptos sin tener que memorizar. (J. Gascón, i J. Coronas, alumnes de l'Escuela número 3 de niños de Tavernes de la Valldigna, curs 1940).[9]

Però també, perquè després de cada excursió i passeig escolar, ja en classe, els alumnes realitzaven en el quadern una redacció o un resum de tot l'observat i escoltat en l'eixida, on havia de quedar anotat els diferents diàlegs i comentaris. De la mateixa manera, s'havia de reflectir les idees més importants de tot el que s'havia exposat, en existir una planificació racional de les activitats que es realitzaven fora de l'aula de la classe i en contacte amb la naturalesa. Aspecte que feia que: «… aprendieran a objetivar su pensamiento, a expresar sus ideas por escrito, a ordenar sistemáticamente sus recuerdos y en fin, a crear un estilo propio, que fuera la expresión de su personalidad».[10]

Aquestes activitats permetien també poder aconseguir un espai de sociabilitat on es podia alternar el treball de l'alumne dirigit pel professor, amb el treball individual o d'equip que afavoria la convivència, i acabava amb la monotonia de les classes tradicionals, ja que segons Bartrina quan l'ensenyança utilitzi procediments racionals i recursos adequats per a realitzar-ho, la monotonia no es farà present en l'ensenyament.[11] Perquè les excursions i els passejos escolars proporcionaven a l'alumne la plenitud de l'educació que cap curs normal podia oferir, en permetre unir l'aspecte intel·lectual i físic, amb una formació del caràcter. D'aquesta forma, les jornades que es feien fora de l'aula de la classe permetien a els alumnes adquirir una sèrie de coneixements a partir de l'observació dels trets particulars del seu entorn, alhora que s'allunyaven de la vida sedentària i de la disciplina de l'escola. Per això, les activitats que es feien tenien un caràcter informal i fle-

8 CARBONELL SÁNCHEZ, María. *Temas de Pedagogía.* Op. cit., 1920, p. 292.
9 LLINARES CISCAR, M. Jesús. *Víctor Calatayud Tortosa: un model de mestre i d'una escola nova*. La Xara Edicions, 2013, p. 67.
10 TURIN, Ivonne. *La educación y la escuela en España 1874 a 1902*. Madrid, Ed. Aguilar, 1967.
11 BARTRINA, Jesús. E*l aburrimiento en la escuela*. Valencia, Edit. Lib. Esc. Vicente Marco, 1913, p. 21-22.

xible. Però al mateix temps, eren instructives i lúdiques que creaven espais que afavorien la sociabilitat.

Aquesta forma de treballar tenia una doble finalitat, que era primerament comprovar la capacitat d'observació, d'atenció i de retenció dels escolars, per a després passar a la comprensió de les situacions socials que es presentaven al voltant de l'eixida. Però també, era fonamental aquelles actituds que es produïen a partir de l'intercanvi d'informació entre els participants de l'activitat, ja que segons Stenhouse, « … Solo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia… tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo»,[12] perquè les coses se saben, quan són capaços, mestre i alumnes, d'expressar-les de qualsevol forma, mitjançant exposicions orals, amb resums escrits, dibuixos…

Per aquest motiu, en la classe passeig i en les excursions s'intentava facilitar la reflexió, la creativitat i el contacte amb la naturalesa. Les activitats que es feien seguien sempre el principi d'utilitat i de sociabilitat mitjançant el diàleg i el respecte a les normes de convivència, per això els veïns de Tavernes consideraven que: « … su escuela era un verdadero semillero de ciudadanía».[13]

Aquesta forma d'entendre el que era l'educació i el treball docent, que estava basat en la introducció del concepte de l'escola activa i arrelada a l'entorn, unida a una metodologia innovadora, va fer augmentar la qualitat de l'ensenyança de la seua escola, i va facilitar les relacions socials entre els alumnes. Però també, va fer que l'escola de D. Víctor estigués molt vinculada a les relacions socials i humanes de les famílies. Aspecte que va produir en els pares el canvi del concepte social que tenien de l'escola i de l'educació dels seus fills. Va aconseguir que valoraren la importància que els fills assistiren a classe habitualment, a més de considerar-ho fonamental per a les seues vides, en una època on l'educació i la cultura no eren importants per al progrés de les persones. Tot açò, va fer augmentar la matrícula de *l'Escuela de niños* número 3, l'Escola de D. Víctor, ja que, «los padres de familia acuden a él para confiarle la educación de sus hijos, no pudiendo complacer a todos por ser imposible la cabida de educandos en el local».[14]

3. Activitats innovadores d'espais sociopedagògics en la formació dels futurs mestres. Escola Normal Elio Antonio de Nebrija de Sevilla, i Escola Universitària de Formació del PEGB de València. Mestra de mestres, Concha Císcar Mifsud, Doctora en Pedagogia (1958-1994).

A Sevilla i a València, la Dra. Císcar, en els anys que va estar impartint docència a les Escoles del Magisteri (1958-1994), va realitzar eixides i excursions amb els i les alumnes a llocs emblemàtics de la ciutat, però també a zones properes de la població que tenien un

12 STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid. Morata, 1987, p. 177.
13 AMTV. Libro de Actas de la Junta Local 1943.
14 AMTV. Caixa B-232. Carta de l'Alcalde de Tavernes de la Valldigna, J. Buigues, 1942.

interès pedagògic i didàctic. Aspecte que utilitzava com a element inicial per motivar i per introduir als i les futures mestres en una nova forma d'estudiar i d'impartir els continguts pedagògics, perquè sense motivació no hi ha aprenentatge.[15] Però també, al mateix temps servia per a refermar les relacions de sociabilitat de l'alumnat en ajudar a potenciar la construcció de valors socials.

Les activitats que es realitzaven durant i després d'aquestes eixides no eren rígides, i es basaven en l'observació directa de l'entorn, en la consulta de textos relacionats amb la visita, en xerrades i conferències, i en el treball d'equip que facilitava la sociabilitat de l'alumnat. Tota l'experiència servia de base per introduir una metodologia activa i unes noves formes d'actuacions pedagògiques, que eren fonamentals per a la formació integral dels futurs mestres.

En totes aquestes eixides fora de l'aula, la professora donava unes pautes d'observació pedagògiques que havien de seguir els i les alumnes normalistes. Després, havien de realitzar uns informes o treballs en equip, on es programava una classe pràctica. En ella, s'havia de determinar els objectius, els continguts, les activitats, la metodologia, el material a utilitzar, i l'avaluació de tot el procés. La finalitat era que ho consideraren com una eina de treball escolar i com un espai de socialització que facilitava l'adquisició de coneixements, a la vegada que afavoria l'aparició de conductes socials positives, en ser una ensenyança que estava més prop de l'alumne i era més vivencial.

Es pretenia ensenyar a discórrer, qüestionant les coses i tot el que s'havia après de l'entorn i de la naturalesa. Però també, s'intentava fer les coses per si mateix, perquè la vida, el pensament, i l'acció personal, eren les fonts reals i originals del saber. Aquesta forma d'impartir els continguts de la matèria de Pedagogia feia que per a portar-ho endavant, emprarà una metodologia activa i arrelada al medi de les i els futurs mestres, perquè « … El medio de cultura más a propósito 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, la Industria y el Arte, la naturaleza y los hechos humanos, son las excursiones».[16] Per aquest motiu, la Dra. Císcar en aquestes eixides i excursions portava a l'alumnat a experimentar pràcticament, tot el que havien après en la classe de Pedagogia.

De fet, en elles s'aprenia observant directament de l'entorn i de la naturalesa. Però a la vegada, també permetia investigar des de la pràctica, la teoria que s'impartia en l'Escola Normal.[17] Certament, s'ha de tenir en compte que s'oblida més fàcilment el que es transmet, que el que l'alumne descobreix per si mateix. En aquest sentit, era fonamental potenciar la sensibilitat de tot l'observat, perquè afavoria l'aprenentatge, ja que: *«* Los

15 TITONE, Renzo. *Metodología Didàctica*. Madrid. Rialp, 1966, p.402.
16 CARBONELL SÁNCHEZ, María. «Las excursiones escolares», La *Escuela Moderna*, 209, (1909), p. 19.
17 ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel. « La investigación acción en el panorama actual de la investigación Educativa: algunas tendencias», *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 3, (1987), p. 5-40.

conocimientos proporcionan cultura… y aún reducida su enseñanza a los elementos más sencillos… contribuye a desarrollar la memoria y la imaginación, y a formar el juicio».[18]

Aquestes activitats que es realitzaven fora de l'aula de l'Escola Normal permetia als i les futures mestres observar el seu entorn des de dins, per a després, ja en la classe de Pedagogia, poder investigar, analitzar i estudiar-ho com a model pedagògic.[19]

Tanmateix, era partidària de les classes pràctiques perquè permetien introduir els alumnes normalistes en les noves metodologies pedagògiques que ajudaven a la creació d'un ambient favorable per a l'aprenentage i per a la sociabilitat. En elles s'ensenyava a ensenyar, i es podia alternar la teoria de cada mètode amb l'aplicació pràctica dels seus principis. S'intentava donar caràcter pedagògic a tot el que s'aprenia, a la vegada que també servia per a consolidar la construcció de valors socials entre l'alumnat.

En aquestes classes destacava sobretot, el mètode de *Treball de Camp*, per ser un mitjà d'aproximació molt eficaç per a conèixer la realitat en què vivia l'alumnat, a més de ser una eina que ajudava a fomentar la sociabilitat, on l'observació i la recollida d'informació eren essencials. En aquesta activitat l'actitud personal, els recursos pedagògics, els coneixements didàctic i de contingut de la professora eren molt importants, ja que en l'experiència quotidiana del docent estava l'origen del seu propi perfeccionament.[20] De fet, la Dra. Císcar actuava com a guia, orientant sobre aquells aspectes que presentaven interès per a ser observats. A la vegada que, també feia conèixer diverses formes d'estimular el treball actiu de l'alumne perquè ell mateix ho descobrís. Per a la seua posada a la pràctica utilitzava activitats concretes que orientaven l'observació personal, i que facilitaven el contacte amb la realitat que hi havia fora de l'aula. Era una forma de treballar que possibilitava aproximar la realitat del món dels i les futures mestres als continguts teòrics.

A més, el *Treball de Camp* com estratègia d'ensenyança grupal, reforçava la construcció de les bases pedagògiques necessàries que afavorien l'ensenyament i els aprenentatges teòrics posteriors, a la vegada que fomentava també les relacions socials de l'alumnat. Però també, incrementava la capacitat crítica i creativa en facilitar l'exposició de les vivències experimentades. Aspecte que ajudava a la creació d'un ambient favorable per a l'aprenentatge i per a la construcció de valors socials.

Al respecte, cal dir també que en aquest cas, un altre element clau que va contribuir al desenvolupament de la sociabilitat en l'entorn de l'educació formal en aquestes institucions educatives, va ser la introducció en la classe d'una metodologia activa per a

18 CARBONELL SÁNCHEZ, María. *Temas de Pedagogía*. Op. cit., 1920, p. 350.
19 Vegeu TONUCCI, Francesco. *La escuela como investigación*. Ed. Reforma de la escuela, 1975; SÁENZ BARRIO, Oscar. «La investigación en las Escuelas Universitarias del Magisterio», *en Homenaje a Don Jacinto Prieto Rey. Escuela Universitaria de Formación del PEGB*. Universidad de Granada, (1981), p. 205-223; CARR, Willfred. Y KEMMIS,Stephen. *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Martínez Roca (1988).
20 GOYETTE, Gabriel i LESSARD-HERBERT, Michelle. *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación.* Barcelona. Laertes, 1988.

realitzar el treball docent discent. L'eix d'aquesta metodologia era l'aplicació en l'aula de tècniques de dinàmica de grup.

Per aquest motiu, per impartir els continguts de la matèria de Pedagogia, la Dra. Císcar organitzava classes pràctiques on es realitzaven treballs de resolució de casos. En ells, s'aplicava diverses tècniques i es podia treballar en gran o menut grup.[21] Aquestes dinàmiques que s'utilitzaven en l'activitat educativa, afavoria la creativitat de l'alumne, i ajudava a millorar les relacions socials. Per això, a les seues classes sempre deia: « En primer lugar, aclaro que yo no soy aquí una profesora, sino alguien dispuesta a trabajar con este grupo, con una serie de actividades, algunas de las cuales pueden parecer infantiles, pero todas tienen un sentido concreto».[22]

En efecte, en el seu treball docent sempre feia alguna pràctica amb els alumnes, on utilitzava alguna de les tècniques que s'estava estudiant perquè conegueren pràcticament i vivencialment la seua aplicació en qualsevol tema teòric, però també perquè facilitava les relacions socials i la cohesió del grup classe.[23]

Entre les tècniques de dinàmica de grup que utilitzava en les classes de Pedagogia, de Didàctica i d'Organització Escolar, destacava la titulada C*om es formen els rumors.*[24] Activitat que feia ser conscient a l'alumnat de la facilitat amb què es formaven els rumors, i com es canviava el contingut i la forma de la comunicació en passar per diferents interlocutors, fins a convertir-se en una notícia diferent d'aquella que s'havia dit en un principi. Aspecte que podia afectar a les relacions socials entre els diversos membres del grup.[25]

Però també, més interessant era pels alumnes, la tècnica del *Role-playing* o la dramatització,[26] en ser una eina d'aprenentatge que millorava les relacions interpersonals i resolia conflictes, perquè, «…El alumno aprende a partir de la propia vivencia de la situación objeto de conocimiento. Aquí el aprendizaje es de primera mano, porque los escolares personifican las escenas reviviéndolas, de manera que los alumnos al asumir el papel dan auténtica vida a la situación. Técnica muy apropiada para la enseñanza en el área social, en las relaciones humanas, en la literatura… porque el alumno aprende directamente sin intermediarios».[27]

La tècnica del Role-playing, significa interpretació de papers. En ella els alumnes personificaven les escenes i les revivien donant autèntica vida a les diferents situacions que anaven sorgint. Aquest procés feia que s'aprengueren les coses vivint-les. S'aprenia

21 Memòria del curs 1983-84, presentada per la professora catedràtica de Pedagogia C. Císcar Mifsud de l'EUFPEGB de València. Arxiu particular de C. Císcar Mifsud.
22 Notes de les Normes de classe de la professora Císcar Mifsud. Curs 1976. EUFPEGB de València. Arxiu particular de C. Císcar Mifsud.
23 CÍSCAR MIFSUD, Concepción, i URIA RODRÍGUEZ,M. Esther. *Un enfoque sistémico del proceso didáctico*. València, Nau Llibres, 1982, p.148-152.
24 CÍSCAR MIFSUD, Concepción, i URIA RODRÍGUEZ,M. Esther. *Organización escolar y acción directiva*. Madrid,. Ediciones Narcea, 1986, p. 128-129.
25 ALLPORT, Gordon, i POSTMAN, Leo Jerome. *Psicología del rumor*. Buenos Aires. Psique,1964.
26 CÍSCAR MIFSUD, Concepción, i URIA RODRÍGUEZ, M. Esther. *Un enfoque sistémico del proceso didáctico*. Op. cit., 1982, p.146-147.
27 CÍSCAR MIFSUD, Concepción. "Role-playing, la dramatización al servicio de la actividad educativa". *Valencia Escolar,* núm. 45, diciembre, 1981, p. 4.

a partir de la mateixa vivència de les situacions que eren objecte d'estudi en les diferents disciplines. Però també, era una tècnica que es podia utilitzar per a treballar les unitats relacionades amb la convivència, on es pretenia aconseguir, adquirir o modificar actituds en l'alumnat. Per això, la professora Císcar la recomanava en qualsevol nivell educatiu, aplicant-la també en la seua classe de Pedagogia perquè:

> Es una técnica que reporta grandes ventajas en el hacer escolar, porque el alumno aprende directamente a partir de su propia experiencia, porque cuando se termina la representación, se inicia una discusión sobre lo que allí se ha representado, en donde se explican, se defienden o se critican las posturas mantenidas por los actores improvisados… Nosotros hemos utilizado esta técnica con los alumnos de Organización Escolar de la Escuela Universitaria de Formación del PEGB de Valencia, para estudiar la gestión y dirección de los centros escolares, representando distintas actuaciones de los directores escolares que estaban basadas en distintas concepciones de la educación. También hemos utilizado la dramatización para el enfoque de la disciplina escolar en EGB. Asimismo, es muy aprovechable para las prácticas educativas de los futuros profesores…[28]

Per aquest motiu, era important conèixer les diferents tècniques de dinàmica de grup, a més de posar-les en pràctica, perquè facilitaven no sols l'aprenentatge dels continguts on l'alumne passava a ser el protagonista important de la seua educació, sinó també perquè creaven un espai que afavoria la integració i la cohesió de l'alumnat. Tot aquest procés, augmentava la socialització, i millorava la qualitat de les relacions i de la comunicació entre ells. A més a més, contribuïa a l'aparició d'actituds que ajudaven a la resolució de problemes, a la vegada que fomentaven l'empatia i la capacitat d'adaptació.

D'aquesta forma, els i les futures mestres es posaven en contacte amb noves formes i mètodes d'ensenyança aprenentatge, per a poder aconseguir una educació de qualitat que incrementarà la formació integral de la persona. Perquè l'aprenentatge havia de ser una experiència vital. Per això, era important la motivació i la creació d'un espai i d'un ambient favorable que actuarà com a agent de transformació social. La finalitat que es perseguia era poder millorar les habilitats socials mitjançant una bona competència cultural, que introduirà noves metodologies que ajudaren a fomentar la consciència i els valors socials.

4. Reflexió sobre espais i metodologies educatives que contribueixen a la sociabilitat

En aquest escrit hem intentat analitzar situacions que aportaren informació sobre els avantatges i els beneficis de la utilització d'activitats i de metodologies que podien ajudar al desenvolupament d'espais de sociabilitat en l'entorn de l'educació formal en les etapes educatives de l'ensenyança primària i de l'ensenyament universitari. Espais que podien contribuir a ajudar a aconseguir una educació de qualitat amb la utilització de metodo-

28 Idem.

logies actives i arrelades al medi dels alumnes. Perquè no sols era important estudiar i aprendre coses, sinó que era fonamental unir l'experiència i les vivències de la vida amb els continguts teòrics per a poder obrir l'aula a la vida, a més d'incorporar-ho en el procés d'ensenyança aprenentatge perquè podia ajudar a transformar el marc educatiu i social. Es tractava de bastir noves estratègies pedagògiques i nous mètodes per a millorar la pràctica diària de l'alumnat.

Pel que fa als plantejaments pedagògics d'aquestes activitats, estaven basats en el principi de sociabilitat, i en el concepte de l'educació activa, arrelada a l'entorn, i a la vida quotidiana, per a poder aconseguir que l'experiència educativa fora més directa, vivencial, pràctica i útil. Però també, amb una orientació fonamentalment educativa i no purament instructiva, que servirà de motivació en el procés educatiu i en la construcció de valors socials.

Aquesta manera de treballar i d'entendre el que era l'educació per a la vida i per al progrés de les persones, va fer augmentar la unió dels alumnes en compartir espais, situacions i experiències socials diferents de les que es realitzaven en l'aula de l'escola primària i de l'Escola Normal. Qüestió important, en ser aquests espais i metodologies un mitjà de cultura vàlid que fomentava la relació de l'alumnat entre si, i ajudava a la cohesió del grup classe.

Finalment, per a poder donar-li un caràcter educatiu i pedagògic a tot aquest procés, cal tenir en compte també, el sentit i la funció didàctica que tenia aquesta forma de treballar, al ser fonamental unir les activitats de la vida quotidiana i de la naturalesa, amb la vida de l'aula i amb la seua estructura. Perquè, no sols era important estudiar i aprendre coses, sinó que era necessari incorporar l'experiència i les vivències de la vida amb els continguts teòrics pedagògics de les matèries. Tot, ajudava a treballar els valors socials completant l'aspecte intel·lectual amb la formació del caràcter.

Però a més, també es constatava en tot aquest procés, l'essencial que va ser la utilització d'una metodologia activa i arrelada al medi, que juntament amb una forma de treball docent discent diferent, va afavorir la creació d'espais socials, tant en l'escola d'ensenyament primari, com en les dues Escoles Normals del Magisteri. Espais que van contribuir a reforçar els valors i el naixement d'un sentiment de comunitat educativa en tots els seus membres, on les necessitats i els interessos eren comuns. Aspecte que pot ajudar a comprendre, no sols la realitat educativa de l'escola actual i la trajectòria històrica del paper dels docents, sinó també la seua implicació en el procés educatiu i en el canvi que pot produir en les relacions socials entre les persones.

Els Campus Universitaris com a espais de sociabilitat. De la projecció històrica al paisatge viscut.

Anna Gómez Mundó
anna.gomez@uvic.cat

Karine Rivas Guzmán
karine.rivas@uvic.cat

Raquel Cercós i Raichs
rcercos@ub.edu

Resum

Aquesta comunicació pren com a premissa que els campus universitaris són paisatges, perquè aquests són més que un espai físic, més que un espai social i més que un espai econòmic. Com a producte històric, el paisatge conté materialitat, vida, acció, interacció, subjectivitat i existencialitat i, per tant, esdevenen marcs de formació estètica. Per aquest motiu la comunicació parteix de les dimensions de l'educació estètica (cultura, natura, comunitat i espiritualitat) i es pregunta com aquestes configuren i/o impulsen la sociabilitat en entorns d'educació superior. Ajudant-se de les diferents concepcions de campus projectades en altres universitats de referència, aquest estudi mostra les oportunitats i els obstacles a la sociabilitat que troben els estudiants del grau de Pedagogia del Campus Mundet de Barcelona. Així doncs la comunicació defensa que la sociabilitat esdevé un element clau en la formació estètica i cal considerar-la en la planificació dels espais formatius.

Paraules clau: Campus universitari, paisatge, educació estètica, sociabilitat

Resumen

Esta comunicación parte de la premisa de que los campus universitarios son paisajes, porque estos son algo más que un espacio físico, más que un espacio social y más que un espacio económico. Como producto histórico, el paisaje contiene materialidad, vida, acción, interacción, subjetividad y existencialidad y, por tanto, se convierte en marco de formación estética. Por este motivo, la comunicación parte de las dimensiones de la educación estética (cultura, naturaleza, comunidad y espiritualidad) y se pregunta cómo estás configuran y/o impulsan la sociabilidad en entornos de educación superior. Ayudándose

de las diferentes concepciones de campus proyectadas en otras universidades de referencia, este estudio muestra las oportunidades y obstáculos a la sociabilidad que encuentran los estudiantes del grado de Pedagogía del Campus Mundet de Barcelona. Así pues, la comunicación defiende que la sociabilidad se convierte en un elemento clave en la formación estética y hay que considerarla en la planificación de los espacios formativos.

Abstract

This communication is based on the premise that university campuses are landscapes, because they are something more than a physical space, more than a social space and more than an economic space. As a historical product, the landscape contains materiality, life, action, interaction, subjectivity and existentialism and, therefore, becomes a framework for aesthetic formation. For this reason, communication is based on the dimensions of aesthetic education (culture, nature, community and spirituality) and asks how these configure and/or promote sociability in higher education environments. Using the different conceptions of campus projected in other reference universities, this study shows the opportunities and obstacles to sociability that students of the Pedagogy degree at Campus Mundet in Barcelona encounter. Thus, communication defends that sociability becomes a key element in aesthetic training and must be considered in the planning of training spaces.

1. Introducció

És interessant destacar com actualment hi ha cinc universitats catalogades per la UNESCO com a Patrimoni Mundial. Els rigorosos criteris per poder accedir a aquesta classificació -amb els beneficis i responsabilitats que això comporta- conten de deu punts. Els set primers afecten directament la cultura i els darrers quatre a la naturalesa. És evident que quan pensem en una universitat, quan ens endinsem en els imaginaris col·lectius, la imatge resultant seria la de la simbiosi entre natura i cultura. Edificis, places, i zones verdes, tot conformant un campus que és transitat i viscut per una munió de gent que es vincula de formes i intensitats diferents de la comunitat universitària. una comunitat, tornem'ho a dir, que viu, es conforma i s'explica a través dels espais. A través del paisatge.

És aquí quan la Universitat, entesa com a espai educatiu, com a espai de sociabilitat, i com a planificació urbana situada en un lloc i moment concret, és considerada un bé de la humanitat, un paisatge més del món. I és que la vinculació entre universitat-patrimoni i paisatge esdevé un aspecte clau dels criteris de la UNESCO[1] i per aquest motiu els passem a reproduir:

> (ii) Atestiguar un intercambio de valores humanos considerable, durante un periodo concreto o en un área cultural del mundo determinada, en los ámbitos de la arquitectura o la tecnología, las artes monumentales, la planificación urbana o la creación de paisajes. (vi) Estar directa o materialmente asociado con acontecimientos o tradiciones vivas, ideas, creencias u obras artísticas y literarias que tengan una importancia universal excepcional. (El Comité considera que este criterio debería utilizarse preferentemente de modo conjunto con los otros criterios).

Per tant, el vincle que es pot establir entre paisatge, educació i universitat és evident. No només perquè la Universitat conforma una peça més d'aquest conglomerat de la ciutat pel que fa a l'oferta formativa i recreativa, sinó perquè les possibilitats d'emprendre processos formatius també passen per la mateixa experiència i relació amb l'espai exterior i amb qui el compartim. Parlem d'un espai que ha estat ideat, entre d'altres, per urbanistes, arquitectes i paisatgistes. Un espai que s'ha anat formant al llarg del temps a partir de la seva pròpia materialitat i de les tensions discursives entre diferents sabers i disciplines, com ara l'urbanisme i la pedagogia o entre diferents discursos. Ens referim, per exemple, al deixant romàntic-naturalista o de l'higienisme-mecanicista. Uns discursos que han deixat els seus vestigis als diferents parcs de la ciutat i també als campus de les nostres universitats.

De la mateixa manera, i seguint amb la UNESCO, el fet de considerar el paisatge com a recurs patrimonial, ens remet directament a la història. I és que com a artefacte cultural i social, el paisatge «es mezcla, integración, huellas, reunión de miradas sin tiempo, escenario común de vivos y muertos»; «el paisaje es acumulador histórico» (Picor-

1 UNESCO (2008). *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundia*l. https://whc.unesco.org/archive/opguide08-es.pdf

nell 2009)[2]. Com a producte de la història i alhora responsable de transmetre-la a les noves generacions, la universitat no només ha estat responsable de configurar un relat del món, si no que també s'ha intentat explicar a través d'aquest món. Símbols, cerimònies, però també mapes i projectes, informes de reformes o de demolicions ens informen dels valors, sentiments i creences d'una institució i d'una ciutat.

Com a configuradora d'espais de sociabilitat, la universitat en la seva pròpia materialitat possibilita i/o dificulta accions estètico-formatives en el si de la comunitat. De la mateixa manera, no podem obviar el temps, doncs, com remarca Tolon, les universitats del segle XXI amplien el seu rol tradicional de productora i reproductora de coneixement científic per convertir-se en un espai de «contención afectiva y social» [3]

Així doncs, partim de la potencialitat educativa del paisatge en les seves dimensions cultural i històrica, natural, comunitària i existencial o espiritual, per emprendre un estudi que transita entre passats i presents i que es projecta cap a l'incert. Una exploració preliminar que analitza diferents campus universitaris a partir de la idea de paisatge, això és, vinculant, també, la relació entre sociabilitat, l'espai i la formació. Del que es tracta és de copsar com s'expliquen i es relacionen amb l'entorn les diferents universitats, tot destacant la importància del paisatge com a generador d'espais de sociabilitat en l'àmbit universitari. A partir d'aquí, considerem oportú plantejar quins són els desajustos entre l'ideat i projectat pels urbanistes, arquitectes i polítics i els usos reals dels integrants de la comunitat universitària. En darrer lloc, i amb aquesta voluntat de connectar passat i present, hem considerat pertinent abordar la relació que estableixen els estudiants del Grau de Pedagogia de la UB amb les dimensions de la formació estètica del paisatge.

Per tal de respondre a aquestes preguntes ens hem valgut, per una banda, de l'estudi de fonts històriques i actuals de diferents universitats i, de l'altra, d'un estudi de cas. Perquè com ja hem deixat palès, ens interessa realitzar una història viva, una història que a través dels seus vestigis connecti les ideacions passades d'un projecte de paisatge amb l'experiència concreta de viure'l. Per aquesta raó, ens hem apropat als estudiants del grau de Pedagogia. Als alumnes d'entre segon i quart que l'any 2023 que van cursar l'assignatura optativa Corporalitats i Pedagogia. Així doncs, se'ls hi va proposar fer un grup de discussió i de l'altra construir la seva cartografia sensible. Un exercici, el de la cartografia, que partia de marcar el recorregut pel campus de la universitat a l'aplicació Google Maps i afegir imatges i comentaris als espais considerats per cadascun dels participants com a més emblemàtics. Respecte al grup de discussió, es van abordar diferents aspectes sobre la idea i l'experiència de viure en contacte amb la natura en un campus universitari.

2 Picornell, Mateu., *et al.*: El paisaje como bien público: características ambientales como recurso y activo social" a *Actas XXI Congreso AGE*. Universidad Castilla-La Mancha, (2009).
3 Tonon, Graciela." Un lugar en el mundo: la universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes". *Hologramática*, UNLZ - Año II, Número 3 (2005), pp.89-99.

Tot i que en línies anteriors ja hem anat apuntant algunes de les característiques del que és el paisatge, som conscients que la relació entre paisatge, territori, urbanisme i educació estètica es mou en el terreny de la complexitat. Per aquesta raó, l'abordatge d'aquests conceptes el portarem a terme partint del monogràfic editat per la Universitat de Barcelona i que té per funció explicar de manera interdisciplinària tota la complexitat de l'ecosistema universitari de les Llars Mundet[4]. Un exercici que, per una banda, ens permetrà compondre els amarratges teòrics que conformen el nostre discurs i, de l'altra, estudiar com aquest espai universitari és explicat des de diferents disciplines i sabers en un intent de connectar l'home i l'entorn natural i cultural.

Així doncs, i seguint el llibre de Gemma Tribó, el territori es vincula al substrat geològic. És la matèria primera el conjunt d'elements físics que configura el lloc. És un espai delimitat —en el cas de Mundet consta de 14 hectàrees, 6 de bosc i uns 60.000 m2 construïts— un producte del poder on urbanistes, enginyers, arquitectes i paisatgistes a partir de les seves ideacions van dissenyar projectes carregats de valors per tal de fer, de l'espai, un espai habitable. Es desprèn que la intencionalitat arquitectònica era la de construir no només un espai monumental sinó també bell, on l'art esdevenia un element fonamental.

Incidir que tota aquesta transformació del territori per part d'arquitectes i urbanistes no es va fer pensant en què arribaria a ser un campus universitari, de fet el recinte de les Llars Anna Gironella de Mundet inaugurat el 14 d'octubre de 1957 pel general Franco va ser concebut com un complex residencial per a orfes, infants i ancians. Un espai ocupat ara per un complex arquitectònic que ens recorda al brutalisme que és admirat, entre d'altres, per arquitectes com Alexandre Cirici (Tribó, 2008) que considera com un organisme aquesta la interrelació que s'estableix entre l'urbanisme, el territori i com aquest perfila un sentit de convivència, un sentit del comú.

I és que el territori, per tal que esdevingui paisatge necessita un ull creador que li doni ordre, figura i sentit. Un sentit que es forma i es conforma partint d'un seguit d'experiències formatives, que es despleguen en l'espai i el temps. La vinculació entre territori, paisatge i educació, queda així demostrada. És més, tal com es desprèn de la següent cita, activar processos emocionals, com l'estimació, són un pas fonamental per adquirir conductes respectuoses amb el medi a fi d'una millor preservació.

> Conèixer la història el Recinte, conèixer el seu patrimoni arquitectònic i artístic, la seva flora i la seva fauna, han de fer replantejar, espacialment als seus usuaris, la seva identificació amb l'entorn el Recinte, el seu sentit de la responsabilitat ambiental i la seva relació de pertinença. Tant els estudiants com els professors i el personal d'administración conviuen moltes hores en aquest espai que han d'aprendre a estimar i han de preservar per als usuaris del futur (Tribó, 2008, p. 176).

4 Tribó, Gemma. (Coord.) *El Campus Mundet: un entorn per descobrir*. *Patrimoni, medi natural i sostenibilitat*. Barcelona: Edicions UB, 2008.

Observem per part dels arquitectes i urbanistes una voluntat de vivificar els espais, de potenciar el sentiment de pertinença i d'estima. Es tracta, doncs, de projectar espais per tal que siguin viscuts, per tal que esdevinguin espais de sociabilitat. Així, s'uneix la materialitat amb la recepció sensible. Per tant, el paisatge, el podem entendre com la suma d'un tot ecològic, històric, cultural i geogràfic, i un altre tot interpretatiu i vivencial que s'expressa a través de diferents llenguatges.

2. Concepcions sobre campus universitari

Des d'una aproximació als diferents models de campus universitaris i a la seva evolució al llarg del temps, hem pogut reflectir la diversitat d'enfocaments en la concepció d'aquests espais i la seva relació amb l'entorn urbà, la qual cosa influeix en l'experiència estudiantil i la vida universitària en termes de sociabilitat. Comprendre aquestes diferències ens permet apreciar la riquesa i la complexitat dels campus universitaris com a espais de socialització i aprenentatge. Com a paisatges.

Com ja hem plantejat en línies anteriors, pensar(se) paisatge i a través del paisatge, implica considerar la dimensió de la natura. Aquesta es presenta als diferents campus universitaris com una part integral de la formació estètica i del desenvolupament personal i acadèmic dels estudiants. Així, els espais verds d'alguns campus universitaris de Catalunya, com el Campus Mundet presentat en l'estudi de cas, i en altres institucions emblemàtiques com la Universitat de Cambridge i la Universitat d'Oxford exerceixen un paper fonamental. Aquests espais no sols es conceben com a àrees de recreació i descans, sinó també com a llocs per a fomentar la interacció social entre estudiants, promoure la vida a l'aire lliure i oferir entorns propicis per a la reflexió i l'estudi (Dober, 1992)[5]. Els jardins acuradament dissenyats i les àrees verdes no sols milloren l'estètica de l'entorn, sinó que també contribueixen al benestar i la integració social dels estudiants, en proporcionar espais per a activitats grupals, esdeveniments culturals i recreatius.

No obstant això, les diferències sorgeixen en comparar aquests models amb altres tendències, com la dels "campus ciutat" i la influència d'iniciatives com les presentades per Dober (2000) a partir del batejat concepte *d'Edutrópolis*[6] als Estats Units. La tendència cap als campus ciutat, com el cas de la UVic-UCC a Catalunya, reflecteix una integració més estreta de la vida universitària amb l'entorn urbà circumdant. Aquesta integració pot tenir avantatges en termes d'accés a serveis, oportunitats d'ocupació i enriquiment cultural, però també planteja desafiaments quant a la gestió de l'espai i la preservació de la identitat de les mateixes universitats i de la vida universitària dels estudiants en aquestes. La proximitat a la ciutat pot facilitar la interacció dels estudiants amb la comunitat local, però també pot difuminar els límits entre la vida universitària i la vida urbana, la qual cosa requereix una planificació acurada per a mantenir la cohesió i la identitat del

5 Dober, Richard. *Campus design.* New York*:* John Wiley & Sons, 1992.
6 Per aprofundir en el concepte es pot revisar: Dober, Richard. (2000). Edutrópolis: el surgimiento de un paradigma del siglo XXI. Ciudad y universidad. *Ciudades universitarias y campus urbanos, 15-22.*

campus. Aquesta proximitat pot difuminar els límits entre la vida universitària i la vida urbana, posant en qüestió la cohesió i la identitat del campus. Per tant, és crucial mantenir un equilibri entre la integració amb l'entorn local i la preservació de la identitat i la cultura pròpies de la universitat.

A més, la influència de models com *Edutrópolis* afecta en la manera com es comprenen i s'entenen les pròpies universitats. Ja no són centres només d'educació, sinó també d'innovació, desenvolupament econòmic i difusió cultural en el context urbà més ampli. Aquest model de «campus-ciutat», principalment, fomenta una estreta col·laboració entre la universitat, la indústria i la comunitat local per a impulsar la recerca i l'emprenedoria. Aquesta visió significa que les universitats no només són centres d'educació, sinó també motors de desenvolupament i transformació social i econòmica. Així, es planteja la preocupació sobre si aquesta participació de les universitats en el seu entorn local i l'èmfasi en la recerca i l'emprenedoria pot allunyar als estudiants de les interaccions socials i culturals que tradicionalment es reclamen dins dels campus universitaris. En suma, es qüestiona sobre els possibles efectes que aquests nous models de «campus-ciutat» poden tenir en la sociabilitat i la identitat universitària.

Aquesta diversitat de models de campus reflecteix la complexitat de la planificació i el disseny dels espais universitaris, i com aquestes decisions poden afectar l'experiència dels estudiants i la seva sociabilitat. Aquesta evolució ens fa reflexionar sobre la direcció cap a la qual ens dirigim i quina és la naturalesa dels nous plantejaments en els campus universitaris i com influeixen aquests en l'experiència de socialització dels estudiants.

3. El paisatge i les dimensions de la formació estètica.

Per tot el que s'ha anat dient fins al moment, queda clar que l'educació estètica, aquella que vincula la part subjectiva, emocional, moral, racional a la percepció i la vivència de l'espai, es postula com a baula que connecta l'esfera individual i social.

Tal com ens fa veure la professora Eulàlia Collelldemont, «L'educació estètica no és només una educació de la sensibilitat, sinó també que aquesta sensibilitat educada ha de ser, en certa manera, el motor de canvi de les nostres vides. En altres paraules, ha de ser allò que ens ha de permetre descobrir l'entorn; descobrir-nos a nosaltres mateixos; i, finalment, ha de ser el punt de partida de les nostres ideacions» (Collelldemont, 2002)[7]. Una educació que ens ha de servir no només per a descobrir i viure el nostre entorn a través de la sensibilitat sinó també per a idear el nostre projecte vital i comunitari.

Aquesta educació de i a través del paisatge es desplega en 4 dimensions, com ara són la naturalesa, la cultura, la comunitat i la existencialitat i que seguidament passem a desplegar. Així, en apropar-nos a la dimensió de la naturalesa, cal tenir present que el fet de comprendre i conformar l'entorn des de la sensació, l'emotivitat i la sensibilitat ens aboca a una educació que entén que tots estem circumscrits en un món de vida, en el

7 Collelldemont, Eulàlia. *Educació i experiència estètica*. Vic: Eumo, 2002.

qual tot té vida o forma part d'una vida. Les plantes, els animals o, fins i tot, les parets o els murs centenaris, ens criden. Com anuncià Artus-Perrelet «és necessari saber llegir en la Naturalesa, expressar en el seu llenguatge allò que pensem» (1921, p.227)[8]. Aquest fet implica identificar-se amb les línies, les formes, els sabors i olors i perdre's en el mateix temps de la natura i desfer-nos en el paisatge. És així com la natura educa la nostra sensibilitat.

Pel que fa a la dimensió cultural seguim al pedagog Josep Maria Quintana Cabanas perquè concep l'art i la cultura com un punt de trobada entre el que és ideal i el que és real, entre concepte i imatge, esperit i matèria, llibertat i necessitat[9]. L'art, doncs, se'ns presenta com una altra via de coneixement capaç d'establir un nou horitzó d'expectatives, que alhora comporten un canvi actitudinal. La necessitat d'educar la sensibilitat artística es revela com a camí necessari per assolir un sentit estètic de la vida. Així ho va reclamar Giner de los Ríos, per a qui l'art és un camí per arribar a la natura: quan hom, preparat per l'art, hi arriba, ja està educat per la via estètica (Collelldemont, 2002).

Pel que fa a la dimensió comunitària aquesta es vincula amb la sociabilitat, ja que del que es tracta aquí és plantejar-se com les diferents associacions (en el cas que ens ocupa estudiants de Pedagogia) tenen accés, participen o creen activitats, ressignifiquen llocs, replantegen normes i temps personals i col·lectius en una pràctica social contínua que des de la vessant estètica es conceptualitza a partir del joc, la festa i la protesta. La nostra condició d'éssers socials, ens aboca als altres, i la sensibilitat estètica ens ofereix la possibilitat de reconèixer-nos en els altres, de compartir significats. Ens permet despertar consciències i d'aprendre valors com els democràtics i de participació. És a dir, es parteix del retrobament amb l'altre, la qual cosa comporta la transformació del jo a partir de la convivència amb l'alteritat. És un procés que parteix de la possibilitat d'empatitzar amb les accions dels altres sense que siguin necessaris els discursos argumentatius. En aquestes accions que es duen a terme en un lloc comú, és possible la creació d'imaginaris que es transmeten en actituds, fluint des de la memòria personal fins a la cultural, experimentant l'espai, tot transformant el quotidià en l'estètic.

En darrer lloc, la dimensió espiritual, que es pot manifestar en cadascuna de les anteriors dimensions, i que implica poder arribar a escoltar la veu del paisatge, aquella veu que parla sense dir. Potser és en aquest moment quan l'inaprehensible s'encarna dins nostre i podem fer el salt de l'habitual a l'inhabitual. La mirada estètica, per tant, no se centra només en una escola o en una aula, amb més o millors elements decoratius, sinó que concep l'espai com un procés intel·lectual i de creació.

8 Artus-Perrelet. *El dibujo al servicio de la educación*. Francisco Beltrán, 1921.
9 Quintana, José María. (1993). *Pedagogía estética*. Madrid:Dykinson, 1993, p.112.

4. De la vivència del campus per part de les estudiants

Una vegada recollida la informació a partir de les cartografies sensibles i feta la transcripció de les discussions empreses amb els estudiants, passem a descriure i analitzar els elements apareguts al llarg de les diferents sessions. I per fer-ho comencem per la dimensió comunitària. En relació amb aquesta dimensió els estudiants van mostrar un baix o nul sentiment de pertinença vers el campus. Si bé hi ha sales on estudiar, es lamentaven que no hi hagués sales de descans i de trobada. La demanda, per tant, remet a poder gaudir d'uns espais amb unes funcions més àmplies de les estrictament acadèmiques arribant a una esfera més educativa com seria la vessant de relació amb altres col·legues universitaris.

El sentiment de pertinença també troba un altre obstacle per poder créixer enmig de la comunitat d'estudiants: la poca implicació en l'organització i/o participació en activitats extraacadèmiques. Els dos motius més rellevants que donen per explicar la seva baixa o nul·la implicació fan referència a dos elements de pes: el poc temps lliure que disposen al marge dels horaris lectius i a la feble vinculació que poden o han pogut establir amb els companys de curs, de grau i de campus. Així és com, tot i admetre que hi ha espais agradables on poder estudiar, llegir o descansar, expliquen que no s'hi adrecen tant per la distància entre ells o pels desnivells a salvar amb trams d'escales i acaben desplaçant-se pel recinte de manera funcional i automatitzada: «*Cuando llego, el cuerpo ya sabe por dónde debe ir*». I és que la vinculació no només necessita temps per establir-se i consolidar-se, sinó també requereix que esdevingui la trobada en els espais, i la distribució fragmentada dels usos dels diferents edificis que componen el recinte (biblioteca - bar - aulari - espais d'administració - despatxos de professorat - etc.) tampoc afavoreix que la comunitat els comparteixi i, conseqüentment, la possibilitat de trobar-s'hi disminueix considerablement. Aquests obstacles, sens dubte, dificulten notablement l'organització d'espais i activitats que omplin de sentit i enforteixen el sentiment de pertinença a una comunitat.

De tots els espais susceptibles d'afavorir la sociabilitat entre els i les estudiants en destaca un per sobre de la resta. I és que si bé acudeixen a espais del campus per obligació (despatxos de professorat per a fer-hi tutories o a la biblioteca per a fer-hi consultes) n'hi ha un que hi van per desig, per voluntat pròpia, i per a unes funcions més diversificades que als altres espais: el bar i la seva terrassa. És l'espai amb més concurrència i el que més habiten els estudiants, apropiant-se'l per dur-hi a terme activitats diverses i significatives tant pel seu desenvolupament formatiu. Així ho mostra el testimoni d'una estudiant en parlar-nos del bar com un lloc social i d'oci i, a més, com un lloc de reflexió i pensament:

> La terrassa del bar a part de ser un lloc social i d'oci, des del meu punt de vista també considero que és un lloc de reflexió i pensament. A mesura d'anar passant diversos moments tan sola com acompanyada, la major part de les vegades m'ha acompanyat una

> conversa o bé un pensament profund i rellevant, el qual, recordes amb un bon moment i dones gràcies per haver-lo tractat i parlat. D'aquesta manera, també he descobert noves persones, que avui en dia, són grans amistats.

Per tal de conèixer fins a quin punt la dimensió natura de la formació estètica formava part del seu quotidià universitari i de quina manera influïa en la sociabilitat, es va plantejar al grup de discussió si tenien consciència d'estar en un entorn natural. La resposta que en vam rebre va ser un sí rotund i unànime. De fet, va ser el que més van valorar del campus des del primer moment que el van trepitjar i el definien com el campus de la UB que més retirat del soroll de la ciutat estava. L'ambient allunyat del brogit urbà era un dels elements que es van esmentar a l'hora d'explicar-se la influència positiva que exercia el fet d'estar entre la natura en la seva activitat d'estudi i en la qualitat del seu aprenentatge. Amb tot, i malgrat la bona valoració de l'experiència que suposa el fet d'estar en un entorn com el descrit, només és en comptades ocasions que les sessions de classe es facin a l'aire lliure.

I és que l'elevada valoració que rep la dimensió natura no es tradueix en l'establiment d'una relació sostinguda i fructífera amb ella. En el quotidià universitari, no se la gaudeix amb la plenitud amb la qual es podria fer. Un dels motius es repeteix -el poc temps del qual disposen- i un altre ens remet a l'existència d'una certa percepció de la natura com a quelcom que està allà per ser mirat o ad-mirat, però no per a interaccionar amb ella d'una manera molt més corporal; es percep com a quelcom que cal mantenir a certa distància per adoptar una perspectiva òptima per a ser contemplada, però no per ser viscuda. Un tercer motiu de la poca apropiació d'aquesta dimensió «natura» és l'estranyesa que se sent (potser pel desconeixement) vers els animals propis del bosc, fins al punt d'anomenar-los «bitxos»: *En aquesta placeta no acostumo a estar-m'hi massa estona perquè no m'agrada estirar-me a la gespa. Està ple de formigues i no em vull imaginar què passaria si dinés aquí…*

Ben al contrari, les mostres d'afecte apareixien en tractar dels animals domèstics presents al campus, com els gats que es troben a les seves entrades i sortides. Amb tot, semblaria que el vincle previ que els estudiants han mantingut amb elements naturals podria influir en el tipus d'apropiació que les estudiants fan dels espais naturals del campus universitari.

Semblaria, aleshores, que els espais naturals del campus són admirats, valorats i reconeguts com a facilitadors d'aprenentatge per part del grup d'estudiants, i esdevenen (o poden esdevenir) com a escenaris de socialització en tant que paisatges acollidors per a les relacions amb si mateix, amb els altres i amb el món.

Per últim, la dimensió cultural troba en el campus Vall d'Hebron un espai privilegiat per a la seva projecció. Al recinte s'hi troben edificis singulars i de gran bellesa. Malgrat que l'alumnat ho percep així, la consciència de tenir a l'abast tot el corpus arquitectònic i artístic del campus no els és suficient per a gaudir-ne plenament. La seva activi-

tat transcorre en aularis allunyats d'aquests edificis, i dels que podrien gaudir per ser més propers a les classes -com l'església- no s'hi atreveixen a entrar o bé se'n senten exclosos encara que no hi hagi res que els en prohibeixi l'entrada. El cas més destacable seria el del claustre, que entenen que està reservat al professorat. 3 estudiants en parlen així:

1. El lloc més maco i inspirador de tot el campus. És una pena que només formi part de l'edifici de professors.
2. El primer día que vi esto flipé, luego al largo del tiempo supe que era donde estaban los despachos de los profes y ya no era tan bonito
3. Aquest edifici l'he marcat perquè dins d'ell hi ha una font preciosa que va ser dels primers elements de la universitat que vaig descobrir i que més em va encantar. Sempre que vaig a la biblioteca intento agafar una saleta que em doni cap aquest pati per gaudir així de les vistes. És un lloc que et dona tota la tranquil·litat i pau del món.

Saben que el recinte i els seus edificis tenen una història interessant, àmplia i important, però la desconeixen, de la mateixa manera que desconeixen (encara que l'intueixen) el valor cultural dels murals repartits en diferents espais.

5. A tall de cloenda

Com s'ha deixat palès endinsar-se en la vida universitària, en la vivència per part dels estudiants del seu entorn, ens recorda que les relacions socials comprenen diverses sèries de categories, que la complexitat de les situacions associatives implica valors, normes i escenaris contemplats segons els interessos i les activitats particulars dels individus que conformen el grup, associació o comunitat.

És evident que l'espai social de Mundet, com a artefacte que permet un desenvolupament fluid de les relacions socials, té pros i contres. Les adaptacions a un medi no sempre benevolent representen, en el cas de Mundet, un dels factors essencials de la manera com es transita pel campus i del sentiment de pertinença. La poca i a vegades difícil interconnexió entre els espais degut a la mateixa orografia del terreny, dificulta la fluïdesa de les relacions entre les diferents facultats del campus i, per tant, el mateix medi determina l'escàs sentiment de pertinença i de relació entre els mateixos estudiants i el professorat.

Aquesta diversitat orogràfica, geogràfica i cronològica i cultural de models de campus, reflecteix què ha significat la planificació i el disseny dels espais universitaris, i com aquestes decisions poden afectar l'experiència dels estudiants i la seva sociabilitat. Aquesta evolució ens fa reflexionar sobre la direcció cap a la qual ens dirigim i quina és la naturalesa dels nous plantejaments que es mouen per altres lògiques a vegades amb intencions ben diverses i allunyades de criteris pedagògics i democràtics.

Ja com a darrera reflexió, els resultats dels estudiants, així com molts dels discursos que plantegen moltes universitats per explicar-se en l'entramat social, econòmic i cultural, ens interpel·la a replantejar-nos la nostra relació amb el paisatge com a espai

de memòria i patrimoni. És aquí quan tornem a recordar el sentit de la universitat al segle XXI. Un segle en què proliferen universitats virtuals, i d'altres que no consideren l'espai comunitari, dit paisatge, dit espai social, com a quelcom prioritari en la seva lògica. És evident que la relació amb el paisatge, sigui en un entorn natural o de ciutat, s'ha de conrear. Perquè és a través del paisatge compartit que és possible activar processos de consciència estètica, per il·luminar un nou projecte vital que equilibri les nostres relacions amb la natura, amb els altres i amb la nostra existencialitat individual i col·lectiva.

Experimentar la pedagogia des de la història dels parcs urbans de Chicago/Living the pedagogy through the history of urban parks of Chicago[1]

Eulàlia Collelldemont
Eulalia@uvic.cat

Karine Rivas
Karine.rivas@uvic.cat

Raquel Cercós
Raquel.cercos@uvic.cat

Núria Padrós
Nuria.padros@uvic.cat

Resum

L'estreta relació que manté la història dels parcs urbans de Chicago sota la direcció de l'oficina de «Park District» juntament amb l'oficina d'educació, ens interpel.la a pensar en un espai urbà creat a les darreries del segle XIX amb finalitats educatives, d'ordre públic i de promoció de benestar social. Inicialment, els parcs urbans es varen idear sota els supòsits de naturalitzar espais, com es palesa, també, en el cas de Barcelona. Però la naturalització només fou un dels eixos; crear espais culturals, crear espais comunitaris i crear espais actius per a tota la població foren els alteres tres elements que intervingueren en la creació dels parcs. Aquestes tres dimensions: natura, cultura i comunitat les veiem clarament representades en la història dels parcs de Chicago. Considerem, però que també les podem resseguir en el nostre entorn. Ens proposem, doncs, posar l'atenció en els detalls que observem com a patrons d'ideació a l'entorn d'aquestes dimensions.

Resumen

La estrecha relación que mantiene la historia de los parques urbanos de Chicago bajo la dirección de la oficina de «Park District» junto con la oficina de educación, nos interpela

1 Aquest treball ha estat possible de realitzar gràcies a l'ajut d'estada de recerca atorgat per la UVIC-UCC, 20024: 001-MOB-24. Així mateix, tampoc hauria estat possible sense la col·laboració del professor Noah Sobe (University of Loyola, Chicago) i de les bibliotecàries Roslyn Mabry i Beth Brains de la Harold Washington Library, (en endavant HL) del suport de l'equip de la Newsberry Library (NL) i del Abakanowicz Research Center, al Chicago History Museum (CHM). És un treball que s'ha desenvolupat en el marc de les investigacions a l'entorn dels parcs i l'educació amb el grup conformat pel membres dels GREUV i GRAD (Uvic-UCC) i del GREPPS (UB).

a pensar en un espacio urbano creado a finales del siglo XIX con fines educativos, de orden público y de promoción de bienestar social. Inicialmente, los parques se idearon bajo los supuestos de naturalizar espacios, como se manifiesta, también, en el caso de Barcelona. Pero la naturalización fue solo uno de los ejes; crear espacios culturales, crear espacios comunitarios y crear espacios activos para toda la población fueron los otros tres elementos que intervinieron en la creación de los parques. Estas tres dimensiones: naturaleza, cultura y comunidad están claramente representadas en la historia de los parques de Chicago, pero consideramos que también podemos seguirlas en nuestro entorno. Nos proponemos, pues, poner la atención en los detalles que observamos como patrones de ideación en torno a estas dimensiones.

Abstract

The close relationship between the history of Chicago's urban parks under the direction of the «Park District» office and the office of education, challenges us to think about an urban space created at the end of the 19th century for educational purposes, public order and the promotion of social welfare. Initially, the parks were conceived under the assumptions of naturalizing spaces, as is also evident in the case of Barcelona. But naturalization was only one of the axes; creating cultural spaces, creating community spaces and creating active spaces for the whole population were the other three elements that intervened in the creation of the parks. These three dimensions: nature, culture and community are clearly represented in the history of Chicago's parks, but we believe that we can also trace them in our context. We propose, therefore, to focus on the details that we observe as patterns of ideation around these dimensions.

1.Introducció

Arran dels estudis anteriors desenvolupats per l'equip, podem apuntar a la idea que els parcs urbans, ja des dels seus inicis, han estat pensats des de la dimensió pedagògica per tal com integren en el seu plantejament, l'execució i l'ús de diferents aspectes vinculats amb l'educació.[2] Parlem de com, per exemple, en la ideació de projectes urbans relacionats amb els parcs s'ha tingut en compte incorporar artefactes artístics o divulgatius. Les escultures, la poesia o la informació vers la història del parc o de la seva flora i fauna són aspectes que no han trencat les continuïtats entre espai i educació. Entre parcs i pedagogia.

Tot recuperant el fil d'aquestes investigacions, ara focalitzem la mirada en un cas concret, el dels parcs de la Ciutat de Chicago. Una ciutat que, per la seva trajectòria històrica, geogràfica i ciutadana, així com la recuperació de la memòria que està realitzant, ens permet visualitzar un recorregut que interrelaciona la pedagogia amb la creació d'un sistema de parcs. Amb aquest repte, doncs, ens endinsem en aquest treball que té per objecte pensar la història dels parcs urbans de Chicago com a espais educatius. Tal com anirem desplegant a partir d'evidències narrades, la història dels parcs urbans de Chicago es perfila a partir de la interacció entre la política i la pedagogia. Entre les reformes socials i la seva preocupació pel benestar i la seguretat de la població i té l'educació com a eix vertebrador i possibilitador de la millora social i personal, es reformula la idea del parc com lloc de trobada, com a lloc d'activació de processos d'aprenentatge, com a entorn amb dispositius de seguretat o de llibertat, de control o potenciadors de l'autonomia segons normatives i recomanacions d'ús, com a possibilitat per promoure espais de llibertat i seguretat i com a espai per a la negociació dels usos amb aprenentatges derivats.

Primerament, però, ens pot ser interessant fer una mirada crítica cap al nostre imaginari, és a dir, a com projectem en la nostra imaginació la idea de parc urbà. De segur que la primera imatge que ens ve al cap és la d'un espai obert, ric d'elements naturals, creat originàriament per ser els «pulmons» de la ciutats. Uns pulmons que donaven la possibilitat a la població urbana del darrer terç del segle XIX d'accedir als beneficis del contacte amb la naturalesa. Al nostre entendre, en la pròpia conceptualització de parcs, venia implícita els beneficis per la salut de la població. La referència a l'higienisme, és clara. També és indicativa, però, d'un discurs sempre latent, sempre en tartamudeig que concebia a la naturalesa com al lloc òptim per al creixement de les persones. En efecte, l'espai pren protagonisme perquè aquesta res extensa impregnada de valors i vivències

2 Part dels estudis són publicats en els treballs: Cercós, Raquel; Collelldemont, Eulàlia, (2020) «Parcs i jardins urbans. Deambulant pels laberints de l'educació estètica», *Compàs d'Amalgama*, núm. 1, (2020), pàg. 63-67; Collelldemont, Eulàlia; Cercós, Raquel, «Birmingham y los parques urbanos: un modelo pedgógico para las ciudades industriales», a Vilafranca, Isabel; Cercós, Raquel (ed.) *Ciudades pedagógicas europeas. Hacia una cartografia educativa*, Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona, 2021, pàg. 155-174; Grosvenor, Ian; Collelldemont Pujadas, Eulàlia. «La pràctica política de la memòria comunitària com a valor de la democràcia». *Temps d'Educació*, núm. 62, (2022), pàg. 13-33, https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/403193, Collelldemont, Eulàlia i Cercós, Raquel, «Estètica i Pedagogia», *Temps d'Educació*, núm. 64, (2023), pàg. 3-14.

ens retorna al medi del qual provenim. Aquest discurs dialogava amb l'higienisme que entre algun dels seus postulats, identifica els organismes de l'entorn amb els organismes interns a la persona. A partir d'aquests eixos, uns de caràcter més naturalista i romàntic i els altres de caràcter més higiènico-biologicista, es gestaren diferents propostes pedagògiques, indistintament dels diferents corrents polítics que anaren sobrevenint al convuls canvi de segle.

Com remarcàvem en línies anteriors, també el corrent romàntic de l'urbanisme, és observable i identificable avui dia. Només cal partir de l'experiència i estudiar aquests espais així com de l'estudi i anàlisi dels diferents documents (visuals i narratius). De resultes d'això, la lectura d'aquests documents ens porta a considerar els parcs urbans com aquells espais establerts principalment a l'aire lliure per a ús públic -especialment infants- i dissenyats a partir d'elements naturals (ja sigui una naturalesa intervinguda, arranjada, domesticada o jardinitzada) i amb la inclusió d'elements artístics i culturals, també orientats al joc infantil. Resulta lògic pensar que els parcs foren establerts, fonamentalment, amb una orientació vers l'entreteniment-esbarjo a l'aire lliure. De fet el pleinarisme, entenia que el mateix entorn, era el que propiciava les conductes esperades. Quasi fent una translació dels principis de la pedagogia formulada per Fröbel en clau urbanista, són diferents els exemples que en el nostre entorn trobem d'aquest model de proposta pedagògica. En l'estudi sobre els parcs i jardins de Barcelona, aquesta era clarament la visió predominant en la construcció dels parcs de la ciutat fins ben entrat el segle XX. Amb un origen i localització diferent, també la història dels parcs de Birmingham d'entre segles del XIX-XX ens permeten sostenir aquest imaginari.

Tanmateix, aquest primer imaginari que engloba els elements de natura, entreteniment i joc, es redimensiona quan ens endinsem en la història dels parcs de la ciutat de Chicago. No és que en la mateixa no existís també una història del parc com a proposta de retorn a la naturalesa. Hi és. I també integra el joc com a resultat de l'arrelament dels discursos i polítiques a favor dels «espais de recreació» i que es desplegà arreu de les ciutats americanes. Amb un primer visionat de diferents fonts primàries construït a partir de la lectura i visualització dels materials que vehiculen parcs i educació i que es materialitzen, sobretot, en documents del *Chicago Park District*, en mapes i plànols de les instal·lacions allotjades en els parcs, en imatges fotogràfiques, en memòries orals i narratives de ficció, però també en les observacions i converses derivades de les visites a un mostreig de parcs de la xarxa actualment present a la ciutat, podem realitzar un recorregut històric a partir de focalitzar l'atenció en els moments de més densitat d'intervencions en els parcs, i en parcs que exemplifiquen les característiques dels diferents períodes, no per ser especials, sinó precisament per ser comuns.

2. Un procés de recerca vinculat a la possibilitat d'assajar una cronotopia

Aquest és un estudi que es planteja com a assaig històrico-pedagògic. En coherència, i seguint la tradició iniciada pel prof. Conrad Vilanou, s'ha construït una història conceptual sobre els parcs urbans que aglutina la història cultural, les ideologies que sustenten les polítiques i les pràctiques i les concrecions materials que la despleguen.[3] Aquest posicionament, ens implica que, pel que fa al tractament de les fonts, donat que el que volem és aproximar-nos a la pedagogia dels parcs urbans de Chicago des de la seva història, hem de posar en relleu la importància de mirar tant des de la forma com des de la funció. Tant els mapes de ciutat com els plànols detallats dels parcs ens han permès accedir als parcs des de la combinació de sentit i materialització.[4] Precisament, és la forma el que ens colloca en primer moment davant la dificultat de caracteritzar els parcs urbans de Chicago. Parcs, zones d'esbarjo, places, vies, espais del no-lloc, estan incorporats en l'extensa xarxa que compon el sistema de parcs de la ciutat. Per afegir-hi una mica més de complicació, alguns d'aquests espais mostren el distintiu del *Chicago Park District*. Altres no.

2.1 Els parcs urbans de Chicago: Els inicis sota la influència del paisatgisme

Si anem als orígens dels parcs de la ciutat podem veure que aquesta indefinició ve provocada, en part, per la pròpia història. Amb una primera construcció el 1840 del Washington Square Park, que oscil·lava entre parc i plaça, podem assenyalar com a peça fonamental d'aquest edifici que vehicula parcs i educació, la reconstrucció de la ciutat arran de l'incendi de 1871 en la que es van destinar diferents esforços a crear espais a l'aire lliure per ús públic.[5] Fou justament aleshores quan es van crear els sistemes de parcs del South, West i Lincoln Park. Diferents són els parcs d'aquest període que s'ha significat al llarg de la història recent. Un exemple és el Humboldt Park, el Garfield Park (1908) o l'emblemàtic Lincoln Park[6]. Més enllà dels exemples concrets, però, destaca que allò que s'assolí

3 Vilanou, Conrad, «Historia conceptual e historia de la educación»., *Historia de la Educación*, vol. 25 (2006) pàg. 35-70.

4 Tot recuperant la cita de Sullivan, doncs, podem pensar que en aquest cas, sí que la forma segueix a la funció: *Whether it be the sweeping eagle in his flight, or the open apple-blossom, the toiling work-horse, the blithe swan, the branching oak, the winding stream at its base, the drifting clouds, over all the coursing sun, form ever follows function, and this is the law. Where function does not change, form does not change. The granite rocks, the ever-brooding hills, remain for ages; the lightning lives, comes into shape, and dies, in a twinkling. // It is the pervading law of all things organic and inorganic, of all things physical and metaphysical, of all things human and all things superhuman, of all true manifestations of the head, of the heart, of the soul, that the life is recognizable in its expression, that form ever follows function. This is the law.* sullivan, Louis, «The Tall Office Building Artistically Considered (1986)», a *The Public Papers*, Chicago-London: The University of Chicago Press, 1988, pàg. 103.

5 Napoles assenyala el 1899 com a inici del procés de replantejar els parcs en funció de les necessitats de la població: *In 1899, the Special Park Commission was appointed by Mayor Carter Henry Harrison II to investigate park needs throughout the city. The commission found demand far exceeding existing resources and recommended that playgrounds be provided for neighborhood residents.* napoles, Lisa, «Chicago's small parks and field houses of the West Parks Commission », a Virginia B. Price, David A. Spatz, and D. Bradford Hunt, *Out Of The Loop Chicago Vernacular Architecture Forum,* Chicago, 2015. pàg.124.

6 Les dimensions i característiques del Lincoln Park el converteixen en un sistema en si mateix. Les característiques es poden consultar a: https://www.chicagoparkdistrict.com/parks-facilities/lincoln-abraham-park. Destaquem que és

fou l'establiment d'una xarxa circular sense centre per donar cobertura a la necessitat d'aire lliure. La idea de fer un cinturó verd que envoltés la ciutat.[7] Tot observant les gràfiques presentades posteriorment de Arthur J.Todd, veiem que a principis de segle XX fou un període de creixement dels parcs, tanmateix, la ubicació i característiques dels nous parcs, no s'alineaven amb els objectius per als mateixos.[8] És en el context de preparació per la remodelació de la ciutat que es duria a terme a partir de 1909 que hem d'ubicar la demanda de Dwight Heald Perkins d'intentar resoldre el problema de la manca de parcs en la zona central de Chicago.[9] Una característica pedagògica que destaca d'aquest període és que aquests foren parcs creats sota la influència d'Olmsted i la concepció romàntica del paisatge estètico-natural com a font de plaer i aprenentatge.[10] Tanmateix, ja en un primer moment hi hagué veus que demanaven que els parcs resolguessin les diferents necessitats dels infants, com la de Foreman[11] promovent el benestar infantil tot tenint cura d'aspectes de salut física i de control social o també les conegudes demandes d'Addams i MacDowell.[12]

---

en aquest parc on es poden observar més usos inesperats. Ja de just després del gran foc de 1871 trobem imatges de persones refugiant-se al parc després que els seus habitatges fossin destruïts. El parc, com descriu Sewell va salvar-se del foc (Sewell, Aldred, L., *The Great Chicago Fire of the 8th and 9th of Octobert, 1871*, Chicago: Chicago and Illinois Publisher, 1871).Al 1868, fou l'escenari de les confrontacions entre joves i policies, com es relata a l'informe: walker, Daniel, *The Walker Report. To the Commission on the Causes and Prevention of Violence. Rights in Conflict: the violent confrontation of the demonstrators and police in the parks and streets of Chicago during the week of the Democratic National Convention of 1968*, New York: Bantam Books, 1968. Encara avui, és un dels llocs d'assentament de diferents persones sense llar (nota de visita: 31 de març, 10h del matí).

7 bachrach, Julia S., nathan, Jo Ann, *Inspired by Nature. The Garfield Park Conservatory and Chicago's West Side,* Chicago: Garfield Park Conservatory Alliance – Chicago Park District, 2008, pàg. 7. Cinturó que es pot observar gràficament en el mapa realitzat pel Bureau of Maps, *Map Showing the New House Numberiaang system in the City of Chicago*, Chicago: Riley, 1910. (HL).

8 Estudi elaborat per encàrrec de *Chicago Recreation Commission* elaborat per todd, J. Arthur, *The Chicago recreation survey, 1937. / A project sponsored jointly by the Chicago recreation commission and Northwestern univesity. By Arthur J. Todd in collaboration with William F. Byron [and] Howard L. Vierow. Conducted under auspices of the Works progress administration, National youth administration [and] Illinois emergency relief commission,* Chicago: Chicago Recreation Survey. Vol.1., 1937-1941, pàg. 19. (NL).

9 En l'estudi elaborat per encàrrec de la SPECIAL PARK COMISSION i dirigit Heald Perkins llegim: *In this zone the problem is curative and imperative. Playgrounds and small parks should be so placed that no one could live more than one-half mile from some one of them*. special park comission – perkins, Heald (dir.), *Report of the Special Park Commission to the City Council of Chicago on the Subject of a Metropolitan Park System. Report of the Special Park Commission to the City Council of Chicago on the subject of a metropolitan park system*. Chicago: W.J. Hartman, 1905, pàg. 59. (NL).

10 L'obra escrita completa d'Olmsted es pot consultar a olmsted, Frederik Law, *The Papers of Frederick Law Olmsted*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1977-2015. Accessible a: https://olmsted.org/olmsted-papers-project/

11 foreman, Henry G., *Recreation needs of Chicago: address by Henry G.Foreman, delivered on Labor Day, 1904, at Morgan Park during the Morgan Park Day exercise*s. Chicago: s/ed., 1904.

12 Són diferents les referències a Jane Addams en la història dels Playgrounds de Chicago. Entre aquestes, esmentem la de LaGasse i Cook: *By this time, 1900 to 1902, Hull House, with Jane Addams han seen the London setlements. Mr. Foster and Jane Addams were very friendly and they often discussed the needs of the neighborhoods from both the park and the settlement viewpoint. Mr Foster had Jane Addams complet support. He called it her idea to serve the people, but the plan he projected was that these neighborhoods parks with their field houses were for the people and that all things would be free excepting the refectory and refreshment items. The building, with its gymnasiums, the assembly hall, and the clubrooms, was for neighborhood groups to put to their own use. The outdoor sports area was planned for the same purpose, for young as well as old Jane Addams was sold on the idea.* Lagasse, Alfred B., cook, Walter, L., «History of Parks and Recreation». Arlington: *Bulletin National Recreation and Park Association*, núm. 56, 1974, pàg.18. Per Colins, el primer Playground és del 1893: *Dubkin, our guide, would also take us to the small blockseized neighborhood athletic parks or "playgrounds" that were built in dense working class neighborhoods during the early twentieth century. The small parks idea originated out of Hull House. In 1893, Jane Addams built the city's first playground, a tiny pocket park*. fisher, Colin, *Urban Green. Nature, Recreation, and the Working Class in Industrial Chicago,* Chapell Hill: The University of North Carolina Press, 2015, pàg. 22.

2.2 Els parcs urbans de Chicago: la impromta de l'higienisme en el nou urbanisme

Com a resultat de la materialització del Pla de Burnham[13] el 1909, es va preveure construir nous parcs, tot i que, com es recull en l'informe del *Chicago Bureau of Public Efficiency*, a la zona sud, aquest propòsit no va materialitzar completament. [14] Tanmateix, el 1911 trobem un exemple de nova construcció en aquesta zona, el Fuller (Melville) Park, ubicat en el barri que porta el mateix nom. El parc es va planejar el 1903 i obrir al públic al 1911. El seu dissenyador fou Edward H. Bennet[15]. Originalment, es va concebre amb l'objectiu de crear un «*breathing space*»[16], però ja conté una de les primeres *Fieldhouse*[17] construïda amb una estructura simètrica amb espais destinats a la pràctica esportiva, pràctica artística, auditori i cuina.[18] En aquest disseny original els espais destinats a noies i nois estaven diferenciats. Disposava de piscina, zona esportiva exterior i una zona d'esbarjo infantil.[19]

13 Sobre el mateix, consultar SMITH, Carl, *The Plan of Chicago. Daniel Burnham and the Remaking of the American City*, Chicago: The University of Chicago Press, 2006.

14 Estudi elaborat per encàrrec del CHICAGO BUREAU OF PUBLIC EFFICIENCY, *The Parks Governments of Chicago: General Summary and Conclusions of a Report*, Chicago: s/ed, 1911. (NL)

15 *Bennet was put to work designing new buildings for Chicago's South Park District. This commission, which came to Burnham and Co. in January 1904, was an important one for the city, the firm, and for Bennett. It came about as a result of agitation by settlement workers and reform-mind business and professional men concerned about the lack of parks and playground's in the city's poorest and most crowded tenement districts. Legislation was passed allowing the acquisition of the new park land for the first time since the park districts were founded in 1869-1970. The call for municipally supported playgrounds had been sounded throughout the country, beginning in the late 1880s. The South Park Commissioners may have responded somewhat late by national standards, but they acted more quickly and generously than their counterparts in the West and Lincoln Park districts. Olmsted Brothers, the Boston landscape firm, laid out the 14 new small South Side parks, and Burnham's firm designed fieldhouses and other architectural features in 11 of them.* DRAPER Joan E, *Edward H. Bennet. Architect and City Planner 1874-1954*, Chicago: The Art Institut of Chicago, 1982, pàg. 10-11.

16 Descripció del parc accessible a: https://www.chicagoparkdistrict.com/parks-facilities/fuller-melville-park

17 La Fieldhouse és un edifici construït amb la finalitat de disposar d'instal·lacions esportives, culturals i educatives en els parcs, com assenyalava CURTIS, Henry, a«The Playgrounds of Chicago», *Playground,* núm. 3 (Juny 1907), pàg. 3-6, quan descrivia els parcs de Chicago al primer congrés nacional a l'entorn dels "Playgrounds" que s'esdevingué a la mateixa ciutat de Chicago. Com destaca Lisa Napoles: *The park field house is a building type conceived and developed in Chicago. First referred to in park and recreation trade journals as "Chicago Type park buildings," Chicago's field houses were a product of the Progressive Era and direct descendants of the settlement house movement. From their origins at the turn of the twentieth century, the field houses were adopted by neighborhood residents as important institutions that provided for year-round recreation and fostered community..*(NAPOLES, Lisa «Chicago's small parks and field houses of the West Parks Commission», a Virginia B. Price, David A. Spatz, and D. Bradford Hunt, *Out Of The Loop Chicago Vernacular Architecture Forum,* Chicago: Agate Midway, (2015), pàg.123). Sobre les característiques de les primeres Fieldhouses de la zona Sud, la mateixa autora indica que *The first field houses in Chicago were designed for the South Parks Commission between 1903 and 1906.* (op.cit. p.125).

18 Diferents fotografies dels usos Fuller (Melville) Park i de la Fieldhouse es poden consultar a la Harold Washington Library. La col·lecció, endemés, compta amb els plànols tant de creació com de modificació de l'edifici, aquests però no estan digitalitzats.

19 Al llarg de la seva història s'han anat fent reformes per ajustar l'estructura del parc a les necessitats actuals, que han anul·lat el sistema d'esport segregat però es conserven els elements estructurals del mateix. Actualment, i segons ens van indicar des del parc, encara avui és àmpliament usat pels veïns: Nota de visita: 8/4/24, 9'00: Visita al Fuller Park amb l'objectiu de visualitzar els plànols del Fieldhouse. Ubicat al costat d'autopistes, trens i metros, el soroll envaeix qualsevol possibilitat de pensar. Enerva. Si bé no és un entorn dens a nivell demogràfic, les cases, els carrers, els vorals indiquen que aquest és un barri de l'extraradi. Però entrem al parc. L'edifici del Fieldhouse defineix el territori, més que no cap altre element del parc. Per bé que a l'entrada ja s'observen els elements que evoquen a la memòria de la comunitat, en aquest cas, clarament intercultural. És un parc net, un parc cuidat i no fet des de les normes. A l'entrada del Fieldhouse està buida. El vigilant-cuidador del parc (més tard, es presenta, en George) està netejant les sales. Després d'unes breus paraules demanant permís per visitar les instal·lacions, indica que ara no pot guiar-me per fer un tour. Però immediatament es disposa a obrir totes les sales. El joc de claus és increïble. Assenyala que és un edifici antic. Cada sala té la seva clau. Recorro pistes, sala de dansa i d'arts, cuina, sala de boxa… finament tornem a l'edifici central on hi ha l'auditori. *Incredible architecture. Look at the murals, we cannot restore them, we have not enought money, but look at them* —diu en George—. Orgull de l'edifici, tristesa per no poder-lo sostenir més. Comenta que l'espai és d'ús comunitari, que cal visitar-lo a ple rendiment, a partir de les 4. Haurien de tancar a les 8, però no ho fan fins que acaben les

Un dels elements que caracteritzen aquestes *Fieldhouses,* com destaquen els historiadors dels parcs, però també des de la història de l'arquitectura és que es van pensar com a llocs de plaer, però també d'aprenentatge, tot esdevenint un dels eixos vertebradors del nou urbanisme. Fet i fet, no deixa de ser significatiu que el mateix Burnham, juntament amb Olmsted i Bennet, estigués vinculat en el disseny arquitectònic de les primeres *Fieldhouses* que trobem en els parcs, ja que la creació del parc estigué influenciada pel moviment reformista del «*settlement house*» que demanava que els residents tinguessin accés a la llum, l'aire i a l'exercici.[20]

2.3 Els parcs urbans de Chicago: la reforma post-crisis responent a les necessitats socials

Un nou canvi significatiu el trobem a partir de la creació del sistema unificat de *Chicago Park District* el 1934. Un sistema unificat de parcs resultat de les pressions i influència dels reformistes socials juntament amb els mestres i pedagogs de l'escola activa, de l'escola socioambientalista i de la pressió socioeconòmica que va portar la dimensió comunitària en el mateix discurs i conceptualització de la dels «parcs petits». Uns parcs, a vegades d'irrisòries dimensions, que intentaven respondre a les necessitats de la població. Per aquesta raó es construïren infraestructures -en especial *Fieldhouses*- per promoure un oci actiu que es desplegava en i a través de la comunitat. Un clar exemple d'aquesta vinculació entre espai, joc i comunitat el trobem en l'aparició de ludoteques als parcs, de tallers de creació de jocs, d'aeromodelisme, de vestits, d'artesania, etc.[21]

Encara amb una classificació que subdividia entre els anomenats grans parcs (amb dimensions que poden arribar a les 1,188.62 acres -4,8 1 Km^2 - i que contenen tant elements naturals com artístics i propostes recreatives, els usos dels quals han variat segons les necessitats de cada moment, però també segons les cultures i polítiques de les persones que es reunien als parcs de mida variable, però que es caracteritzen per contenir diferents propostes recreatives per a ús de la comunitat de l'entorn), es va crear en aquests moments, un sistema que permetia diferents usos, però que responia clarament a la definició de recreació del període que podem llegir a l'article d'Alcaraz «*Planning for Recreation*» publicat a la revista *Recreation*:

> Recreation may stand for restoration, rehabilitation, reconstruction, rejuvenation, regeneration, relaxation, reeducation, growth and many other such process expressing

classes. A la sortida, una persona passeja el gos, salutacions amb cura. Veig la piscina… segurament a l'estiu està plena.

20 Entrada "Fuller Park a Reiff, Janice, L.; Durkinn Keating, Ann; Grossman, James R., (ed.) *Encyclopedia of Chicago*, Chicago History Museum – Newberry Library – Northwestern University, 2004. Accessible a: http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/490.html

21 N'és una mostra l'extens programa que trobem a la guia elaborada pel chicago park district. *Handbook of Chicago Parks City of Chicago,* Chicago: s/ed. 1936.(HL i NL). Precisament, LaGasse i Cook ubiquen en aquest moment el canvi de mentalitat alhora de planificar i gestionar els parcs: *The park stream was characterized by managing park properties to make them asthetically pleasing and desirable for "passive" recreational activities, although sports and active recreational pursuits were increasing on an individual and informal basis in munipal parks. // The organized recreation strem was characterized by a social attitude that placed great emphasis on combating crime and delinquency, or helping the underprivilefed, and on giving particular attention to children and youth*. Lagasse, Alfred B., cook, Walter, L. «History of Parks and Recreation». Op.cit pàg. 14.

> the potentiality of man to regain strength after fatigue, courage after distress, play after work and similar functions. Recreation must be taken as a part of human life. (…) When planning ways and means of recreation, distinction must be made as to the interests and inclination of adults and children, as well as to their needs. [22]

El manual dels parcs de 1936 és explícit:

> Inland, the Chicago Parks District maintains 26000 acres in large and small parks, the smaller serving more directly as community centers for the recreational life of individuals neighborhoods. The larger of these parks have boating lagoons, golf courses, tennis courts, outdoor playing fields of all kinds, but all of them have generous facilities for some form of outdoor sports. 83 fieldhouses and recreation centers are maintained at strategic park locations throughout the city.[23]

Aquest element comporta passar a parlar de parcs de la ciutat i parcs de veïnatge, més que no de parcs caracteritzats per la seva dimensió. Per a ser parcs de veïnatge es considera que han de contenir espais de joc per als infants:

> The well-balanced park system requires various types and sizes of properties affording a wide range of uses and well-distributed throughout the city. For this reason, the types of properties comprising the local park systems were analyzed in the recent study. The failure of many parks authorities to classify their properties suggests that there are still cities in which consideration has not yet been given to the specific purpose or functions which their parks are designed to serve.
>
> The four types of areas which are most commonly provide are the neighborhood park, the small park, the large city park of 50 acres or more and the children's playground. As in the previous studies, many cities are especially deficient in the number and acreage of their children's playgrounds and neighborhood playfields.
>
> Large parks, the average of which is 135 acres, comprise nearly one-half of the total acreage reported. The greatest relative increase in acreage is reported for the miscellaneous active recreation areas such as golf courses, swimming centers, athletic fields, and other special properties used primarily for active recreation. If it is of interest that the average size of the children's playgrounds and neighborhood playfields, 3,25 and 9,6 acres respectively, closely approximates the minimum area suggested for these two types of properties.[24]

També, espais d'oci-productiu (malgrat la paradoxa dels termes) pels adults. Les estadístiques recollides per a l'elaboració de l'informe de Todd evidencien aquesta pluralitat d'accions.[25] Els programes que es distribuïen a la població amb informació dels parcs de 1942, 1944-45, 1946 il·lustren encara aquesta concepció utilitarista amb el llistat d'activitats que prossegueix l'objectiu de: *The concept that the Parks should be useful in*

22 ALTARAZ, Isaac M., «Planning for Recreation», *Recreation* (formerly *The Playground*), vol. XXIX, núm.1 (Abril 1935), pàg. 27.
23 Guia elaborada per encàrrec del CHICAGO PARK DISTRICT, *Handbook of Chicago Parks. City of Chicago,*. Op.cit. p. 29
24 RECREATION EDITORIAL, «Municipal Parks in the United States. Some of the findings of a recent study of parks» *Recreation.* Vol. XXXI, n. 6 (Juny 1937), pàg. 178
25 Estudi per encàrrec del CHICAGO PARK DISTRICT, *Recreational Statistics in Acrees*, Chicago: s/ed., 1936. (HL)

serving the moral, mental and physical welfare of people was established ... to serve to all people[26].

Com a exemple de parc resultant dels plantejaments programàtics d'aquest període fem referència a les reformes esdevingudes al Madden Park[27] a partir de la millora de les instal·lacions (espai de joc, espai de ludoteca i piscina). Intervenció que es dugué a terme en el mateix període que es preparava el *Preliminary Comprenhensive Plan* (1946) el qual contenia indicacions sobre la importància dels parcs com a espais educatius per a totes les edats. D'altra banda també es remarcava que per tal d'esdevenir bons espais recreatius, aquests havien de ser zones serenes, segures i accessibles, això es considera especialment rellevant per les zones del sud industrialitzat[28].

2.4 Els parcs urbans de Chicago: la fusió entre escoles i parcs, una aposta funcional

Les explicacions, endemés, incorporen un altre element que es va consolidant en aquest període. Aquest és el de la col·laboració amb clau de partenariat amb altres institucions culturals, científiques i recreatives. D'entre aquestes col·laboracions, considerem d'es-

---

26 Guia elaborada per encàrrec del CHICAGO PARK DISTRICT, «What to do… The recreation Program and Special Services» G*eneral Information. Chicago's Parks.* Chicago: s/ed., 1965, pàg. 54. (HL)

27 Un parc que, com es pot observar a través dels diferents fons donava cobertura a la comunitat d'Oakland que integrava els complexos d'habitatge públic del Ida B. Wells Housing Project, construït entre 1939 i 1941, el Clarence Darrow Homes, inaugurat el 1961, i el Madden Park Homes, inaugurat a l970, tot encabint un total de 125 edificis que contenien un total de 3209 habitatges fins a la demolició dels 3 complexos esdevinguda el 2002 (dades extretes de: HUNT, D. Bradford; DEVRIES, Jon B., *Planning Chicago*. Chicago: American Planning Association Planners Press, 2013 i de l'informe CITY OF CHICAGO, *Annual Report. Madden/Wells Redevelopment Project Area*, Chicago: s/ed., 2002. Si posem l'atenció al Madden Park que podem localitzar a partir de les referències derivades de les fotografies i observar-ne les característiques, entre les quals destaquen l'absència de la natura i la presència tant d'elements per l'exercici físic com pel joc (Fotografies del Madden Park: Facilities and features, constructions of, 1937. HL). En aquest entorn, l'experiència narrada sobre les vivències al Madden Park per Barbara Jones en la comunitat creada pel Ida B. Wells Housing Project veiem com habitatge, escola i parc queden vehiculades per la dimensió comunitària desplegada en la zona on vivia: *Growing up, my whole life centered around my family. My mother did not work, because my father preferred her to stay home and take care of us. We weren't latchkey kids. I went to Holy Angels Elementary School. After school, we took off our uniforms, did our chores, and went over to Madden Park, where I ran track. //That's how Ms. Holmes [today Alyce Holden, see interview], the track coach at Madden Park, knew me. I used to run and play football and basketball out in the park playground. Well, Ms. Holmes, saw me running and asked if I wanted to join her track team, and I said "yes". I loved winning, I just didn't like practicing. But to show you that extended family again, when I would stay home and not practice, she'd knock on the door, and my daddy or mom would answer the door. She'd say, "Barbara here?" "Oh, yes, she's right there. // I'd be hiding, and she'd walk right over and say, "We're going to practice." And that was the type of person she was. She expected the best from you and didn't settle for less, and because of that I had to practice constantly.* (FUERST, J. S., *When public housing was paradise: Building community in Chicago*, Westport: Praeger, 2003, pàg.169.). Així, per bé que la dimensió de "crear comunitat" no estava inicialment prevista, com es recull a "The Hal Baron Project", atès que l'objectiu era oferir un espai segregat, habitable i assumible per la comunitat negra, a partir de l'acció de líders comunitaris, aquesta es desplegà tot essent un corrent de continuïtat. Entenem que aquesta és la clau de la contínua presència de "bons records" -això sí, que fan referència, sobretot, a les etapes anteriors a 1950-: *Early public housing residents responded with an intense affinity for their new communities, and the word "paradise" surfaces repeatedly in interviews.* (HUNT, Bradford, *Blueprint for Disaster. The Unraveling of Chicago Public Housing*, Chicago-London: The University of Chicago Press, 2009, pàg. 3.).

28 *"... for School, Park, and Play Areas: Adequate educational and recreational space for all age-groups at convenient and suitable locations // Within the framework formed by thoroughfares, lines of transportation, edges of industrial districts, and publicly-owned lands, there are 514 neighborhoods, within each of which people can live in greater quietude and safety and still have convenient access to all necessary services and places of employment. Typically, a neighborhood will accommodate 6000 to 8000 people. Near its middle will be an educational, recreational, and cultural center comprised of a grade school, a small quiet park, and a playground. It will serve all age groups at appropriate hours during each day and evening. Fast and through-moving traffic will be carried on thoroughfares around, and not through, the neighborhood.* Estudi prelimiar encarregat per la CITY OF CHICAGO - CHICAGO PLAN COMISSION, *Preliminary Comprenhensive City Plan of Chicago,* Chicago: s/ed., 1946, pàg. 3. (NL).

pecial importància l'establerta entre el *Board of Education* i el *Chicago Park District fruit* d'un procés iniciat per resoldre la necessitat de dotar espais de joc a unes i altres institucions en un període amb poc pressupost disponible. Davant d'aquesta premissa es va instaurar el costum d'establir usos compartits dels parcs i espais de jocs. L'acord entre ambdues institucions el trobem establert al 1950. Hi podem llegir l'argumentari:

> The growth of the American city has made it necessary to provide more public areas and buildings for recreational purposes. The days of the private athletic field and sand lot pay area, which the youth of America used for their recreational facilities in the past, have gone. In their places industries, apartments buildings, houses, etc., now stand. In order to provide the needed recreational areas without a great increase in cost to the citizens, it is proposed that when possible and feasible public schools building and park and school land be utilized for this purpose by combining their functions. An example of this combined use is the utilization of school houses for community recreation and the vacant land around them for outdoors park uses.[29]

Així com els antecedents que, segons l'informe, es remunten al 1946 quan es va concloure que era necessari ampliar els programa de parcs comunitaris. En el mateix text trobem la proposta d'acció que, fonamentalment són d'usos horaris diferents, i els beneficis del pla que, bàsicament, són d'aprofitament de recursos. Tot seguit presenta els resultats dels estudis sobre possibles usos compartits realitzats el 1947:

> It has studied the location of 16 new park sites adjacent to Board of Education property, the suitability of the buildings, surroundings grounds and park areas, the cost of the changes necessary to make the schools suitable for community recreation programs, the expense of the operation of the buildings during the necessary periods of park usage which includes heating, lighting, janitor service, etc., the capital and yearly maintenance cost and the economy, the general plan for this program, and the advantages oof the plan to the school program, park activities and the community. [30]

Aquesta interacció la trobem materialitzada en els programes de planificació d'activitats de la dècada dels cinquanta. En el de 1955 hi trobem relatats els objectius i principis d'acció:

> Desirable aims and practices
>
> In the recreation programs offered to the public by the Chicago Park District are opportunities for expression of the spontaneous interests of the group, and the possibility of satisfying many of the basic urges and desires either sought or longed for by those using our recreation and sports facilities.
>
> We reaffirm our fundamental belief in democratic principles as a way of life and through the annual program of activities we seek:

29 Informe d'acord entre el BOARD OF EDUCATION & CHICAGO PARK DISTRICT, *Report of the joint committee on School-Park plan by members of the staffs of the Board of Education and the Chicago Park District. 1950 Approved by the Board of Education on May 24, 1950,* Chicago: Chicago Park District, (Aprovat al 13 de juny, 1950), pàg. 1. (HL).
30 Íbidem, pag. 2

1. To emphasize for individuals and groups, the importance of sound physical and mental health habits and practices;
2. To encourage individuals and groups to assume a role of leadership in the planning and conduct of our physical activities programs;
3. To enlist the participation of many in community tournaments rather than a select few in highly specialized competition;
4. To allow programs to be adjusted to meet the need of groups and communities and to cooperate with other agencies in meeting these needs;
5. To provide a guided outlet uncarefully planned and controlled competition for communities groups;
6. To avoid highly regimented programs of competition;
7. To encourage instructors to develop local programs with ample opportunity to consider the individual as well the group in an endeavor to see that concomitant learnings, as well as direct learnings, may proper;
8. To conduct orderly, progressive, and purposeful programs in the teaching of fundamental skills and activities, and to encourage the learning of carry over activities.
9. To foster initiative and experimentation in and experimentation in administrative practices on the park of each local instructional staff. [31]

Objectius que el 1959 es van formalitzar de la següent manera:

> The traditional concept held that Parks were for passive outdoor recreation. They were assumed to be for people's enjoyment of the landscape architect's art, musing through horticultural, zoological and natural displays, and that the park occasionally might provide picnic grounds, a beach or similar features as natural advantages afforded. In a cosmopolitan and densely developed city, parks are increasingly being used for such activities as sports and games, the arts, informal education, friendship and group activities. The program of modern park system includes, in addition to providing places to play, the provision of personnel to operate and supervise its facilities, and actual organization and promotion of activities to meet the leisure requirements of people. These services can only be said to be successful when they further the growth and development of the individual through satisfying and constructive use of leisure. More specifically this means that the program of park activities for the individual must result in the formation of friendly relationships, in achievement through learning, and the enjoyment of a wide range of interesting experiences. Planning of places to play, and the orientation of personnel should be in a direction as to assure these outcomes. [32]

31 Guia encarregada pel CHICAGO PARK DISTRICT, DIVISION OF RECREATION, *Program of Scheduled Activities for 1955*, Chicago: s/ed., 1955. (HL).

32 Guia d'acció encarregada pel CHICAGO PARK DISTRICT, *Suggested Goals in Park and Recreation Planning. A documentation of Basic Principles for Planning of the Chicago Park District*, Chicago: Chicago Park District-Chicago Recreation Commission 1952. Revisat i publicat pel Chicago Park District 1954. I Revisat al setembre de 1959, pàg.1. (HL).

Els usos compartits de l'espai dels parcs per la ciutadania i les escoles es va materialitzar amb un seguit de negociacions que queden recollides a la memòria anual del mateix any:

> Negotiations were commenced for the purpose of acquiring the use of certain areas in school structures of the Harlan, Bogan and Mather High Schools in order to provide a recreational area without an increase in cost to the people of the City of Chicago. This is a continuation of the policy previously adopted by the Board of Commissioners and the Board of Education and supplements agreements negotiated during the years 1952 to 1958, inclusive, whereby the Chicago Park District is using for park purposes defined areas in various high and elementary schools.[33]

L'estudi encarregat de pensar la proposta de crear complexos educatiu-culturals (definit com a espai amb multiplicitat d'instal·lacions i activitats, per a un gran nombre de ciutadans provinents de diferents entorns, i proveint les necessitats educatives, culturals, recreatives, i de serveis socials) que coordinessin les planificacions dels parcs, llibreries, museus, sindicats, organitzacions comunitàries, universitats, etc., fa palès alguns dels avantatges i desavantatges de la concentració de tots aquests serveis. [34]

Considerem significatiu, també, un segon element que apareix en la memòria de 1959 i que acabà tenint repercussions tant a efectes d'infraestructura com de normativització d'usos és la preocupació per la seguretat: *Under John H. Williams is charged with the task of seeking ways to minimize the frequency and severely of accidents throughout the Park District. This is done through the media of safety meetings, lectures, movies, demonstrations, investigations and inspections*.[35]

2.5 Els parcs urbans de Chicago: la incorporació de la comunitat en la definició

Certament, la col·laboració entre diferents institucions amb vocació educativa no es va realitzar sense controvèrsia. Com tampoc va esdevenir-se sense controvèrsies l'adquisició de nous parcs. Tanmateix, en aquests moments es reclamaven des de la pròpia comunitat, com fou el cas del *Warren Park*, un parc que va aprofitar l'estructura d'un golf fins aleshores privat, per convertir-lo en centre públic i usar els espais adjacents com a parc.

Un element a destacar en la caracterització d'aquest parc és el corresponent a la votació que es va realitzar per definir-ne l'estructura. A la convocatòria del *Town-Hall meeting* de 10 de setembre de 1970, a les 8.00 llegim:

> The State plans to develop the new State Park at the former Edgwater Golf Club in a way that will best serve the interests and desires of this Community. The three attached

33 Memòria encarregada pel CHICAGO PARK DISTRICT, *Annual Report 1959*, Chicago: s/ed., 1959, pàg. 25. (HL i NL).
34 Estudi encarregat per la ciutat de Chicago a LEU, Donald J.; CANDOLI, I. Carl., «A feasibility study of the "cultural-educational park" for Chicago». *Educational planning study*, (Michigan State University. College of Education.) no. 1, (1968). s/p. Accessible a: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031040.pdf
35 Memòria encarregada pel CHICAGO PARK DISTRICT, *Annual Report 1959*, Op.cit, pàg. 21 Si bé les qüestions relatives a la seguretat en els parcs ja apareixen explícitament a la revista *Recreation* al 1949 amb articles com "Vandalis" (Juilol, 1949, p.214), és en aquest moment quan la qüestió passa a esdevenir una preocupació prioritària. L'article de CURTIS, Joseph E., «Police Sponsored Recreation. Advantages and disadvantages», *Recreation,* vol. XLVIII, núm. 2, (February,1955), pàg. 64-65, ho il.lustra.

> proposals will be submitted to the community at this meeting for discussion and then a straw vote will be taken. This is a unique opportunity to participate in the planning process, so study the ideas, tell your neighbors about it and then come to the setting and let YOUR IDEAS be heard! DON'T MISS THE OPPORTUNITY TO VOTE ON THE PLANS! REMEMBER, IT'S YOUR PARK![36]

A continuació es detallen els tres plans que, a més a més, podien ser combinats: A) El parc passiu: amb espais de natura; B) El parc urbà d'ús intensiu: amb espai de natura, de recreació i instal·lacions esportives; C) Parc olímpic: en el que la major part del territori està destinat a instal·lacions esportives. Els documents de premsa, però també les fotografies que podem consultar al fons de material «Venson» a la Newberry Library ens donen una clara visió de la importància que el parc va tenir per a la comunitat de la zona. Una vinculació amb un espai que esdevé lloc de trobada, paisatge. Un paisatge que s'expressa de manera narrativa, visual i geogràfica.[37] És així com el programa d'activitats de la *Fieldhouse, està* dedicat fonamentalment a l'esport. I és que com assenyalava Dianna Lynn Schilz (supervisora del parc), el fet de decantar-se cap a un esport comunitari ve derivat de la necessitat d'haver de trobar l'equilibri entre pressupost, capacitats i preparació professional dels «educadors en el lleure»[38], i així com mirar de tenir certa cobertura material i humana en el cas d'haver d'afrontar necessitats no resoltes per altres institucions de la zona.[39]

3. Una actualització de la història?

Amb aquest breu recorregut, doncs, podem veure com, encara avui la combinació d'aquests tres elements: l'extensió, les instal·lacions per a la recreació i programes per l'aprenentatge[40] són considerats els elements que componen, defineixen i categoritzen els parcs que estan sota la tutela del *Chicago Park District*. Ho podem visualitzar en l'informe creat el 2014, en un nou intent de fer visible el valor dels parcs per a la ciutadania:

> **Magnet Park:** A large park in excess of 50 acres that contains a combination of indoor and outdoor facilities which regularly attracts large number of people from the entire metropolitan area and beyond.
>
> **Citywide park:** a large park of at least 50 acres that contains a combination of indoor and outdoor facilities which attract patron form the entire city, but which primarily serve the population living within one mile. Citywide parks have a Class A or Class B fieldhouse (a fieldhouse is a recreation facility) and at least one magnet facility, such as

36 Pamflet: Convocatòria del "Town-Hall meeting" de 10 setembre de 1970, a les 8.00 pm. (NL).
37 Així per exemple, és un dels pocs parcs què hi trobem, entre altres senyals d'usos no normatius, grafitis, especialment a les senyals.
38 Aquest element també va aparèixer en la visita efectuada al parc 596 (ubicat just al costat del *Headquarter* del *Chicago District Park* i creat recentment). Donovan Earles, responsable del programa recreatiu d'aquest parc, ens indicava que l'oferta educativa dels parcs depenia tant de la demanda com de la possibilitat real de realitzar l'acompanyament.
39 Assenyalar aquí que, per exemple, en aquest cas en concret, a poca distància hi trobem el *Indian Boundary Park*, la *Fieldhouse* del qual ofereix un extens programa d'activitats culturals vinculades amb l'artesania i la cultura.
40 Els diferents programes actuals, així com la població a la qual es dirigeixen, si són gratuïts o de pagament, es poden consultar a: https://anc.apm.activecommunities.com/chicagoparkdistrict/activity/search?onlineSiteId=0&activity_select_param=2&viewMode=list

a museum, cultural center, conservatory, marina major lakefront beach, stadium, sports center, or golf course. Citywide parks also contain a variety of passive and active outdoor recreational areas.

Regional Park: a park that is generally from 15 to 75 acres that has a Class A or Class B fieldhouse. Regional parks also contain a variety of passive and active outdoor recreational areas.

Community park: a park that is generally from 5 to 25 acres with a variety of indoor and outdoor recreational facilities. Community parks include those with more than 15 acres that have a Class C or Class D fieldhouse and parks with less than five acres that do have a Class A fieldhouse, Classe B fieldhouse, or a magnet facility.

Neighborhood park: a park that is generally ½ acre to 5 acres with playground apparatus. The park may contain other indoor or outdoor recreational facilities. Indoor facilities shall not exceed the size of Class C or Class D fieldhouse. Exceptions are parks with more acreage, but that have not indoor facilities.

Minipark: a park less than ½ acre in size with playground apparatus. The park may or may not contain other indoor or outdoor recreational facilities. Indoor facilities do not exceed the size of a Class D fieldhouse.

Passive park: a landscape park without indoor facilities for active recreation. Such a park may be used informally for active recreation, but there are no designed playing fields. Such a park may have fixtures and accessory uses, such as parking, benches, paths, walkways and drinking fountains.

Linear park: narrow parks, either former right of way or parallel with railroad right or ways. Can be passive or active and may have a multi-use trail or riverwalk.

Nature Preserve park: land devoted to the establishment and preservation of natural areas that may have facilities for nature education.

Triangle park: small passive area surrounded on three side by right of way,

Unimproved park: park land acquired for future park development.[41]

Com es desprèn d'aquesta definició, podem establir que per pensar els parcs ens cal un acostament des de la interacció urbanisme, paisatgisme i pedagogia. Elizabeth Grenna Browning apuntava al fet que «Chicagoland was an important site for natural science experiments that blurred the line between «landscape» and «labscape»[42]. Un «labscape» que es va significar amb la reinterpretació d'aquest espai com a lloc de creixement i aprenentatge. El text escrit el 1938 per V.K. Brown en homenatge a Donoughue, recull aquesta triple dimensió del parc com a construcció urbanística, tècnica i social, esdevenint així un «labscape»:

41 Guia elaborada pel CHICAGO PARK DISTRICT, *The Power of Parks. An Assessment of Chicago Park's Economic Impact,* (2014), pàg. 4-5.

42 BROWNING, Elizabeth Grenna. *Nature's Laboratory: Environmental Thought and Labor Radicalism in Chicago, 1886–1937,* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2022, pàg. 15.

> It has been our great good fortune in Chicago that two outstanding engineers in official position in the Park System have been so human at heart. Frank Foster was the Superintendent of the South Parks who, in planning park expansion, conceived the community fieldhouses in an effort to make the expansion serve more intimately the life needs of the people of the city. George Donoghue intensely admired Mr. Foster as the pioneer. Upon Mr. Foster's death, he succeeded to the position of Superintendent of the South Parks. (…)
>
> But if Mr. Foster, as an engineer, first conceived the need of a broader human service in the parks, George Donoughue has supported and molded the development of public recreation as a recognized integral part of the park system's operations. He has never permitted himself to become so engrossed in his material or administrative problems as to lose interest in making the entire park equipment and organization an agency of service to the people. The landscape vistas are to him a means of bringing beauty into the drab ugliness of the city life.[43]

4. Conclusions o pistes per pensar des d'un assaig

Davant del repte de pensar els parcs urbans per avui, és interessant reforçar el sentit d'estructura pedagògica que tenen. Tot i tenir presents les veus que alerten -des de fa temps- que com més institucionalitzat resulta un espai, grup o institució més pràctiques de control hi poden aparèixer, i, en conseqüència, menys educatives són, no es pot negar la necessitat de tenir estructures base.

D'aquesta manera, defensem l'estructura tot acceptant l'advertència de Colin Fisher en el seu estudi sobre els parcs de Chicago:

> The Parks, then, shared much more a family resemblance to prisons, schools, factories, and other institutions of social control than to pastoral or wild retreats intended as therapeutic retreats from the modern urban world. Certainly the architecture of theses Parks might lead one to see them as sites of social control. Unlike Lincoln, Humboldt, or Washington Parks or the Cook County Forest Preserves, these "playgrounds" looked utilitarian. (…) The structured activities that took place in the Chicago playgrounds also seem to suggest social control and rationalization. Professionally trained recreation leaders ran park activities, and they tried to manage the ways that children and young adults used these landscapes. But, if the urban playground was in fact a modern institution of control and rationalization similar to schools, prisons, or the factory floor, a curios fact is that so many wilderness advocates heartly embraced the new urban playground movement and even played crucial roles in developing the small urban Parks.[44]

És a dir, malgrat aquestes mirades un punt apocalíptiques, i sense caure en un historicisme nostàlgic, i sense deixar d'estar alerta a les lògiques perverses de poder, optem per una idea de parc on es perfilen vies d'accés a la naturalesa, a la cultura i al joc com a font de descoberta. Així es posa de manifest en el cas de Chicago. Els parcs, tant en la seva ideació, planificació, concreció i usos, estaven orientats a crear un element basal de

43 BROWN. Virgil K., «Engineering- Material and Human», *Recreation*, vol. XXXI (1937-1938), pàg. 604.
44 FISHER, Colin, *Urban Green. Nature, Recreation, and the Working Class in Industrial Chicago,* Op.cit. pàg. 23-24.

suport formatiu que internalitzava tant la perspectiva proteccionista com projectiva. Les tensions entre les diferents maneres d'entendre i projectar aspectes basals com el sentit i maneres de control, o d'ajuda, així com les possibilitats de cada parc en poder oferir els màxims estímuls esdevenien elements fonamentals, i per tant sempre en disputa, per tal de contribuir a la pròpia ideació d'un projecte personal a partir de l'entorn, la comunitat i la natura.

De les tensions sorgides, dels usos partidistes, de lògiques de poder, moltes de les experiències subversives que contradeien un model de vida, de ser o de mostrar-se, a vegades massa tancat, a vegades massa exigent, a vegades massa burgès de ciutadà o ciutadana, eren silenciades. A partir d'aquí, des de la història de l'educació, sempre haurem d'estar amatents a aquelles pràctiques, valors i usos que en un moment determinat van ser silenciats, negats per convencions socials més o menys lògiques.

És així com els parcs com a estructura, independentment de la força del mateix concepte, també els podem i foren entesos des del seu inici com a una realitat constitutiva. Revisant diferents fonts, els parcs de Chicago, lluny d'explicar-se a partir de la idea d'institució, foren pensats i usats com a plataforma, per propiciar activitats més o menys guiades d'oci, de descoberta i d'aprenentatge. Conseqüentment, assenyalem, que si bé coincidim amb Fisher en aquesta mirada més panòptica, també som conscients que no podem concebre els parcs urbans només sota l'òptica de les institucions del control social. Les evidències ens mostren que en la seva ideació, planificació, concreció i usos, la intenció era a crear un element basal de suport formatiu que internalitzava tant la perspectiva proteccionista com projectiva en el si d'una ciutat canviant.

Davant d'una ciutat tan complexa i generadora d'interrelacions entre diferents sabers i pràctiques, pensar el parc com a estructura educativa, equival a entendre el tot en la part. El parc no pot ser estudiat, pensat, viscut, sense tenir en compte que també és responsable i és producte del desenvolupament de les diferents estructures i institucions que conformen la pròpia ciutat. Estudiar els parcs és, doncs, estudiar l'entramat educatiu d'una ciutat. A més a més, i atesa la possibilitat de poder integrar ideologia, ideacions, planificacions, concrecions i els usos, això és, vincular teoria i pràctica ens possibilita experienciar la pedagogia.

Espais de sociabilitat i llegat pedagògic. Anàlisi dels articles de Josep Estalella als butlletins de l'Institut Escola del 1932

Spaces of sociability and pedagogical legacy. Analysis of the articles by Josep Estalella in the newsletters of the Institute-School of 1932.

Gualbert Vargas i Gómez
gualbertvg@blanquerna.url.edu

Anna Pagès i Santacana
annps@blanquern.url.edu

Universitat Ramon Llull- grup de recerca en Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació – PSITIC, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna i Escola Galí Bellesguard.

Resum

El treball que presentem s'emmarca dins la línia "Espais de sociabilitat entorn de l'educació formal." La finalitat és, en primer lloc, posar de manifest com alguns plantejaments educatius de principis del segle XX, emmarcats en el projecte pedagògic-polític de l'Escola Nova, configuraren la convivència amb els altres, la reciprocitat i el sentit de pertinença com espais de sociabilitat. I, en segon lloc, argumentar per què aquests espais de sociabilitat són un llegat pedagògic pel present de l'escola catalana.

Així doncs, ens plantegem identificar, a través d'una anàlisi de contingut dels articles signats per Josep Estalella als butlletins de l'Institut-Escola del Parc de la Ciutadella (any 1932), quins termes i idees principals representen els espais de sociabilitat com a pilar de la construcció de l'educació que es planteja més enllà de la simple instrucció.

Paraules clau: Educació, llegats pedagògics, espai de sociabilitat, història de l'educació, educació i valors.

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca dentro de la línea "Espacios de sociabilidad en el entorno de la educación formal." La finalidad es, en primer lugar, poner de manifiesto cómo algunos planteamientos educativos de principios del siglo XX, enmarcados en el

proyecto pedagógico-político de la Escuela Nueva, configuraron la convivencia con los otros, la reciprocidad y el sentido de pertenencia como espacios de sociabilidad. Y en segundo lugar, argumentar por qué estos espacios de sociabilidad son un legado pedagógico para el presente de la escuela catalana.

Así pues, nos planteamos identificar, a través de un análisis de contenido de los artículos firmados por Josep Estalella a los boletines del Instituto-Escuela del Parque de la Ciutadella (año 1932), qué términos e ideas principales representan los espacios de sociabilidad como pilar de la construcción de la educación que se plantea más allá de la simple instrucción.

Palabras clave: Educación, legados pedagógicos, espacio de sociabilidad, historia de la educación, educación y valores.

Abstract

The work we present is part of the line "Sociability spaces in the field of formal education." The aim is, firstly, to highlight how some educational approaches from the early twentieth century, framed in the pedagogical-political project of the New School, configured coexistence with others, reciprocity and the sense of belonging as spaces of sociability. And secondly, to argue why these spaces of sociability are a pedagogical legacy for the present of the Catalan school.

Thus, we consider identifying, through an analysis of the content of the articles signed by Josep Estalella in the bulletins of the Institute-School of the Parc de la Ciutadella (year 1932), which terms, and main ideas represent the spaces of sociability as a pillar of the construction of education that is proposed beyond the simple instruction.

Keywords: Education, pedagogical legacies, sociability spaces, history of education, education and values.

1. Introducció

El treball que presentem s'emmarca dins la línia "Espais de sociabilitat a entorn de l'educació formal." La finalitat és posar de manifest com alguns plantejaments educatius de principis del segle XX, emmarcats en el projecte pedagògic-polític de l'Escola Nova, configuraren la convivència amb els altres, la reciprocitat i el sentit de pertinença com espais de sociabilitat. I, en segon lloc, argumentar per què aquests espais de sociabilitat són encara avui un llegat pedagògic pel present de l'escola catalana.

Així doncs, ens plantegem identificar, a través d'una anàlisi de contingut dels articles signats per Josep Estalella[1] als butlletins de l'Institut-Escola del Parc de la Ciutadella (any 1932), quins termes i idees principals representen els espais de sociabilitat com a pilar de la construcció de l'educació que es planteja més enllà de la simple instrucció.

L'Institut-Escola de Barcelona va ser fundat per un decret de la Generalitat Republicana sota el mandat de Francesc Macià, el 26 d'octubre de l'any 1931, durant la segona república, seguint el model de l'institut escola de Madrid fundat per Francisco Giner de los Ríos. El director fou en Josep Estalella i Graells. Es tractava d'un projecte "pilot" o experimental des d'on establir un pont entre l'escola i l'institut, que fes possible importar els mètodes pedagògics innovadors que ja es feien a la primària a un nivell educatiu superior.

Hem anat als textos que Estalella -artífex del projecte formatiu de la institució- va escriure en el Butlletí de l'Institut- Escola per captar en les seves paraules una idea de sociabilitat. El buidat està fet a partir dels articles que el director hi escrivia un cop al mes. Davant la impossibilitat d'un treball exhaustiu que abasti tots els butlletins, hem seleccionat els que comprenen el primer any de funcionament de l'IE, 1932, considerada l'etapa fundacional on els valors i el projecte pedagògic quedaren dibuixats amb més precisió. La intenció d'aquesta anàlisi textual és identificar com els articles del Dr. Estalella plantejaven l'educació més enllà de les programacions, els projectes curriculars dels centres o els escrits elaborats per l'alumnat. És a dir, enfocar-nos en aquelles paraules que pretenen explicar com els espais de sociabilitat estan presents en les dinàmiques pròpies de la vida a un Institut i com tipificar-los.

El mateix Dr. Estalella instaurà una dinàmica de treball a l'Institut-Escola que desplegava la sociabilitat defugint tota uniformització de la vida escolar:

> Al contrari dels altres tres Institut-Escola catalans, per assenyalar l'acabament de les classes no sonava cap sirena ni timbre. Normalment era el mateix doctor Estalella el que passava per les aules assenyalant l'estona d'esbarjo o l'hora de sortida, i d'aquesta manera ho aprofitava per anar supervisant les dinàmiques de classe; si el director no hi era o no podia, era el professor de guàrdia —un altre factor innovador al batxillerat català d'aleshores, al costat del càrrec de tutor— l'encarregat de fer-ho. A l'acabament

1 Estalella i Graells, Josep, Barcelona: Butlletí de l'Institut-Escola,1932. https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1372 Consultat: gener 2024.

del pati, amb un avís del director ja n'hi havia prou perquè nois i noies anessin a les classes ordenadament, sense haver de fer files. Al doctor Estalella també li agradava saludar personalment l'alumnat a l'hora d'entrar als matins i les tardes. Hi pot haver un millor exemple de sentir-se seu una obra col·lectiva? [2]

2. De la socialització a la sociabilitat

Abans de continuar, cal fer avinent la distinció entre els termes socialització i sociabilitat. Mentre la socialització es refereix al que Émile Durkheim va definir com "l'acció exercida per les generacions adultes sobre les quals encara no són madures per a la vida social"[3], en el sentit de la integració i l'adaptació a les normes i al sistema, quan parlem de sociabilitat ens referim més aviat a la disponibilitat subjectiva envers l'altri, aquest interès per l'altri, o el fet que l'altri m'interpel·li. La sociabilitat és més profunda, inclou les normes de convivència, però també una actitud podríem dir existencial, que també s'ha d'educar i sobre la que no podem pensar que sigui congènita. De la sociabilitat es dedueix la reciprocitat. Des del punt de vista educatiu, actualment trobem alumnes molt socialitzats, però no necessàriament sociables. Pensar a transformar els vincles socials suposa, doncs, anar més enllà de la socialització. Això, els mestres de la república ho sabien. Per això Marcel·lí Domingo, Ministre d'Instrucció Pública, va dir aquella coneguda frase: "El mestre ha de ser considerat el primer ciutadà de la República". La sociabilitat s'expressa com un model de referència de com tractar els altres, com donar-los un espai i un temps d'escolta i d'atenció. Aquesta idea "civilitzatòria" de les relacions humanes estigué molt present en tots els projectes de l'Escola Nova Catalana. Avui, en temps de conflictes permanents, ens cal recuperar el detall de la idea republicana i d'aquests mestres que van fer possible un imaginari pedagògic de millora social.

D'altra banda, i des del punt de vista historiogràfic, com indica Núria Miquel, "l'espai com a categoria permet una mirada àmplia i global de les experiències humanes que s'hi vinculen; concretament, de la formació d'identitats i la transformació d'aquestes a partir d'una cronologia extensa."[4]

Per tant, en el terme "espai de sociabilitat" s'hi inclouen un conjunt d'experiències humanes més enllà de la simple socialització o adaptació al sistema (en aquest cas, escolar), però també una delimitació de l'objecte d'estudi històric. Hi ha també una dimensió ètica en els espais de sociabilitat escolars entesos com una pràctica que posa en valor el vincle amb els altres, que introdueix l'alteritat en una dimensió temporal que s'estén al llarg del temps. En el cas que ens ocupa, aquesta dimensió temporal abasta tot l'any 1932.

2 Baltà, Jaume; Domènech, Salvador, Josep Estalella i Graells (1879-1938): el científic que va renovar l'educació secundària, *Temps d'Educació*, núm. 57, (2019), pàg. 219-239.
3 Durkheim, Emile (1991) *Educació i Sociologia*. Vic: Eumo, pàg. 37.
4 Miquel Magrinyà, Núria, Oci, cultura i sociabilitat a l'Espanya contemporània a través dels cafès. *Cercles. Revista d'Història Cultural*, núm. 26, (2023), pàg. 211-217.
https://doi.org/10.1344/cercles2023.26.1009
Consultat: desembre 2023.

Què va entendre Josep Estalella per "sociabilitat" i com emmarcà aquest concepte des de la pràctica diària de la formació a l'Institut-Escola?

3. El concepte espai de sociabilitat com a llegat pedagògic

Per altra banda, en aquest treball proposem que el contingut de què plantejà Josep Estalella en el seu temps per a orientar el projecte de l'IE constitueix en si mateix un llegat pedagògic: és a dir, en la seva relectura avui ens permet donar sentit a una manera d'entendre l'educació que no és nova, no és innovadora, però que és molt pertinent. El llegat pedagògic és una brúixola del temps, perquè tot allò que s'ha dit i s'ha escrit, no esperant trobar una solució, sinó posant-ho en el context actual, ressona dins les nostres pràctiques educatives. Per parlar dels llegats pedagògics ens inspirem en la idea proposada per Lluís Calvo (2021)[5]. Per aquest autor, els llegats en plural no són com una capsa tancada en un armari que cal conservar intocable, ni les pàgines d'un llibre que ens trobem en una estanteria, sinó que van més enllà d'això, van més enllà d'unes descripcions de procediments educatius explicitats en un manual o un decàleg de bones pràctiques que ens ensenya com s'instruïa o s'educava. Els llegats són allò que ens ha arribat, gràcies a l'esforç col·lectiu d'uns pocs i amb què hem fet alguna cosa, per voluntat pròpia, tot i potser anar a contracorrent. Els llegats ens ajuden a pensar avui, ja que el procés de cercar-los ens obliga a tenir presents quins són els lligams que ens vinculen amb el passat, però no pas veient en ell una solució immediata als nostres problemes, com si fossin un mapa que ens dugués a trobar un tresor o un codi que ens permetés desxifrar les problemàtiques actuals, sinó com una possibilitat que ens ajuda a viure avui en relació amb la nostra quotidianitat. "L'antany ha de ser vivificat en tot moment, per tal d'arrencar-lo de la mort amb els nostres ulls situats en el present. I sobretot amb el nostre llenguatge, a través de les paraules que arriben plenes de sediments, de connotacions, de records, de llums i de foscors"[6].

Així Calvo ens planteja una manera de sortir de l'atzucac de l'immobilisme, entre viure en la immediatesa, efímera, fugissera, que amb aparença de canvi sempre ens acaba col·locant al mateix lloc, obviant allò que ens ha precedit, o ancorar-nos en un temps passat que ens atura en un moment històric, que no podem viure perquè no és el nostre. El passat, les tradicions que ens arriben en forma de llegat, no són quelcom que ens duu a viure com es feia deu, cinquanta o cent anys: és quelcom que ens permet pensar com viure avui, i en aquest sentit, i pensant en l'educació, ens permet plantejar quins elements pot incorporar i ha de tenir en compte l'educació. En el cas que ens ocupa, com podem tenir presents els diferents espais de sociabilitat que es perfilen en els plantejaments fets per J. Estalella als butlletins de l'Institut- Escola durant l'any del seu inici.

5 Calvo, Lluís. *Els llegats. Una lectura contemporània de la tradició,* Barcelona: Arcàdia, 2021.
6 Idem, op. cit., pàg. 93.

4. Anàlisi dels articles per Josep Estalella: butlletins iec, 1932

4.1 Les normes en plena activitat

En la primera editorial dels butlletins de l'Institut-Escola publicat el març de 1932 i titulat: "Invitació" Estalella ens convida a entendre els plantejaments de l'Institut-Escola tot dient que el que cal és observar la vida del centre. Parla de vivència, d'observar i de viure en primera persona per poder parlar d'educació. És a dir, cal viure la vida del centre en primera persona (en un sentit biogràfic i singular) per copsar la seva educació, o sigui el sentit de què s'hi fa i així poder entendre-la. Vegem-ho en les seves paraules:

> encara que s'hagin llegit i rellegit atentament les normes no en tindrà ningú més que una idea rígida i imperfecta si no ens ha contemplat en plena activitat: si no ha vist els nois a les classes, i als jocs, i als treballs manuals, i a les excursions, i a la tria de llibres, i a les múltiples tasques complementàries; si no ha sentit la intensificació del treball, lliberat de l'encaixonament dels textos.[7]

Com si estigués parlant un etnògraf, ens diu que per parlar de com s'educa o no en un centre educatiu, cal haver vist en què consisteix allò que es planteja en un paper, cal haver vist l'ambient que es respira als passadissos quan els nois i noies surten de l'aula o haver vist l'aula quan el professorat ha marxat, cal poder viure l'aula en plena interacció de paraules quan es planteja quin és el motiu pel qual el personatge principal del llibre que s'està llegint explica el perquè de les decisions que ha pres en la seva vida i com els nois i noies i el professorat s'hi posicionen. Seguint les paraules d'Estalella, podríem dir que el que s'expressa en l'ideari d'una pàgina web o en el projecte educatiu de centre no mostra l'educació viscuda al centre. Aquesta va més enllà, i per això cal anar a les aules, als passadissos, als patis, als racons i escales, no esperant trobar allò que està en concordança entre la teoria i la pràctica, entre el projecte i les dinàmiques observades sinó entenent que la vida diària de l'escola és la seva educació, és a dir, que la vitalitat, idees, energia que desprèn la interacció de persones en un espai concret, transmet uns valors, modes d'actuar que fan comunitat, que fan sentir-se part d'alguna cosa que és més que la suma dels aprenentatges realitzats a les diferents matèries. Estalella planteja justament que en un institut els espais de sociabilitat que representen aquests llocs descrits anteriorment són fonamentals per entendre no només la vida de les persones que els ocupen sinó el procés educatiu que s'hi planteja i desenvolupa.

4.2 Donar naturalitat a l'escola

En una segona editorial, la de l'abril del 1932, Estalella incideix en el fet d'incorporar a les dinàmiques del centre educatiu la quotidianitat de la vida al carrer.

> El principal escull amb què ensopega tot ensenyament en el camí de la seva naturalitat fecunda, és el divorci entre l'escola i la vida; l'oposició entre la manera d'actuar i

7 Estalella i Graells, Josep. Op. cit., març del 1932.

comportar-se durant la tasca escolar i un cop ella acabada. Donar naturalitat, veritat, a l'escola és el més gran, urgent i difícil de tots els problemes pedagògics. [8]

En les paraules de l'autor veiem que hi ha una voluntat de tenir present en la vitalitat quotidiana de l'Institut la realitat de cadascun dels seus membres més enllà de les portes del mateix. Ens obliga a mirar enfora i deixar que les parets de l'Institut i les lliçons del professorat siguin permeables a la societat que l'envolta. No vol un centre bombolla que quedi aïllat de l'entorn en què viu, sinó que té en compte els elements principals del lloc on viu. En aquest sentit tampoc planteja que el centre educatiu estigui enfocat a fer canviar la societat, és a dir, no busca un plantejament educatiu que faci seves les lluites de la societat i que a través dels nois i noies i a partir de les consideracions dels professors sobre la societat en què viuen vulgui transformar-la. Ans al contrari, Estalella planteja que el centre educatiu, en tant que comunitat de persones que es construeix dia a dia, no pot estar d'esquena entorn d'on ha sorgit, ja que aquestes persones hi viuen també. En aquest sentit, el naixement de l'Institut- Escola, en plena segona república, dona compte del moment social de recuperació, d'entre d'altres, de la llengua catalana a l'educació secundària com un fet necessari per a l'educació i la formació de la població.

4.2 L'educació en construcció

A l'editorial del juny d'aquell mateix any es defensa, principalment, d'algunes de les crítiques que se li fan, basades en l'absència d'exàmens, tot proclamant l'objectiu que ell té present quan parla del que vol fer a l'Institut-Escola, que no és altre que construir una educació, en el sentit d'anar fent pas a pas un camí nou: "Treballem amb l'esguard fix en l'ideal i amb l'atenció damunt la nostra obra. No ens preocupen les antigues estructures i els seus detalls. Aquí en fonamentem de noves. No volem pas tractar de substituir, sinó d'edificar. No treballem en cap restauració, sinó en una construcció" [9]. No pretén una educació que sigui la bastida d'un edifici passat per tal d'arreglar o modificar uns o altres aspectes que es consideraven no adequats. Vol realitzar un nou edifici, començant pels fonaments i tenint present que en la seva elaboració caldrà afirmar-se i ser ferm, ja que les ventades, que poden arribar a ser tempestes, en forma de crítica seran constants i intentaran desviar la seva forma i fer-lo tornar al passat immòbil, un passat que resta en la memòria, d'alguns, com quelcom que és el més idoni. En aquest sentit Estalella parla dels exàmens com a part de les antigues estructures que havien edificat l'educació en temps pretèrits al seu i que en la seva manera d'entendre l'educació no eren pas fonamentals. En altres paraules, la mesura del treball escolar, com ja exposa uns anys abans Estalella (A. Galí, 1984)[10], no pot quedar reduïda a uns indicadors d'unes proves realitzades en un únic moment. Les proves, les activitats que constitueixen una dada objectiva, han de servir com un element més per valorar la tasca que es fa cada dia, com serveixen de la mateixa

8 Idem, op. cit., abril del 1932.
9 Idem, op. cit., juny del 1932.
10 Galí, Alexandre . *La mesura objectiva del treball escolar,* Vic: Eumo, 1984.

manera les converses als passadissos o a les aules, els jocs a l'estona d'esbarjo o els esmorzars compartits, L'educació amb nois i noies necessita dades objectives constants i regulars perquè el professorat vagi bastint i edificant la seva tasca, però aquestes dades no han de servir per diagnosticar, a tall d'imatge fixa, qui és o que sap un alumne.

4.3 El lligam més enllà de les aules

Durant l'estiu del 1932 l'alumnat de l'Institut- Escola envià missives tot relatant les experiències viscudes en el període estival. Aquest fet és de vital importància per Estalella per mostrar com s'ha creat comunitat, que va més enllà de les aules, però són aquestes les que han permès elaborar aquest vincle, aquest lligam, i ens donen la possibilitat de parlar de l'Institut com un espai de sociabilitat en la dimensió epistolar dels qui fan comunitat escolar. Per això ell ho exposa en l'editorial del butlletí d'aquell estiu, el primer estiu en què l'Institut-Escola estava en funcionament. "Ens conten el que els diverteix, el que els fa observar, el que juguen, el que treballen, el que mengen. Ens pregunten respecte al que els volta, i al que pensen. És una correspondència decididament encoratjadora: Ja tenim en cada un dels nostres alumnes un amic, un germà, un fill."[11] Aquestes paraules tenen molta rellevància, ja que donen energia, encoratgen al professorat implicat en aquest projecte, alhora que donen compte de l'empremta que, en pocs mesos, deixà en els nois i noies la vida a l'Institut. També presenta una imatge de l'escola com una família amb llaços "familiars" de filiació, enlloc de tractar-se d'un grup on s'hi arriba sense voler. El desig de formar part de l'IE serà un element fonamental per entendre aquesta identificació comuna al projecte com a estil de vida i de relació.

4.4 De mestres, no de mètodes va l'educació

El novembre del 1932 Estalella reflexionava sobre la importància dels docents. Aquest és un altre dels aspectes que ell destacà en la seva idea d'educació. La docència i el vincle que s'estableix amb l'alumnat, està per damunt de qualsevol saber que es vulgui i es pugui transmetre o construir. La docència entesa com la passió per allò que es fa, com l'amor a la matèria, però sobretot com la responsabilitat vers el món i l'altri que tinc davant. I amb aquestes paraules ho descriu:

> No és tal matèria, no és tal mètode, sinó tal personalitat; no és el "què", ni és el "com": és el "qui" qui forma. No mètodes, sinó professors. No matèries, sinó mestres…Que el secret de l'èxit no està pas en el mètode, sinó en el fet que el professor sia superior al mètode. Malaguanyada escola aquella en què el mètode domina el professor!. [12]

Amb aquestes paraules apuntava a la necessitat de trobar persones disposades a donar-se als altres abans que descriure una manera d'educar. En els seus plantejaments era més important qui transmetia que no el mètode emprat per fer-ho. El professorat havia d'estimar la relació amb l'altri, de la mateixa manera que estimava el saber que volia

11 Estalella i Graells, Josep Op., cit., estiu del 1932.
12 Idem, op., cit., novembre del 1932.

transmetre. En el mateix text apuntava que tampoc això assegurava que tot l'alumnat aconseguís copsar i capbussar-se en un aprenentatge o l'altre, ja que l'espurna que encenia el foc de l'aprenentatge, era quelcom que depenia de diversos factors molt atzarosos com la matèria, la predisposició de l'alumnat, el context en què es duia a terme l'acció educativa. Ara bé, calia que el professorat tingués aquesta mirada cap al vincle amb l'alumnat per sobre de la necessitat de reduir-ho tot a un mètode prèviament articulat que li permetés controlar i avaluar l'educació. El mètode, avui, en canvi, ha esdevingut una eina central en la formació i l'actualització de la pràctica docent. Parlem molt de mètode i poc de persones; molt de recursos i poc de relacions.

4.5 L'esdeveniment menys sorollós

En la darrera editorial de l'any 1932, titulada " Girona" Estalella explica com, de la voluntat d'un grup d'alumnes, el grup Puigmal, i més endavant en sorgirien d'altres dins el mateix institut, sorgí la idea d'organitzar una excursió a Girona. Els i les alumnes s'ocupen de tot, des de la idea de fer una sortida, a quant faran la sortida, com hi aniran, que necessitaran, què hi faran. Demanen ajuda als professors per tal que els orientin, però Estalella remarca la idea que aquesta activitat és fruit de la tasca duta a terme per l'Institut- Escola, és a dir, de la tasca que dia a dia fa el professorat i que no està inscrita només en els aprenentatges dels sabers que es fan a les aules o als laboratoris sinó de quelcom que es transmet per la passió de viure i créixer plegats.

> …l'esdeveniment menys sorollós i més transcendental de la història del nostre Institut-Escola. S'ha escaigut, silenciosament, el dia 7 de desembre. El grup "Puigmal", aquest harmònic conglomerat d'estudiants que han estat d'entre tots els nostres els primers a fer-se una ànima col·lectiva, ha realitzat aquell projecte, esbossat pel mes de maig, detallat pel mes de juny i discutit pel novembre: l'anada lliure a Girona. L'expedició va ser totalment organitzada per ells. Els professors se n'inhibiren. Dos o tres aconsellaren els nois quan aquests els demanaren consell. [13]

Aquesta és una descripció precisa de l'Institut com un espai de sociabilitat que permet construir comunitat, desplegant el sentit i els llocs de convivència entre professorat i alumnat. Per això l'institut és més que les lliçons descrites en un text, però també molt més que una institució a càrrec dels infants. Aquests plantejaments d'Estalella ens fan pensar en la idea exposada per H. Arendt [14] en el seu text clàssic "La crisi de l'educació" (1951) on es parla de conservar el sentit de l'educació: la seva orientació, que ha de permetre que la generació que s'ha incorporat de bell nou, els nounats, pugui rebre l'escalf i la formació necessària per a, en la mesura del seu desenvolupament i de l'assumpció de la seva responsabilitat, decidir per si mateixos. Les paraules d'Estalella mostren com de la tasca de l'Institut ha sorgit aquest grup de nois que organitzen tota una sortida per

13 Ídem, op., cit., desembre del 1932.
14 Arendt, Hannah. La crisi de l'educació a: Arendt, Hannah. *La crisi de la cultura,* Barcelona: Pòrtic, 1989, pàg. 7-28.

anar a Girona. És a dir, de les hores i hores dedicades a educar ha acabat sorgint un grup de nois i noies que es plantegen ser responsables de les seves accions i que poden dur-les a terme perquè en tenen totes les eines, principalment la idea de col·lectiu, comunitat que comparteix unes idees i desitjos.

5. El llegat d'una comunitat viva

Els diferents plantejaments exposats de manera ferma en els diversos articles d'Estalella, que, a tall de mostra i durant l'any 1932 hem analitzat, ens fan circular per tot un seguit de prioritats que per Estalella i per l'educació que ell impulsà eren cabdals: la necessitat de construir un vincle entre les persones que conviuen en un centre educatiu; entendre l'escola com un espai obert a la ciutat, vila o poble en la que sorgeix; reconèixer l'element cabdal de la passió del professorat per la matèria que imparteix, però per sobre de tot, per l'altri que té davant; viure la vida del centre per entendre com s'educa; crear en definitiva una comunitat que és viva en tots els espais i llocs on es troba. Els diferents elements anomenats ressonen en les nostres pràctiques, de manera que són rellevants i vigents. Els podem incloure en la manera de pensar, avui, la quotidianitat dels centres escolars, de les aules. Els seus textos són llegats en el sentit de l'acció que ens duen a fer, ens obliguen a pensar en l'actitud vers l'educació des d'un vessant més ampli que els resultats d'unes proves, o un projecte individualitzat o el recull d'unes mesures universals per l'alumnat. L'educació, si agafem els escrits d'Estalella com un mandat, un deure Kantià, ha de tenir incorporada la mirada i l'acció dels espais de sociabilitat per poder ser quelcom més que una instrucció, ha de poder cuidar i transmetre que hi ha un vincle que s'ha de construir i que no s'ha trencat. De fet el fonament de l'educació que ell ens transmet és justament el vincle que cal crear entre les diferents persones que conformen la vida en una escola. Podem també optar per no agafar les seves paraules com a referents, però el que sí que haurem fet de segur, en aquest procés d'anar i tornar, de raonar, de rellegir és emprar-les com a llegats, ja que ens hauran fet pensar en com podem plantejar avui la vida en una escola, com podem fer docència "d'enllaç" que no sigui "fer clic a un enllaç". D'una manera o altra Estalella és avui present en l'educació, tot i que potser l'encobriment de metodologia i recursos l'hagi recobert de qüestions secundàries. Rescatar la xarxa de sociabilitat que aquest autor ens descrivia, des d'una experiència nova a Catalunya, permet recordar la importància que l'alumnat visqui amb passió el seu aprenentatge i que el professorat vulgui assumir la responsabilitat social que li pertoca com a vincle entre el món nou i l'antic.

El liceu escolar de Lleida: espai educatiu, espai de socialització.

Glòria Jové,
Gloria.jove@udl.cat
Universitat de Lleida

Meritxell Simon-Martin
Meritxell.simon@udl.cat
Investigadora Ramón y Cajal de la Universitat de Lleida

Resum

El matrimoni format per Frederic Godàs i Victorina Vilà va fundar el 1906 el Liceu Escolar a Lleida. En aquesta comunicació fem referència a les assemblees d'exalumnes que van tenir lloc de 1914 a 1920 i com aquestes van esdevenir un espai de socialització que a la vegada va contribuir a la creació, expansió i influència del projecte Godàs-Vila a nous espais educatius. El projecte Godàs-Vila considerava l'escola un espai privilegiat per la socialització que havia de facilitar la relació entre iguals i adults, l'intercanvi d'experiències, la convivència i el sentiment de pertinença. Els escrits que fan referència a les 4 assemblees d'exalumnes del Liceu escolar que van tenir lloc entre 1914 i 1920 i que estat publicats en el *Boletin del Liceo Escolar* així ho mostren.

Resumen

El matrimonio formado por Frederic Godàs y Victorina Vilà fundó en 1906 el Liceu Escolar en Lleida. En esta comunicación hacemos referencia a las asambleas de exalumnos que tuvieron lugar entre 1914 y 1920 y cómo estas se convirtieron en un espacio de socialización que a su vez contribuyó a la creación, expansión e influencia del proyecto Godàs-Vila en nuevos espacios educativos. El proyecto Godàs-Vila consideraba la escuela un espacio privilegiado para la socialización que debía facilitar la relación entre iguales y adultos, el intercambio de experiencias, la convivencia y el sentimiento de pertenencia. Los escritos que hacen referencia a las 4 asambleas de exalumnos del Liceo escolar que tuvieron lugar entre 1914 y 1920 y publicados en el *Boletín del Liceo Escolar* así lo muestran.

Abstract

The couple Frederic Godàs - Victorina Vilà founded the Liceu Escolar in Lleida in 1906. The Godàs-Vila project considered the school a privileged space for socialization that had to facilitate the relationship between peers and adults, the exchange of experiences, coexistence and a sense of belonging. In this paper we study the extent to which the assemblies of former students that took place from 1914 to 1920 became a space for socialization and contributed to the creation, expansion and influence of the Godàs-Vila project in a new educational space. To do so, we analyse the writings that refer to the 4 assemblies of former students of the Liceu Escolar that took place between 1914 and 1920, published in the *Boletín del Liceu Escolar*.

Iniciem

El matrimoni format per Frederic Godàs i Victorina Vilà va fundar el 1906 el Liceu Escolar a Lleida, una escola basada en principis molt propers a l'Escola Moderna. Aquest projecte va sorgir en el context de renovació pedagògica que va tenir lloc a Catalunya a l'inici del segle xx.[1] L'escola creix any rere any, el 1911 es crea l'escola Minerva per a nenes i Victorina Vila passa a ser-ne la directora. El 1913 construeixen un nou edifici, al carrer Balmes, i hi traslladen les dues escoles. L'edifici és conegut com el Liceu Escolar de Lleida. Malauradament, el desenvolupament del projecte educatiu del matrimoni Godàs-Vila es va veure truncat per la mort tràgica de Frederic Godàs.

El 1920, durant un viatge que la parella va voler fer a Noruega per visitar diverses escoles, Frederic Godàs va caure greument malalt a França i hi va morir el 16 de juliol. Victorina es trobà, doncs, amb 37 anys, amb cinc fills d'entre tres i quinze anys i al capdavant d'un centre escolar amb 500 alumnes on s'havia fet una gran inversió econòmica. De retorn a Lleida, reprengué les regnes de l'escola Minerva, ja que la llei li prohibia, pel fet de ser dona, ser directora del Liceu Escolar (atès que era una escola masculina). Es va veure obligada a cedir la direcció del Liceu Escolar temporalment a Humbert Torres, amic de la família. La mort de Frederic Godàs va suposar un cop molt dur per a Victorina, tant a nivell personal com professional; vuit anys més tard d'aquest tràgic succés, el 1928, els forts deutes econòmics derivats de la construcció de l'edifici van ser determinants perquè Victorina Vila decidís llogar les instal·lacions de l'escola a mossèn Montaner per a la seva escola religiosa.

En aquesta comunicació ens centrem en l'anàlisi de l'expansió del projecte Godàs-Vila a les terres de Ponent. I és que, com ja hem mencionat, el 1913 s'inaugura el nou edifici de l'escola, conegut com el Liceu Escolar de Lleida. A partir del 1914, el projecte Godàs-Vila s'expandeix pel territori, creant-se diferents sucursals en pobles propers a la capital lleidatana: Balaguer, Castellserà, Bellcaire, Almacelles, Bellvís i Alcampell, al mateix temps que donen suport a altres escoles del territori. En el seu article «L'obra educativa del Liceu Escolar a les comarques lleidatanes", Gómez Serra mostra les diferents seus, basant-se en les publicacions que es duen a terme en el *Boletín del Liceo Escolar*.[2] Hem pogut constatar que aquesta expansió va estar molt condicionada per la xarxa de relacions establertes arran de la creació de l'Assemblea d'exalumnes del Liceu Escolar, ja que molts d'aquests ex-alumnes van ser mestres en aquestes escoles. Una altra dada important per entendre aquesta expansió fou el paper que van tenir les cooperatives de sindicats agraris, que es van interessar perquè els fills dels socis tinguessin una educació de qualitat. En aquesta comunicació perquè analitzem les assemblees d'exalumnes del

1 VARELA, J. «El Liceu Escolar de Lleida, un tresor amagat» (conferència), Lleida: Institut Municipal d'Educació, 2006.

2 GÓMEZ SERRA, M. «L'obra educativa del Liceu Escolar a les comarques lleidatanes: les sucursals de Balaguer, Castellserà, Bellcaire, Almacelles, Bellvís i Alcampel», *Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: 8-9-10 de març*, Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pàg. 347-358.

Liceu Escolar que van tenir lloc de 1914 a 1920, de forma bianual, i com aquestes van esdevenir un espai de socialització que a la vegada va contribuir a la creació, expansió i influència del projecte Godàs-Vila[3] a nous espais educatius. Com veurem, aquestes van ser realitzades pel mateix director de l'escola, Frederic Godàs, per professors, per alumnes, i van comptar amb la participació de Marcelino Domingo, que, abans de ser Ministre d'Instrucció Pública en el primer bienni de la República, va ser convidat en una ocasió.

Context en què sorgí el projecte educatiu Godàs-Vila

L'estat de l'educació al segle xix al nostre país era deplorable. Estem parlant de taxes d'analfabetisme de prop del 75% de la població. A finals del segle xix i principis del xx hi ha una preocupació per part dels mateixos professors de millorar l'educació, l'ensenyament i les condicions socials. És en aquest context que, a Catalunya, Ferrer i Guàrdia crea el 1901 l'Escola Moderna, inspirat en les idees de renovació pedagògica que hi havia a Europa, situant l'infant com a subjecte actiu en l'aprenentatge i vinculat a l'entorn i a la vida, i on la ciència tenia un paper fonamental; apostava, a més a més, per una escola laica, per la coeducació i per la llibertat. Aquesta escola va haver de tancar el 1906, però la seva influència va perdurar i es va expandir. Van ser moltes les escoles racionalistes, com la de Ferrer i Guardia, que es van crear a inicis del segle xx.[4] Els impulsors d'aquestes escoles partien d'una bona base republicana, laica i lliurepensadora, ja sigui a través de centres polítics, sobretot de republicanisme federal, i del cooperativisme d'esquerra. Tots ells volien una educació més lliure i de més qualitat per als seus fills.

Una d'aquestes fou el Liceu Escolar, que creà a Lleida el matrimoni Godàs-Vila el 1906. Sabem de la vinculació de la família Godàs-Vila amb el republicanisme. Frederic Godàs va estar molt implicat políticament, amb les Joventuts Republicanes i a l'Ajuntament de Lleida. Ferran Aisa Pàmpols ens ho contextualitza, emfatitzant les tertúlies, les xerrades i les conferències organitzades per Godàs com a vehicle de comunicació i de pensament, de tal manera que, segons l'autor, el carrer Blondel era l'artèria política, cultural i social del moment.[5] És en aquest context que neix el projecte Godàs-Vila.

Alguns rastres al territori

En situem el 1913, amb la creació del nou edifici. L'impacte de l'escola fou extraordinari en la societat lleidatana, per la dinàmica pedagògica, activa, diferent, que caracteritzava el projecte.[6] Són anys d'expansió i es creen sucursals a Balaguer (1914), Castellserà

3 JOVE MONCLUS, G. i SIMON MARTIN, M. «Victorina Vila: Dona, mestra, lluitadora, progressista i exiliada», *Urtx: revista cultural de l'Urgell*, Núm. 38 (2024), pàg. 43-57. En aquest article queda recollit part del que va esdevenir aquest projecte.

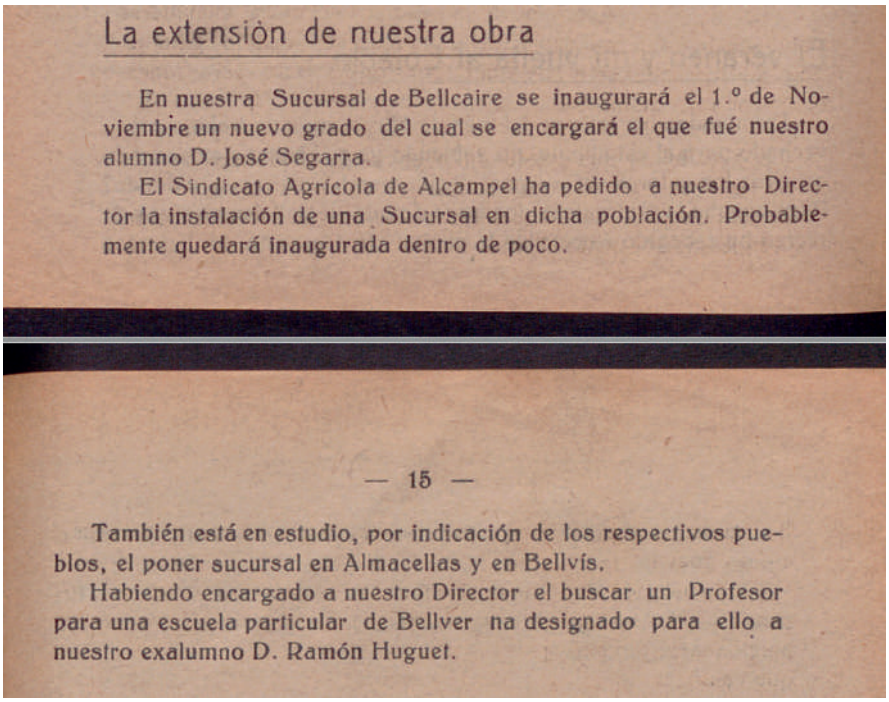
4 Cal tenir en compte la reflexió que Jaume Carbonell fa sobre les escoles que es crearen a inicis del segle xx sota el paraigua de l'escola moderna i racionalista. Cal estar atents als matisos i les peculiaritats de cadascuna, per la qual cosa no podem parlar en cap cas d'un model uniforme. CARBONELL, J. «Ferrer i Guàrdia i el llegat pedagògic de l'Escola Moderna, avui», BARRULL, J. (ed.) *El Liceu Escolar de Lleida 1906-2006*. Lleida: Ajuntament de Lleida, 2006.

5 AISA PÀMPOLS, F. *El Liceu Escolar de Lleida*, Lleida: Pagès Editors, 2013.

6 VARELA, J. Op. cit.

(1917), Bellcaire d'Urgell (1918), Alcampell (1919), Almacelles (1919) i Bellvís (1920).[7] Ferran Aisa i Pàmpols documenta també una seu a Binèfar així com projectes de sucursals a Seròs i Reus que no van concretar-se.[8] Hi ha, així mateix, moltes peticions de sindicats agrícoles, entre altres entitats, que sol·liciten i acullen els mestres i els mètodes del Liceu Escolar: Alcoletge, Artesa de Lleida, Bellver, Bellpuig, Castellnou de Seana, Corbins, l'Espluga de Francolí, Tàrrega i Tremp.

D'aquesta manera, tal com apunta Miquel Gómez Serra, durant els mesos d'agost i setembre de 1914, la direcció del Liceu contacta amb l'Ajuntament de Balaguer davant la possibilitat d'obrir una sucursal del Liceu Escolar en aquesta població.[9] Després de tres anys, s'estableix una sucursal a Castellserà, el setembre de 1917, a petició del Sindicat Agrícola, i que s'amplia amb una escola per a nenes el 1919. El 2 de desembre de 1918 s'inaugura la sucursal de Bellcaire, amb el suport del Sindicat Agrícola i de la mà d'un exalumne del Liceu, Josep Segarra. Més endavant agafa la direcció Pedro Acín. Ferran Aisa i Pàmpols afegeix que el 1923 s'obrí una escola de nenes amb el nom de Minerva.[10] L'expansió del projecte continua, molt relacionada amb peticions fetes per sindicats agrícoles, com el d'Alcampell, per associacions, com la Cultural, a Almacelles, o per exalumnes, com a Bellvís, tal com es pot veure a la Imatge 1.



La extensión de nuestra obra

En nuestra Sucursal de Bellcaire se inaugurará el 1.º de Noviembre un nuevo grado del cual se encargará el que fué nuestro alumno D. José Segarra.

El Sindicato Agrícola de Alcampel ha pedido a nuestro Director la instalación de una Sucursal en dicha población. Probablemente quedará inaugurada dentro de poco.

— 15 —

También está en estudio, por indicación de los respectivos pueblos, el poner sucursal en Almacellas y en Bellvís.

Habiendo encargado a nuestro Director el buscar un Profesor para una escuela particular de Bellver ha designado para ello a nuestro exalumno D. Ramón Huguet.

Imatge 1. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 126, octubre del 1919.

7 ESTEBAN, H. *Més que una escola: Frederic Godàs i el Liceu Escolar de Lleida (1906-1920)*, Lleida: Pagès Editors, 2006; GODÀS BASTIDA, F., *Del Liceu Escolar a l'exili. Els Godàs i Vila, una família lleidatana*. Lleida: Pagès Editors, 2019.

8 AISA PÀMPOLS, F. Op. cit.

9 GÓMEZ SERRA, M. Op. cit.

10 AISA PÀMPOLS, F. Op. cit.

A la taula 1 podem veure la cronologia de la creació del Liceu Escolar i l'Escola Minerva i de la seva expansió al territori :

1906. Victorina Vila crea, juntament amb Frederic Godàs, el Liceu Escolar a la casa Albinyana, al carrer Cavallers, núm. 22
Curs 1907-1908. Ampliació del projecte Godàs-Vila amb l'acadèmia de Sant Lluís, situada a la casa Maranyosa, al carrer Cavallers, núm. 42
1908-1909. Curs escolar a les dues adreces del carrer Cavallers
1909-1910. Creixement de l'escola
Agost de 1911. Creació de l'escola Minerva, al carrer Blondel. Victorina en serà la directora
Curs 1911-1912. Inici de l'escola Minerva, en un edifici del carrer Blondel
Curs 1912-1913. Construcció de l'edifici nou. El 31 agost de 1913, trasllat al nou edifici, al carrer Blondel
Curs 1914-1915. Creació de la sucursal a Balaguer el 16 de novembre de 1914
Setembre de 1917. Creació de la sucursal a Castellserà
Desembre del 1918. Inauguració de la sucursal de Bellcaire
1919. Al setembre, obren una classe per a nenes a Castellserà. Obertura de la sucursal d'Alcampell i de la d'Almacelles
1920. Obertura de la sucursal de Bellvís per l'ex-alumne Francisco Balaña

Taula 1. Cronologia de la creació i expansió del projecte Godàs-Vila (el Liceu Escolar de Lleida). Elaboració pròpia.



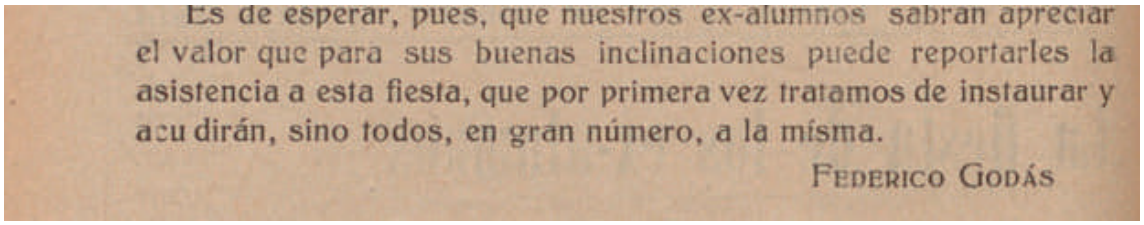
Imatge 10. Foto de la pissarra de la sucursal del Liceu Escolar a Bellcaire d'Urgell, situada als baixos de la casa on hi havia l'escola. Document conservat per la família. Foto pròpia.

Tal com ja hem comentat, en aquesta comunicació, fem referència a les reunions i a les assemblees d'exalumnes del Liceu que van tenir lloc en el Liceu escolar i com aquestes van esdevenir un espai de sociabilitat que va jugar un paper important en l'expansió del projecte Godàs-Vila, el Liceu escolar de Lleida. Com veurem a continuació, aquestes assemblees ens demostren, per una banda, que en la creació de noves escoles estan implicats ex-alumnes del Liceu Escolar; per altra banda, que en altres escoles del territori, ja creades i que necessitaven mestres, van incorporar alumnes formats en el liceu escolar de Lleida.

Reunions i assemblees d'ex-alumnes en el Liceu escolar

A la publicació mensual de l'escola tenim constància que el 21 de juny de 1914 es va dur a terme la primera festa de ex-alumnes del Liceu escolar.[11] En el *Boletín* de maig es feia una invitació als ex-alumnes, encoratjant-los a posar en valor el sentit de la celebració. En paraules de Godàs:

11 *Boletín del Liceo Escolar*, N. 68, maig de 1914, en el que s'anuncia la festa d'ex-alumnes i N. 70 de juliol de 1914 on Godàs en fa una valoració.

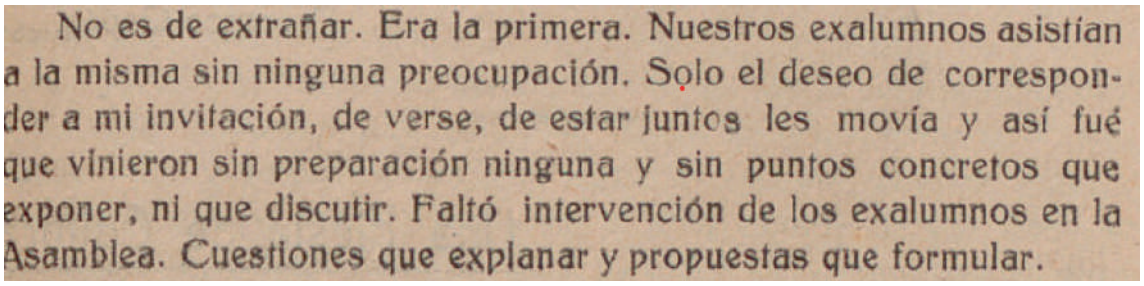


Es de esperar, pues, que nuestros ex-alumnos sabrán apreciar el valor que para sus buenas inclinaciones puede reportarles la asistencia a esta fiesta, que por primera vez tratamos de instaurar y acudirán, sino todos, en gran número, a la misma.

FEDERICO GODÁS

Imatge 2. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 68, maig del 1914.

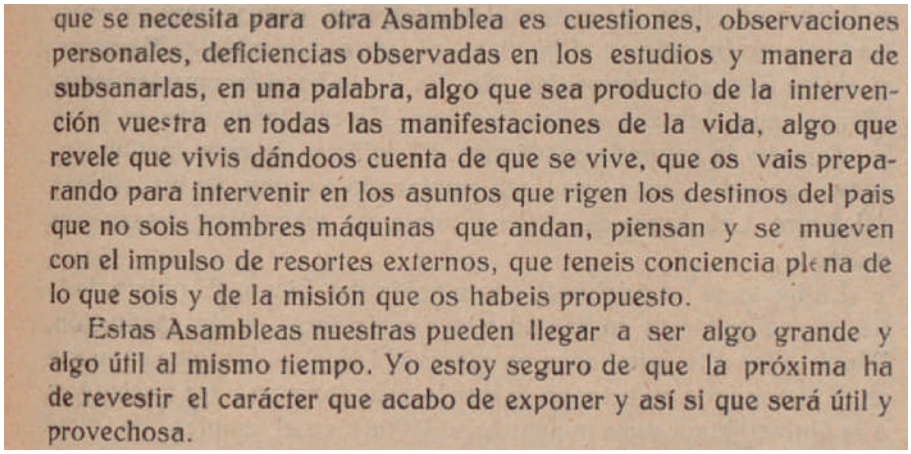
En el número 70 de juliol del 1914 trobem una valoració de la festa per part de Godàs, un text en què mostrava certa inseguretat per la resposta que tindria la proposta feta. En el mateix text, Godàs en fa una valoració molt positiva quan a la part afectiva, però reconeix que sense perdre aquesta funció, aquestes trobades poden tenir un resultat més pràctic. Afirma:



No es de extrañar. Era la primera. Nuestros exalumnos asistían a la misma sin ninguna preocupación. Solo el deseo de corresponder a mi invitación, de verse, de estar juntos les movía y así fué que vinieron sin preparación ninguna y sin puntos concretos que exponer, ni que discutir. Faltó intervención de los exalumnos en la Asamblea. Cuestiones que explanar y propuestas que formular.

Imatge 3. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 70, juliol del 1914.

I afegia "lo:



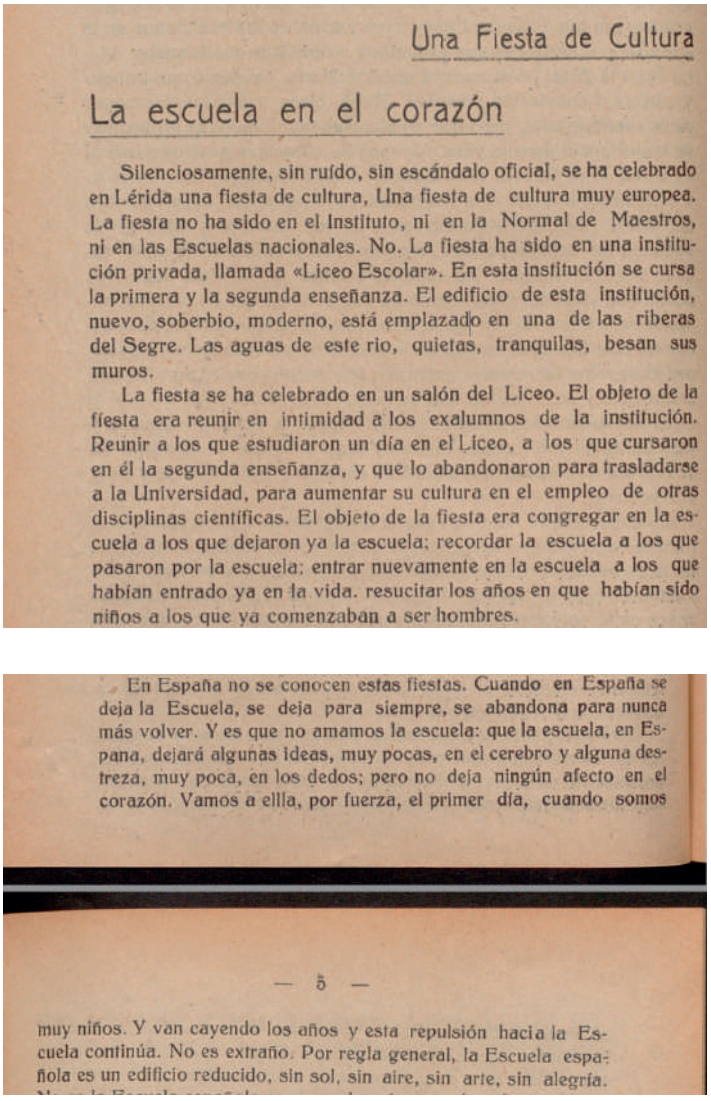
que se necesita para otra Asamblea es cuestiones, observaciones personales, deficiencias observadas en los estudios y manera de subsanarlas, en una palabra, algo que sea producto de la intervención vuestra en todas las manifestaciones de la vida, algo que revele que vivis dándoos cuenta de que se vive, que os vais preparando para intervenir en los asuntos que rigen los destinos del pais que no sois hombres máquinas que andan, piensan y se mueven con el impulso de resortes externos, que teneis conciencia plena de lo que sois y de la misión que os habeis propuesto.

Estas Asambleas nuestras pueden llegar a ser algo grande y algo útil al mismo tiempo. Yo estoy seguro de que la próxima ha de revestir el carácter que acabo de exponer y así si que será útil y provechosa.

Imatge 4. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 70, juliol del 1914.

Aquestes trobades es van dur a terme cada dos anys, essent la segona el 1916. De segur que aquest resultat més pràctic i que fos útil i profitós, tal com apuntava Godàs, es va veure realitzat amb el paper que van tenir alguns d'aquests ex-alumnes en l'expansió de l'escola al territori.

En el marc d'aquestes trobades, volem fer un especial èmfasi a l'invitat que va presidir la primera: el Mestre Marcelino Domingo, que en aquell moment era diputat a les corts. Posteriorment, en el context de la República, fou el Ministre d'Educació. Fou el primer mestre que arribà a ser Ministre i impulsar una reforma educativa amb un seguit de propostes que fa que el període de la República sigui un referent amb innovació educativa.[12] El mateix Domingo escrivia una ressenya de l'esdeveniment, tal com podem llegir a la imatge 5.



Una Fiesta de Cultura

La escuela en el corazón

Silenciosamente, sin ruído, sin escándalo oficial, se ha celebrado en Lérida una fiesta de cultura, Una fiesta de cultura muy europea. La fiesta no ha sido en el Instituto, ni en la Normal de Maestros, ni en las Escuelas nacionales. No. La fiesta ha sido en una institución privada, llamada «Liceo Escolar». En esta institución se cursa la primera y la segunda enseñanza. El edificio de esta institución, nuevo, soberbio, moderno, está emplazado en una de las riberas del Segre. Las aguas de este rio, quietas, tranquilas, besan sus muros.

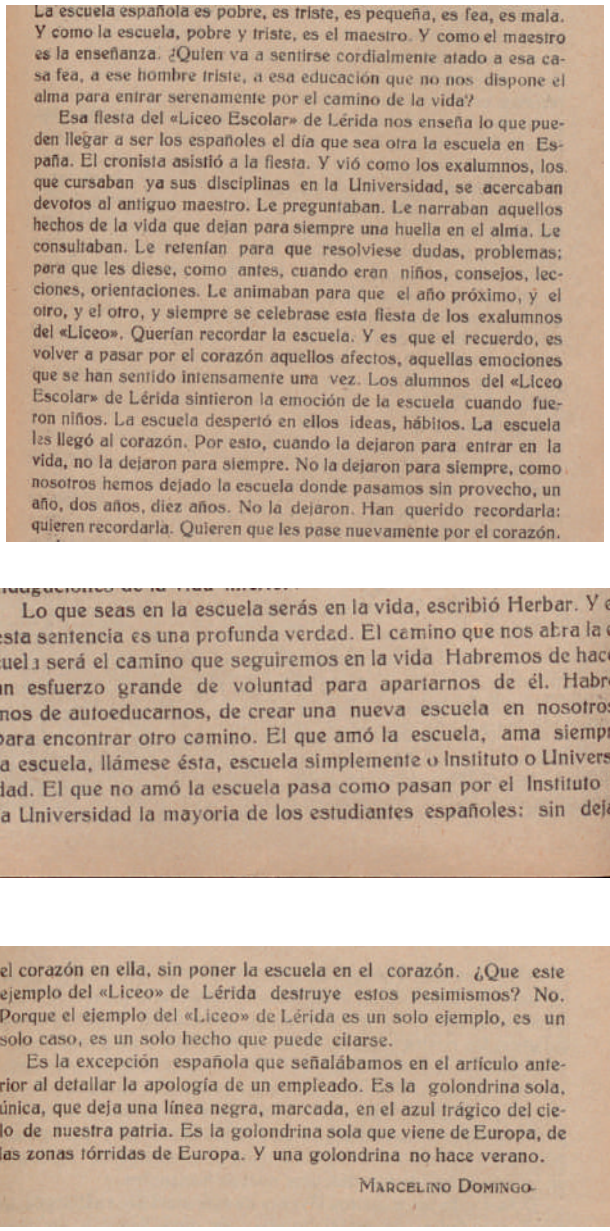
La fiesta se ha celebrado en un salón del Liceo. El objeto de la fiesta era reunir en intimidad a los exalumnos de la institución. Reunir a los que estudiaron un día en el Liceo, a los que cursaron en él la segunda enseñanza, y que lo abandonaron para trasladarse a la Universidad, para aumentar su cultura en el empleo de otras disciplinas científicas. El objeto de la fiesta era congregar en la escuela a los que dejaron ya la escuela; recordar la escuela a los que pasaron por la escuela; entrar nuevamente en la escuela a los que habían entrado ya en la vida. resucitar los años en que habían sido niños a los que ya comenzaban a ser hombres.

En España no se conocen estas fiestas. Cuando en España se deja la Escuela, se deja para siempre, se abandona para nunca más volver. Y es que no amamos la escuela: que la escuela, en España, dejará algunas ideas, muy pocas, en el cerebro y alguna destreza, muy poca, en los dedos; pero no deja ningún afecto en el corazón. Vamos a ellla, por fuerza, el primer día, cuando somos

— 5 —

muy niños. Y van cayendo los años y esta repulsión hacia la Escuela continúa. No es extraño. Por regla general, la Escuela española es un edificio reducido, sin sol, sin aire, sin arte, sin alegría.

12 ORTEGA-RUIZ, M. «La reforma educativa de Marcelino Domingo. La implementación de los postulados de la Escuela Nueva en la España republicana», *Revista de Educación*, n. 404 (abril-juny 2024), pàg. 1-24. La conclusió de l'article és que Marcelino Domingo va significar el punt d'enllaç entre el moviment republicà i els corrents innovadors, que van passar de ser un corrent pedagògic minoritàri i restringit a iniciatives privades a construir les bases del sistema educatiu públic i oficial de la segona República. El text que aportem escrit pel meteix Marcelino sobre l'assemblea d'exalumnes del Liceu escolar a la que va assistir mostra aquesta mirada educativa i aquesta relació que tenia amb aquestes escoles privades innovadores.



La escuela española es pobre, es triste, es pequeña, es fea, es mala. Y como la escuela, pobre y triste, es el maestro. Y como el maestro es la enseñanza. ¿Quien va a sentirse cordialmente atado a esa casa fea, a ese hombre triste, a esa educación que no nos dispone el alma para entrar serenamente por el camino de la vida?

Esa fiesta del «Liceo Escolar» de Lérida nos enseña lo que pueden llegar a ser los españoles el día que sea otra la escuela en España. El cronista asistió a la fiesta. Y vió como los exalumnos, los que cursaban ya sus disciplinas en la Universidad, se acercaban devotos al antiguo maestro. Le preguntaban. Le narraban aquellos hechos de la vida que dejan para siempre una huella en el alma. Le consultaban. Le retenían para que resolviese dudas, problemas; para que les diese, como antes, cuando eran niños, consejos, lecciones, orientaciones. Le animaban para que el año próximo, y el otro, y el otro, y siempre se celebrase esta fiesta de los exalumnos del «Liceo». Querían recordar la escuela. Y es que el recuerdo, es volver a pasar por el corazón aquellos afectos, aquellas emociones que se han sentido intensamente una vez. Los alumnos del «Liceo Escolar» de Lérida sintieron la emoción de la escuela cuando fueron niños. La escuela despertó en ellos ideas, hábitos. La escuela les llegó al corazón. Por esto, cuando la dejaron para entrar en la vida, no la dejaron para siempre. No la dejaron para siempre, como nosotros hemos dejado la escuela donde pasamos sin provecho, un año, dos años, diez años. No la dejaron. Han querido recordarla: quieren recordarla. Quieren que les pase nuevamente por el corazón.

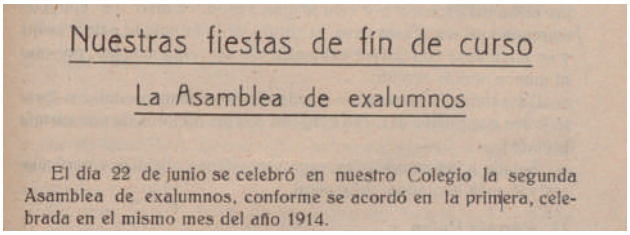
Lo que seas en la escuela serás en la vida, escribió Herbar. Y es esta sentencia es una profunda verdad. El camino que nos abra la escuela será el camino que seguiremos en la vida Habremos de hacer un esfuerzo grande de voluntad para apartarnos de él. Habremos de autoeducarnos, de crear una nueva escuela en nosotros, para encontrar otro camino. El que amó la escuela, ama siempre la escuela, llámese ésta, escuela simplemente o Instituto o Universidad. El que no amó la escuela pasa como pasan por el Instituto y la Universidad la mayoria de los estudiantes españoles: sin dejar el corazón en ella, sin poner la escuela en el corazón. ¿Que este ejemplo del «Liceo» de Lérida destruye estos pesimismos? No. Porque el ejemplo del «Liceo» de Lérida es un solo ejemplo, es un solo caso, es un solo hecho que puede citarse.

Es la excepción española que señalábamos en el artículo anterior al detallar la apología de un empleado. Es la golondrina sola, única, que deja una línea negra, marcada, en el azul trágico del cielo de nuestra patria. Es la golondrina sola que viene de Europa, de las zonas tórridas de Europa. Y una golondrina no hace verano.

MARCELINO DOMINGO

Imatge 5. Fragments del text escrit per Marcelino Domingo. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 70, juliol del 1914.

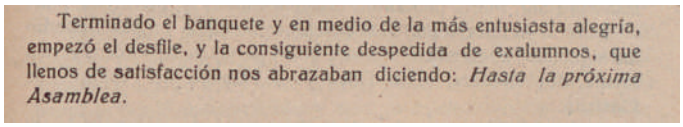
El 1916 es dur a terme la segona Assemblea d'exalumnes:



Nuestras fiestas de fín de curso

La Asamblea de exalumnos

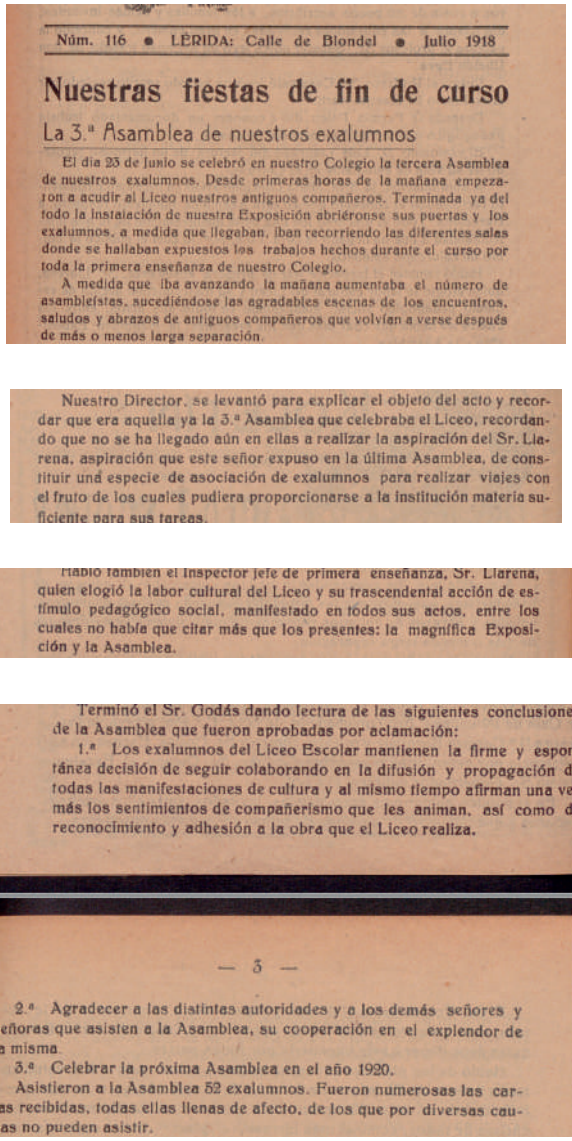
El día 22 de junio se celebró en nuestro Colegio la segunda Asamblea de exalumnos, conforme se acordó en la primera, celebrada en el mismo mes del año 1914.



Terminado el banquete y en medio de la más entusiasta alegría, empezó el desfile, y la consiguiente despedida de exalumnos, que llenos de satisfacción nos abrazaban diciendo: *Hasta la próxima Asamblea.*

Imatge 6. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 92, juny- juliol 1916.

El 1918 es duu a terme la tercera assemblea i el 1920 la quarta, tal com podem llegir a les imatges 7 i 8.



Núm. 116 • LÉRIDA: Calle de Blondel • Julio 1918

Nuestras fiestas de fin de curso

La 3.ª Asamblea de nuestros exalumnos

El día 23 de Junio se celebró en nuestro Colegio la tercera Asamblea de nuestros exalumnos. Desde primeras horas de la mañana empezaron a acudir al Liceo nuestros antiguos compañeros. Terminada ya del todo la instalación de nuestra Exposición abriéronse sus puertas y los exalumnos, a medida que llegaban, iban recorriendo las diferentes salas donde se hallaban expuestos los trabajos hechos durante el curso por toda la primera enseñanza de nuestro Colegio.

A medida que iba avanzando la mañana aumentaba el número de asambleístas, sucediéndose las agradables escenas de los encuentros, saludos y abrazos de antiguos compañeros que volvían a verse después de más o menos larga separación.

Nuestro Director, se levantó para explicar el objeto del acto y recordar que era aquella ya la 3.ª Asamblea que celebraba el Liceo, recordando que no se ha llegado aún en ellas a realizar la aspiración del Sr. Llarena, aspiración que este señor expuso en la última Asamblea, de constituir una especie de asociación de exalumnos para realizar viajes con el fruto de los cuales pudiera proporcionarse a la institución materia suficiente para sus tareas.

Habló también el Inspector Jefe de primera enseñanza, Sr. Llarena, quien elogió la labor cultural del Liceo y su trascendental acción de estímulo pedagógico social, manifestado en todos sus actos, entre los cuales no había que citar más que los presentes: la magnífica Exposición y la Asamblea.

Terminó el Sr. Godás dando lectura de las siguientes conclusiones de la Asamblea que fueron aprobadas por aclamación:

1.ª Los exalumnos del Liceo Escolar mantienen la firme y espontánea decisión de seguir colaborando en la difusión y propagación de todas las manifestaciones de cultura y al mismo tiempo afirman una vez más los sentimientos de compañerismo que les animan, así como de reconocimiento y adhesión a la obra que el Liceo realiza.

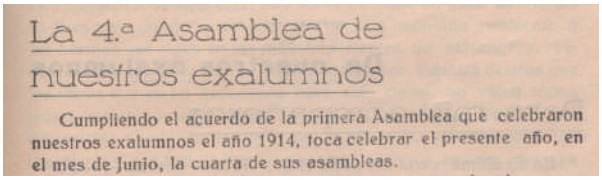
— 3 —

2.ª Agradecer a las distintas autoridades y a los demás señores y señoras que asisten a la Asamblea, su cooperación en el explendor de la misma.

3.ª Celebrar la próxima Asamblea en el año 1920.

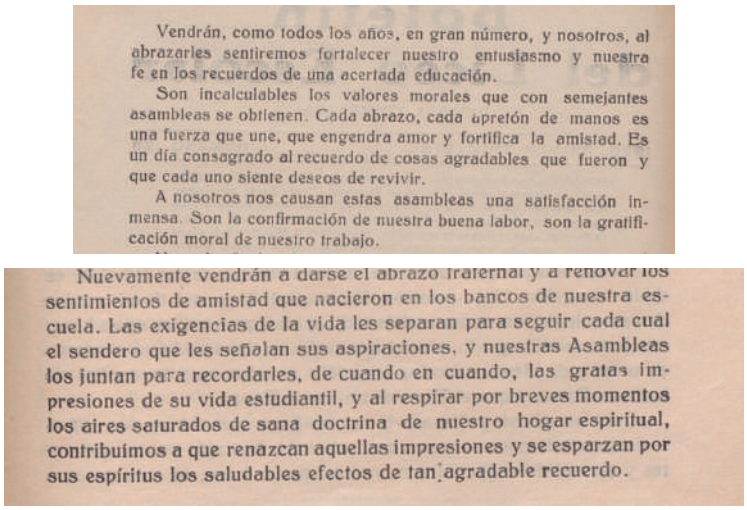
Asistieron a la Asamblea 52 exalumnos. Fueron numerosas las cartas recibidas, todas ellas llenas de afecto, de los que por diversas causas no pueden asistir.

Imatge 7. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 116, juliol del 1918.



La 4.ª Asamblea de nuestros exalumnos

Cumpliendo el acuerdo de la primera Asamblea que celebraron nuestros exalumnos el año 1914, toca celebrar el presente año, en el mes de Junio, la cuarta de sus asambleas.



Vendrán, como todos los años, en gran número, y nosotros, al abrazarles sentiremos fortalecer nuestro entusiasmo y nuestra fe en los recuerdos de una acertada educación.

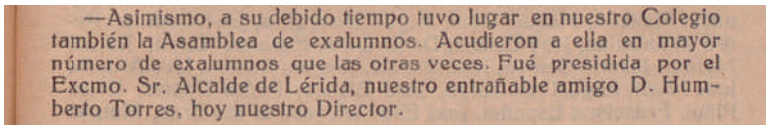
Son incalculables los valores morales que con semejantes asambleas se obtienen. Cada abrazo, cada apretón de manos es una fuerza que une, que engendra amor y fortifica la amistad. Es un día consagrado al recuerdo de cosas agradables que fueron y que cada uno siente deseos de revivir.

A nosotros nos causan estas asambleas una satisfacción inmensa. Son la confirmación de nuestra buena labor, son la gratificación moral de nuestro trabajo.

Nuevamente vendrán a darse el abrazo fraternal y a renovar los sentimientos de amistad que nacieron en los bancos de nuestra escuela. Las exigencias de la vida les separan para seguir cada cual el sendero que les señalan sus aspiraciones, y nuestras Asambleas los juntan para recordarles, de cuando en cuando, las gratas impresiones de su vida estudiantil, y al respirar por breves momentos los aires saturados de sana doctrina de nuestro hogar espiritual, contribuímos a que renazcan aquellas impresiones y se esparzan por sus espíritus los saludables efectos de tan agradable recuerdo.

Imatge 8. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 128, gener de 1920.

El 1920 fou la quarta i darrera Assemblea, pel tràgic desenllaç que va tenir el projecte Godàs-Vila, amb la mort sobtada de Frederic. Tot i això en el n. 132 de 1921 hi tenim constància que va tenir lloc.



—Asimismo, a su debido tiempo tuvo lugar en nuestro Colegio también la Asamblea de exalumnos. Acudieron a ella en mayor número de exalumnos que las otras veces. Fué presidida por el Excmo. Sr. Alcalde de Lérida, nuestro entrañable amigo D. Humberto Torres, hoy nuestro Director.

Imatge 9. *Boletín del Liceo Escolar*, núm. 132, gener de 1921.

A tall de conclusió

Partim que l'escola com espai educatiu és espai de socialització que incorpora i es construeix, en bona part, en base a l'aprenentatge informal que es dona en espais, temps i relacions creades per la mateixa institució, com són els patis, les activitats extraescolars, o la vida fora de les aules del grup d'iguals que han teixit en aquest context.[13] Tant és així que la socialització en el context educatiu i l'estructura escolar influeix en la formació i cohesió social dels estudiants. Tal com podem constatar en les fonts primàries consultades, el projecte Godàs-Vila considerava l'escola un espai privilegiat per la socialització que havia de facilitar la relació entre iguals i adults, l'intercanvi d'experiències, la convivència i el sentiment de pertinença. Els escrits que fan referència a les 4 assemblees d'exalumnes del Liceu escolar que van tenir lloc entre 1914 i 1920 i que estat publicats en el *Boletín del Liceo Escolar* mostren relats molt positius d'aquests encontres entre els exalumnes i el professorat de l'escola, mostrant una clara influència en l'expansió del

13 FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar», *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 6, no 2 (2013), pàg. 150-167.

projecte Godàs-Vila. Son escrits que mostren com en aquests encontres es comparteixen els projectes personals i professionals d'exalumnes del Liceu Escolar. Coincideix també en la creació i l'expansió de noves seus del Liceu, i es fa palès la presència de mestres formats en el Liceu en diferents escoles del territori. De segur aquests encontres van deixar rastre a tots aquells que hi van participar.

Una aproximació als espais de socialització a l'escola rural del segle XX. Les escoles de masos de Castelló

An approach to the spaces of socialization in the rural school of the 20th century. The farmhouse schools of Castelló.

Tomàs Segarra-Arnau
Universitat Jaume I

Joan Andrés Traver Martí
Universitat Jaume I

Resum

La progressiva extensió de l'escola per l'estat espanyol durant el segle XX va fer que l'educació arribés als llocs habitats més remots de les comarques de Castelló: els masos. A partir d'un projecte de caràcter cultural dissenyat al Museu Pedagògic de Castelló de la Universitat Jaume I per mobilitzar el coneixement de les escoles de masos del poble de Llucena, presentem resultats que ens aproximen a la vivència dels espais de socialització d'aquest model escolar, el qual va perviure fins als voltants de l'any 1970. Basant-nos en un enfocament biogràfico-narratiu, la investigació se centra en la vivència de l'antic alumnat d'aquestes escoles quant a les construccions escolars, l'aulari i les seues funcions, l'entorn natural, i les relacions entre l'alumnat, les seues famílies i les mestres. Tot plegat suposa una aproximació inicial per a conèixer aquest model escolar sobre el qual volem seguir investigant.

Paraules clau: escola rural, edificis escolars, mobilització del coneixement, socialització.

Resumen

La progresiva extensión de la escuela por el Estado español durante el siglo XX hizo que la educación llegara a los lugares habitados más remotos de las comarcas de Castellón: las masías. A partir de un proyecto de carácter cultural diseñado en el Museo Pedagógico de Castelló de la Universitat Jaume I para movilizar el conocimiento de las escuelas de masías del pueblo de Llucena, presentamos resultados que nos aproximan a la vivencia

de los espacios de socialización de este modelo escolar, que pervivió hasta alrededor del año 1970. Basándonos en un enfoque biográfico-narrativo, la investigación se centra en la vivencia del antiguo alumnado de estas escuelas en cuanto a las construcciones escolares, el aulario y sus funciones, el entorno natural, y las relaciones entre el alumnado, sus familias y las maestras. Todo ello supone una aproximación inicial para conocer este modelo escolar sobre el que queremos seguir investigando.

Palabras clave: escuela rural, edificios escolares, movilización del conocimiento, socialización.

Abstract:

the progressive extension of the school throughout the Spanish state during the 20th century made education reach the most remote inhabited places in the counties of Castellón: the farmhouses. From a cultural project designed at the Pedagogical Museum of Castelló (Jaume I University) to mobilize the knowledge of the farmhouse schools of the village of Llucena, we present results that bring us closer to the experience of the spaces of socialization of this school model, which survived until around 1970. Based on a biographical-narrative approach, the research focuses on the experience of the former students of these schools in terms of school buildings, the classroom and its functions, the natural environment, and the relationships between students, their families and teachers. All this is an initial approach to know this school model on which we want to continue researching.

Keywords: rural school, school buildings, knowledge mobilization, socialization.

1. Introducció

L'espai rural castellonenc va ser testimoni al llarg del segle XX de la progressiva expansió de l'escola fins a arribar als racons més aïllats de les seues comarques. No es tracta d'un fet singular sinó que, durant el primer terç del segle XX, l'escolaritat a l'estat espanyol va aconseguir arribar a la major part del territori. Alguns pedagogs contemporanis com ara Almendros, van justificar durant el període republicà la necessitat que cada nucli poblacional comptés amb la seua escola com a centre cultural per coordinar la cultura i el treball sociocomunitari[1].

En el cas que ens ocupa, l'habitatge tradicional de les zones disseminades castellonenques ha sigut el mas, o "masía" en el cas de les zones de parla castellana. Són cases majoritàriament unifamiliars amb una economia caracteritzada per la subsistència i l'autoexplotació dels recursos agrícoles i forestals. Habitualment al mas treballava tota la família. De vegades la unió de diversos masos conforma una masada o xicoteta aldea. En el context d'aquesta comunicació, denominem com a escoles de masos a aquelles que van funcionar a les zones disseminades de Castelló, la majoria d'elles a les zones d'interior, tot i que també n'existiren algunes en poblats marítims i marjals. Escoles caracteritzades per ser d'assistència mixta a excepció d'algunes que, per trobar-se ubicades en masades i aldees de certa importància, foren unitàries separades per sexes. Totes elles tancaren cap als voltants de l'any 1970 a causa del procés de concentració escolar fruit de la implantació de la Llei General d'Educació[2].

En 2019 vàrem idear des del Museu Pedagògic de Castelló[3] un projecte cultural relacionat amb la història d'aquestes escoles de masos. Aquest organisme contempla en el seu ideari el compromís per la millora educativa, la posada en valor dels sabers del seu territori de referència, la recuperació i investigació de la memòria educativa, el treball per una educació patrimonial i la reflexió sobre la història de l'educació. Però a més, el museu treballa a partir de la idea de xarxa distribuïda constituint-se com un node més dins d'un entramat que connecta projectes, associacions i institucions amb interès per treballar en favor del desenvolupament cultural i la millora educativa[4].

Amb aquest projecte preteníem generar coneixement sobre l'esdevenir educatiu de les zones rurals castellonenques més aïllades, tenint en compte els principis del Museu Pedagògic, treballant conjuntament amb el teixit sociocomuntiari, i partint de la

1 Fernández Soria, Juan Manuel; Agulló Díaz, María del Carmen. (2006). «El problema de l'escola rural durant la Segona República». *Educació i Història: revista d'Història de l'educació,* núm. 8 (2006), pàg. 29-62.

2 González Rodríguez, Juan Agustín; Llevot Calvet, Núria; López Teulón, Mari Paz; Bernad, Olga. (2023). «Los maestros rurales contra las concentraciones escolares». *Historia Social y de la Educación,* vol. 12 núm. 1 (2023), pàg. 60-84.

3 Es pot consultar informació sobre el projecte del Museu Pedagògic de Castelló i sobre aquest projecte en concret a través del web https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulars/museu-pedagogic/

4 Terol, Eva. «El Museu Pedagògic de Castelló: un espai polièdric per a recuperar la memòria escolar i impulsar la formació». *Kultur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat,* vol. 9 núm. 17, (2022), pàg. 223-245.

perspectiva de la mobilització del coneixement[5]. Per a Parrilla i Sierra[6], la mobilització del coneixement "supone incrementar la participación de las personas implicadas en los procesos de investigación, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso investigador que ha de ser netamente dialéctico". El projecte en la seua vessant cultural es va desenvolupar durant tres cursos lectius, entre 2019 i 2022. Entre les primeres tasques, es va dur a terme una cartografia de les escoles de masos mitjançant la consulta documental a l'Arxiu Històric Provincial de Castelló, on es van trobar diversos registres de mestres del segle XX. Amb això, vam poder començar a elaborar un registre amb una mínima informació sobre les escoles: nom i població a què pertanyia, categoria (unitària o mixta) i data de supressió. En alguns casos també vam poder esbrinar la data de creació. Una vegada realitzada aquesta primera aproximació cartogràfica, totes les dades es van introduir a una plantilla de Google Maps que és accessible des de la pàgina web del Museu Pedagògic[7].

A banda d'aquesta tasca de recerca, al llarg dels tres anys que va durar el projecte cultural, ens vam centrar a actuar en una població concreta. Es tracta de Llucena, a la comarca de l'Alcalatén, on l'Associació Cultural de Llucena mostrava interès en participar, donat que temps enrere ja s'havien dut a terme algunes accions per a la recuperació de la memòria de les seues escoles de masos.

Dins d'aquest projecte que va tindre un caràcter sociocomunitari i en el qual va acabar també implicat el CEIP Comtessa de Llucena, de la mateixa localitat, es van dur a terme una sèrie d'entrevistes a antic alumnat de les escoles. Fruit d'aquestes entrevistes, es van obtindre resultats des de la perspectiva de les escoles de masos com a espai de socialització, que són els que exposem en aquesta comunicació.

2. Mètode

La investigació es va planificar seguint els esquemes de la metodologia biogràfico-narrativa, centrant-nos en la vivència escolar de les persones que van participar en la mateixa. Cal tenir en compte que la nostra proposta inicial es basava en el desplegament d'un projecte cultural amb possibilitats de generar mobilització del coneixement sobre les escoles

5 El concepte de Mobilització del Coneixement apareix per primer cop en les polítiques en matèria d'investigació del Canadà a partir dels plantejaments de Peter Levesque, que es poden consultar al web https://km4s.ca/. S'entén com un concepte "paraigües" que abasta una àmplia gamma d'activitats relacionades amb la producció i l'ús dels resultats d'investigació incloent: síntesi, disseminació, transferència, intercanvi i co-creació de coneixements entre investigadors i usuaris del coneixement. Altres investigacions relacionades amb aquest terme són les de Naidorf, Judith. C. «Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22, núm. 89, així com Pérez, Ricardo; García, Omar; Ortiz, Verónica. (2016). «La Movilización del Conocimiento para la innovación Social». *Revista Electrónica Pesquiseduda,* vol. 8, núm 16 (2014), pàg, 277-294.

6 Parrilla, Ángeles; Sierra, Silvia. «Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* vol. 18 núm.1, (2015), pàg. 161-171. Consultar especialment la pàgina 163, d'on surt aquesta referència. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381

7 Donat que la informació que vam aconseguir era parcial, actualment encara s'està treballant en aquesta cartografia per tal de completar les dades i situar correctament algunes de les escoles. La cartografia es pot consultar a l'adreça web http://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulars/museu-pedagogic/projectes/masos/mapa/

de masos. Amb aquesta mobilització vam aconseguir començar a confeccionar un arxiu viu sobre aquest model escolar a les comarques de Castelló, d'acord amb els plantejaments de Foucault.

Així doncs, la investigació partia de la història de vida com a ferramenta per posar el focus en el component humà en investigació, obrint la porta a la creació d'un relat intersubjectiu sobre la pràctica educativa en aquestes aules rurals. Seguim en aquest sentit els postulats de Moriña[8] per construir relats de forma compartida amb els i les protagonistes.

Per una altra banda, cal tenir en compte que les històries de vida obren la possibilitat a donar veu als col·lectius tradicionalment invisibilitzats. Aquest és el cas dels masovers i les masoveres, habitualment menyspreats pel veïnat dels pobles, titllats d'ignorants, la investigació biogràfico-narrativa ens obre la porta a dignificar i dotar de sentit les seues vides, així com a reforçar la seua autoestima[9] (Bolívar, Domingo i Fernández, 2001).

Es van realitzar 12 entrevistes semiestructurades a 4 homes i 8 dones que van assistir a les escoles del Mas de la Costa, Mas de la Parra, la Mina, Mas de Bartoll i la Llometa durant les dècades de 1950 i 1960. Tot i que inicialment s'havien pactat algunes entrevistes més, o es van poder dur totes a terme a causa de la pandèmia pel virus del COVID19. En els resultats, les entrevistes reben els codis E1 a E12.

Els eixos temàtics que guiaren les entrevistes foren els següents:

1. Apropament a la vida en el mas. Mas de procedència de la persona entrevistada, anys que hi va viure, anys d'escolarització i absentisme escolar.
2. Records sobre els i les mestres: dades biogràfiques, contingut i metodologia de l'ensenyament, higiene, disciplina.
3. Quotidianitat a l'escola: els companys i les companyes de l'aula, desenvolupament de la jornada escolar, menjador escolar.
4. Els camins a l'escola: temps i distàncies a recórrer fins a arribar a l'escola; incidències meteorològiques.
5. Curiositats i anècdotes.
6. Objectes escolars. Les persones participants eren convidades a aportar fotografies, quaderns llibre i qualsevol altre material que pogués activar els seus records sobre l'escola.
7. L'edifici escolar: estructura, distribució, mobiliari, banys, sistemes de calefacció, etc.

Partint de les entrevistes realitzades i dels eixos temàtics que les guiaren, a continuació presentem resultats referents només a les qüestions relatives als espais de socialització.

8 Moriña, Anabel. «Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad». *Revista de Educación,* núm. 353 (2010), pàg. 667-690; Moriña, Anabel. *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico - narrativa*. Madrid: Narcea (2017).

9 Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús; Fernández, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla (2010).

3. Resultats

Llucena, a la comarca de l'Alcalatén, és avui una població d'uns 1.300 habitants. El seu terme municipal és un dels més extensos de Castelló amb 137 km2, Avui és poca la població que habita de forma permanent als seus masos, però a principis del segle XX les dades demogràfiques eren ben distintes. Segons les dades de l'Arranjament Escolar de 1905, mentre que al nucli de Llucena hi vivien 1.485 persones, la població repartida en els aproximadament 230 masos del terme ascendia als 2.612 habitants.

Per aquest motiu aquell Arranjament contemplava ja la creació de dues escoles als masos de Bartoll i del Moro, per atendre les necessitats de part de la població escolar. Durant la República se'n creen quatre més. Són les de Fabra-Lloma, Mas de la Costa, Pedroses i la Parra. Situades inicialment a habitatges particulars llogades per l'Ajuntament, l'any 1934 es van projectar edificis per totes elles seguint un mateix plànol arquitectònic que distribuïa la construcció en dues parts amb l'aula unitària i mixta a un dels costats i l'habitatge del mestre o mestra a l'altre. Aquestes construccions es pogueren inaugurar poc abans de l'esclafit de la guerra civil, i van romandre en funcionament com a escoles fins al seu tancament en 1968. La setena i darrera escola de masos construïda a Llucena fou la del Molló, ja durant el franquisme, amb unes característiques arquitectòniques diferents de les de la resta. Fou tancada en les mateixes dates que les anteriors.

Totes les persones entrevistades recorden una distribució de l'aula similar, independentment de l'escola a què van assistir. L'alumnat seia a uns pupitres dobles, amb seient abatible, disposats a l'aula en fileres, dues a cada costat d'un corredor central. Quan encara eren massa menuts i no sabien llegir ni escriure, no utilitzaven aquests pupitres, sinó que seien a unes grans taules al fons de la sala. El record de les persones entrevistades en aquest sentit es repeteix en la majoria de les entrevistes i, entre totes, ens ajuden a construir l'ambient general de l'aula en aquella època:

> El mestre tenia la seua vivenda a dalt, i nosaltres tots abaix en una sala, tota una planta de l'escola. I anàvem tots en bancs o cadires… el que hi havia aleshores (E1).
>
> Estàvem en pupitres, de dos en dos, els més grans davant, i els més menuts darrere, perquè darrere estaven en unes taules (E4).
>
> Al fons hi havia dues pissarres. Al centre de les pissarres era on seia la mestra. Al centre hi havia un passadís i fileres de bancs per cada costat (E10).
>
> A classe hi havia quatre fileres de bancs, dos per cada costat. Al mig, un corredor. Al costat de la dreta seien els xics, al costat de l'esquerra seiem les xiques, i darrere, al final, al fons de la classe, seien els menuts que escrivien amb llapis, fins que apreníem, aleshores ja passàvem al pupitre. Els pupitres tenien el seient abatible, tenien tinter per escriure amb tinta (E5).
>
> L'escola tenia una aula gran amb finestrals de cristall i després, per als menuts tauletes i per als grans un pupitre. Seiem dos en cada pupitre en fileres de davant cap enrere i al centre un corredor (E9).

Aquestes tauletes a què es refereixen algunes de les persones entrevistades s'aprofitaven durant l'hora de menjador, les quals eren disposaven de diferent forma per acomplir aquesta funció. No va ser així durant totes les èpoques, però la funció de menjador es va anar implantant a la majoria de les escoles progressivament. Per exemple, hi ha records referents a portar-se des del mas tot el menjar de cada.

> Ens agafàvem una berena que ens donaven i allà menjàvem (E1).
>
> Abans del menjador ens portàvem el menjar en un saquet i el penjàvem a una perxa a l'entrar, i ningú et tocava el teu. A mi em posaven una truita dins d'una fogasa, o una llonganissa de casa, perquè aleshores no es comprava res (E6).

Els records sobre les menjades, el menjador i les tasques associades al mateix, són ben vius en la majoria de les entrevistes, així com els de la cuinera, que era la mateixa mestra.

> Quan era l'hora de fer el menjar, ens el feia la mestra. Perquè entràvem a les 9 i acabàvem a les 2, i després dinàvem. A les 11 eixíem al pati a esmorzar. Hi va haver una temporada que ens donaven un got de llet després d'esmorzar. Tots en filera a per un got de llet, i el sucre ens el portàvem de casa. Hi havia qui portava xocolata en lloc de sucre, i ens el canviàvem i ens féiem tots la llet amb xocolata. Tot això ho portàvem en un saquet de tela que ens feien les mares. Per al menjador paràvem taula, i les grans servíem. I després alçàvem taula (E4).
>
> Quan jo tenia uns 11, va començar a fer-se menjador a l'escola. Guisava la mateixa mestra (E5).
>
> Després d'esmorzar ens donaven una llet en pols, que ella [la mestra] demanava ajuda, perquè es feien grumolls, i una de les xiques anava a ajudar-la, una de les més majors, sempre xiques. Els xics, no (E6).
>
> Solia fer olla, amb col i verdures, i arròs amb costella, i coliflor quan era el temps. Menjàvem bé, de plat únic. I potser un postre i, si hi havia, alguna fruta de tant en tant, però el plat principal el teníem (E6).

Era habitual que no només les alumnes més grans, sinó també les seues mares i, puntualment, els pares, ajudaren la mestra de forma que la relació social es feia més estreta i tendia cap al bon veïnatge, no només amb l'escurada del menjador, sinó també abastint-la de diversos productes.

> Les mares dels masos feien torns per vindre i escurar a la font del Mosquerí, que està ací al costat. I escuraven els plats dels menuts, perquè les grans potser escuraven elles. I a la mestra li portaven coses de les que es collien als masos per a que ella poguera fer [el dinar]. I ella sempre deia que si ajudàvem, el menjador podria continuar més temps. I li portaven pataques, i cards… el que hi havia per a que ella poguera fer olla (E4).
>
> Els nostres pares li portaven llenya amb els matxos carregats per a que tinguera per fer foc, perquè aleshores no hi havia res. Ni hi havia llum elèctrica ni res del que hi ha ara. I a escurar anàvem dues xiques de les grans a la font del Mosquerí (E5).

> Li portàvem el que podíem, perquè tampoc teníem molt. Potser raïm quan en teníem. Els pares li portaven llenya (E6).
>
> I jo recorde haver-li dut ous algunes vegades, i d'haver-li portat llet de les cabres (E7).
>
> I una altra cosa en la que col·laboràvem era en vindre a netejar l'escola els dissabtes. Els xics alçaven els pupitres i les xiques llevàvem la pols, i després tiràvem serradura banyada que ens donava la mestra per agranar. I amb això és amb el que netejàvem. No hi havia fregones ni històries. També recorde que quan arribàvem pel matí ens deia, en castellà, perquè a ella calia parlar-li en castellà: "si hay alguna caca de gallina, la primera que llegue que coja la escoba y un poco de serrín y que lo barra". Perquè al costat de l'escola tenia un corralet amb gallines i estaven soltes per allà (E6).

En l'espai escolar estava inclòs també l'entorn immediat a l'escola, sovint sense una delimitació física, que era utilitzat com pati d'esbarjo durant els recesos matinals. Totes les persones entrevistades guarden vius records sobre els seus jocs predilectes durant aquesta hora.

> Jugàvem a bous, i a agafar-nos els uns als altres, i a arrossegar-nos per un lloc on hi havia un esvarador cap avall, que si heu estat allà l'haureu vist. I ens trencàvem tots els pantalons per darrere, i pujàvem a les carrasques i menjàvem bellotes (E11).
>
> El dia que [a la mestra] li venia bé, com tenia nóvio a Llucena, doncs no venia a l'escola. Però nosaltres, en lloc de tornar-nos cap a casa, fèiem l'horari igualment i ens quedàvem jugant tot el dia (E2).
>
> Jugàvem a pillar, i els xics jugàvem molt a bous. Al que no es jugava molt era a baló, perquè no en teníem (E8).
>
> Les xiques jugàvem a "el patio de mi casa" i a "desde pequeñita me quedé", i a la gallineta cega (E8).
>
> Jugàvem a saltar a la corda, i a "tengo un castillo", a pot-pot, els xics a bous i a amagar-se… (E9).



Figura 1: Hora del menjador. Escola del Mas de Bartoll. Font: Museu Pedagògic de Castelló[10].



Figura 2: Aulari. Escola del Mas de Bartoll. Font: Museu Pedagògic de Castelló.



Figura 3: Entorn de l'Escola del Mas de Bartoll. Font: Museu Pedagògic de Castelló.

10 Aquestes fotografies s'han recuperat de la pàgina web del Museu Pedagògic de Castelló. Foren cedides al mateix per l'Associació Cultural de Llucena i la comunitat local dins del procés de recuperació de la memòria immaterial de les escoles de masos de la població.

4. Conclusions

Aquesta investigació ens ha permès dur a terme una aproximació preliminar als espais de socialització de l'escola rural castellonenca al segle XX, sobre la qual volem seguir aprofundint estenent el camp d'estudi a altres poblacions on també es van crear escoles de masos.

Els resultats ens conviden a aprofundir en la nostra recerca de l'escola rural com a espai de socialització des d'un triple vessant: l'edifici escolar, les relacions escola-família i el medi circumdant.

Així, quant a les relacions que s'establien a l'escola, cal apuntar que tot i que ens trobem davant d'un model escolar mixt i unitari, existia una separació per edats i una segregació per sexes. Així, els més menuts seien en un espai separat i utilitzaven un mobiliari diferent del dels seus companys i companyes de major edat. Quant a la segregació per sexes, a banda que xics i xiques seien separats per un passadís central, les entrevistes deixen clar que l'aprenentatge de les xiques comprenia les tasques pròpies de la llar.

Pel que fa a les relacions família-escola, observem com l'acollida de les famílies masoveres era el fonament sobre què s'aixecava l'estada de les mestres a l'escola, en un medi al qual no estaven acostumades. Aquest model relacional i de socialització basat en el bon veïnatge, contribuïa a una millor integració de les mestres en la quotidianitat de la vida masovera, en un medi que devia ser per a elles inhòspit degut a les mancances de tot allò que ja era habitual no només a les ciutats, sinó també als pobles, especialment l'aigua corrent i la llum elèctrica.

Finalment, les entrevistes apunten que la relació dels i les estudiants amb el medi formava part dels processos de socialització a l'escola, tot i que cap persona entrevistada va apuntar a l'ús del medi ambient com a recurs educatiu. No obstant el fet que el joc no estigués limitat a un espai tancat, és a dir, al pati escolar, és indicatiu d'un model de relació més lliure amb el medi sobre el qual podria ser interessant continuar investigant per aprofundir sobre les seues implicacions educatives.

Lluita contra l'analfabetisme a les Brigades Internacionals de la Guerra Civil espanyola (1936-1939) a través de la seva premsa impresa.

Fight against illiteracy in the International Brigades of the Spanish Civil War (1936-1939) through its printed press.

Ramon Naya Ortega
ramonnaya@ub.edu
Doctorand en Educació i Societat (línia de recerca: Pensament pedagògic i teoria de l'educació) - Universitat de Barcelona

Resum

Les Brigades Internacionals han estat objecte de múltiples estudis. Actualment, ens trobem amb el repte d'omplir el buit historiogràfic del seu vessant pedagògic. Aquest contingent, a banda de la seva lluita militar, van desplegar pel territori un seguit de tasques humanitàries com són la sanitat i l'educació. La conscienciació dels seus integrants per treure de l'analfabetisme i apropar la cultura tant als seus companys d'armes com a la població civil, és un tret característic extensiu a tot l'Exèrcit Popular. La República ja havia començat a erradicar l'analfabetisme. Hem d'emmarcar aquest contingent militar dins d'una organització voluntària, internacional i, fins i tot, juvenil dels anys 30 del segle XX, que a diferència de les joventuts feixistes d'Itàlia o Alemanya, tenien un caràcter diferencial, cultural i pedagògic. En aquesta comunicació ens centrem, essencialment, en les iniciatives engegades des de la premsa produïda pels mateixos brigadistes, destacant la publicació de les primeres cartes que escrivien els analfabets.

Paraules clau: Brigades Internacionals, pedagogia, analfabetisme, premsa, Guerra Civil espanyola

Resumen

Las Brigadas Internacionales han sido objeto de múltiples estudios. Actualmente, nos encontramos con el reto de llenar el vacío historiográfico de su vertiente pedagógica. Este contingente, aparte de su lucha militar, desplegaron por el territorio una serie de labores humanitarias como son la sanidad y la educación. La concienciación de sus integrantes

para sacar del analfabetismo y acercar la cultura tanto a sus compañeros de armas como a la población civil, es un rasgo característico extensivo en todo el Ejército Popular. La República ya había empezado a erradicar el analfabetismo. Debemos enmarcar este contingente militar dentro de una organización voluntaria, internacional e incluso juvenil de los años 30 del siglo XX, que a diferencia de las juventudes fascistas de Italia o Alemania, tenían un carácter diferencial, cultural y pedagógico. En esta comunicación nos centramos, esencialmente, en las iniciativas puestas en marcha desde la prensa producida por los propios brigadistas, destacando la publicación de las primeras cartas que escribían los analfabetos.

Palabras clave: Brigadas Internacionales, pedagogia, analfabetismo, prensa, Guerra Civil española

Abstract

The International Brigades have been the subject of multiple studies. Currently, we are faced with the challenge of filling the historiographical gap in its pedagogical aspect. This contingent, apart from their military struggle, deployed a series of humanitarian tasks in the territory such as healthcare and education. The awareness of its members to remove illiteracy and bring culture closer to both their comrades in arms and the civilian population, is a characteristic feature that extends to the entire People's Army. The Republic had already begun to eradicate illiteracy. We must frame this military contingent within a voluntary, international and even youth organization of the 1930s, which unlike the fascist youths of Italy or Germany, had a differential, cultural and pedagogical character. In this communication we focus, essentially, on the initiatives launched from the press produced by the brigade members themselves, highlighting the publication of the first letters written by the illiterate.

Key words: International Brigades, pedagogy, illiteracy, press, Spanish Civil War

1. Introducció

Les Brigades Internacionals van ser un grup, majoritàriament, d'homes, però també de dones que van participar voluntàriament a la Guerra Civil espanyola (1936-1939). Aquests voluntaris internacionals són un dels exemples de solidaritat més singulars de la Història, i es caracteritzen per la seva pluralitat, multiculturalitat i multilingüisme. Més enllà de la ideologia personal de cada individu, aquest contingent va agrupar a comunistes, socialistes, anarquistes o gent que simplement s'identificava amb l'ideari republicà, però, hi havia un denominador comú en tots ells: la lluita contra el feixisme. Això queda palès amb el seu emblema característic: l'estrella vermella de tres puntes, símbol del Front Popular Internacional que simbolitza la unió de comunistes, anarquistes i socialistes. La resistència del poble espanyol davant del feixisme va fer que un gran nombre de voluntaris d'arreu del món anés a Espanya quan esclata la revolta militar que vol enderrocar el govern de la República. Aquesta arribada de voluntaris es va produir durant tota la contesa bèl·lica, no només a l'esclat de la guerra. Els voluntaris internacionals venien a sumar-se a la lluita contra el feixisme que estava en expansió a Europa. Volem destacar, que aquesta lluita contra el feixisme es realitzava en dos camps de batalla: la guerra material per derrotar-lo militarment i la guerra intel·lectual per desarmar-lo moralment. Aquesta guerra es duia a terme combatent l'analfabetisme i apropant la cultura dins i fora de les seves files. És a dir, l'erradicació de l'analfabetisme, s'havia d'aconseguir tant dins dels seus batallons, com de la població civil amb la qual van conviure.

Entre les característiques de les Brigades que ja hem esmentat, destaquem la diversitat de llengües que parlaven, ja que va ser determinant per a la seva organització i estructura. Es van crear diferents brigades amb els seus respectius batallons intentant que hi hagués una llengua comuna entre els seus integrants. Cal subratllar que no sempre es va aconseguir.

Aquest exèrcit de voluntaris, no només disposava d'un cos militar, també tenia el seu propi cos sanitari estructurat i organitzat lingüísticament a semblança del cos militar. Per a qüestions d'operativitat militar, es procurava que cada batalló tingués una llengua vehicular comuna a la majoria dels seus membres, així es troben batallons d'anglòfons, francòfons, etc. i que la unitat medico-sanitària que els havia d'atendre durant les batalles situades a la seva rereguarda, parlessin el mateix idioma.

Més enllà del seu caràcter militar, aquest contingent va desplegar pel territori un seguit de tasques humanitàries. Per una banda, la sanitat i per l'altra l'educació. Mentre que la sanitat estava organitzada i estructurada a semblança de l'organització militar, l'educació va ser una iniciativa més espontània. La iniciativa de lluitar contra l'analfabetisme va estar present als dos cossos, el militar i el sanitari. Tant a la trinxera com a l'hospital. Aquest servei sanitari i aquesta educació es va compartir amb la població civil. Quan els batallons de voluntaris internacionals es trobaven a la rereguarda en entorns rurals, una de les primeres accions que feien en l'arribar a la localitat que els havia d'acollir,

era la creació d'una escola. Aquesta estava oberta a tots els vilatans, però, especialment als nens.

> Después de algunos días de nuestra permanencia en dicho pueblo, la frialdad ha sido rota y el contacto con la población civil ha sido de gran cordialidad. La población ha dado prueba de su cordialidad hacia nosotros a ciudadanos con paciencia a comprendernos mutuamente. Nuestros primeros amigos fueron los niños que junto con nosotros cantaron la bandera roja. Esta muestra de cordialidad dio la idea de hacer una fiesta para los niños, la cual obtuvo un éxito maravilloso.[1]

Cal tenir present que les Brigades Internacionals van ser forces de xoc desplegades a les principals batalles de la Guerra Civil espanyola, en conseqüència, el nombre de baixes va ser molt elevat. Per tant, els hospitals i llars de convalescència van ser llocs molt concorreguts per brigadistes. D'altres no van tenir tanta sort de recuperar-se de les seves ferides, es calcula que uns 10.000 voluntaris van perdre la vida a Espanya. Es van aprofitar els períodes de convalescència per a instruir els voluntaris. Per una banda l'aprenentatge de llengües i per l'altra la lluita contra l'analfabetisme.

Així, doncs, les Brigades Internacionals van estar organitzades en un cos militar i un cos sanitari; però, no hi va haver un cos pròpiament educatiu o docent. Sí que van haver-hi escoles d'oficials, però aquestes les hem d'emmarcar dins de la formació castrense d'un cos militar i amb un sentit ideològic amb la formació d'oficials i de comissaris polítics.

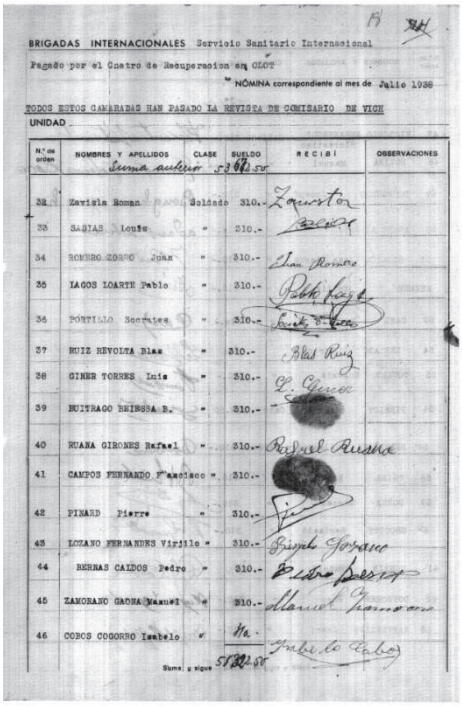
2. Metodologia i objectiu

L'objectiu d'aquesta comunicació és estudiar a partir de la documentació i anàlisi de fets històrics, la transcendència que van tenir les Brigades Internacionals en la Guerra Civil espanyola des d'un vessant pedagògic.

Tot i que aquest sigui un estudi històric, hem treballat i construït un relat seguint un ordre lògic i no cronològic dels documents. No hem pretès reconstruir uns fets a través de la documentació. La nostra intenció ha estat observar i constatar les iniciatives pedagògiques dutes a terme des de la premsa interbrigadista, deixant de banda altres iniciatives com les biblioteques, grups de teatre, festivals culturals, etc.

Per aquest motiu ens hem documentat majoritàriament amb fonts primàries, en aquest cas, premsa de l'època produïda pels mateixos brigadistes. Però també hem fet servir altres eines i recursos com la base de dades SIDBRINT o l'Arxiu Estatal Rus d'Història Sociopolítica (RGASPI) on podem localitzar documents administratius, tal vegada més objectius que els que podem trobar a la premsa influenciada per la propaganda o la censura.

1 *El Artillero Internacional: órgano del grupo de artillería de la 45 División*. (1937). Madrid: Gráficas Diana. núm 2, pàg 4.



BRIGADAS INTERNACIONALES Servicio Sanitario Internacional

Pagado por el Centro de Recuperacion en OLOT

NÓMINA correspondiente al mes de Julio 1938

TODOS ESTOS CAMARADAS HAN PASADO LA REVISTA DE COMISARIO DE VIGH

UNIDAD

N.º de orden	NOMBRES Y APELLIDOS	CLASE	SUELDO	RECIBI	OBSERVACIONES
	Suma anterior		5382.50		
32	Zavisla Roman	Soldado	310.-	Zavisla	
33	SASIAS Louis	"	310.-		
34	ROMERO ZORRO Juan	"	310.-	Juan Romero	
35	LAGOS LOARTE Pablo	"	310.-		
36	PORTILLO Socrates	"	310.-		
37	RUIZ REVOLTA Blas	"	310.-	Blas Ruiz	
38	GINER TORRES Luis	"	310.-		
39	MUITRAGO BRIBSSA R.	"	310.-		
40	RUANA GIRONES Rafael	"	310.-	Rafael Ruana	
41	CAMPOS FERNANDO Francisco	"	310.-		
42	PINARD Pierre	"	310.-		
43	LOZANO FERNANDES Virgilio	"	310.-		
44	BERNAS CALDOS Pedro	"	310.-		
45	ZAMORANO GADEA Manuel	"	310.-	Manuel Zamorano	
46	COBOS COGORRO Isabelo	"	310.-	Isabelo Cobos	
	Suma y sigue		5382.50		

Un bon exemple de document administratiu és aquest llistat del Servei Sanitari Internacional conservat a l'Arxiu Estatal Rus d'Història Sociopolítica (RGASPI) opis 3 carpeta 679.

Podem observar que els analfabets signaven amb l'empremta digital, cosa que fa fàcil identificar-los als documents administratius.

3. Un exèrcit instruït, ple i envoltat d'analfabets

Gràcies a SIDBRINT (Sistema d'Informació Digital sobre les Brigades Internacionals) podem recuperar molta informació dels voluntaris internacionals. SIDBRINT és un web de la Universitat de Barcelona que tracta de la recuperació de la memòria històrica de les Brigades Internacionals. El seu objectiu és donar visibilitat als gairebé quaranta mil voluntaris internacionals que van venir a defensar la República, mitjançant una base de dades de brigadistes que, de manera rigorosa, relaciona tots ells amb una sèrie de documents que els referencien, seguint els principis bàsics de l'hermenèutica de les fonts.

Aquesta base de dades, entre altres detalls rellevants, ens permet recuperar informació quantitativa, valuosa i d'utilitat. Un exemple pot ser l'intent de quantificar un nombre aproximat d'analfabets; perquè era una realitat l'alt nivell d'analfabetisme que regnava entre els brigadistes.

A continuació presentem un quadre on es recullen professions que requereixen una formació acadèmica i el nombre de brigadistes que en formen part, i, per altra banda professions que no requereixen cap formació acadèmica i, per tant, la pot fer un analfabet.

PROFESSIÓ	NOMBRE	PROFESSIÓ	NOMBRE
Mestres/professors	253	Miners	894
Escriptors/poetes	287	Llenyataires	129
Estudiants	376	Obrers i peons no qualificats	1501
Metges/infermers	1262	Treballadors del tèxtil	199
Enginyers	286		
Periodistes	461		
Traductors i intèrprets	399		
TOTALS	3324		2723

Com podem veure, el nombre de voluntaris instruïts és rellevant. No debades, s'ha considerat a les Brigades Internacionals com un dels exèrcits més instruïts de la Història per l'elevat nombre d'intel·lectuals o gent amb formació acadèmica que en formaven part. Però no hem d'oblidar l'elevat nombre d'analfabets presents a les seves files, tant voluntaris estrangers com espanyols integrats en aquests batallons.

Molts brigadistes provenien d'entorns rurals, industrials o miners i no sabien ni llegir ni escriure. Amb aquesta eina, SIDBRINT, podem intentar aproximar-nos a un nombre relatiu d'analfabets consultant les professions dels voluntaris. A través de quin entorn laboral i educatiu es trobaven, podem fer-nos una idea aproximada de quants integrants de les Brigades Internacionals podien fer de mestres dels seus companys.

L'escassetat de mestres era una altra realitat. La formació es va fer en cascada, això vol dir que uns van fer de mestres dels altres. Pot ser mestre qualsevol que en sàpiga una mica més que la resta de companys. No hem d'oblidar que estem en un entorn bèl·lic i que el company que fa de mestre pot ser mobilitzat o caure ferit o mort. Així, es podia donar el cas que les classes se suspenguessin d'un dia per l'altre sine die.

Quant a això, resulta molt revelador que Ernest Hemingway a la seva arribada a Espanya, una de les primeres preguntes que es va fer, era com s'ho feien per escriure comunicats de guerra o d'observació de moviment de tropes enemigues, si la majoria dels soldats eren analfabets. La resposta era ben senzilla, amb un sistema de símbols. Aquests sistemes de símbols eren interpretables en qualsevol idioma i a la vegada els comprenien i els podien produir i reproduir els analfabets.[2]

4. La premsa interbrigadista

Arribats a aquest punt, hem de destacar la premsa interbrigadista. Aquesta premsa va ser una de les principals eines per combatre l'analfabetisme i es caracteritza per la seva diversitat idiomàtica. També cal remarcar que es va desenvolupar en un context bèl·lic i totes aquestes publicacions es caracteritzaven per les irregularitats en la periodicitat, l'escassa qualitat d'alguns dels seus continguts —hem de tenir en compte que molts dels brigadistes eren analfabets— i la nul·la correcció ortogràfica. S'ha de tenir present que són publicacions militars subjectes al Ministerio de Defensa.

2 Abramson, Paulina i Adelina. *Mosaico roto*. Madrid: Compañía Literaria. 1994. pàg. 179.

A hores d'ara, ressalta encara el gran nombre de publicacions que es van dur a terme als diferents batallons. Aquestes publicacions van servir per informar des dels esdeveniments propers i anècdotes locals fins a la política internacional. També va servir per formar pedagògicament i lingüística, i va ser un punt de trobada dels voluntaris. On podien compartir opinions, experiències i informació.

En relació amb això, podem identificar tres tipus de diaris. Es van escriure diaris del front impresos, diaris de trinxera editats amb ciclostil i diaris murals. I destaquem aquests darrers, just els que menys s'han conservat. La qual cosa és deguda a diversos motius: la seva naturalesa efímera, les dimensions del format, cada exemplar era únic, el lloc on es produïen, etc. Es pot obtenir suficient informació sobre els diaris murals gràcies als quals s'han conservat, a les múltiples referències que se'n fan a la premsa —periòdic imprès i de trinxera— i en tants altres documents. Definitivament, el diari mural es converteix en eina indispensable per combatre l'analfabetisme, facilitar l'aprenentatge de llengües i estrènyer llaços entre voluntaris.

És ben palès, que els diaris murals ens poden recordar a un treball escolar, on tots els alumnes participen, amb redaccions, dibuixos, collages, poemes, cròniques, etc. Fomentant d'aquesta manera el treball cooperatiu, quelcom inherent a la mentalitat dels brigadistes que potenciaven la participació col·lectiva a través d'una pedagogia visual que combinava la lletra amb la imatge que ens poden evocar a les tècniques de Freinet.

No és pas estrany, doncs, que es trobi a la premsa multitud de consignes animant a participar els voluntaris.

> Rogamos a los camaradas que sigan el ejemplo de los compañeros que hoy colaboran en nuestro periódico. Es imprescindible que todos, absolutamente todos, nos manden un pequeño trabajo, es preciso que estos trabajos reflejen la vida interna, en todos sus aspectos, del Batallón.[3]

I de la mateixa manera:

> Todos tenemos el deber, en la medida que nos sea posible, de colaborar en el periódico, ya que es el órgano de todos. Escribe un artículo, chiste, poesía, etc. y entrégalo a tu Comisario para «Nuestro combate». Apresurarse a escribir, a ver quién se lleva los primeros premios en tabaco, concedidos por el Comisario de la Brigada ¡Comisario! ¡Activista! ¡Soldado! Cómo en el combate, sed los primeros en enviarlos.[4]

Podem copsar, doncs, com la premsa esdevé una eina fonamental per combatre l'analfabetisme amb les seves consignes, però, a efectes pràctics també hi va haver altres iniciatives.

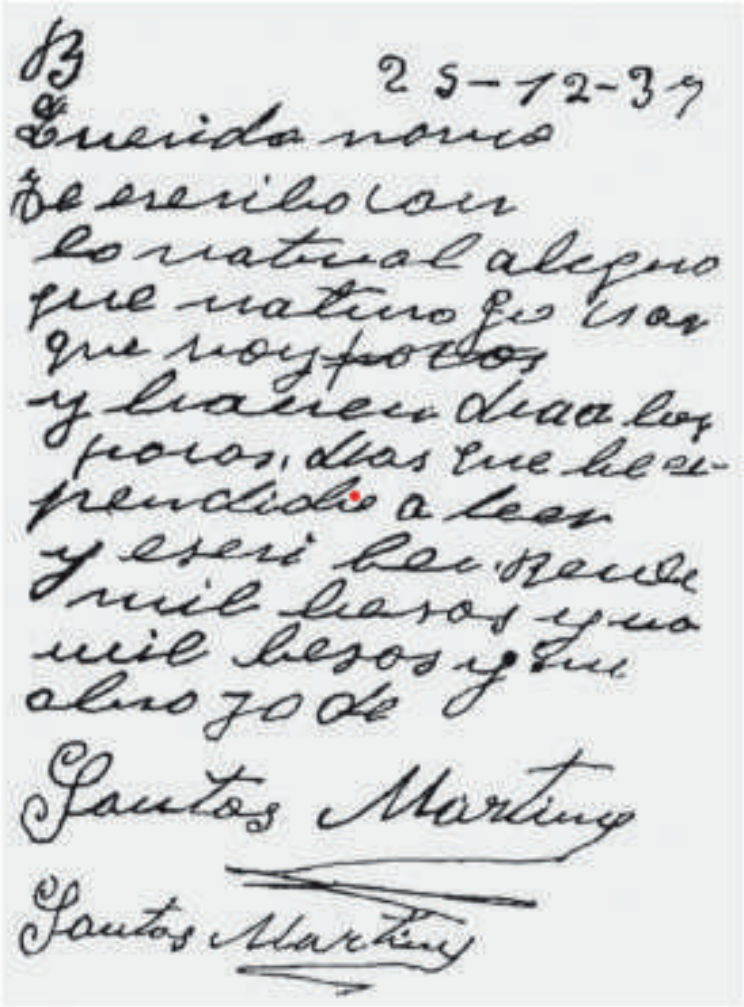
Entre les iniciatives educatives engegades des de la premsa com a reclam per atreure els analfabets, volem destacar-ne una per la seva singularitat. Aquest reclam que es va utilitzar per animar als analfabets a aprendre a llegir i escriure, va ser la pròpia

3 *Batallions-zeitung: des Battallion Thaelmann.* (1936-1939). Battallion Thaelmann. 1937, núm 4, pàg. 30.
4 *Notre combat; Our fight; Nuestro combate: journal de la 15éme Brigade Internationale.* (1937-1939). 15éme Brigade Internationale. 1938, núm 4, pàg. 3.

correspondència, és a dir, convèncer-los de que podien escriure les seves pròpies cartes. Així, doncs, no només es publicaven consignes per motivar-los, també es van publicar les cartes escrites per companys que havien après a llegir i a escriure recentment. Aquests companys servien d'exemple i model per a la resta d'analfabets i es fomentava la superació per a iniciar el camí cap a una emancipació cultural.

«Calculad la alegría de las madres, hijos, hermanos, novias, etc. Al ver una carta escrita por sí solo sabiendo que cuando habían marchado de casa no conocían ni una sola letra del alfabeto»[5]

A continuació presentem una sèrie de cartes escrites per analfabets en diferents capçaleres de la premsa entre 1937 i 1938.


25-12-37
Querida novia
He recibido con
lo natural alegría
que nativo fue con
que hoy ~~hoy~~ hoy
y hace dias que hoy
pocos, dias que he em-
prendido a leer
y ser hoy hace
mil besos y una
mil besos y que
abuso yo de
Santos Martinez
Santos Martinez

Primera carta escrita per un analfabet a la seva xicota. *Venceremos*. 1938, Núm. 8 pàg 5.

5 *Venceremos: órgano de la Brigada «Dombrowski»*. (1937-). Brigada «Dombrowski». 1937, núm 6, pàg. 3.



Milicias de la cultura

¿Te acuerdas, camarada combatiente que has estado en el viejo ejército, de la cara que te ponían los cabos cuando les pedías, por favor, que te escribiesen una carta para tu familia, novia, amigos, etcétera? Todo eran excusas y, por fin, y a regañadientes, te lo hacían, aunque no siempre con mucho gusto, y tú, disgustado ante tal actitud, las más de las veces la terminabas, después de comenzada, y recurrías a los escribientes profesionales que te cobraban las míseras sobras de toda una semana de servicio.

Pues bien, si hasta hoy has tenido la desgracia de no saber leer ni escribir, de tener que recurrir a un cabo para que te escribiera una carta, con seguridad que ahora el Miliciano de la Cultura del Batallón te la escribirá, al mismo tiempo que te enseñará para que tú, en lo sucesivo, te la puedas escribir.

Entonces tú empezarás a deletrear las vocales y consonantes y pronto, ya con tus propias manos y con una satisfacción que sólo pueden sentir los hombres que saben apreciar el valor de la Cultura, escribirás a los tuyos sin tener necesidad de pedir favores a nadie.

Esta es una de las características que diferencian al viejo ejército con el que tenemos actualmente.

Además, los mandos sólo eran reservados a los señoritos que, los más, eran incapacitados y hoy son para el soldado del pueblo que sabe y se lo merece.

A nosotros se nos ha encomendado la tarea de capacitar a todos los bravos soldados del Ejército de la libertad y nosotros estamos orgullosos y lo hacemos con el mayor gusto.

J. MANGRANÉ
Miliciano de la Cultura del Cuarto Batallón

La primera carta

Hablando con el soldado camarada Rafael Mateo Borja, natural de Villanueva del Rosario (Málaga), de treinta y dos años de edad, sobre su vida anterior y la de ahora, pude apreciar muchas cosas sobre él.

Tenía las facciones ya quemadas por el sol y el frío de tanto trabajar en el campo; era muy fuerte, aunque bastante pequeño. Un voluntario de los primeros días de la sublevación fascista.

Este camarada pertenecía al cuarto Batallón Pablo Iglesias, pasado ahora a la Sección de Caballería.

Lo primero que hizo fué enseñarme una carta escrita por primera vez en su vida, dirigida a su esposa, no sin poder ocultar el contento que por ello tenía, pues hacía unos días que no sabía nada y ahora ya puede leer y escribir.

Haciéndole algunas preguntas, me relató que su vida ha sido siempre de mucho trabajo; quedó ya de pequeño huérfano de padre y madre, con bastantes hermanos más pequeños que él; no tenían nada y, por lo tanto, era él quien tenía que procurar el sustento de sus hermanos. Como es natural, con esta faena no pudo asistir nunca a la escuela cuando estaba en edad de aprender, y se quedó analfabeto con mucho disgusto suyo. Me dijo que cuando tenía que escribir una carta para su esposa o para sus amigos se la tenían que hacer sus compañeros, teniendo por ello mucho disgusto, porque hubiera querido escribirlas por su propia mano, cosa que no tardó en alcanzar.

Yo le pregunté si le gustaba poder aprender aun estando en el Ejército, a lo que me contestó que estaba muy agradecido y contento de haber encontrado estas ocasiones tan buenas.

Después me dijo:

—Hace unos días no sabía hacer la O con un canuto y, sin embargo, en diez días he aprendido a leer y a escribir una carta. Estas ocasiones no debemos perderlas, porque son un gran bien para todos. De esta manera ganaremos dos cosas a la vez: por la primera derrotaremos a los fascistas, y por la segunda aniquilaremos todo el analfabetismo que tan aferrado estaba en nuestra nación. Pero aún no estoy satisfecho del todo, porque quiero perfeccionar más los conocimientos adquiridos y alcanzar una buena cultura. No quisiera separarme del maestro porque es muy bueno y saco mucho provecho de las lecciones que nos explica, y también nos facilita todo el material que necesitamos, libros y otras cosas, sin pagar nada, y eso que nos ayudan mucho para poder aprender mejor.

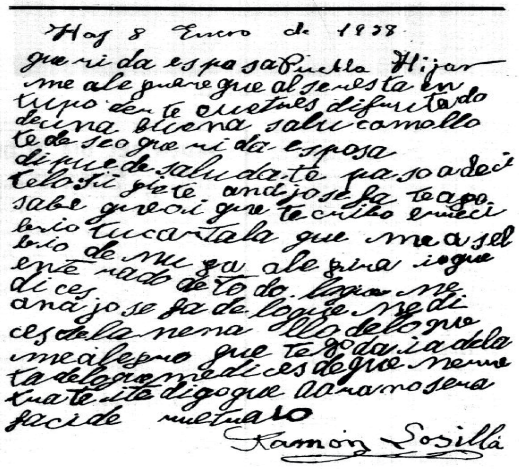
Después yo le dije que verdaderamente es un buen progreso cultural lo que había hecho y que si todos hubieran hecho igual ya no habría analfabetos en nuestro glorioso Ejército.

Y añadí:

—Cada rato libre que tengáis lo debéis aprovechar para asistir a las clases que se dan o leer algún libro, poniendo todo el interés posible, y así en menos tiempo aprenderéis muchísimo más.

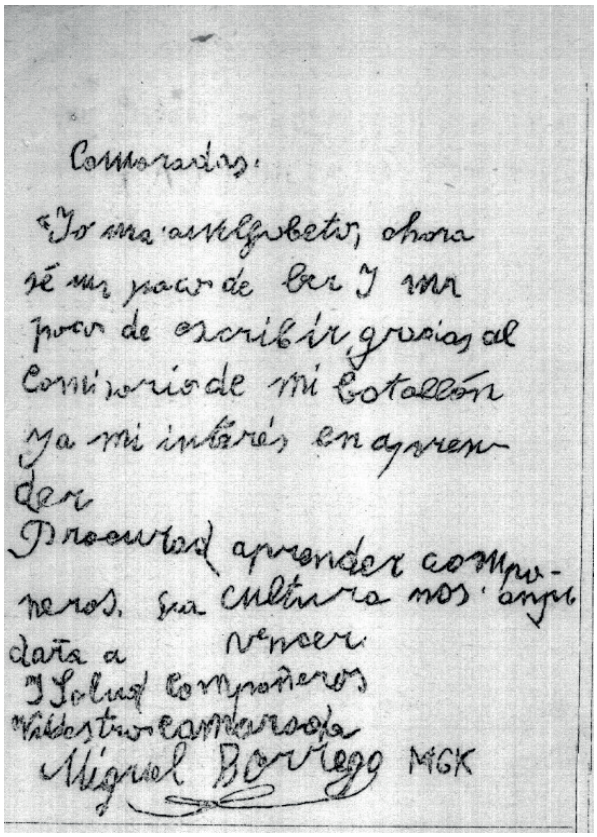
Todos debéis imitar a ese camarada que en tan pocos días ha podido realizar un trabajo formidable. En poco tiempo no ha de quedar ni un solo analfabeto en nuestra Brigada; no se ha de ver una sola lista sin poderla firmar; con un poco de sacrificio, interés, ayuda de los Comisarios y de los Milicianos de la Cultura, se ha de establecer una competición sobre quién será el que en menos tiempo podrá escribir SU PRIMERA CARTA.

Ramón FELIX SEGURA
Responsable de las Milicias de la Cultura de la XIII Brigada.



La primera carta.

Venceremos. 1938. núm 8, pàg 4.



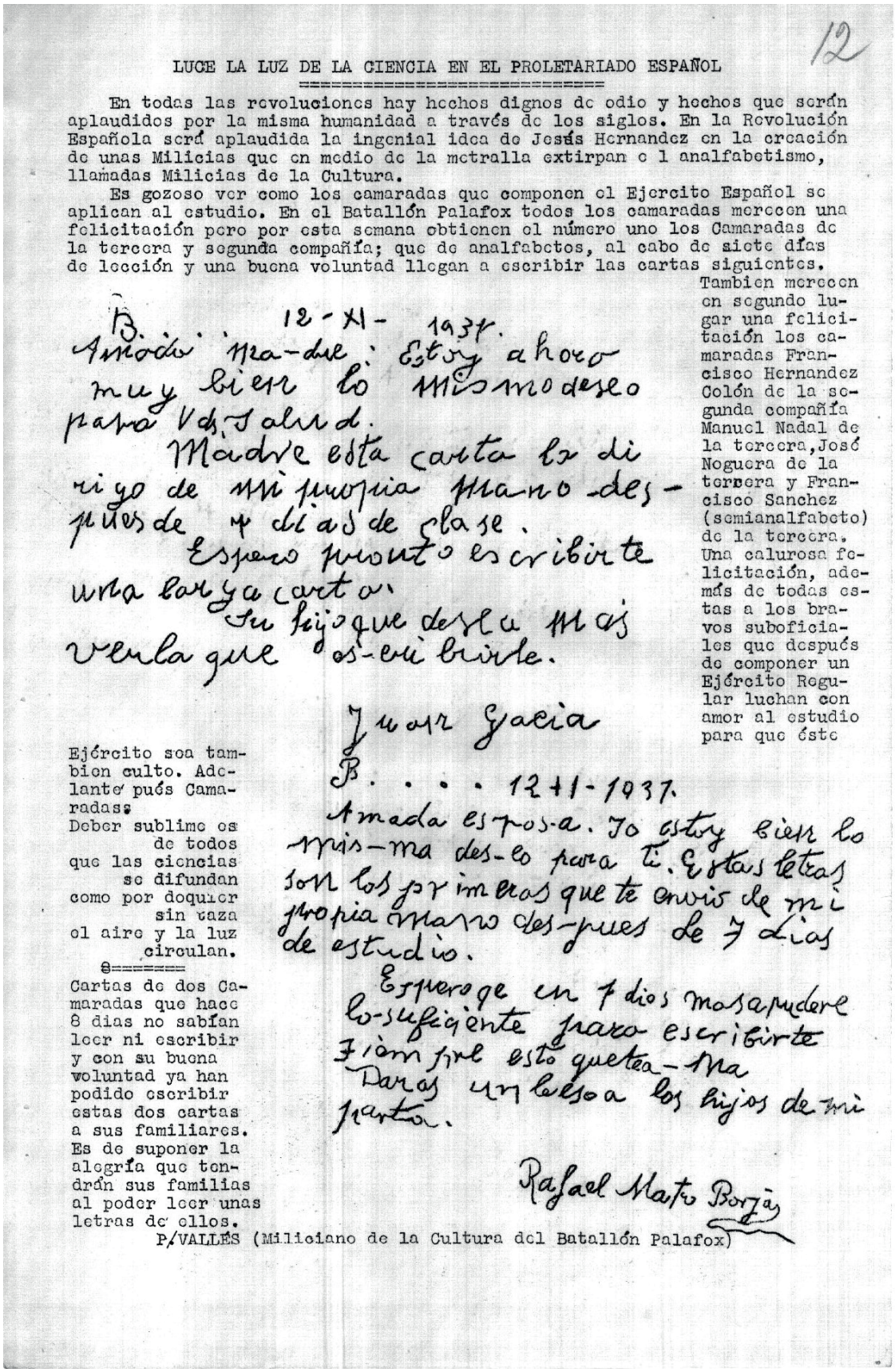
Camaradas.

"Yo era analfabeto, ahora sé un poco de leer y un poco de escribir, gracias al Comisario de mi Batallón y a mi interés en aprender.

Procurad aprender compañeros. La cultura nos ayudará a vencer.

Salud compañeros
Vuestro camarada
Miguel Borrego MGK

12 Februar zeitung des 4 Bataillons, 11 Brigade. (1937).
Comisariado de Guerra de laXI Brigada. Núm 8, pàg. 7



12

LUCE LA LUZ DE LA CIENCIA EN EL PROLETARIADO ESPAÑOL

En todas las revoluciones hay hechos dignos de odio y hechos que serán aplaudidos por la misma humanidad a través de los siglos. En la Revolución Española será aplaudida la ingenial idea de Jesús Hernandez en la creación de unas Milicias que en medio de la metralla extirpan el analfabetismo, llamadas Milicias de la Cultura.

Es gozoso ver como los camaradas que componen el Ejercito Español se aplican al estudio. En el Batallón Palafox todos los camaradas merecen una felicitación pero por esta semana obtienen el número uno los Camaradas de la tercera y segunda compañía; que de analfabetos, al cabo de siete días de lección y una buena voluntad llegan a escribir las cartas siguientes.

B. . . 12-XI-1937.

Amado hermano: Estoy ahora muy bien lo mismo deseo para Vds. Salud.

Madre esta carta la dirigo de mi propia mano después de 4 días de clase.

Espero pronto escribirte una larga carta.

Su hijo que desea más verla que escribirle.

Juan Garcia

Tambien merecen en segundo lugar una felicitación los camaradas Francisco Hernandez Colón de la segunda compañía Manuel Nadal de la tercera, José Noguera de la tercera y Francisco Sanchez (semianalfabeto) de la tercera. Una calurosa felicitación, además de todas estas a los bravos suboficiales que después de componer un Ejército Regular luchan con amor al estudio para que éste Ejército sea tambien culto. Adelante pués Camaradas:

Deber sublime es de todos que las ciencias se difundan como por doquier sin traza el aire y la luz circulan.

B. . . 12-11-1937.

Amada esposa. Yo estoy bien lo mismo deseo para ti. Estas letras son las primeras que te envio de mi propia mano después de 7 días de estudio.

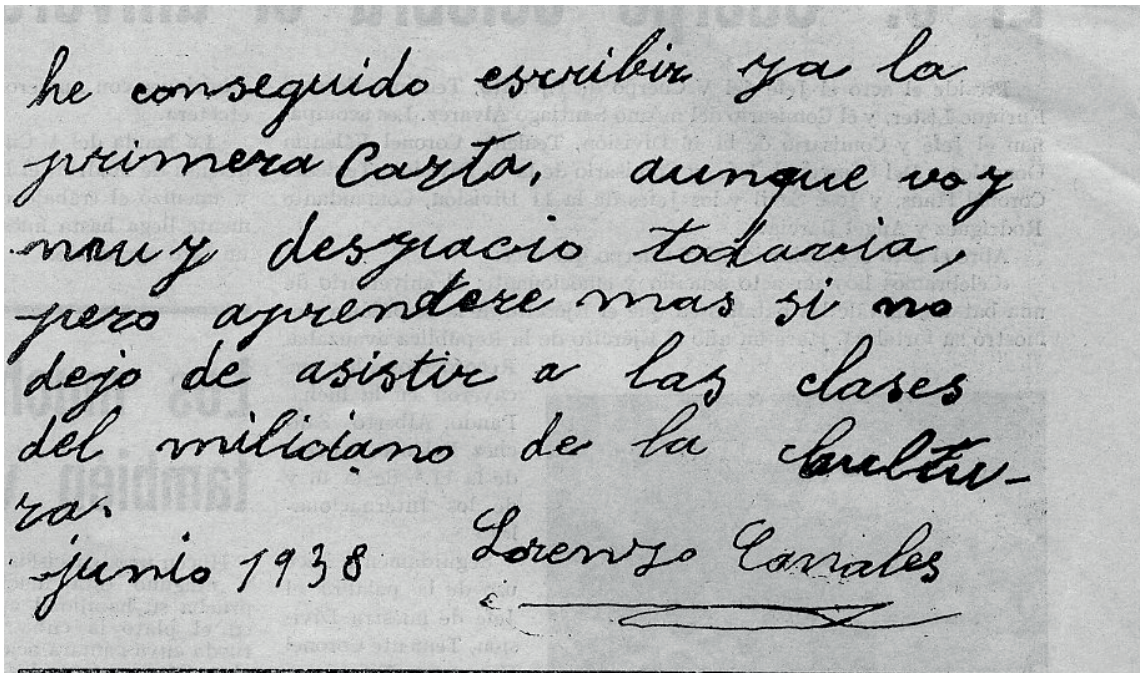
Espero en 7 dios mas poder lo suficiente para escribirte y con ello que estes buena. Darás un beso a los hijos de mi parte.

Rafael Mato Borja

Cartas de dos Camaradas que hace 8 dias no sabían leer ni escribir y con su buena voluntad ya han podido escribir estas dos cartas a sus familiares. Es de suponer la alegría que tendrán sus familias al poder leer unas letras de ellos.

P/VALLÉS (Miliciano de la Cultura del Batallón Palafox)

Amanecer: órgano del 4.º Batallón Palafox. Samper de Calanda: 4.º Batallón Palafox, (1937-). Pàg. 8



he conseguido escribir ya la
primera carta, aunque voy
muy desgracio todavia,
pero aprendere mas si no
dejo de asistir a las clases
del miliciano de la Cultu-
ra.
junio 1938 Lorenzo Canales



La primera carta.

Bayonetas Internacionales. Número Especial. 1938 pàg 21. A més de la carta es publica una fotografia del brigadista escrivint la seva primera carta.

A tall de cloenda

Tant a l'Exèrcit Popular de la República en general, com en les Brigades Internacionals en particular, es van donar moltes iniciatives per apropar la cultura dins i fora dels seus batallons. Avui ens hem centrat en la premsa, però hi van haver moltes més com la creació de biblioteques, grups de teatre, la ràdio, festivals… Un apunt sobre les biblioteques, és que hi van haver de front, de rereguarda i de convalescència, és a dir, als tres escenaris on es podien trobar els brigadistes.

No volem concloure sense esmentar les Milícies de la Cultura que també són un bon exemple d'aquesta croada contra l'analfabetisme. Tot i que no van ser una iniciativa sorgida des de les Brigades Internacionals, sí que se'n van beneficiar de la seva tasca els seus integrants.

Com dèiem a la introducció, les Brigades Internacionals han estat objecte de múltiples estudis, majoritàriament des d'un vessant militar, política, ideològica i sanitària. Avui dia, ens trobem amb el repte d'omplir el buit historiogràfic, o parcialment explorat de la seu vessant pedagògic.

Per concloure, només cal emfasitzar que hem d'entendre les Brigades Internacionals com a unitats, més enllà de militars o bèl·liques, de formació cultural. Sens dubte, van ser espais essencialment educatius que van gaudir d'una proposta pedagògica superant obertament els límits de la formació castrense. Així queda demostrat amb les diferents iniciatives i accions que van dur a terme per combatre l'analfabetisme dins i fora de les seves files.

Bibliografia

Abramson, Paulina i Adelina. *Mosaico roto.* Madrid: Compañía Literaria. 1994.

Amanecer: órgano del 4.º Batallón Palafox. Samper de Calanda: 4.º Batallón Palafox, (1937-).

El Artillero Internacional: órgano del grupo de artillería de la 45 División. Madrid: Gráficas Diana. 1937

Batallions-zeitung: des Battallion Thaelmann. (1936-1939). Battallion Thaelmann.

Bayonetas Internacionales: 45 División. (1937-).

*12 Februar zeitung des 4 Bataillons, 11 Brigade. Comisariado de Guerra de la XI Brigad*a. 1937

Fuster Ruiz, Francisco. *El servicio de sanidad de las Brigadas Internacionales*. Instituto de Estudios Albacetenses. 2018

Naya Ortega, Ramon i Prades Artigas, M. Lourdes. *Hablamos diferentes idiomas, pero una misma lengua : multilingüismo y pedagogías en las Brigadas Internacionales.* Editorial UCA. 2023

Naya Ortega, Ramon. i Prades Artigas, M. Lourdes. «Brigades Internacionals: Multilingüisme, pedagogies i memòria», a *La llengua. Col·loquis de Vic*, xxvii. Barcelona: Societat Catalana de Filosofia, 2023.

Naya Ortega, Ramon i Prades Artigas, M. Lourdes. «Una nueva torre de Babel. El aprendizaje de lenguas en las Brigadas Internacionales». a Kölbl, Julia ; Orlova, Iryna ; Wolf, Michaela. *¿Pasarán? : Kommunikation im Spanischen Bürgerkrieg : interacting in the Spanish Civil War.* Wien; Hamburg : New academic press. 2020

Naya Ortega, Ramon i Prades Artigas, M. Lourdes. «El idioma no importa, los hombres libres hablan su lengua : Multilingüismo y Brigadas Internacionales», a Alía Miranda, Francisco; Higueras Castañeda, Eduardo; Selva Iniesta, Antonio (coord.) *Hasta pronto, amigos de España: Las Brigadas Internacionales en el 80 aniversario de su despedida de la Guerra Civil (1938-2018)* pp. 176-190. Albacete: CEDOBI. 2019

Notre combat; Our fight; Nuestro combate: journal de la 15éme Brigade Internationale. (1937-1939). 15éme Brigade Internationale.

Tremlett, Giles. *Las Brigadas Internacionales : fascismo, libertad y la Guerra Civil española.* Debate. 2020

Venceremos: órgano de la Brigada «Dombrowski». (1937-). Brigada «Dombrowski»

Bases de dades i arxius digitals consultats:

Sistema d'Informació Digital sobre les Brigades Internacionals (SIDBRINT) https://sidbrint.ub.edu/

Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ) | Arxiu Estatal Rus d'Història Sociopolítica (RGASPI)

Transmissió de l'arquitectura vernacla. L'aprenentatge significatiu en els contextos rurals

Transmission of vernacular architecture. Significant learning in rural contexts

Cèlia Mallafrè Balsells
celia.mallafre@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili

Resum

L'arquitectura vernacla és una arquitectura anònima on la figura de l'arquitecte o mestre d'obres es desdibuixa i pren importància l'herència constructiva transmesa generacionalment. Històricament, s'havia vist com una arquitectura del dia a dia, la qual no se li atorga un valor estètic ni significatiu. Tot i la manca d'interès per part de l'acadèmia, aquesta arquitectura ha perdurat durant segles i és la base de molts dels sistemes constructius actuals. Els contextos socials han garantit la transmissió i pervivència d'aquests coneixements, sense aquests s'hauria perdut una notable i destacable base de coneixement. Aquests contextos de transmissió s'han classificat i agrupat en cinc grups: context ambiental, context local, context de treball, desplaçaments entre nuclis de població i el camp i posada en pràctica i aprenentatge entre iguals. Les evidències d'aquests contextos d'aprenentatge s'han classificat i analitzat mitjançant fotografies compreses entre el 1902 i el 1960.

Paraules clau: arquitectura vernacle, transmissió de coneixements, herència constructiva, context formatiu informal

Resumen

La arquitectura vernácula es una arquitectura anónima donde la figura del arquitecto o maestro de obras se desdibuja y toma importancia la herencia constructiva transmitida generacionalmente. Históricamente, se había visto como una arquitectura del día a día, la cual no se le otorga un valor estético ni significativo. Todo y la carencia de interés por parte de la academia, esta arquitectura ha perdurado durante siglos y es la base de muchos de los sistemas constructivos actuales. Los contextos sociales han garantizado la transmisión

y pervivencia de estos conocimientos, sin estos se habría perdido una notable y destacable base de conocimiento. Estos contextos de transmisión se han clasificado y agrupado en cinco grupos: contexto ambiental, contexto local, contexto de trabajo, desplazamientos entre núcleos de población y el campo y puesta en práctica y aprendizaje entre iguales. Las evidencias de estos contextos de aprendizaje se han clasificado y analizado mediante fotografías comprendidas entre el 1902 y el 1960.

Palabras clave: arquitectura vernácula, transmisión de conocimientos, herencia constructiva, contexto formativo informal

Abstract

Vernacular architecture is an anonymous architecture where the figure of the architect or master builder is blurred and the constructive inheritance transmitted generationally becomes important. Historically, it had been seen as a day-to-day architecture, which is not given an aesthetic or significant value. Despite the lack of interest on the part of the academy, this architecture has lasted for centuries and is the basis of many of the current construction systems. Social contexts have guaranteed the transmission and survival of this knowledge, without which a remarkable and remarkable knowledge base would have been lost. These transmission contexts have been classified and grouped into five groups: environmental context, local context, work context, displacements between population centres and the field and implementation and peer learning. Evidence of these learning contexts has been classified and analysed through photographs from 1902 to 1960.

Key words: vernacular architecture, transmission of knowledge, constructive inheritance, informal training context.

1. Introducció

L'arquitectura vernacle s'han transmès històricament de generació en generació de manera oral i en un context entès com a no formal. Segons l'Enciclopèdia Catalana l'arquitectura vernacla es defineix com:

> Conjunt de les construccions i de les tècniques constructives d'un lloc determinat que es caracteritzen per compartir els trets tradicionalment propis d'aquell lloc i ser el fruit del coneixement empíric.[1]

Aquesta arquitectura és la pròpia d'un indret determinat que aprofita el material que hi ha a la zona com la pedra, la fusta, el fang, la palla i/o la combinació d'aquestes per resoldre diferents necessitats relacionades amb l'habitabilitat, l'agricultura i la ramaderia [2]Aquesta arquitectura tal com la caracteritza Bernard Rudofsky (1905-1988) al llibre titulat Arquitectura sense arquitectes:

> La arquitectura vernácula no sigue los ciclos de la moda. Es casi inmutable, inmejorable, dado que sirve sin propósito a la perfección. Por lo general, el origen de las formas de la edificación indígena y los métodos de construcción, se han perdido en el pasado.[3]

Segons Rudofsky aquesta arquitectura ha estat molt sovint ignorada durant l'ensenyament de la història de l'arquitectura a occident. Aquesta s'ha centrat en un espai geogràfic molt concret i s'ha enfocat a l'arquitectura dirigida a les classes benestants i poderoses, on la figura de l'arquitecte té un paper principal.

L'arquitectura vernacla és una arquitectura anònima moltes vegades on la figura de l'arquitecte o mestre d'obra es desdibuixa i pren importància l'herència constructiva transmesa de generació en generació de la qual no es té constància de tractats arquitectònics al respecte.[4]

Històricament, s'havia vist com una arquitectura del dia a dia, la qual no se li atorga un valor estètic ni significatiu. Quins són els contextos socials que garantien la transmissió i pervivència d'aquests coneixements? L'objectiu d'aquesta comunicació és identificar els contextos socials en els quals es produïa la transmissió de coneixement.

2. Contextos d'aprenentatge

A diferència d'altres arquitectures i tècniques constructives on l'acadèmia i les escoles d'oficis ha estat la base d'adquisició dels coneixements constructius, estructurals, funcionals i compositius, l'arquitectura vernacle tot i ser la base dels conceptes tècnics actuals no ha contat en un context d'aprenentatge formal d'aquests coneixements.

Els àmbits en els quals es trametien aquests coneixements han estat majoritàriament contextos familiars, entre iguals i mitjançant el procés d'observació i pràctica. Les

1 *Enciclopedia catalana*. Barcelona: Fundació Enciclopèdia, 1980. https://www.enciclopedia.cat/ec-gec 0522021.xml
2 García Mercadal, Fernando. *La casa popular en España*. Primera edición. Madrid: Espasa-Calpe, S.A , 1930.
3 Rudofsky, Bernard. *Arquitectura sin arquitectos*. Primera Edición. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1976.
4 Lampérez y Romea, Vicente. «Arquitectura rústica popular » *El Ateneo* [Madrid]. Boletín de la Sociedad Central de Arquitectos. Madrid: 30 de abril de 1922, p. 3.

evidències dels aprenentatges adquirits són el gran nombre de construccions que han perdurat fins al dia d'avui. Depenent de la zona, els materials constructius propers, les necessitats a resoldre i els coneixements adquirits la formalització d'aquesta arquitectura és diversa.

Aquest conjunt de contextos d'adquisició de coneixements s'han agrupat en cinc grups: context ambiental, context local, context de treball, desplaçaments entre nuclis de població i el camp i posada en pràctica i aprenentatge entre iguals. Les evidències d'aquests contextos d'aprenentatge s'han classificat i analitzat mitjançant fotografies compreses entre el 1902 i el 1960.

2.1 Context ambiental. Família nuclear.

La situació i el context econòmic, social i familiar influeix de manera significativa en el procés d'aprenentatge. El que es viu i es veu en l'àmbit familiar determina el caràcter i la mera de fer. A més, és una transmissió de coneixements de forma ambiental. Els habitatges on convivia la família nuclear, havien estat construïts per algun membre de la família o havien estat mantinguts o reparats de forma periòdica. En conseqüència, es transmetien les nocions bàsiques de construcció i reparació dels espais habitables per poder-los mantenir.

La Imatge 1 mostra una família de pagesos al pati de la masia. Es tracta d'una família formada per membres de diferents generacions. Es pot observar que el pati és un espai delimitat per almenys dos paraments amb presència de vegetació i els materials de la masia són pedra revestida de morter o calç, porta de fusta i la llinda de la porta de fusta.



Imatge 1. Família de pagesos en el pati d'una masia (1905-1915)5.

5 *Imatge 1. Família de pagesos en el pati d'una masia (1905-1915). Centre: Arxiu Nacional de Catalunya. Nom del*

La Imatge 2 també mostra una família de pagesos situats a l'entrada d'un mas. Igualment es tracta un context en què hi tenen presència diferents generacions. Es pot observar que el mas està construït en pedra seca i tant la llinda de la porta com la porta són de fusta.



Imatge 2. Un grup de pagesos amb rucs i matxos arribant a la finca (1970-1973)6.

Es pot apreciar que els dos conjunts arquitectònics es troben en bon estat i, tenint en consideració que són materials que requereixen un manteniment periòdic perquè es mantinguin, requereixen tenir aquests coneixements. Els membres de la família disposaven d'aquests coneixements i eren transmesos.

2.2 Context local. Família extensa i veïns

Ampliant l'àrea d'influència, l'intercanvi d'experiències i coneixements entre persones properes —tant família més extensa, amics i veïns— influïa directament amb els aprenentatges. Els espais de socialització on es produïen aquestes trobades contribuïen de forma directa en l'aprenentatge de l'entorn proper. Les trobades es produïen a cases veïnes, amb característiques arquitectòniques i constructives lleugerament diferents, i en espais d'ús públic i comunitari.

La imatge 3 mostra uns agricultors reunits al voltant d'una taula netejant ametlles. Tot i que aquestes accions es podien fer en família, sovint hi participaven veïns o amics amb l'objectiu d'agilitzar les tasques.

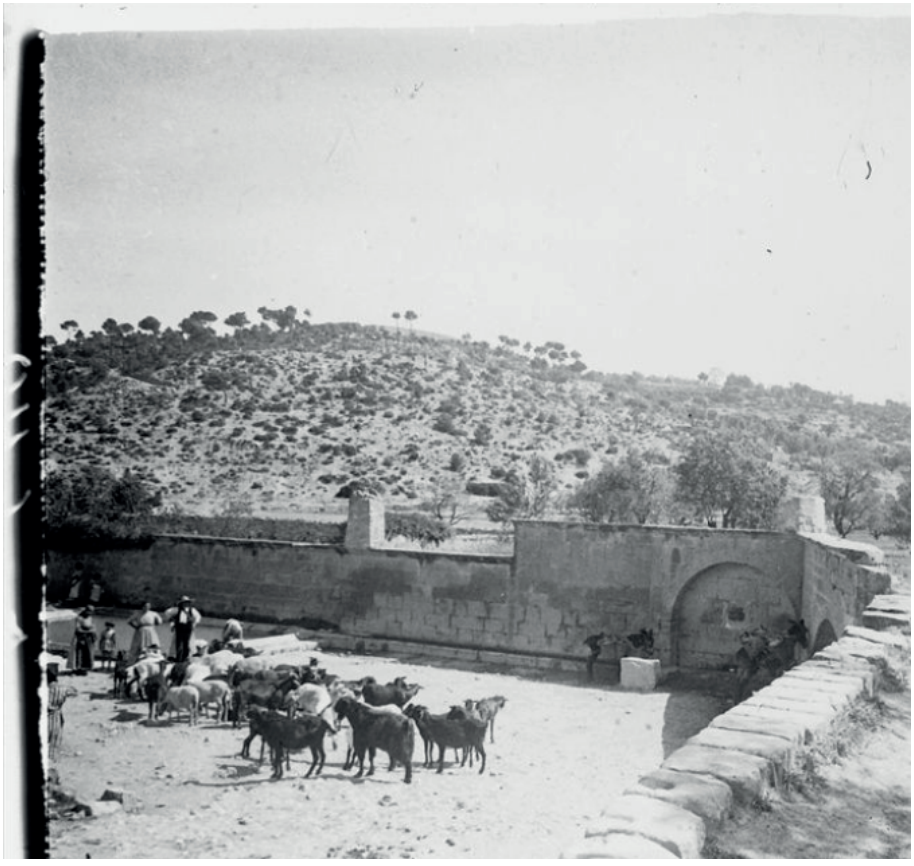
fons: JOAN FONTANILLAS GINABREDA. Codi: ANC1-726.

6 *Imatge 2. Un grup de pagesos amb rucs i matxos arribant a la finca (1970-1973). Centre: Memòria Digital de Catalunya. El món agrari a les terres de parla catalana. Nom autor: ANTÒNIA SERRES BUENAVENTURA. Codi: 2035.*



Imatge 3. Família de pagesos esclovant ametlles (195-)[7].

La imatge 4 mostra l'espai d'una plaça amb una font i rentadors. Es pot apreciar tant les particularitats de l'espai relacionat amb l'aprofitament de l'aigua, la situació dels rentadors i l'orientació com la mateixa interacció entre els veïns.



Imatge 4. Font de Vilalba dels Arcs (1922)[8].

7 *Imatge 3. Família de pagesos esclovant ametlles (195-). Centre: Memòria Digital de Catalunya. El món agrari a les terres de parla catalana. Nom del fons: ARXIU FAMILIAR CAN MORNA. Codi: 1866.*
8 *Imatge 4. Font de Vilalba dels Arcs (1922). Centre: Memòria Digital de Catalunya. Biblioteca de Catalunya. Nom autor: JOSEP SALVANY I BLANCH.*

2.3 Context de treball. Intergeneracional

Les tasques de treball al camp i les construccions que hi estaven relacionades formaven part del dia a dia des de la infantesa. L'aprofitament dels recursos naturals (aigua, vent i sol), les eines a utilitzar i els recursos de tracció animal derivaven en orientacions concretes, mesures de construccions amb uns patrons definits i estrictament funcionals. Aquests treballs eren independents de l'edat i la intervenció directa amb les tasques a realitzar aportava un aprenentatge significatiu des de la infantesa.

La imatge 5 mostra un conjunt de pagesos batent a l'era i dos infants que formen part del grup. També s'aprecia una construcció de pedra seca i la part posterior un paller amb una escala de triangle.



Imatge 5. Pagesos batent a l'era (primera meitat del segle XX)[9].

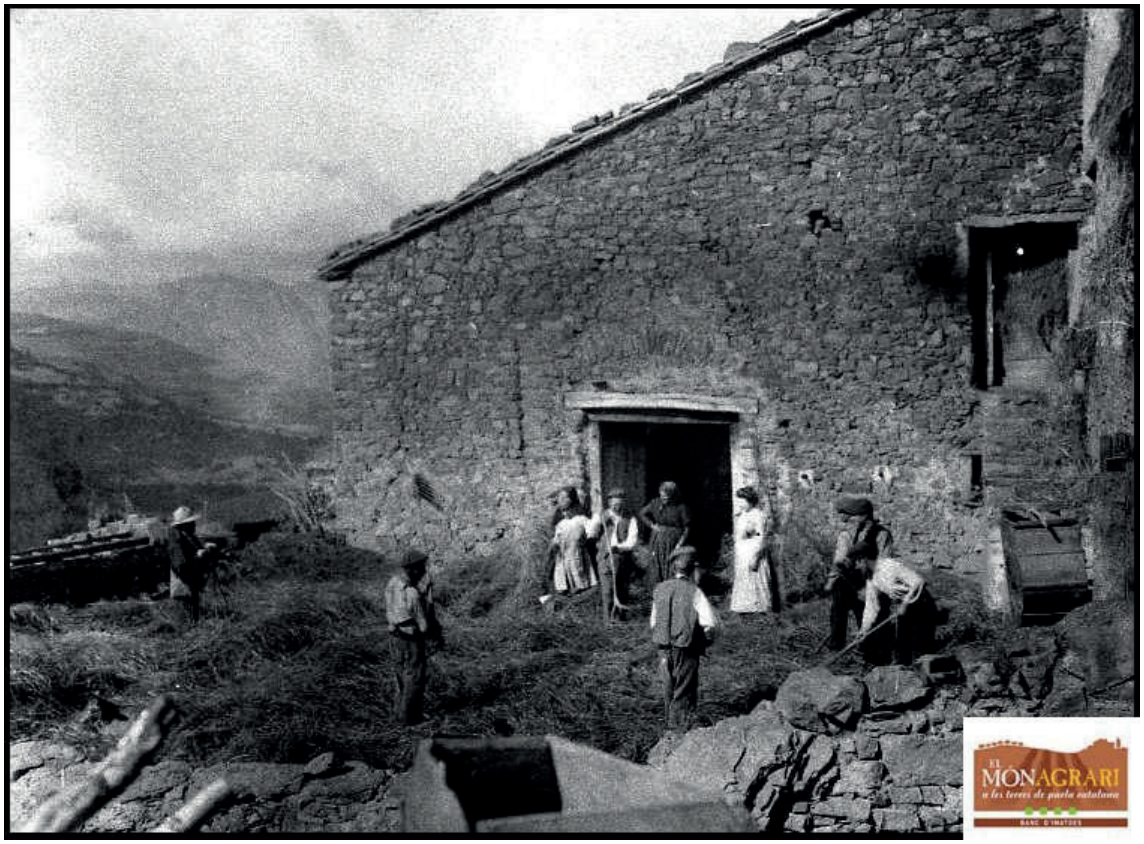
La imatge 6 mostra dos pagesos de dues generacions diferents llaurant un camp de blat de moro. El pagès de més edat dona instruccions de com utilitzat de forma correcta d'eina de la romana. La força que utilitzen per desenvolupar la tasca és la tracció animal, una mula.

9 *Imatge 5. Pagesos batent a l'era (primera meitat segle XX). Centre: Memòria Digital de Catalunya. El món agrari a les terres de parla catalana. Nom del fons: FONS LLUÍS CARULLA - MUSEU DE LA VIDA RURA. Codi: 1127.*



Imatge 6. Llaurant amb la mula (primera meitat segle XX)[10].

La imatge 7 mostra una família i un conjunt de pagesos batent a l'era d'una masia treballant de forma cooperativa. Cada persona tenia una tasca concreta a desenvolupar. Les característiques arquitectòniques de l'espai permetien l'acció de batre com l'emmagatzematge a l'edifici annex.



Imatge 7. Batent a l'era del mas (1915-1920)[11].

10 *Imatge 6. Llaurant amb la mula (primera meitat segle XX). Centre: Memòria Digital de Catalunya. El món agrari a les terres de parla catalana. Nom del fons: FONS AIDA MARTÍ - MUSEU DE LA VIDA RURAL. Codi: 1099.*
11 *Imatge 7. Batent a l'era del mas (1915-1920). Centre: Memòria Digital de Catalunya. El món agrari a les terres de parla catalana. Nom del fons: ARXIU QUIM TOR. Codi: 1595.*

La imatge 8 mostra tres infants al costat d'un grup de pagesos recollint palla després de batre. En aquesta imatge es pot apreciar que, tot i que possiblement no formaven part de l'acció de batre, els infants estaven involucrats com observadors en les accions que es realitzaven al voltant de l'era.



Imatge 8. Joaquim, Mercè i Maria Corrons al costat d'uns pagesos (1902)[12].

2.4 Desplaçaments entre nucli de població i camp

Els desplaçaments entre el camp i els nuclis de població es produïen majoritàriament a peu o amb tracció animal. En conseqüència, tant els temps destinats als trajectes, l'estació de l'any o les condicions climàtiques implicaven un coneixement complet del territori. En la infantesa aquests trajectes es realitzaven en comunitat i a mesura que passaven els anys es guanyava independència a mesura que s'adquirien els hàbits d'adquirir d'aquests coneixements.

La imatge 9 mostra un conjunt de persones acompanyats per una mula arribant des d'un camí al poble de la Fatarella. En última posició del grup s'aprecien dos infants corrents seguint el grup.

12 *Imatge 8. Joaquim, Mercè i Maria Corrons al costat d'uns pagesos (1902). Centre: Arxiu Nacional de Catalunya. Nom del fons: JOSEP CORRONS GUTIÉRREZ. Codi: ANC1-1282.*



Imatge 9. La Fatarella a contrallum (1922)[13].

La imatge 10 mostra un conjunt de pagesos desplaçant-se per un camí de ferradura amb dos matxos i dos rucs entremig d'arbres, possiblement ametllers. Les dimensions dels camins permeten el pas dels animals i no condicionen la geometria de la finca.



Imatge 10. Un grup de pagesos amb rucs i matxos (1970-1973)[14]

13 *Imatge 9. La Fatarella a contrallum (1922). Centre: Memòria Digital de Catalunya. Biblioteca de Catalunya. Nom autor: JOSEP SALVANY I BLANCH.*

14 *Imatge 10. Un grup de pagesos amb rucs i matxos (1970-1973). Centre: Memòria Digital de Catalunya. El món*

2.5 Posada en pràctica i aprenentatge entre iguals

La posada en pràctica de manera més directa de les accions constructives significava un aprenentatge entre iguals. La persona amb més habilitats constructives o projectistes podia suposar la figura d'un mestre que compartia els seus coneixements entre els aprenents i col·laboradors de la construcció a executar. Les construccions es feien de forma col·laborativa i els aprenentatges eren multidireccionals.

Quan la construcció requeria una complexitat específica de la qual es faltaven adquirir coneixements es produïa el procés d'observació d'altres construccions de caràcter similar. D'aquesta manera, per imitació i partint d'uns coneixements bàsics, es resolia els dubtes constructius.

La imatge 11 i la imatge 12 mostren un grup d'homes treballant amb la construcció d'una canalització d'aigua feta amb pedra. S'aprecien les indicacions d'un dels components del grup i la disposició dels materials i elements a utilitzar.



Imatge 11. Visió d'un grup d'homes en una vinya amb arbres de secà i un muret de pedra I (1940-1959)[15]



Imatge 12. Visió d'un grup d'homes en una vinya amb arbres de secà i un muret de pedra II (1940-1959)[16]

agrari a les terres de parla catalana. Nom autor: ANTÒNIA SERRES BUENAVENTURA. Codi: 2034.

15 *Imatge 11. Visió d'un grup d'homes en una vinya amb arbres de secà i un muret de pedra I (1940-1959). Centre: Arxiu Comarcal del Baix Llobregat. Nom del fons: Vicenç Ros i Batllevell. Codi: ACBL50-139-N-15.*

16 *Imatge 12. Visió d'un grup d'homes en una vinya amb arbres de secà i un muret de pedra II (1940-1959). Centre:*

La imatge 13 mostra un conjunt de persones al voltant d'una cabana de pedra seca on dos dels quals observen la construcció. L'entorn cuidat i les eines del seu interior indiquen la utilització i la funcionalitat i pervivència de la mateixa tècnica constructiva.



Imatge 13. Cabana a Artesa de Lleida (196-)[17].

Conclusions

Els coneixements sobre l'arquitectura vernacle tenen una raó de pervivència durant les generacions a causa dels conjunts dels contextos d'aprenentatge que es veuen involucrats en aquest coneixements. Els espais de sociabilitat en l'entorn rural ha portat implícit durant segles una formació no reglada sobre tècnica i construcció de l'arquitectura vernacle.

La pèrdua de part d'aquests contextos significatius d'aprenentatge suposa la pèrdua de patrimoni i cultura. És per aquest motiu que la identificació i anàlisis d'aquestes situacions d'aprenentatge a més de posar en relleu les persones que disposen d'aquests coneixements permet evitar que es perdin.

El conjunt dels 5 contextos que permetien l'adquisició de coneixements (context ambiental, context local, context de treball, desplaçaments entre nuclis de població i el camp i posada en pràctica i aprenentatge entre iguals) han tingut un gran impacte de supervivència de l'arquitectura vernacle i, en conseqüència, una manera d'aprofitar els recursos, viure i guanyar-se la vida en un entorn rural.

Arxiu Comarcal del Baix Llobregat. Nom del fons: Vicenç Ros i Batllevell. Codi: ACBL50-139-N-14.

17 *Imatge 13. Cabana a Artesa de Lleida (196-). Centre: Memòria Digital de Catalunya. El món agrari a les terres de parla catalana. Nom del fons: ARXIU AGRUPACIÓ CULTURAL LA FEMOSA. Codi: 2909.*

L'escola masovera de la comarca dels Ports com a espai de socialització

Andreu Serret Segura
serret@uji.es
Universitat Jaume I

Manuel Martí Puig
puig@uji.es
Universitat Jaume I

Resum

El present text és la descripció d'un treball de recerca que aprofundeix al voltant de l'escola rural, i de manera més concreta sobre l'escola masovera de la comarca dels Ports, al nord del País Valencià, durant la Segona República i posterior dictadura franquista. Per fer-ho, s'aposta pel relat dels i les protagonistes que ho van viure en primera persona i així convertir-les en la pedra angular sobre la qual pivota aquesta investigació. Així doncs, s'opta per la investigació qualitativa i concretament el mètode biogràfic-narratiu expressat mitjançant les històries de vida per tal d'aproximar-nos a una realitat condicionada per la vida al mas. Aquesta es caracteritzava entre altres aspectes per una organització disseminada arreu del territori, sovint acompanyada d'una situació d'aïllament que dificultava la socialització i en conseqüència disminuïa la possibilitat de teixir llaços d'interacció personal com l'amistat o la companyia entre els habitants de la zona.

Paraules Clau: Història de vida, memòria oral, Morella.

Resumen

El presente texto es la muestra de un trabajo de investigación que profundiza en torno a la escuela rural, y de manera más concreta sobre la escuela masovera de la comarca de Els Ports, al norte del País Valenciano, durante la Segunda República y posterior dictadura franquista. Para ello, se apuesta por el relato de los y las protagonistas que lo vivieron en primera persona y así convertirlas en la piedra angular sobre la que pivota esta investigación. Así pues, se opta por la investigación cualitativa y concretamente el método biográfico-narrativo expresado mediante las historias de vida para aproximarnos a una realidad condicionada por la vida en la masía. Esta se caracterizaba entre otros aspectos por una

organización diseminada en todo el territorio, a menudo acompañada de una situación de aislamiento que dificultaba la socialización y en consecuencia disminuía la posibilidad de tejer lazos de interacción personal como la amistad o la compañía entre los habitantes de la zona.

Palabras clave: Historia de vida, memoria oral, Morella.

Abstract

This text is the description of a research paper that goes into depth around the rural school, and more specifically about the "masovera" school in the Ports region, in the north of the Valencian Country, during the Second Republic and later Franco's dictatorship To do this, it relies on the story of the protagonists who experienced it first-hand and thus turn them into the cornerstone on which this research pivots. So, we opt for qualitative research and specifically the biographical-narrative method expressed through life stories in order to get closer to a reality conditioned by life on the farm. This was characterized, among other aspects, by an organization spread throughout the territory, often accompanied by a situation of isolation that made socialization difficult and consequently decreased the possibility of weaving ties of personal interaction such as friendship or companionship between the inhabitants of the area.

Keywords: Life history, oral memory, Morella.

1. Contextualització

Geogràficament, la recerca s'emmarca al nord de la província de Castelló, concretament a la comarca dels Ports. Considerem que una comarca caracteritzada per l'elevat nombre de masos que s'estenen al llarg i ample del seu territori mereixia l'oportunitat d'aprofundir en l'educació dels masovers i masoveres. D'aquesta manera, l'escola dels Llivis de Morella ha sigut l'escollida per tal de conèixer com era l'educació en aquesta zona i quins eren els principals elements que la caracteritzaven. Cal assenyalar que el nom Llivis fa referència a un mas de Morella, o millor dit a un caseriu o llogaret que comptava amb diverses cases habitades per famílies de masovers, que disposava d'una ermita i que a més a més era l'indret on tenia lloc l'escola.

Quant a l'àmbit històric, l'escola dels Llivis forma part d'un escenari educatiu que veu la llum per primera vegada a finals de la segona República, que assisteix al pas d'una guerra que a més a més implica el tancament de les seues portes i que anys més tard, enmig d'una dictadura, torna a oferir servei escolar. Queda patent, per tant, el component històric amb el qual compta aquest treball i la necessitat d'abordar-lo des d'un enfocament cronològic per tal d'entendre el seu valor i facilitar-ne la comprensió.

2. Fonamentació teòrica

Des de la perspectiva teòrica, la primera part de la recerca es dedica a realitzar un recorregut pel coneixement, l'epistemologia i la ciència per tal d'acabar posant el focus en la investigació qualitativa. Després de descriure les modalitats i tècniques que la conformen, s'opta per les històries de vida com a mecanisme per portar a terme la investigació que ara ens ocupa. Com que les possibilitats de les històries de vida són múltiples, s'ha considerat apropiat profunditzar al voltant de les mateixes per tal de justificar el seu ús en aquest treball.

En aquest context, cal destacar la importància de la història oral, ja que aquesta forma part de la memòria històrica de qualsevol societat, i la seua recuperació i preservació, són pilars fonamentals a l'hora d'aconseguir una ciutadania democràtica. Per tant, la utilització de l'oralitat amb l'objectiu de recuperar la història de l'educació a l'escola dels Llivis de Morella es converteix en un acte de justícia amb el nostre passat.

D'altra banda, des d'una perspectiva més científica, posar èmfasis en la investigació qualitativa, la qual s'adequa a la perfecció als objectius que persegueix aquesta investigació. El tractament de la subjectivitat, el paper de les persones investigadores, o el fet de no partir d'unes hipòtesis rígides preestablertes entre d'altres, són elements que alineen la nostra investigació amb els paràmetres o trets definitoris de la investigació qualitativa.

De la mateixa manera, cal destacar la importància de la narrativa i l'encasellament de les històries de vida dintre del mètode biogràfic-narratiu. Autors com Tójar[1] i Bolívar[2] afirmen que la investigació biogràfic-narrativa, a més d'una metodologia de recollida/anàlisi de dades, s'ha convertit actualment en una forma legítima de construir coneixement en la investigació social i educativa. Així doncs, tot i la terminologia a vegades confosa, després de realitzar un recorregut al voltant de la seva evolució i conèixer els trets més característics del mètode, podem afirmar que les històries de vida possibiliten llegir entre línies les narracions a la vegada que permeten la interpretació i l'extracció de conclusions.

3. Disseny metodològic de la recerca

3.1. Veus de la recerca

El testimoni de les persones que van viure en primera persona l'educació a l'escola dels Llivis és l'eix principal sobre el qual gira la recerca. Són un total de set persones entrevistades les que han contribuït a posar veu a un temps i a una forma de vida que ens ajuda a descriure com va ser l'educació a la zona dels Llivis de Morella. Assenyalar que d'aquestes set persones, dos formen part de l'etapa educativa republicana. Les cinc restants foren protagonistes durant l'etapa franquista, tres van ser alumnes de l'escola dels Llivis i les altres dos treballaren com a docents.

3.2. Desenvolupament de les entrevistes

En aquest apartat hem tingut en compte alguns processos de recerca fonamentals en el reconeixement de la memòria oral pedagògica i vital de la generació de la República; essencialment el treball sobre l'acció i l'herència de Matilde Escuder, una mestra i exiliada de la comarca dels Ports.[3] D'aquesta manera, les entrevistes obertes, no directives realitzades als i les protagonistes s'han convertit en la principal font d'informació d'aquest treball. Les fases a l'hora de portar a terme les diferents entrevistes han sigut:

1. Contacte amb la persona entrevistada.
2. Preparació del lloc, el moment i la situació.
3. Realització de l'entrevista.

3.3. Desenvolupament de les transcripcions

La transcripció de les entrevistes s'ha dut a terme de manera literal, la qual cosa ha permès mantenir l'estil natural d'una conversa i dotar la investigació de major singularitat i

1 TOJAR (2006)

2 Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. Publicado en francés ("La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants"), en J. González Monteagudo (dir.*). Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan.

3 Martí, M. (2018): *Matilde Escuder: maestra libertaria y racionalista*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.

realisme. No obstant això, som conscients, tal com apunta Domínguez,[4] que de vegades les explicacions orals deixen oracions inacabades, reformulacions, repeticions innecessàries i referències inexactes que poden perjudicar la claredat de les explicacions. Per aquest motiu, s'ha intentat trobar un equilibri entre respectar al màxim l'expressió dels entrevistats i les entrevistades i al mateix temps oferir una narració el més àgil possible.

Assenyalar també que en la tècnica de l'entrevista, tant directa com gravada, amb testimoni audiovisual, conflueixen manifestacions fonamentals de diversos àmbits comunicatius i de recerca: (a) la història oral; (b) l'oralitat com a màxima expressió del llenguatge; (c) la història social i de l'educació; (d) la documentació real, i especialment dels testimonis personals, de les "veus" silenciades o de sectors socials oprimits o menystinguts.[5] Per això, les expressions discursives de les vivències dels protagonistes vinculats al territori (alumnes i mestres), amb les seves manifestacions d'emoció, record, dubte, memòria compartida, sensibilitat, etc. formen part de l'anàlisi del treball.

4. Resultats

Juntament amb les històries de vida s'ha utilitzat i analitzat i la informació històrica dels períodes temporals en els quals l'escola va romandre oberta per tal d'organitzar la informació i en conseqüència mostrar-la seguint un ordre cronològic. Tenint en compte això, observem dos parts clarament diferenciades que hem identificat com la "Primera part de l'Escola dels Llivis" la qual s'estableix entre els anys 1936 i 1938 i la "Segona part de l'Escola dels Llivis" que comprèn des de l'any 1956 i fins a l'any 1974.

A les acaballes de la Segona República l'escola dels Llivis obria les portes per primera vegada en l'ermita que s'ubica en aquest mateix indret. Així doncs, tot i que un dels objectius principals de la Segona República Espanyola consistia a modernitzar les estructures polítiques, socials i culturals de la societat espanyola, i això passava per apostar de manera ferma per l'educació, el cert és que els problemes d'analfabetisme i absentisme s'evidenciaven en bona part dels municipis de la província de Castelló.

Enmig d'aquest context, no és difícil imaginar que la situació d'aïllament o dissemінació que caracteritza a les aldees i masos de les zones rurals com és el cas dels Llivis incrementava encara més si fos possible aquestes mancances. A la dificultat per trobar una persona amb habilitats docents i les despeses que això comportava calia sumar aspectes com les dures condicions climatològiques, les distàncies a recórrer des dels diferents masos fins als Llivis o les tasques de subsistència que implicava la vida al mas. La suma de tots aquests factors relegava en moltes ocasions l'escola a un segon pla i evidenciava un

4 Domínguez, M. (2021). *Morella: memòria d'un temps, records d'una guerra*. Onada Edicions.

5 Miralles, J. (1985): *La història oral, Palma de Mallorca*, Ed. Moll
Olson, D. R. y Torrance, N. (1991): *Literacy and orality*, Cambridge, Cambridge University Press; Ong, W. J. (1987): *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Econòmica; Tójar Hurtado, J. C.(2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*, Madrid, La Muralla S. A..

dels principals problemes als quals s'havia d'enfrontar l'educació de l'època: l'absentisme escolar.

Però sens dubte, l'element que major paper va jugar a l'hora d'acabar amb el servei educatiu va ser el desencadenament de la Guerra Civil Espanyola. L'arribada de les tropes franquistes l'any 1938 suposava la fi de l'escola dels Llivis. La Guerra Civil i la posterior dictadura deixava als xiquets i xiquetes d'aquesta zona del terme de Morella sense escola fins ben entrada la dècada dels cinquanta.

Va ser a partir de 1956 quan es va reprendre la seva activitat, gràcies a l'esforç econòmic de l'ajuntament i dels masovers i masoveres dels masos veïns i després d'un costós període burocràtic l'escola tornava a posar-se en marxa. Cal assenyalar que la presumible dificultat per trobar docents amb voluntat de desenvolupar la seua professió en aquest tipus de demarcacions geogràfiques i les diferents situacions personals de les mateixes van fer del vaivé docent una de les principals característiques d'aquest segon període escolar als Llivis.

Assenyalar que la persona que feia de mestre, se les havia d'enginyar com podia per atendre la diversitat d'edats i ritmes d'aprenentatges que reunia l'escola dels Llivis. Cal tenir present que l'escola masovera dels Llivis es convertia en el principal agent de socialització i interacció entre l'alumnat de la zona.

La situació de disseminació que caracteritza les zones masoveres es veu traduïda a la pràctica en una interacció social menor a què es pot donar en qualsevol altre nucli poblacional. El fet de viure a un mas, a banda de la dificultat per establir relacions personals entre iguals (cal recordar que en la majoria dels masos únicament vivia una família), també suposava un contratemps en l'escolarització de les xiquetes i els xiquets. A les llargues distàncies a recórrer per anar i tornar de l'escola i a les dures condicions climatològiques, s'afegia la necessària contribució a l'economia familiar. Així doncs, tasques com guardar les ovelles o participar en la sembra i en la sega de la collita del mas es combinaven amb l'assistència a l'escola.

L'any 1974 l'escola dels Llivis va tancar les portes definitivament. Tal com apunta Álvarez,[6] les polítiques de concentració escolar, les quals es van intensificar a partir de la Llei General d'Educació de 1970, van suposar el tancament de multitud de xicotetes escoles rurals distribuïdes al llarg del país. Des d'aquest moment l'administració va optar per oferir servei de transport escolar i internat perquè els xiquets i xiquetes dels masos pogueren continuar la seua formació al municipi de Morella.

6 Álvarez, C. (2023). Revisión de la política de concentración escolar (1860-1980) y cierre de escuelas rurales en la zona norte. *CABÁS. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), 145-162.

Les escoles laiques de Vilanova i la Geltrú (1886-1891)

Carme García-Yeste
Universitat Rovira i Virgili

Ginés Puente Pérez
ISOCAC, Universitat Rovira i Virgili

Resum

Entre finals de 1886 i 1891, Vilanova i la Geltrú va viure un període crucial per al desenvolupament de les escoles laiques, impulsades per Bartolomé Gabarró Borràs i dirigides per Teresa Mañé i Víctor Ferrer, en un context de canvi social i polític. La Revolució de 1868 i la proclamació de la Primera República van intensificar el sentiment federalista, trencant amb l'hegemonia conservadora. L'èxit dels "Festejos públicos del Libre-pensamiento" el 1887 va demostrar l'eficàcia dels mètodes pedagògics laics així com la solidesa de les xarxes de sociabilitat. La premsa local, dividida entre sectors catòlics i anticlericals, va reflectir intensament aquest conflicte, amb diaris com *La Defensa* i *El Vendaval*. La relació amb Bartolomé Gabarró es va deteriorar per diferències en la gestió i enfocament educatiu. Malgrat els desafiaments, les escoles laiques van millorar el nivell educatiu de la població, fomentant la cohesió social i la participació política, deixant una empremta significativa en la història de l'educació a Catalunya.

Resumen

Entre finales de 1886 y 1891, Vilanova i la Geltrú vivió un período crucial para el desarrollo de las escuelas laicas, impulsadas por Bartolomé Gabarró Borràs y dirigidas por Teresa Mañé y Víctor Ferrer, en un contexto de cambio social y político. La Revolución de 1868 y la proclamación de la Primera República intensificaron el sentimiento federalista, rompiendo con la hegemonía conservadora. El éxito de los "Festejos públicos del Libre-pensamiento" en 1887 demostró la eficacia de los métodos pedagógicos laicos así como la solidez de las redes de sociabilidad. La prensa local, dividida entre sectores católicos y anticlericales, reflejó intensamente este conflicto, con periódicos como *La Defensa* y *El Vendaval*. La relación con Bartolomé Gabarró se deterioró por diferencias en la gestión y enfoque educativo. A pesar de los desafíos, las escuelas laicas mejoraron el

nivel educativo de la población, fomentando la cohesión social y la participación política, dejando una huella significativa en la historia de la educación en Cataluña.

Abstract

Between late 1886 and 1891, Vilanova i la Geltrú experienced a crucial period for the development of secular schools, driven by Bartolomé Gabarró Borràs and led by Teresa Mañé and Víctor Ferrer, in a context of social and political change. The Revolution of 1868 and the proclamation of the First Republic intensified the federalist sentiment, breaking the conservative hegemony. The success of the "Public Celebrations of Free Thought" in 1887 demonstrated the effectiveness of secular pedagogical methods as well as the strength of social networks. The local press, divided between Catholic and anti-clerical sectors, intensely reflected this conflict, with newspapers like *La Defensa* and *El Vendaval*. The relationship with Bartolomé Gabarró deteriorated due to differences in management and educational approach. Despite the challenges, secular schools improved the educational level of the population, fostering social cohesion and political participation, leaving a significant mark on the history of education in Catalonia.

1. Introducció

Mesos després de la revolució de 1868, les eleccions municipals a Vilanova i la Geltrú van marcar una fita significativa en donar la victòria a la candidatura republicana-federal de tendència obrerista. Aquesta victòria trencava amb l'hegemonia de la candidatura de Víctor Balaguer, tradicionalment invicte. No obstant això, a nivell de circumscripció, va prevaler la tendència conservadora a causa del pes de les zones agrícoles, reflectint una divisió socioeconòmica i política clara.

Cinc anys després, la proclamació de la Primera República (1873-1874) va ser rebuda amb entusiasme al municipi, intensificant el sentiment catalanista promogut per líders com Pi i Margall i Valentí Almirall. Aquest període també va coincidir amb la transformació de Vilanova i la Geltrú en una ciutat industrial durant la primera meitat del segle XIX. El creixement demogràfic i urbanístic es va consolidar encara més amb l'arribada del ferrocarril el 1881, com ja reconeixia *El Diario de Villanueva* el 1852 en destacar la solvència econòmica i l'oferta laboral del municipi.[1] No obstant això, la crisi laboral i econòmica que va colpejar la ciutat en la dècada de 1880 va canviar el panorama. El 1885, l'Ajuntament de Vilanova i la Geltrú va haver de distribuir racions diàries per als treballadors aturats, i la situació es va agreujar quan el col·lectiu vincular a la Internacional Les Tres Classes va haver d'intervenir amb queviures per als desocupats de la fàbrica de Mar al desembre d'aquell any.[2]

En aquest context van sorgir les primeres reivindicacions obreres a Vilanova i la Geltrú, es van consolidar les idees federalistes i es van inaugurar les escoles laiques dirigides per Teresa Mañé i Víctor Ferrer.

Després de la Gloriosa de 1868, van sorgir les primeres societats i propostes educatives laïcistes, obrint una tercera via independent de les escoles catòliques i estatals. Aquestes iniciatives es van mantenir, malgrat el canvi polític de 1874 i van proliferar sota un denominador comú: el racionalisme científic. La visita del lliurepensador, pedagog i ex-escolapi Bartolomé Gabarró Borràs a Vilanova i la Geltrú a finals de 1886, convidat pel Centre Democràtic Federalista, va ser un catalitzador significatiu. Gabarró, membre rellevant de la Confederació Espanyola i Catalana d'Ensenyament Laic, havia fundat unes 50 escoles a mitjans de la dècada de 1880, arribant a uns 3.000 alumnes.

1 *Diario de Villanueva*, 9 juny 1852.

2 Alguns dels membres d'aquest col·lectiu van estar vinculats a l'entitat internacionalista Les Tres Classes. Un any després es va fundar el Cercle Catòlic coincidint amb un període en què l'Església va recomanar la formació de societats obreres catòliques que propaguessin als treballadors les virtuts del treball i la pau social. Malgrat tot, el Cercle va actuar com a espai polític, com ho va demostrar el pacte polític amb els membres del Centre Federalista el 1887.

2. L'Èxit dels "Festejos públicos del Libre-pensamiento" i la Inauguració de les Escoles Laiques

Malgrat les adversitats socials i polítiques, els "Festejos públicos del Libre-pensamiento" organitzats al teatre Tívoli el febrer de 1887, van ser un èxit rotund.[3] Aquests esdeveniments, que incloïen recitals de textos en diversos idiomes interpretats per a nens i nenes, van demostrar l'eficàcia dels nous mètodes pedagògics laics i van despertar gran entusiasme en el públic.[4] De fet, el 1886 Gabarró havia publicat la seva gramàtica pentàglota en la que feia una proposta per assolir coneixements d'idiomes en castellà, català, italià, francès i anglès.[5]

El diari madrileny *Las Dominicales del Librepensamiento* va elogiar la brillantor dels exàmens i la precisió de les respostes dels nens, destacant la rapidesa amb què els alumnes assolien els objectius proposats, cosa que contrastava fortament amb les pràctiques tradicionals i autoritàries de les escoles catòliques. En tot cas, com considera Albert Palà, aquestes representacions van ser més propagandístiques que instructives.[6]

Les dues escoles laiques, la de nenes a càrrec de Teresa Mañé Miravent al carrer Sant Joan i la de nens dirigida per Víctor Ferrer a la rambla Ventosa, van marcar una fita en l'educació del municipi.[7] Tot i que de Ferrer se sap ben poc, de Teresa Mañé els estudis són molt més nombrosos.[8] Seguint les petjades de Petronila Pellicer o Baudilia Pi, es va convertir en aquells moments en una de les primeres mestres laiques de l'Estat espanyol, en membre fundadora de la Confederació de Mestres Laics de Catalunya i en una de les primeres dones a declarar-se obertament anarquista.

Ambdues escoles van oferir classes vespertines per a persones adultes, promovent la instrucció universal i destacant la pedagogia com a motor de transformació social. Aquestes classes vespertines representaven una innovació significativa en l'educació del moment, ja que trencaven amb la tradició d'una educació restringida només als infants i joves en horari escolar. Les escoles reconeixien la importància de l'educació contínua i

3 *La Defensa*, 12 febrer 1887.

4 Virella, Xavier. (Ed.). *L'evolució històrica de l'ensenyament a Vilanova i la Geltrú i la fundació de l'Escola Pia.* Vilanova i la Geltrú, 2001.

5 Gabarró, B. (1886). *Gramática pentáglota para aprender el castellano, catalán, italiano, francés é inglés, con numerosos temas en todos estos cinco idiomas. Escrita expresamente para las Escuelas de la Confederación Española, Ateneos, Colegios, Institutos, Hombres de Estudio, Viajantes*, Aficionados y Comercio. Barcelona: Librería Laica Anticlerical, 1886. Sobre aquesta veure l'article: Lombardero, Alberto. «Una retrospectiva historiográfica de finales del siglo XIX. Bartolomé Gabarró y su Gramática pentáglota (1886) », *Signo y señas*, 36, 2018, pp. 36-50.

6 Palà, Albert. *Viure l'anticlericalisme*. *Una historia cultural del lliure pensament català (1868-1923)*. Catarroja: Afers, 2018.

7 Sembla que l'escola de nenes es va inaugurar al número 14 del carrer Sant Joan, tot i que poc temps després va passar al número 17 del mateix carrer. Després del trasllat, es va instal·lar al mateix local del número 14 una escola religiosa dirigida per Maria Pedro i Dolores Pedro (*La Defensa*, 2 abril 1887).

8 Puente, Ginés. *Teresa Mañé Miravent (1865-1939): la intel·lectual anarquista*. Catarroja-Barcelona: Afers i Cátedra Josep Termes, 2023.

l'oportunitat per a tots els membres de la comunitat, independentment de la seva edat o ocupació, de millorar les seves habilitats i coneixements.

Les classes vespertines per a persones adultes permetien que treballadors i treballadores, que durant el dia no tenien la possibilitat d'accedir a l'educació a causa de les seves obligacions laborals, poguessin continuar aprenent. Això era especialment rellevant en una societat on molts adults i adultes havien tingut poques oportunitats d'una educació formal durant la seva joventut. Aquesta inclusió social i educativa contribuïa a combatre l'analfabetisme i a crear una societat més igualitària i justa.[9]

A més, aquestes classes van contribuir a crear un sentit de comunitat i cohesió social. Les escoles, igual que espais com El Centre de Lectura de Reus (fundat el 1859), es van convertir en centres de trobada on persones de diferents edats i procedències podien intercanviar idees i experiències.[10] Aquest intercanvi ajudava a trencar barreres socials i fomentava un sentit de solidaritat i cooperació entre els membres de la comunitat. L'impacte d'aquestes es va manifestar en diversos aspectes de la societat vilanovina i catalana en general. A llarg termini, l'educació de persones adultes va contribuir a elevar el nivell educatiu general de la població. Això va tenir repercussions positives en l'economia local, amb una força laboral més qualificada i capaç d'adaptar-se a les noves demandes del mercat laboral industrial.

3. L'Articulació de la Premsa com a Mitjà de Reivindicació

El conflicte entre sectors catòlics i anticlericals es va reflectir intensament a la premsa local. Tant és així que poc després de la celebració dels "Festejos públicos del Libre-pensamiento", els sectors conservadors de Vilanova i la Geltrú —on es localitza el Cercle Catòlic i el mossèn— van inaugurar el diari *La Defensa*, considerant que *El Diario de Villanueva* no era prou catòlic i no feia una crítica suficient a les recents inauguracions de les escoles. De la mateixa manera, els sectors més relacionats amb les escoles laiques van decidir inaugurar *El Vendaval*, que havia de radicalitzar el discurs de *El Mensajero*.[11]

Les crítiques de *La Defensa* es van centrar en Bartolomé Gabarró Borràs i Teresa Mañé. Per la seva banda, a més d'*El Vendaval*, el debat es va traslladar a altres capçaleres com *La Tronada* o *La Tramontana* dirigida per l'anarquista Josep Llunas i Pujals. Aquest últim va anunciar la celebració d'un dinar de germanor per a l'1 d'abril, coincidint amb la processó del Dijous Sant. La celebració, que pretenia anunciar la inauguració de l'escola laica de nenes del segon districte, va tenir una clara significació i va provocar tensions a nivell social:

9 Olóriz, Federico. «El analfabetismo en España», *Boletín de la Instrucción Libre de Enseñanza*, Madrid, 1900.

10 Arnabat, Ramon i Ferré, Xavier. *Ateneus: cultura i llibertat. Associacionisme a la Catalunya contemporània*. Barcelona: Federació d'Ateneus de Catalunya, 2015

11 Abelló, Teresa i Puente, Ginés. «La escuela laica y el librepensamiento. La controversia en torno a la apertura de escuelas laicas en Vilanova i la Geltrú (1887-1889)», *Social and Education History, 11*(1), 2022, pp. 29-54. http://doi.org/10.17583/hse.9562

> Dit banquet, al mateix temps que significava una protesta contra certes pràcticas religioses, que no per la fé, sinó por costum ó per hipocresia, se mantenen encara en nostre poble, significava també la celebració d'un acte importantíssim com es la inauguració d'una escola laica de noyas.[12]

Sens dubte, l'atenció cap a les escoles laiques de nenes va captar l'atenció dels sectors catòlics de Vilanova i la Geltrú i, en conseqüència, cap a Teresa Mañé. Així, la persecució cap a la mestra laica, a la que es menyspreava amb apel·latius com *la laica, la fulanita, la finalista laica, la Teresita,* es va intensificar el 1889 a través de la reactivació de la columna "Chismes y Cuentos" de *La Defensa*, l'objectiu de la qual era desacreditar les escoles laiques i a Mañé. En aquest aspecte, Teresa Mañé representava un doble element subversiu: d'una banda, ser dona apoderada; de l'altra, representar el laïcisme pedagògic que pretenia alfabetitzar les nenes fora de la moral predominant. Malgrat les crítiques i els atacs, Teresa Mañé va respondre fermament, defensant el seu laïcisme pedagògic i el seu ateisme polític, dues qüestions que va incidir en diverses ocasions eren diferents.[13] No obstant això, els atacs van continuar, acusant-la de difondre ensenyances deletèries perjudicials per a la joventut.[14]

4. La Confederació Autònoma de l'Ensenyament Laic

L'aterratge de Bartomé Gabarró Borràs a Vilanova i la Geltrú va coincidir amb les crisis internes en el si del moviment gabarronià.[15] Gabarró havia desenvolupat una enorme activitat en el camp associatiu; el 1880 havia participat en la creació de la Confederació Espanyola de l'Ensenyament Laic i el 1881 de la Confederació Catalana de l'Ensenyament Laic. El 1882 havia fundat la Lliga Universal Anticlerical de Lliurepensadors i dirigia la Unió Espanyola de la citada Lliga. En tot cas, la figura de Gabarró es va deteriorar ràpidament, com evidencien, entre altres fets, les tensions amb la Societat Catalana d'Amics de l'Ensenyament Laic, d'inspiració maçònica; una situació que es va aguditzar per la seva gestió autoritària de la Unió Espanyola de la Lliga Universal Anticlerical de Lliurepensadors. De fet, a començaments de 1884, *Las Dominicales del Librepensamiento* van suspendre l'intercanvi amb *La Tronada Anticlerical*, periòdic vincular a Gabarró.

L'amistat amb els directors de les escoles laiques de Vilanova i la Geltrú també es va deteriorar poc temps després. El 1888, setmanes després de la inauguració de l'escola, Teresa Mañé, juntament amb altres companys i grups de la maçoneria barcelonina i madrilenya, van impulsar a Barcelona el Congrés d'Amics de l'Ensenyament Laic. En aquest certamen es van coordinar unes propostes pedagògiques oposades a les de Gabarró, el qual havia organitzat, a l'agost, el II Congrés Nacional Pedagògic.[16]

12 *La Tramontana*, 22 abril 1887.
13 Gustavo, Soledad. «El Laicismo no es ateo», *El Vendaval,* (1 abril 1888).
14 Puente, Ginés. *Teresa Mañé Miravent (1865-1939): la intel·lectual anarquista*. Catarroja-Barcelona: Afers i Cátedra Josep Termes, 2023.
15 Palà, Albert. *Viure l'anticlericalisme. Una historia cultural del lliure pensament català (1868-1923)*. Catarroja: Afers, 2018.
16 Puente, Ginés. *Teresa Mañé Miravent (1865-1939): la intel·lectual anarquista*. Catarroja-Barcelona: Afers i Cátedra

El Congrés d'Amics va tenir com a objectiu la configuració d'una federació espanyola d'escoles laiques a través de principis federatius que respectessin l'individu i les societats adjuntes. Malgrat la prohibició del govern civil de fer propaganda de l'acte, s'hi van adherir 70 entitats i corporacions i hi van assistir 53 delegats. Entre altres, hi van ser presents Ramon Cartañá, del grup El Nuevo Horizonte de Vilassar de Mar, Pezzani, de la lògia La Emancipación i Indalecio Cuadrado, de la Sociedad de Obreros Tipógrafos.[17]

Una comissió es va encarregar de redactar els estatuts de la Confederació Autònoma d'Amics de l'Ensenyament Laic. Entre altres, hi van participar Mañé, representant la seva escola laica; periodistes del *O Livre Pensamento* de Lisboa; el Dr. Huelves, representant una corporació espiritista, Jaume Torrents Ros i Josep Llunas, de *La Tramontana*, i Fernando Tárrida del Mármol, de *El Productor*. Seguint els principis exposats, l'entitat va posar al centre la pedagogia i l'educació i es va fonamentar en l'autonomia dels seus components, contraposem així al control de Gabarró.

Sigui com sigui, l'entitat va tenir una vida efímera malgrat els intents per establir una xarxa de coordinació i control entre les diferents escoles laiques disseminades per tota la geografia de Catalunya. Es va tornar llavors a iniciatives particulars i personals davant l'èxit de les escoles de la Confederació Espanyola de Bartolomé Gabarró, que va persistir amb les seves campanyes publicitàries fins que, a mitjans de la darrera dècada del segle, va posar fi a les seves activitats.

5. Conclusions

Les escoles laiques de Vilanova i la Geltrú, inaugurades en un context de canvi social i polític, van ser un element transformador en la societat del municipi. La transformació industrial de Vilanova i la Geltrú va afavorir el creixement demogràfic i econòmic, però també va portar crisis laborals que van afectar profundament la comunitat.

En aquest context, la creació de les escoles laiques dirigides per Teresa Mañé i Víctor Ferrer i promogudes per Bartolomé Gabarró Borràs va suposar una ruptura amb els models educatius tradicionals. Aquestes escoles no només es dedicaven a l'educació infantil, sinó que també oferien classes per a adults, promovent la instrucció universal. Aquestes classes representaven una innovació important, ja que permetien que treballadors i treballadores poguessin continuar la seva educació, contribuint així a combatre l'analfabetisme i a crear una societat més igualitària i justa.

A més de la seva funció educativa, les escoles laiques es van convertir en centres de trobada i cohesió social, fomentant la solidaritat i la cooperació entre els membres de la comunitat. L'impacte d'aquestes iniciatives es va manifestar en una millora general

---

Josep Termes, 2023.

17 Palà, Albert. *Viure l'anticlericalisme. Una historia cultural del lliure pensament català (1868-1923)*. Catarroja: Afers, 2018; Delgado, Buenaventura i Vilanou, Conrad. «Masonería y educación en la Cataluña contemporánea», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*», 1990, pp. 153-182.

del nivell educatiu de la població i en un augment de la participació política i social dels ciutadans.

El conflicte entre sectors catòlics i anticlericals es va reflectir intensament a la premsa local, amb la creació de diaris com *La Defensa* i *El Vendaval*, que van expressar les diferents perspectives ideològiques del moment. Aquestes publicacions van jugar un paper crucial en la crítica i defensa de les idees laiques.

La relació amb Bartolomé Gabarró, tot i que inicialment fructífera, es va deteriorar a causa de les diferències en la gestió i l'enfocament educatiu. La creació de la Confederació Autònoma d'Amics de l'Ensenyament Laic, va intentar oferir una alternativa més democràtica i col·laborativa al model gabarronià. Malgrat els seus esforços, l'entitat va tenir una vida efímera, però va deixar una empremta significativa en la història de l'educació laica a Catalunya.

Propostes de comunicació línia IV

Històries de vida: digitalització d'entrevistes docents i el seu ús

Manuel Martí Puig
puig@uji.es
Universitat Jaume I

Emma Vidal Prades
evidal@uji.es
Universitat Jaume I

Resum

La recuperació del patrimoni immaterial, amb més de 300 entrevistes gravades en vídeo de mestres jubilats i jubilades de la província de Castelló, ens possibilita donar veu al col·lectiu docent, tantes vegades silenciat i devaluat. L'objectiu d'aquest projecte és revalorar el fet educatiu de l'escola castellonenca. La digitalització, tractament, organització i classificació de les entrevistes ha generat una base de dades digital de caràcter etnogràfic-educatiu, possibilitant l'accés universal a una memòria històrica, oral i visual, que dona veu i imatge als vertaders artistes del sistema educatiu. La contribució a la comunitat d'aquest projecte es materialitza en la recuperació, conservació i transmissió de la nostra memòria pedagògica, tan individual com col·lectiva. Això es fa tant des del repositori de la biblioteca de la Universitat Jaume I com des del web del mateix Museu Pedagògic de Castelló, ficant a l'abast tant d'investigadors i investigadores, com de l'estudiantat i el públic en general, una base de dades amb informació referent a la història de l'educació a les terres de Castelló.

Paraules Clau: Històries de Vida, Memòria Històrica, Bases de Dates

Resumen

La recuperación del patrimonio inmaterial, con entrevistas grabadas en vídeo de maestros jubilados y jubiladas, nos posibilita dar voz al colectivo docente, tantas veces silenciado y devaluado. El objetivo de este proyecto es revalorizar el hecho educativo de la escuela castellonense. La digitalización, tratamiento, organización y clasificación de las entrevistas ha generado una base de datos digital de cariz etnográfico-educativo, posibilitando el acceso universal a una memoria histórica, oral y visual, que da voz e imagen a los verda-

deros artistas del sistema educativo. La contribución a la comunidad de este proyecto se materializa en la recuperación, conservación y transmisión de nuestra memoria pedagógica, tanto individual como colectiva. Esto se hace tanto desde el repositorio de la biblioteca de la UJI como desde la web del propio Museo Pedagógico de Castellón, poniendo al alcance tanto de investigadores e investigadoras, como del estudiantado y el público en general, una base de datos con información referente a la historia de la educación en las tierras de Castelló.

Palabras Clave: Historias de Vida, Memoria Histórica, Bases de Datos

Abstract

The recovery of intangible heritage, with video-recorded interviews of retired teachers, allows us to give a voice to the teaching community, so often silenced and devalued. The objective of this project is to revalue the educational fact of the Castellón school. The digitization, treatment, organization and classification of the interviews has generated a digital database of an ethnographic-educational nature, enabling universal access to a historical, oral and visual memory, which gives voice and image to the true artists of the educational system. The contribution of this project to the community is materialized in the recovery, conservation and transmission of our pedagogical memory, both individual and collective. This is done both from the UJI library repository and from the website of the Castellón Pedagogical Museum itself, making a database with information regarding the history of education in the lands of Castelló.

Keywords: Life Stories, Historical Memory, Databases

1. Introducció

La universitat, a més de la docència i la investigació, té la missió de prestar una atenció especial a la cultura, entesa com un bé comú que s'ha de difondre i conèixer, com un mecanisme de participació i desenvolupament per al progrés social. No ha de ser un privilegi reservat a certes elits. Considerem el fet cultural com un element estratègic transversal i indispensable per al creixement social sostingut de les societats modernes, que tenen el dret d'accedir-hi, i les administracions públiques tenen l'obligació de facilitar aquest accés.

La Universitat Jaume I (UJI) es preocupa pel territori i per les persones. És necessari crear espais de trobada on compartir i reconèixer les capacitats i competències de cada individu; construint diàlegs que generin confiança i visió de futur. És crucial reforçar els canals de comunicació, tant amb la comunitat universitària com amb la societat en general, per mantenir els fluxos d'informació a les dues direccions[1].

El Servei d'Activitats Socioculturals (SASC) de la Universitat Jaume I de Castelló s'encarrega de desenvolupar la dimensió sociocultural d'aquesta universitat i, com a agent cultural, actua i intervé al territori i en tot el seu àmbit d'influència mitjançant projectes com aquest, que promouen la dinamització social, el desenvolupament cultural i el coneixement històric educatiu. Així mateix, fomenta una cultura de la creativitat, recolza la creació local, dona suport a iniciatives avantguardistes i promou l'intercanvi cultural amb altres parts del món, facilitant així que la intervenció a la província de Castelló sigui una realitat. D'aquesta manera, aconseguim el principi d'universalitat universitària que implica una mirada oberta i sense límits, involucrant tota la població.

L'ús de la narrativa a l'educació ha generat un canvi radical i una discussió teòrica i metodològica en què docents, alumnat i diversos actors que habiten el món de l'educació ja no són considerats simplement com a objectes dels processos de producció de coneixement educatiu , sobre els quals actuen els dispositius, recursos i instruments de recerca. En canvi, es reubiquen com a subjectes de recerca orientades per criteris dialògics, polítiques de coneixement i estructures de participació que els reconeixen com a interlocutors, subjectes de saber, experiència i discurs, i col·laboradors en els processos de producció i circulació. La vida, l'experiència de vida i les ciències humanes es troben així en una connexió interna estable i una relació de reciprocitat. D'aquesta manera, es considera que el que es biogràfic s'ha convertit en l'epítom de les ciències socials modernes i del coneixement educatiu en general.

Davant d'una situació social en què ens resulta difícil entendre els nous escenaris que sorgeixen arran de canvis tan importants, considerem necessari introduir a l'educació universitària la perspectiva històrica narrativa per ajudar-nos a comprendre els nous escenaris que ens presenta la societat actual. Aquesta nova societat requereix persones

1 Garcia Parejo, I (2014). El estudio del discurso en comunidades educativas Aproximaciones etnográficas. Traficantes de Sueños, Madrid.

capaces de resoldre conflictes, prendre iniciatives, respectar tant creences com cultures diferents, amb imaginació, creativitat i que siguin exemple de comprensió. Aquesta realitat es presenta com un desafiament per a l'educació, per als centres educatius i, específicament, per al personal docent, sigui del nivell que sigui. Tots han de generar estudiants amb les habilitats i les capacitats suficients per donar resposta a aquestes noves exigències. Cal aprendre des de la pràctica, des de la realitat, posant en pràctica allò que s'ha après. Posar-ho en pràctica implica partir de l'experiència com a manera de donar sentit a l'acció, narrant la vida com a finalitat de l'educació, i entenent que educar és fer possible la narració i el conjunt de relacions que genera. Si volem construir aquest nou relat de l'escola, hem de partir de l'experiència com a forma de donar sentit a l'acció i narrar la vida com a finalitat de l'educació.

Les tradicionals maneres de fer una educació autoritària, sexista, i vertical, han de deixar pas a altres que exigeixin de l'alumnat la utilització de totes les seves capacitats, és per això que la utilització de les fonts orals dins del procés d'ensenyament i aprenentatge universitari respon a aquestes necessitats. Així, les metodologies focalitzades en la construcció de narratives de si, relats d'experiència i històries de professions s'han difós de manera destacada al món de la formació i el desenvolupament professional docent[2].

Les fonts orals possibiliten l'adquisició de competències bàsiques, especialment a l'àrea social i ciutadana, així com en altres àrees, desenvolupant l'escolta activa, l'expressió d'idees i el reconeixement tant de les diferències entre les persones com de la igualtat entre homes i dones, així com entre les diferents ètnies. Les fonts orals faciliten la comprensió de la realitat social, política i educativa en ajudar a entendre la realitat històrica educativa. Ens ajuden a veure la realitat des de diferents perspectives i reflexionar de manera global i crítica.

La narrativa, la biografia, l'experiència, la formació, la investigació, la docència i la pedagogia ressonen juntes a la recerca del llenguatge legítim en educació i obren oportunitats inèdites per al debat metodològic, epistemològic i polític, així com per a l'experimentació pedagògica basada coneixements locals i sabers d'experiència. La memòria oral ens apropa a la història educativa, social, política, cultural i social mitjançant la paraula i mostra la realitat de l'època viscuda pels protagonistes.

La investigació narrativa consisteix a establir un diàleg horitzontal i democràtic entre els diferents relats que els qüestioni per avançar cap a un coneixement més complex i divers[3]. És a dir, no es tracta d'arribar a un consens o una intersecció de les diferents narracions, sinó de fomentar una visió més oberta i diversa del món, que permeti la convivència de posicions diferents en pro d'un objectiu comú: la transformació del món cap a un sistema més just i solidari.

2 Rodríguez, J,L. (2019). Metodologías narrativas en educación. Universitat de Barcelona.

3 Blanco, M (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos. UAM-X, México. Nueva época. Año 24 • Nª. 67.

Aquest projecte sorgeix, per tant, de les entrevistes enregistrades des del curs 2010/2011 dins de l'assignatura d'història de l'educació del grau de mestre/a de la Universitat Jaume I, i del treball que duen a terme els Grups de Recerca Endavant i Meicri, dels quals formen part membres de l'equip investigador, en relació amb els processos de mobilització del coneixement.

Es busca recuperar el patrimoni immaterial, amb entrevistes gravades en vídeo a mestres jubilats i jubilades, donant veu a un col·lectiu moltes vegades silenciat i subestimat, on la revaloració del fet educatiu de l'escola castellonenca és l'objectiu. La digitalització, tractament, organització i classificació de les entrevistes generant una base de dades digital de caràcter etnograficoeducatiu, possibilita l'accés universal a una memòria històrica, oral i visual, donant veu i imatge als veritables artistes del sistema educatiu.

Aquest projecte serà el complement perfecte d'altres presentats en convocatòries anteriors, com ara "Escoles de Masos" i "L'Escola Disseminada" de projectes culturals UJI-Encultura, vinculant-se al conjunt d'accions que el Museu Pedagògic de Castelló està duent a terme a favor de la recuperació del llegat immaterial de l'escola a les comarques castellonenques.

El projecte s'adreça a totes aquelles persones que han tingut, tenen o tindran vincles amb l'experiència de l'escola a les terres de Castelló: docents, estudiants, familiars i investigadors. És dirigit a tota la comunitat educativa, permetent un protagonisme i una participació activa en aquest projecte donant veu als veritables artistes de l'educació. A més, considerant que el projecte s'adreça a la recuperació de la memòria de la història de l'educació castellonenca, es poden considerar destinataris del projecte tota la població, tant de les comarques de Castelló com de la resta del món interessats en la temàtica. El projecte és interessant per a les persones que investiguen en l'àmbit educatiu, especialment pel que fa a la història de l'educació.

2. Objectius del projecte

a. Digitalitzar i processar informàticament les entrevistes de mestres jubilats de les comarques de Castelló.
b. Donar difusió a les entrevistes de mestres de les comarques de Castelló mitjançant un suport audiovisual digital que, alhora, sigui compatible amb altres projectes com el de les escoles de masies, creant una eina col·laborativa entre les diverses comunitats educatives implicades, amb la finalitat d'ampliar-la i perfeccionar-la.
c. Crear un arxiu digital propici per a la investigació i de fàcil accés al Repositori de la biblioteca de la Universitat Jaume I.

3. Metodologia

Per complir amb aquests objectius farem les següents tasques: adequació del material de vídeo existent per crear un arxiu digital al Repositori de la biblioteca de la Universitat Jaume I; tractament dels vídeos a editar i conversió al format acceptat per la plataforma del Repositori, extracció d'una imatge representativa per a cada entrevista; creació d'Ítems (indicadors) temàtics i extracció de vídeos independents per cada ítem; creació d'un arxiu Excel i PDF per a cada entrevista; difusió del projecte a altres universitats i institucions interessades; presentació del projecte al professorat i investigadors de les universitats valencianes i de la Xarxa Vives; i creació de materials de difusió i un vídeo documental sobre el projecte.

4. Calendarització

a) de Febrer – Març del 2024: accés a les entrevistes, planificació, coordinació i creació de l'estructura per fer el buidatge dels descriptors de les entrevistes.
b) Abril - Setembre: creació de la plataforma digital atenent els descriptors extrets.
c) Octubre - Desembre: difusió de resultats.

5. Bibliografia

Blanco, M. (2011). I*nvestigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos.* UAM-X, México. Nueva época. Año 24 • Nª. 67.

Cortés González, P. y González Alba, B. (2020). *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria.* Octaedro.

Garcia Parejo, I (2014). *El estudio del discurso en comunidades educativas Aproximaciones etnográficas*. Traficantes de Sueños, Madrid.

Molas Castells, N. (2017). *La narrativa transmèdia a l' educació.* Universitat de Barcelona.

Rodríguez, J,L. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Universitat de Barcelona.

Els inicis de l'Escola Mata de Jonc. Una recerca a través de les primeres pel·lícules sobre escoles de Mallorca

Josep Casanovas Prat
josep.casanovas@uvic.cat
Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Francisca Comas Rubí
xisca.comas@uib.es
Universitat de les Illes Balears

Resum

Aquesta comunicació tracta sobre les fonts visuals en història de l'educació. Parteix d'una recerca de les primeres pel·lícules documentals i reportatges en què apareixen escoles de Mallorca. Posa el focus en els anys inicials de Mata de Jonc, un centre escolar cooperatiu, promogut per unes famílies i mestres idealistes, que va començar a funcionar el curs 1976-1977. Mata de Jonc va néixer amb voluntat d'esdevenir una escola nova, que trencava amb el model escolar tradicional de l'època, amb un ensenyament actiu, arrelat al medi i en català. A través de reportatges fílmics, el text ens aproxima a la història de Mata de Jonc, tot explorant les possibilitats d'aquesta font històrica, que se'ns presenta amb certes limitacions, però de gran interès per estudiar el passat educatiu.

Resumen

Esta comunicación trata sobre las fuentes visuales en historia de la educación. Parte de la búsqueda de las primeras películas documentales y reportajes en los que aparecen escuelas de Mallorca. Pone el foco en los años iniciales de Mata de Jonc, un centro escolar cooperativo, promovido por unas familias y maestros idealistas, que empezó a funcionar en el curso 1976-1977. Mata de Jonc nació con voluntad de convertirse en una escuela nueva, que rompía con el modelo escolar tradicional de la época, con una enseñanza activa, arraigada en el medio y en catalán. A través de reportajes fílmicos, el texto nos aproxima a la historia de Mata de Jonc, explorando las posibilidades de esta fuente histórica, que se nos presenta con ciertas limitaciones, pero de gran interés por estudiar el pasado educativo.

Abstract

This communication deals with visual sources in the history of education. It starts from the search for the first documentary films and reports in which schools from Mallorca appear. It focuses on the early years of Mata de Jonc, a cooperative school, promoted by idealistic families and teachers, which began operating in the 1976-1977 school year. Mata de Jonc was born with the desire to become a new school, which broke with the traditional school model of the time, with active teaching, rooted in the environment and in Catalan. Through film reports, the text brings us closer to the history of Mata de Jonc, while exploring the possibilities of this historical source, which is presented to us with certain limitations, but of great interest for studying the educational past.

1. Introducció

Les imatges antigues ens permeten conèixer com eren i funcionaven els espais educatius en el passat, són una font visual utilitzada de forma relativament recent en la història de l'educació. Els dos grups de recerca dels quals formem part, el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV) i el Grup de Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (GEDHE) hem treballat des de fa anys amb imatges, tant amb fotografies com amb pel·lícules documentals i noticiaris. En aquesta ocasió, establim una col·laboració directa entre els dos grups, amb l'objectiu de continuar investigant la història escolar de Mallorca a través d'aquestes fonts visuals.[1]

La nostra intenció inicial era la de conèixer a través de films els primers centres educatius de Mallorca que apareixen al cinema i com aquestes pel·lícules representen l'espai escolar. L'inventari i estudi de col·leccions i fonts fotogràfiques per a la història de l'educació a Mallorca és un projecte de recerca que ja havia estat desenvolupat.[2] Es tractava d'explorar una altre font visual, el de les pel·lícules documentals i reportatges, que ja havíem investigat pel que respecta a Catalunya i el País Valencià, i en menor mesura a les Illes Balears.[3] És per això que volíem saber també les possibilitats de treballar la història de l'educació a Mallorca a través de pel·lícules i, a partir d'aquesta recerca inicial, centrar-nos en algun cas concret sobre alguna escola, per poder fixar-nos també en com es representaven els espais educatius i la pràctica educativa, també la sociabilitat, tema d'anàlisi d'aquestes XXVI Jornades d'Història de l'Educació.

La producció de documentals cinematogràfics i reportatges sobre escoles durant el segle passat va ser prou significativa arreu d'Espanya. En xifres, però, aquesta no va augmentar de manera important fins ben entrada la dècada dels anys vuitanta, a causa de les facilitats que va representar la difusió de càmeres de vídeo. Tractant-se en moltes ocasions de productes elaborats pels mateixos centres o per iniciatives particulars, no tota aquesta producció fílmica s'han conservat, de manera que actualment no hi ha gaire material disponible pels investigadors per poder fer recerca amb aquesta font històrico-educativa. Encara s'ha de fer una feina de localització i recuperació de pel·lícules antigues de tot el segle XX.

---

1 Aquesta col·laboració s'ha pogut realitzar gràcies a una estada de recerca de Josep Casanovas a la UIB, vinculada al projecte *Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas* [PID2020-113677GB-I00, finançat per MCIU/AEI/10.13039/501100011033], en el marc del qual ha esdevingut aquesta comunicació.

2 Comas, Francesca; González, Sara; Motilla, Xavier; Sureda, Bernat (coords.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació.* Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014. Comas, Francisca; Sureda, Bernat. *Fotografia i història de l'educació. Deu anys de recerca en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB.* Informe de Recerca: Universitat de les Illes Balears, 2018.

3 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*, 31 (gener-juny 2018), p. 35-57. Casanovas, Josep. «Más allá del NO-DO. El documental de suplencia en educación al final del franquismo», Collelldemont, E.; Vilanou, C. (coords.) *Disciplinas educativas en regímenes totalitarios. una historia visual desde documentales*. Gijón: Trea, 2022, p. 53-67.

En aquest context, hem realitzat una recerca entre els mesos de gener i març del 2024, que s'ha fixat en l'Escola Mata de Jonc de Palma, un centre educatiu nascut el curs 1976-1977, que des dels seus inicis va apostar per una pedagogia activa, un funcionament i organització molt diferent de l'escola tradicional dominant en aquells anys. Un centre també més conegut per ser, després del franquisme, dels primers de les Illes Balears a fer l'ensenyament en català.[4] Mata de Jonc va sorgir amb l'impuls d'una associació de famílies i d'una cooperativa mestres, entre els primers pares hi havia en Vicenç Matas, una figura destacada en la història recent del cinema i la televisió a les Illes Balears, gràcies al qual hem començat a recuperar i estudiar les imatges filmades en els anys inicials d'aquesta escola.

2. Els primers films sobre centres educatius a Mallorca

Per començar, farem una panoràmica sobre els primers films en què apareixen imatges de centres educatius mallorquins, per contextualitzar i comparar amb la producció cinematogràfica d'aquest tipus d'altres territoris de parla catalana. Aquest marc general ens permetrà interpretar més ajustadament la rellevància que tenen els primers reportatges fílmics sobre l'Escola Mata de Jonc, que tractarem més endavant.

La primera pel·lícula que hem localitzat, i en la que hi apareix un centre educatiu mallorquí és el documental *Mallorca,* de l'any 1927.[5] Es tracta d'un llarg documental de 85 minuts realitzat per iniciativa de Josep Maria Verger amb la col·laboració econòmica de la Diputació Provincial de les Balears, que tenia com a objectiu principal promocionar l'illa com a destinació turística.[6] El documental està dividit en cinc parts i un epíleg, hi apareixen moltes imatges de la ciutat de Palma, també d'altres poblacions de l'illa, tot mostrant aspectes representatius de Mallorca, dels seus edificis i monuments, de la seva gent i tipus de vida, del seu territori i paisatge.

Es tracta d'un documental per atreure el turisme, on l'educació hi surt ínfimament representada, perquè no serveix d'atractiu pels turistes. Només a la primera part del film, dedicada exclusivament a Palma, quan mostra la ciutat moderna, trobem al final d'aquesta part les úniques imatges sobre un centre educatiu que apareixen al film *Mallorca.* Després de l'intertítol «Grupo de edificios de segunda enseñanza», es veuen durant uns segons unes imatges de la façana d'un gran edifici amb una bandera que voleia, és l'actual Institut Ramon Llull, antic Institut Balear.[7] És l'únic espai escolar que es mostra, un edifici més, com un monument de la ciutat, o una casa o palau senyorial de la Palma antiga. Era l'any 1927, en plena dictadura de Primo de Rivera, uns temps en què en els

4 Janer, Joan. «Quan el català es normalitzà a l'escola». *Ara Balears* (13 setembre 2019), https://www.arabalears.cat/societat/catala-normalitza-escola_1_1014683.html

5 Documental disponible per parts al portal web Mémoire filmique Pyrénées-Méditerranée, https://www.memoirefilmiquedusud.eu/

6 Rubí Sastre, M. Magdalena. «Primers lligams entre cinema i turisme. El documental Mallorca (Josep Maria Verger, 1927)». *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana,* 69 (2013), p. 273-286.

7 Cabrera, Carles. «IES Ramon Llull, per molts anys. 100 anys creant història». *Pissarra,* 148 (octubre-febrer 2016), p. 41-43.

espais educatius que mostraven en el cinema a Espanya hi predominaven les façanes que la pràctica educativa.[8]

Hi ha algunes similituds interessants a remarcar entre el documental *Mallorca* (1927) i *Valencia, protectora de la infancia* (1928), un film força més conegut en història de l'educació, dirigit per Maximilià Thous. Els dos films es van realitzar amb la intenció de ser exhibits a Espanya i a l'estranger. També tenen en comú que tots dos documentals mostren molts edificis i llocs emblemàtics, cosa que comportava la creació d'una iconografia regional pròpia.[9] Si bé els diferencia que en el film mallorquí l'educació hi té molt poca importància, mentre que en el documental valencià els espais educatius hi tenen molta presència, perquè era una obra que volia mostrar l'activitat assistencial i educativa de la capital del Túria.

La mínima presència d'espais educatius en el documental *Mallorca* i el fet d'estar destinat al turisme, no invaliden l'interès educatiu de la pel·lícula. No hi surten gairebé espais educatius, però en mostrar edificis, monuments i paisatges de l'illa, alimenta una iconografia pròpia de Mallorca que com la geografia té un interès escolar. Des de les pàgines de la publicació cultural mallorquina *La Nostra Terra*, amb motiu de l'estrena d'aquesta pel·lícula a Palma, afirmava: «No hi ha dubte que la pel·lícula MALLORCA assolirà complidament el fi per a què fou filmada, servint d'atracció turística i de mitjà instructiu pels qui desconeixen les coses nostrades».[10]

Ja de la dècada dels anys trenta, dins del fons Nicolau Tous dipositat a l'Arxiu del So i de la Imatge de Mallorca (ASIM), hi ha un conjunt de petits reportatges que mostren diferents espais educatius en els anys de la Segona República, com evidencien les banderes republicanes que apareixen en algunes seqüències. Hi trobem imatges d'un festival infantil amb alumnes que entren i després de la sessió surten d'un cinema,[11] escenes de pràctiques gimnàstiques en un camp esportiu, d'infants en el que sembla una colònia escolar en una platja, del repartiment de premis a alumnes per part d'unes autoritats dalt d'una tarima i de la col·locació d'una primera pedra d'una escola en una població mallorquina.

A l'ASIM atribueixen tots aquests reportatges curts a Fernando Leal Crespo, que va ser inspector de primer ensenyament a Mallorca durant el període republicà, mort en mans dels feixistes a l'inici de la guerra. Hem trobat que en la notícia de l'acte sobre la col·locació de la primera pedra de l'escola de la població de Selva, realitzat el diumenge 24 d'octubre de 1932, hi consta que «Don Fernando Leal impresionó una película para

8 Casanovas, Josep; Collelldemont, Eulàlia. «La fachada de la escuela. La imagen de la enseñanza en los films documentales de inauguración de grupos escolares durante la dictadura de Primo de Rivera». Dávila, P.; Naya, L. M. (coords.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo.* San Sebastián: Erein, 2016, p. 663-678.

9 García Carrión, Marta. *La regió en pantalla. El cinema i la identitat dels valencians.* Catarroja: Editorial Afers, 2015, p. 124.

10 «La pel·lícula "Mallorca"». *La Nostra Terra,* (1 gener 1928), p. 42.

11 Un exemple de sessió de cinema infantil, que podria ser el de les imatges però no podem assegurar és l'acte recollit en la notícia «Rotary Club de Mallorca. El dia del niño». *La Almudaina,* (22 maig 1935), p. 1.

el cinematógrafo relativa a la ceremonia».[12] La descripció de l'acte que fa el periòdic es correspon en gran part amb les imatges del reportatge conservat a l'ASIM, la comitiva d'autoritats que surt de l'hotel on han dinat, per anar al lloc on es col·loca la primera pedra, és acompanyada per una gentada, entre la que destaquen unes nenes amb vestits tradicionals típics, la signatura de l'acta, com tapen amb ciment i una paleta la primera pedra, com fan discursos…

Els reportatges de Fernando Leal Crespo són un material de gran interès, que encara pot donar molts fruits. [13]En tot cas, de moment, encara no s'ha pogut localitzar a Mallorca un cas similar al de l'Escola del Mar de Barcelona amb molt de material fílmic d'abans, durant i després de la Segona República, que mostra les seves aules, biblioteca i altres espais educatius, com la mateixa platja de la Barceloneta.[14]

Després de la Guerra Civil, durant els llargs anys de la dictadura franquista no hem localitzat de moment gairebé cap documental que faci referència a escoles de Mallorca, ni tan sols en la voluminosa producció dels noticiaris del NO-DO, que de les Illes Balears tracten temes més turístics i propagandístics que escolars. Sobre espais educatius més en general sí que hi ha algun noticiari de NO-DO, com un de l'any 1975 referent a un campionat de parcs infantils de trànsit realitzat a Mallorca.[15] Però poca cosa més per ara.

Davant d'aquesta escassetat de filmacions d'escoles mallorquines durant el franquisme, té gran interès *Amén romaní,* una pel·lícula documental de cinema independent de 1968, realitzada per Francesc Juan i Pere Planells, on hi ha unes breus imatges d'una escola.[16] El documental transcorre a Son Banya, un conegut barri de Palma creat per acabar amb el barraquisme entre la població d'ètnia gitana. A les imatges de l'escola es veu una aula amb pupitres buida, sobre una taula hi ha el llibre *Educación cívico-social. Enseñanza primaria 4º curso* de l'editorial Doncel. Unes imatges que suggereixen d'acord amb el conjunt de la pel·lícula que l'educació social en espais fora de l'escola. Un molt bon film per analitzar, del que està en curs la realització d'un Treball de Final de Grau.

A partir d'aquí, des d'un punt de vista cronològic, el següent reportatge de la filmografia documental mallorquina sobre espais escolars que hem localitzat és ja de després de la dictadura, tracta de l'Escola Mata de Jonc i va ser realitzat per Vicenç Matas, que precisament va ser l'ajudant de càmera del film *Amén romaní,* del qual acabem de parlar.

12 «Labor Cultural en nuestros pueblos. Una importante reunión en Inca. Primera piedra para una Escuela en Selva». *La Última Hora,* (24 octubre 1932), p. 5.

13 Agraïm la col·laboració del professor de la Universitat de les Illes Balears, Carlos Menguiano, qui ens va compartir les seves primeres impressions sobre aquests reportatges fílmics.

14 Casanovas Prat, Josep. «L'Escola del Mar en pantalla (1922-2022). Entre reportatges higienistes, noticiaris propagandístics i documentals commemoratius». Brugarolas, O.; Ortega, E.; Pascual, A. (eds.). *Fer-se a la mar. Narratives d'una descoberta pedagògica.* Barcelona: Universitat de Barcelona Edicions, 2023, p. 107-124.

15 Barceló, Biel; Gelabert, Llorenç. «Educación vial durante el franquismo. Memoria del los primeros parques infantiles de trafico en Mallorca (1962-1975)». *Historia y Memoria de la Educación,* 10 (2019), nota 54.

16 Documental disponible al portal web Fotos Antiguas de Mallorca (y filmaciones) https://youtu.be/3rpjQqSOEQo?si=6xODVMqjzr90Zr45

3. Els inicis de Mata de Jonc

Cap a l'any 1975, a les acaballes de la dictadura Franquista i els inicis de la Transició democràtica, hi havia a Mallorca un grup de famílies que, conjuntament amb alguns mestres, van decidir de crear una escola nova. Eren un grup de persones que es movien en els ambients progressistes i culturals de l'Illa, al voltant d'entitats com l'Obra Cultural Balear o que coincidiren en el marc del primer Congrés de Cultura Catalana, iniciat l'any 1975. Aquestes persones s'havien socialitzat en un espai difús, difícil de concretar només en un lloc físic o institucional concret, però que coincidien per tenir un marcat interès cultural, una preocupació per l'educació dels infants i també per una oposició més o menys declarada al franquisme.

La insatisfacció amb el model d'escola del franquisme, tant pública com privada, feu que durant la dècada de 1960 i 1970 sorgissin a l'Estat espanyol interessants experiències de cooperatives d'ensenyament. Aquest fou el cas de Mata de Jonc. Buscant un model d'escola diferent, que tingués en compte les necessitats dels infants i la realitat cultural i lingüística de Mallorca, al voltant d'una associació de famílies d'alumnes i d'una cooperativa de mestres, el curs 1976-1977 va néixer oficialment Mata de Jonc com a centre privat, però amb certes aspiracions d'esdevenir públic algun dia.[17] Va ser una de les primeres escoles a fer l'ensenyament en català a les Illes Balears. Una experiència paral·lela a un grup d'escoles creades per aquells anys, o en la dècada anterior, a Catalunya, centres nascuts també amb l'objectiu de portar a terme una renovació pedagògica i d'oferir un ensenyament en català, arrelat al país i la seva cultura. Unes escoles inicialment privades, que a Catalunya es van agrupar a partir de l'any 1978 en el Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC) i anys després, moltes van arribar a ser públiques.[18]

Com moltes d'aquelles escoles catalanes del CEPEPC, Mata de Jonc també es va organitzar en una cooperativa de mestres. No fou la primera a Mallorca, l'any 1967 el Centre Internacional d'Educació (CIDE), creat l'any 1966, ja s'havia constituït com a la primera cooperativa d'ensenyament de les Balears, integrada per personal docent, administratiu i de serveis. Uns anys més tard es constituiria la cooperativa Mata de Jonc, a la que seguirien altres cooperatives d'ensenyament que actualment gestionen escoles com Es Lledoner, Es Liceu, Aula Balear, o Sant Felip Neri, i escoletes com l'Escoleta de Pollença, Gianni Rodari a Palma, o Aixa al Llevant de Mallorca. Des de l'any 2000 formen part de la Sectorial d'Ensenyament de les cooperatives de treball, des d'on han anat concretant els trets comuns que configuren la seva identitat i que les defineixen com a escoles plurals, democràtiques, defensores de la llibertat de consciència i pensament per sobre de

17 «Història, origen i formació de l'estructura del centre (1975-2010)». *Projecte educatiu de centre Escola Mata de Jonc.* Palma, febrer 2013, p. 7.

18 Soler, Joan. «Les escoles del CEPEPC i la renovació pedagògica a Catalunya». Sitjà, R. (coord.). *Andersen, 50 anys fent escola.* Vic: Escola Andersen, 2017, p. 8-14.

qualsevol confessió religiosa o ideologia política. A més, són escoles compromeses amb l'entorn i obertes al món, a la vegada que arrelades a la cultura pròpia.[19]

Les cooperatives escolars de Mallorca, i entre elles Mata de Jonc, han seguit un procés més proper a les cooperatives escolars del País Valencià també sorgides a finals del franquisme, que no van fer el pas a centres públics tal com va passar amb bona part de les cooperatives escolars catalanes. Unes escoles cooperatives al País Valencià que també van destacar per introduir la renovació pedagògica a les aules i per fer les classes en valencià o català, que són la mateixa llengua, uns centres que compten amb un interessant estudi de conjunt.[20] La relació de Mata de Jonc amb les escoles valencianes ha perdurat amb els anys a través d'intercanvis, en concret amb la Gavina, un centre cooperatiu que actualment es troba al municipi de Picanya, població propera a la capital de València. Dues escoles que han tingut una evolució més similar.

Coincidència o no, imatges d'alumnes al pati i a l'aula de l'Escola la Gavina formen part d'una de les primeres pel·lícules que des del cinema independent tracten el tema de l'educació i la llengua pròpia al País Valencià. Es tracta del documental biopic *Carles Salvador. Elogi a un Xiprer,* de l'any 1979 dirigit per Alfred Ramos i Joan Vergara, el qual fa una biografia d'aquest mestre i escriptor valencià que va destacar en la normalització del valencià a l'escola.[21] No és ben bé casualitat que també Mata de Jonc ha comptat amb algunes pel·lícules sobre l'escola, no perquè hi hagués un coneixement de l'existència de la pel·lícula valenciana, sinó perquè eren dues experiències singulars i al seu entorn hi havia persones interessades pel cinema i en la realització de documentals.

En el seu inici, el curs 1976-1977, Mata de Jonc va començar només com a escola bressol, establerta a la plaça Santa Pagesa en un petit local de la parròquia de Santa Catalina Thomàs, que anteriorment havia estat una guarderia parroquial. El curs següent, 1977-1978, els alumnes més grans havien de començar l'Educació General Bàsica (EGB) i no comptaven amb l'espai suficient, ni tampoc amb les condicions que exigia el Ministeri d'Educació per a la legalització de l'escola. Els alumnes de preescolar fins als 2 anys es quedaren a l'espai de Santa Pagesa, mentre que els més grans, aquell curs els de 3 a 6 anys, es traslladaren a una casa de dos pisos de la possessió de Son Anglada, cedits per uns particulars, la parella formada per Antònia Bonet i Pere Jofre. El curs següent, 1978-1979 es traslladaren a l'edifici actual, l'antic centre del Sagrat Cor, al carrer de Son Espanyolet. Un espai que va permetre fer les ampliacions necessàries a mesura que augmentaven el

19 Una breu introducció sobre els inicis del cooperativisme escolar a Balears, així com la seva evolució posterior, pot consultar-se a: Torres, Antònia.; Seguí, Xavier; Pozo, Enric. «Les cooperatives d'ensenyament a les Illes Balears». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2008, p 72-90; Pozo, E.; Seguí, X. «Les cooperatives d'ensenyament. El tercer model». *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2014. p 142-157.

20 Agulló, M. del Carmen; Payà, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976).* València: Publicacions de la Universitat de València, 2012.

21 Casanovas Prat, Josep. «El valencià a l'escola vist en documentals cinematogràfics. Del Franquisme amb *Terres d'Arròs* (1973) fins a la Transició amb *Elogi a un xiprer* (1979)». Martí, M.; Vidal, E. D.; Sanahuja, A. (eds.). *L'impacte de les reformes educatives a l'etapa democràtica 1975-2006.* Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2021, p. 19-28.

nombre de cursos i que la cooperativa i l'escola va comprar a finals de la dècada dels anys vuitanta. Les dificultats per aconseguir un espai adequat quedaren així resoltes.

A més dels espais, els problemes econòmics i pel reconeixement oficial de Mata de Jonc també van estar molt presents els seus primers anys. A finals del primer curs, el 28 de juny de 1977, una comissió de mestres i famílies es va entrevistar amb el batlle de Palma, Paulino Buchens, el primer alcalde nomenat després de la mort de Franco.[22] Els acompanyaven un nombrós grup d'alumnes, pares i mares amb pancartes, globus i adhesius, que ocuparen pacíficament la sala d'espera de la casa consistorial. Esperaven obtenir una subvenció de l'Ajuntament que garantís aquella experiència pedagògica en català, per pagar les obres per adequar l'edifici de Son Anglada, reduir les quotes que pagaven les famílies i fer així més accessible l'escola. També demanaven que l'Ajuntament intercedís davant de la delegació del Ministeri d'Educació per legalitzar l'EGB en català, mobiliari que havia sobrat d'escoles perifèriques de Palma que havien tancat i transport escolar. La comissió va manifestar que no volien que Mata de Jonc fos una entitat privada per a privilegiats i que seria una llàstima concloure aquesta experiència per dificultats burocràtiques i econòmiques.

Amb el sistema educatiu existent en aquells moments a Espanya, hi havia dificultats per trobar un reconeixement oficial per Mata de Jonc. Per legalitzar l'escola davant el Ministeri d'Educació, hi havia la proposta de convertir-la en un centre pilot, de caràcter municipal o autonòmic. El curs 1977-1978 es van portar a terme intenses gestions a Palma i Madrid per aconseguir ser un centre pilot, aquell curs explicava un informe presentat a les autoritats, Mata de Jonc comptava amb 105 alumnes, 55 a primer curs d'EGB i 50 a parvulari, amb 14 educadors, 2 cuiners i 2 persones encarregades de la neteja, tots ells cridava l'atenció de la premsa cobraven el mateix salari, unes 28.000 pessetes mensuals, un sou molt inferior a les escoles públiques i privades.[23] Per donar a conèixer a la ciutadania en general la seva campanya per aconseguir que el centre pogués seguir endavant, es va realitzar un acte públic a la plaça Major de Palma, amb cercavila i titelles.[24]

Calia, però una voluntat política que no es va acabar de concretar, Mata de Jonc no es va convertir en un centre pilot depenent d'una administració pública. Després de seriosos problemes per obtenir el seu reconeixement, finalment el 8 de maig de 1980 l'escola va ser legalitzada a tots els efectes, de moment sense rebre cap tipus de subvenció.[25] Fins al curs 1984-1986 no es va sol·licitar al Ministeri d'Educació de ser una escola concertada, cosa que es va aconseguir el curs següent per a l'Educació General Bàsica.

Mata de Jonc no deixava de ser, però un centre diferent de la resta d'escoles mallorquines en força aspectes. En un manifest distribuït als quatre vents l'any 1978, es

22 A.M. «Mata de Jonc pide ayudas al ayuntamiento. Para continuar su experiencia pedagògica en catalán». *Baleares,* (29 juny 1977), p. 6.
23 Cladera, Mateo. «Mata de Jonc, un centro de enseñanza en mallorquín. Se pretende que sea un centro piloto». *Baleares,* (1 març 1978), p. 7.
24 «Pasacalles y acción de Mata de Jonc». *Baleares,* (14 abril 1978), p. 3.
25 «Legalizada la escuela Mata de Jonc». *Baleares,* (14 maig 1980), p. 3.

plantejaven la creació d'una «escola nova, novíssima», ni reformista, ni revolucionària, que havia de «rompre els motllos establerts i negar-se a ésser la transmissora dels models societaris que ens revolten».[26] Una escola nova dirigida de manera diferent, era gestionada directament i de forma conjunta per les famílies dels alumnes i treballadors de forma assembleària. Una conseqüència de les idees progressistes amb què creien els impulsors del centre.[27] Des del maig de l'any 1979 tenien aprovada una declaració de principis i règim de funcionament. L'assemblea de l'escola estava formada per pares, mares i treballadors, era a la vegada un organisme representatiu i decisori, que tenia en el consell d'escola l'òrgan executiu.[28] L'assemblea de l'escola estava representada de forma paritària entre la cooperativa de treballadors i les famílies.

L'ensenyament en català des de l'inici de Mata de Jonc era una altra característica que la diferenciava de la resta d'escoles mallorquines, perquè la immensa majoria ensenyaven en castellà. A la dècada dels anys setanta, Mata de Jonc es va convertir en una escola pionera en l'ús del català a les aules. L'ensenyament en català era una forma d'arrelament i de tenir en compte el medi. Utilitzaven materials procedents de Catalunya, que els mestres adaptaven a la varietat i realitat mallorquina.[29] Ben aviat, l'any 1979 Mata de Jonc va rebre un premi Baldiri Rexach com a reconeixement al foment del català a l'escola i per ser un centre que anava a l'avançada en l'elaboració de material adequat per estendre l'ensenyament del català partint de formes dialectals pròpies de Mallorca.[30] Un premi que a la vegada també va rebre conjuntament amb la Bressola de Perpinyà, el Rogle i la Gavina del País Valencià.

El nom escollit per l'escola, Mata de Jonc, fa referència a un passatge de la *Crònica* medieval de Ramon Muntaner, en la que explica la força de la unitat, perquè és fàcil de trencar un jonc un a un, però no una mata de jonc sencera. Una metàfora que l'Escola Mata de Jonc era un projecte col·lectiu de famílies i mestres per bastir una nova escola en català a Mallorca, també un referent de la unitat de la llengua entre els països de parla catalana.

4. Els films sobre Mata de Jonc.

Una mestra jubilada, Montserrat Sobrevies, recordava el febrer de 2024 que havia vist feia molts anys, una pel·lícula sobre Mata de Jonc, que començava amb les paraules de la *Crònica* de Ramon Muntaner sobre la força d'una mata de jonc i després explicava la tasca d'aquesta nova escola mallorquina. Deia Sobrevies, que el film la va «enamorar», fins al punt que va ser un dels motius que la va portar a treballar a Mata de Jonc i a quedar-se

26 «Escola mallorquina i gratuïta per a tothom ara!». *Baleares,* (30 abril 1978), p. 48.
27 Un interessant article que evoca el record d'aquells primers anys de singladura el trobem a: Dols, Aina. «Sembla que era ahir…, i ja han passat més de vint anys! Carta oberta als meus companys de singladura. Mata de Jonc 1976-1997». *L'Arc*, 3 (1997), p. 40-41.
28 *Projecte educatiu de centre Escola Mata de Jonc.* Palma, febrer 2013, p. 8.
29 «Mata de Jonc». *Baleares,* (4 març 1978), p. 3.
30 «Premios Baldiri Rexach para enseñanza en catalán». *La Vanguardia,* (13 gener 1979), p. 18.

a viure a Mallorca. Una pel·lícula que tot i la recerca intensa realitzada, no ha aparegut enlloc fins al moment de tancar aquest text. Esperem que aparegui algun dia i, de moment, centrarem la recerca en les imatges fílmiques que hi ha dels anys inicials de Mata de Jonc, unes del 1979 i les altres de 1989.

L'autor de la pel·lícula encara no trobada, ha col·laborat en tot moment amb aquesta recerca, es tracta de Vicenç Matas Miralles, nascut a Tortosa l'any 1942, ha viscut des de petit a Mallorca, d'on era el seu pare. Ell és un reconegut fotògraf i realitzador de televisió i cinema mallorquí. És també un dels primers pares que van portar els seus fills a Mata de Jonc en els anys inicials d'aquella escola. Aquesta doble coincidència explica l'autoria d'aquestes pel·lícules, la que no s'ha trobat encara i una altra de 1979 que sí que comptem amb ella. El fet de ser pare de l'escola, estar ficat en el món del cinema, i de disposar de càmeres cinematogràfiques i experiència, cosa que no era gaire habitual a l'època, el van portar a gravar alguna pel·lícula del centre.

En Vicenç Matas ha destacat en el món de la fotografia i del cinema.[31] En el camp del cinema va fer pel·lícules en 8 i 16 mil·límetres i encara en l'actualitat grava reportatges amb la seva càmera digital sobre activitats realitzades Binissalem, la població on viu des de ja fa més de trenta anys, els quals comparteix al seu Facebook, compta amb molts seguidors. Matas és un històric del cinema mallorquí, a qui el Col·lectiu de Cinema, constituït l'any 1976 a Mallorca, anava a buscar quan necessitava un operador amb càmera per filmar. Des de l'any 1979 fins a la seva jubilació l'any 2000, en Vicenç Matas va treballar pels informatius territorials de Ràdio Televisió Espanyola RTVE a les Balears. Dins d'aquests canals de televisió, també va realitzar el programa *Memòries,* que recollia pel·lícules i fotografies antigues de les Illes Balears, ell des de sempre ha estat molt interessat en recuperar pel·lícules i imatges antigues.

Entre els documentals de Vicenç Matas, al final de l'apartat sobre els primers films d'escoles de Mallorca, ja hem vist que va ser ajudant de càmera d'*Amén romaní* (1968), anys després, a petició del Col·lectiu de Cinema esmentat, va filmar la primera gran manifestació per l'autonomia de les Illes Balears, realitzada a Palma el 29 d'octubre de 1977, un document visual de gran valor històrico-polític que està disponible a l'Arxiu del So i de la Imatge de Mallorca (ASIM). Més endavant i dins del camp educatiu, cal destacar la seva col·laboració en *Jocs i Paraules* (2000) un assaig videogràfic obra del mestre Jaume Bonet com a guionista i del mateix Vicenç Matas com a càmera, que tracta sobre la unitat de la llengua en els diversos territoris de parla catalana i que es va difondre a moltes escoles i instituts de les Balears. En Vicenç Matas també és un dels autors de *La imatge cremada,* un documental de l'any 2007 que recorda la figura de Josep Truyol, pioner del cinema a Mallorca.

31 Un exemple de llibre de fotografia publicat és Matas Miralles, Vicenç. *Mirar per veure, viure per mirar.* Palma: Moll editorial, 2010.

En el terreny més educatiu, assessorat per Josep Serra Estruch, director de l'Escola Municipal de Cinema de l'Ajuntament de Barcelona, en Vicenç Matas va organitzar uns cursos d'iniciació cinematogràfica per a les escoles, duraven una setmana, i van ser molts els centres educatius de Catalunya i després les Illes Balears on es van realitzar. Algunes persones que després s'han dedicat al món del cinema i la imatge recorden ben bé que van tenir a Vicenç Matas com el primer professor en aquesta matèria. Ell és, sens dubte, un personatge important en la història del cinema i la televisió a Mallorca del darrer terç del segle XX.

Entre les pel·lícules filmades per Vicenç Mata n'hi ha una del març de 1979 sobre Mata de Jonc, rodada en Súper 8, en color, sense so i de 8:33 minuts de durada. No és un film elaborat, sinó un conjunt de seqüències de la "guarderia" (tal com en deien aleshores) de la plaça de Santa Pagesa. No deixa de ser un reportatge casolà d'un pare que va anar un dia a l'escola bressol de la seva filla i en va filmar unes imatges de les activitats que portaven a terme. Un film que ha conservat durant molts anys i ara ha digitalitzat amb motiu d'aquesta recerca.

Tot i el seu caràcter una mica rudimentari, aquesta pel·lícula de Vicenç Mata té la seva importància, perquè pràcticament no hi ha de reportatges escolars d'aquests tipus a la dècada dels anys setanta, cosa que el fa excepcional. És, però també una pel·lícula destacable perquè en aquella època era també una cosa insòlita que un pare entrés a dins d'una escola en plena activitat i que, a més en gravés imatges amb una càmera cinematogràfica. És evident, que un fet com aquest només podia passar en un centre com Mata de Jonc, on els pares participaven activament en el dia a dia de l'escola.

Els espais filmats són les aules interiors del pis i el pati de l'edifici de la plaça de Santa Pagesa, on hi havia hagut una guarderia parroquial i on des del curs 1976-1977 va començar a funcionar Mata de Jonc. En les imatges podem veure algunes mestres com Rosa Amengual i Conxa Vidal (aleshores la parella de Vicenç Matas), així com els infants de 0 a 3 anys. Els alumnes de pre-escolar i de primer d'EGB aquell curs mateix curs s'havien traslladat a Son Anglada, tal com ja hem explicat.

Un resum de les imatges més significatives de la pel·lícula ens permeten de veure les activitats realitzades a Mata de Jonc. Comença mostrant unes mares somrients que, amb els abrics posats, deixen els seus fills dins de l'escola bressol i, després, com aquests van a les aules. Seguidament unes imatges del pati amb alumnes jugant i un cercle mirant un conill porquí dins d'una gàbia. Després, dins d'una aula es veu una nena sortint d'una casa de cartró gran de color verd i que sembla feta artesanalment, mentre altres infants al terra miren contes i juguen amb unes llaunes buides, segurament de llet en pols o de galetes. Unes altres seqüències ens mostren jocs motrius i d'equilibri. Després un canviador i una tassa de vàter, amb infants que els utilitzen i els ajuden a canviar. Segueixen més imatges de pati, en aquestes els alumnes juguen amb caixes de fusta i un gros bidó d'oli cilíndric buit que fan rodar i també hi passen per dins de quatre grapes. En aquest

mateix pati fan tombarelles en un matalàs. També hi ha imatges d'una sorrera, un infant en una hamaca i altra vegada la gàbia d'animals. A continuació imatges d'una altra aula, amb alumnes i una mestra seient en rotllana a terra, que fan una activitat amb figures geomètriques. També treballen en plastilina groga, sobre unes taules baixes de color vermell. Hi ha imatges d'una mestra donant un menjar triturat amb cullera a una nena, que sembla no tenir gaire gana. Finalment, la pel·lícula acaba amb uns quants alumnes que ballen animadament.

En conjunt, les imatges ens mostren una escola bressol molt activa, amb algun animal i l'ús de molts materials pedagògics, molts dels quals són fets de productes reaprofitats, com les caixes de fusta, les llaunes o el bidó, però també la casa verda que surt en una escena, que ben segur que va fer alguna persona manetes reutilitzant cartró. Una mostra tot plegat d'una escola bressol avançada, en què les famílies no deixaven els seus fills aparcats i que contrastava en aquells temps, amb el conjunt de guarderies que hi havia a Mallorca. Fins i tot la premsa en parlava del tema, i considerava Mata de Jonc com una de les poques bones diguem-ne «guarderies» que hi havia a Palma, era una autèntica escola per als infants.[32]

La pel·lícula de l'any 1979 mostra l'activitat educativa de Mata de Jonc desenvolupava en uns espais limitats, els de les aules d'un pis i uns terrats que feien de pati d'un vell edifici parroquial. Era el que havien aconseguit les famílies i cooperativa de mestres per iniciar l'escola. El curs 1978-1979 van poder disposar d'una altra casa, a Son Anglada, en un entorn molt poc urbanitzat, on els alumnes van poder treballar molt més el medi natural, una conseqüència de com l'espai condiciona l'activitat educativa. No hi ha pel·lícules de Mata de Jonc a Son Anglada, sí que Vicenç Mata té un ampli reportatge fotogràfic de 1977 d'una jornada de *matajonquers,* en què els pares i mestres van anar a pintar i arreglar l'edifici per tal que pogués servir d'escola, una mostra més de com s'involucraven amb el funcionament del centre.

L'altre film dels inicis de Mata de Jonc de què disposem ja és a l'edifici de Son Espanyolet, lloc on hi ha l'escola actual. Es tracta d'un vídeo didàctic de l'any 1989, de 8:30 minuts, amb color i so, titulat *Escola Mata de Jonc: treball dins de l'aula,* que va ser produït pel Servei de Recursos Audiovisuals de la Universitat de les Illes Balears, en el que Vicenç Matas no hi va participar, el desconeixia. Tot i això, aquestes dues pel·lícules tenen en comú que mostren metodologies actives d'ensenyament aprenentatge en unes aules.

Les imatges estan gravades amb so directe, sense narració, i no tenen ni títols ni crèdits. L'espai que mostra el vídeo és el d'una aula gran, amb molta llum natural, amb taules i cadires baixes de color verd, que són agrupades per poder treballar en grups. Els

32 Cladera, Mateo. «¡Niños en peligro, en malas manos! Es más fácil montar una guardería infantil que una fábrica de churros». *Baleares,* (13 març 1983), p. 32.

alumnes són d'educació infantil i hi apareixen dues mestres diferents que distribueixen i dinamitzen les activitats.

El treball a l'aula que realitzen és el de racons. Hi ha diversos espais delimitats a l'aula on els alumnes realitzen diferents activitats de forma simultània. El vídeo comença amb el repartiment per part de la mestra dels racons, els infants seuen a terra i van anant als racons que els hi assigna la mestra. Algun d'ells rondina pel racó que l'hi ha tocat i la mestra l'hi fa veure que ja hi va anar un altre dia. Hi ha racons de fang, pintura, d'enfilar collarets i d'activitats manuals, en què els alumnes encaixen figures geomètriques, fiquen objectes dins de pots de llauna, busquen les imatges que els diu la mestra i altres. De forma simultània, els alumnes fan les activitats autònomament, amb altres companys o amb la mestra. El vídeo acaba quan la mestra demana als alumnes que recullin totes les coses i posin bé les cadires i es veuen els infants arreplegant les coses i es preparen per sortir de l'aula.

Deu anys després de la pel·lícula de Matas de 1979, sense relació directa amb aquesta, des de la Universitat de les Illes Balears el 1989 es fixaven en Mata de Jonc per tenir un recurs audiovisual de com era un treball actiu a l'aula. Ambdós films es fixaven de forma principal en els mètodes d'ensenyament aprenentatge utilitzats a l'escola. Un fet que és el resultat de ser una escola activa, que podia ser un bon model en la formació inicial de mestres. Mata de Jonc un cas ben interessant d'estudiar en història de l'educació i que en els anys vinents arribarà al seu cinquantenari.

5. Cloenda

Acabem aquesta comunicació que tracta els inicis del cinema documental sobre escoles a Mallorca, però la recerca continuarà oberta, perquè tot i la meticulosa investigació realitzada, és molt possible que apareguin altres pel·lícules antigues amb imatges d'escoles mallorquines. Entre aquestes el film desaparegut de Mata de Jonc del que ja hem parlat. Esperem també que la nostra recerca no acabi aquí, que esperoni a avançar els qui ens consta que ja han estat treballant la història de l'educació utilitat pel·lícules com a font històrica, però també que contribueixi a noves recerques d'aquest tipus, perquè entre altres coses també hem volgut demostrar que tot i les dificultats i certes limitacions és possible de fer investigació en educació a partir d'aquestes fonts visuals.

Certament, hi ha algunes limitacions en l'ús dels documentals i reportatges cinematogràfics com a font històrica. A banda de l'escassetat de les que s'han conservat, també cal tenir en compte la necessitat d'identificar i contextualitzar els films i les seves imatges a partir d'altres fonts, escrites, orals i visuals. En aquesta recerca, hem utilitzat algunes fotografies antigues, molta premsa escrita i alguns documents i, també les fonts orals han estat molt importants, entre les que hem tingut la sort de comptar amb Vicenç Matas, història viva del cinema a Mallorca, a qui volem agrair la seva col·laboració. Poder

comptar amb els autors dels reportatges realitzats és una forma d'investigar que aporta un coneixement directe i que resulta molt agraïda de fer pel tracte personal que s'estableix.

Dèiem que aquesta recerca sobre les primeres pel·lícules que tracten sobre escoles a Mallorca queda oberta, però també hem de dir que amb ella completem una mica més aquest tipus de recerca que ja s'ha fet en altres territoris de parla catalana, a Catalunya i el País Valencià. En una anàlisi comparativa hi podem trobar algunes similituds interessants a destacar, és el fet que aquests reportatges es fixen en les metodologies innovadores d'ensenyament aprenentatge, com hem vist en el cas de Mata de Jonc i, també un interès per l'ensenyament en la llengua pròpia, la catalana.

Per acabar, amb la recerca de les primeres pel·lícules en els que apareixen escoles de Mallorca, ens hem aproximat als inicis de Mata de Jonc, una escola diferent, que va sorgir d'un grup de persones idealistes que volien canviar el model d'escola predominant a l'època. Una escola que va ser un espai de sociabilitat d'unes famílies i mestres, que van col·laborar conjuntament en la creació i funcionament del centre, que es van haver de mobilitzar per poder legalitzar Mata de Jonc i fer-la viable econòmicament. Una participació social col·lectiva de les famílies, que es tradueix en una escola activa, amb unes formes d'ensenyament dinàmiques per als alumnes, tal com mostren les imatges fílmiques recuperades. En definitiva, les pel·lícules: una font històrica ben útil pel coneixement del passat educatiu.

Federico Forcada López: projectes escolars alternatius en l'època de la restauració borbònica

Federico Forcada López: proyectos escolares alternativos en la época de la restauración borbónica

Federico Forcada López: alternative school projects in the period of the bourbonic restoration

Mariví Andreu Comos
marvianco@yahoo.es
Tècnica de gestió d'Educació de l'Ajuntament de Torrent

Resum

En l'època de la Restauració borbònica, com a contrapunt al predomini de l'escola clerical (autoritària, confessional i classista), nasqué un corrent de mestres laics i racionalistes amb plantejaments moderns i alhora arriscats. Un d'aquests mestres fou Federico Forcada, un personatge polifacètic que, des dels seus orígens, s'implicà en el moviment anarquista i la defensa dels drets de la classe obrera i més humil. Sempre acompanyat de la seua esposa Feliciana Maroto, estigué al capdavant d'un seguit d'escoles que tenien com a objectiu assolir la destrucció del fanatisme i la intolerància i combatre el conservadorisme, la monarquia i el clericalisme. La trajectòria de Forcada estigué marcada per esta repressió de les institucions borbòniques i dels sectors de la població més reaccionaris, però el seu posicionament inicial, radicalment laic, racionalista i modern anà evolucionant d'una manera sorprenent cap a uns plantejaments pedagògics i polítics marcadament conservadors.

Resumen

En la época de la Restauración borbónica, como contrapunto al predominio de la escuela clerical (autoritaria, confesional y clasista), nació una corriente de maestros laicos y racionalistas con planteamientos modernos y a la vez arriesgados. Uno de estos maestros fue Federico Forcada, un personaje polifacético que, desde sus orígenes, se implicó en el movimiento anarquista y la defensa de los derechos de la clase obrera y más humilde. Siempre acompañado de su esposa Feliciana Maroto, estuvo al frente de una serie de

escuelas que tenían como objetivo lograr la destrucción del fanatismo y la intolerancia y combatir el conservadurismo, la monarquía y el clericalismo. La trayectoria de Forcada estuvo marcada por esta represión de las instituciones borbónicas y de los sectores de la población más reaccionarios, pero su posicionamiento inicial, radicalmente laico, racionalista y moderno fue evolucionando de una manera sorprendente hacia unos planteamientos pedagógicos y políticos marcadamente conservadores.

Abstract

At the time of the Bourbon Restoration, as a counterpoint to the predominance of the clerical school (authoritarian, confessional and classist), a current of secular and rationalist teachers was born with modern and at the same time risky approaches. One of these teachers was Federico Forcada, a multifaceted character who, from his origins, was involved in the anarchist movement and the defense of the rights of the working and humble class. Always accompanied by his wife Feliciana Maroto, he was at the head of a series of schools that aimed to achieve the destruction of fanaticism and intolerance and combat conservatism, monarchy and clericalism. Forcada's career was marked by this repression of the Bourbon institutions and the most reactionary sectors of the population, but his initial positioning, radically secular, rationalist and modern, evolved in a surprising way towards markedly conservative pedagogical and political approaches

1. Introducció

Poc se sap sobre la vida de Federico Forcada López, abans de la seua etapa com a mestre de Primera Ensenyança que inicià a Catarroja (Horta Sud, València) a principis de 1907. Una informació que de nou torna a escassejar quan, coincidint amb la instauració de la dictadura de Primo de Rivera, abandona, amb tota probabilitat, el Magisteri, per a dedicar-se al periodisme, en la ciutat de Lorca (Jaén).

Però és precisament aquella etapa com a docent la que més ens interessa, perquè Forcada va ser un d'aquells mestres, laics i racionalistes, que durant l'època de la Restauració plantejà tot un seguit de propostes modernes i arriscades, implicant-se plenament en el moviment anarquista i la defensa dels drets dels obrers i les classes més humils. Va estar al front d'unes escoles creades per a destruir el fanatisme i la intolerància, que es mostraren i actuaren com una alternativa real al model escolar de la Restauració (autoritari, confessional i classista) i que foren percebudes pel règim borbònic i les institucions que li donaven suport i legitimitat com un perill per als seus interessos i la seua estabilitat. Per això, patiren tancaments i clausures, persecucions, insults i calumnies, fam i calamitats, continus trasllats… i van estar contínuament en la diana dels elements més reaccionaris de l'Espanya alfonsina.

Una actitud i un posicionament que Forcada anà modificant, malgrat aquella beligerància inicial i la seua identificació plena i activa amb l'anarquisme i el racionalisme pedagògic, fins a abraçar el conservadorisme i situar-se, finalment, al costat de la dictadura primorriverista, un règim al qual donà suport des de l'altaveu del periodisme més reaccionari.

Va nàixer a Madrid, el 2 de novembre de 1876, i va morir, probablement, a Santander, on havia tornat i residia, almenys des de 1948, al carrer de San Roque núm. 8.[1] Posseïa el títol de Batxillerat, expedit a proposta de l'Institut San Isidro de Madrid el 15 de setembre de 1984, i el de mestre de Primera Ensenyança.[2] Estava casat amb la també mestra Feliciana Maroto, que treballà al seu costat i amb qui arribà a tindre nou fills.[3]

Amb tota seguretat, el jove Forcada va ser un dels milers d'espanyols que va ser mobilitzat en la defensa de les últimes possessions colonials espanyoles, especialment en la guerra de Cuba, i que, després del desastre de 1898, van ser repatriats a Espanya en condicions deplorables i dramàtiques, en el context d'un país sumit en una mena de psicodrama col·lectiu. I així hagué de ser perquè al futur mestre racionalista ens el trobem, en qualitat de president, en la Comissió Executiva Central de repatriats que, constituïda a Madrid en 1902 amb el suport dels Centres Obrers, tractava d'aglutinar els excombatents

1 Així consta a Centre Documental de la Memòria Històrica (CDMH). TERMC, Maçoneria B, Lligam 306, exp. 21. També ho recull Marhuenda Álvaro G. «Federico Forcada: Maestro Racionalista», *Alacant Obrer*, 24-8-2020 (a qui agraïm la informació facilitada). Igualment, es fa constar a Íñiguez, Miguel. «Notas sobre los viejos tiempos del obrerismo libertario en Guipúzcoa y Vizcaya. Cap. VIII», dins de *Navio Anárquico* de l'Asociación Isaac Puente. Vegeu també *Boletín Oficial de la Provincia de Santander* (BOPS), 8-5-1914, p. 4.

2 AHN: UNIVERSIDADES 7217, Exp. 14.

3 «Las Escuelas Nuevas Madrazo», *El Pueblo Cántabro*, 6-6-1915, p. 2

de les últimes guerres colonials perquè l'Estat assumirà el deute econòmic que tenia amb ells, «la deuda de sangre». També forma part, com a vocal de la Junta directiva de la societat benèfica espanyola Unión Nacional, d'aspirants i empleats en destins civils provinents de l'Exèrcit i l'Armada, constituïda igualment a Madrid a finals de 1902.[4]

Amb tot, la primera notícia de Forcada com a mestre no ens arriba fins a 1906. En octubre d'aquell any, ell i Feliciana signen des de Barromán (Àvila), poble natal de la seua esposa, una adhesió a la Societat Espanyola de Pedagogia on se sol·licitava el foment dels estudis pedagògics per tal de millorar la realitat escolar i els mètodes d'ensenyança alhora que demandava dels seus socis i mestres que aportaren propostes, observacions i pràctiques per tal de difondre-les i compartir-les. En desembre d'aquell mateix any, també per primera vegada, assisteix i participa com a orador, en representació de la Joventut Republicana d'Àvila, en l'acte multitudinari que els blasquistes organitzen en la ciutat de València per a celebrar la inauguració del nou local de la Joventut d'Unió Republicana (UR) El Pueblo.[5] Al cap de poc de temps, ens trobarem Forcada instal·lat al municipi valencià de Catarroja com a mestre de l'escola laica dels republicans de la població.

2. Els inicis: Blasquisme republicà i escola laica

Tot apunta que durant el curs 1906-1907 s'establí a Catarroja una escola laica sostinguda pels republicans blasquistes de la Unión Republicana local però dirigida per Federico Forcada López, emmarcat, almenys en els seus inicis com veurem, en l'òrbita del racionalisme i l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia[6]. Una escola, doncs, laica i republicana però de tendència racionalista.

Que Forcada se situà al capdavant d'aquesta escola i participà activament en actes, manifestacions i mítings, junt amb el republicanisme blasquista, des de la defensa i la collaboració estreta amb el moviment i les societats obreres, durant el breu espai de temps que va estar a Catarroja, ens dona compte la premsa.[7]

Així es desprèn, almenys, de la informació que publicava *El Pueblo* en març de 1907 s'adonava de la celebració d'un acte al Casino Republicà de Catarroja, en el qual van intervindre Julio Jorge Vinaixa, regidor republicà i vicesecretari del Comitè d'UR de Catarroja,[8] i el mateix Forcada, definit des de les pàgines de l'òrgan blasquista com «nu-

4 «A los repatriados», *El Cántabrico*, 12-11-1902, p. 2. *La Correspondencia de España*, 30-12-1902, p. 3.

5 *El Magisterio Español*, 20-10-1906, p. 6 (al text trobem Guarromán i no Barromán però és aquest últim municipi el que pertany a la província d'Àvila, com també recull la publicació, la mateixa província en la qual aquell mateix any és membre de les Joventuts Republicanes). «Juventud Unión Republicana», *El Pueblo*, 24-12-1906, p.1.

6 Sobre Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna hi ha molts i bons treballs. Entre tanta bibliografia, per citar-ne alguna, podeu consultar Ferrer Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna. Póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Editorial Maucci, s/a. DD. AA. *Ferrer Guardia y la Pedagogía Libertaria. Elementos para un debate*. Icaria, 1977. SOLÀ, Pere. *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Curial, 1978. Aviles Farré, Juan. *Francisco Ferrer Guardia: anticlericalismo, pedagogía i revolución*. Punto de Vista Editores, 2014.

7 Ni a l'Arxiu de la Universitat de València (AUV) ni a l'Arxiu Històric de la Comunitat Valenciana (AHCV) s'hi troba cap expedient relatiu a aquesta escola ni cap sol·licitud dels republicans de Catarroja ni del mestre. Ni en aquell precís moment ni en cap altre moment posterior.

8 *El Pueblo*, 20-6-1903. Estava presidit per Filiberto Chust Alfonso. El vicepresident era Miguel Palliser Gomilla i el secretari Antonio Salanova Luz.

estro querido amigo el profesor laico» i «ilustre maestro», que va pronunciar un discurs sobre «El origen histórico de la religión» amb una visió científica, racionalista i positivista.[9]

Durant les intervencions, Vinaixa, seguint les pautes marcades per la direcció i el mateix Blasco Ibáñez, deixà constància inequívoca que a la UR de Catarroja també li preocupava la instrucció de la infància, que la formació i la cultura de les masses havia de ser una prioritat per als republicans catarrogins. El Casino republicà s'havia de convertir en un centre de cultura i d'instrucció. I, a més, s'havia d'apropar a la classe obrera i col·laborar amb les societats obreres i de treballadors del camp, s'havia de fer ressò de les seues demandes i la seua situació d'explotació i misèria. I, en aquella línia, no solament se li donà protagonisme en l'acte al mestre sinó també als seus alumnes: un xiquet (Gil, possiblement Manuel Gil, que més endavant, en 1910, col·laborarà amb les Joventuts Racionalistes), que recità un poema on posà de manifest la misèria de la classe obrera i la importància de la instrucció; i una xiqueta (Elena Torromé), presentada com a «alumna de la escuela que los republicanos de Catarroja han establecido recientemente», que parlà sobre l'explotació històrica de l'home per l'home.[10]

Un mes abans, Forcada ja havia participat, en qualitat de mestre laic, en un altre míting a Catarroja, organitzat per la Joventut d'UR El Pueblo, organització propagandista republicana, amb vinculacions amb el moviment obrer i presidida per Vicente Sanchis. Junt amb Forcada intervingueren, entre d'altres, el diputat provincial Vicente Veres, el president de la Junta Municipal del districte Andrés Casanova i el mateix president de l'organització juvenil.[11]

Forcada, durant la seua curta estada a Catarroja, participà també en diversos mítings a favor de la candidatura republicana d'Andrés Casanova, no solament al mateix Casino Republicà de la població, organitzat per la UR local, sinó també als pobles veïns de Torrent i Aldaia.[12] També participà activament en la celebració del Primer de Maig en la seu de la Societat de Treballadors del Camp de Catarroja, on quedà constància del seu prestigi i consideració i la seua implicació en la defensa de la classe obrera i l'educació revolucionària del proletariat internacional així com la seua defensa de Ferrer i Guàrdia i el director d'*El Motín*, José Nakens, per als quals exigí públicament la llibertat i el suport del poble de Catarroja, entre «una tempestad de aplausos».[13]

9 «Velada en Catarroja», *El Pueblo*, 20-3-1907, p. 2.
10 Ibídem.
11 «Mitin en Catarroja», *El Pueblo*, 23-2-1907, p. 2.
12 «Mitins electorales», *El Pueblo*, 14-4-1907, p. 2. José Nakens i altres dos tipògrafs d'*El Motín* foren detinguts acusats d'encobrir el jove anarquista Mateo Morral, autor de l'atemptat del 31 de maig de 1906 contra el rei Alfonso XIII i la seua esposa. També va ser detingut Ferrer i Guardia, com a inductor de l'atemptat simplement perquè Morral era bibliotecari de l'Escola Moderna i mantenia una estreta amistat amb el seu pare. En el juí, celebrat en juny de 1907, Nakens i altres dos anarquistes van ser condemnats a nou anys de presó mentre que Ferrer i Guàrdia i altres tres acusats foren absolts. Els condemnats van ser indultats un any després, entre d'altres raons, per les multitudinàries i contínues campanyes als seu favor i per les denuncies públiques que Nakens realitzà sobre les pèssimes i infrahumanes condicions en què vivien els presos.
13 «El 1º de Mayo en Catarroja», *El Pueblo*, 3-5-1907, p. 2.

Una etapa excessivament breu, però en la qual no deixà d'involucrar-se en la xarxa i el moviment d'escoles laiques[14], especialment vinculades amb el republicanisme blasquista, fins al punt d'intentar convèncer altres mestres laics de la necessitat d'impulsar la creació d'un òrgan de coordinació de les escoles laiques i republicanes.[15] També va assistir a la inauguració de l'Escola Moderna de Benaguasil, una escola racionalista dirigida per Eduardo Guillar Clarí, un mestre laic inscrit també en les files de la UR blasquista, on també acudiren Samuel Torner, director de la racionalista Escola Moderna de València, i José Arnau Aparici, al capdavant en aquell moment de l'escola laica de xiquets del Casino d'UR del districte de la Misericòrdia.[16]

3. La via del racionalisme i el moviment anarquista

Però, més enllà d'aquella defensa i complicitat amb els blasquistes de Catarroja i el seu centre d'instrucció, la seua implicació amb el racionalisme[17] és cada vegada més evident. D'això, ens deixa constància la seua col·laboració en la revista *Humanidad Nueva: Revista Pedagógica Ilustrada*,[18] òrgan de l'Escola Moderna de València dirigida pel mateix director de l'escola Samuel Torner. Una escola adscrita als postulats del racionalisme i amb un professorat clarament vinculat a l'anarquisme i el moviment obrer, fidel reflex de la creada a Barcelona per Ferrer i Guàrdia en 1901, definitivament clausurada.

El mateix Forcada, en una carta oberta, publicada en la revista en juny de 1907, un número extraordinari per tal de mostrar l'adhesió i solidaritat amb Ferrer i Guàrdia i Nakens, «víctimas de prejuicios y errores sociales», signava com a director, no de l'escola laica sinó de l'Escola racionalista de Catarroja. Junt amb ell, es publiquen altres escrits d'adhesió d'escoles i mestres racionalistes d'arreu del país, qualificats com «los más decididos campeones del librepensamiento y del racionalismo»: Antonia Maymón, de l'Escola Moderna de Saragossa; José Sánchez Rosa, de l'Agrupació Escola d'Ensenyament Racionalista d'Aznalcóllar; José Casasola, de l'Escola Laplace de Barcelona; Antonio Gay de l'Escola Flammarion de la Barceloneta; Francisco Casademont de l'Escola Moderna de Llançà; Samuel Torner de l'Escola Moderna de València; Pedro García de l'Escola Lliure de Cullera; Andrés Basuldo de l'Escola Moderna de Vilanova i la Geltrú; Francisca Baig de l'Escola Col·lectiva Moderna…[19]

A més, quan en 1908 abandona aquesta escola, marxa al País Basc i s'instal·la a Irún per a fundar i dirigir, en maig d'aquell mateix any i amb el suport del republica-

14 Sobre el moviment i la xarxa d'escoles laiques i republicanes blasquistes vegeu Ferrús Peris, Wilson. *Renovació i innovació educativa en les escoles laiques i republicanes valencianes, 1900-1939*. València: Institució Alfons el Magnànim, 2017.

15 *Las Dominicales del libre pensamiento*, 18-5-1906.

16 *El Pueblo*, 13-7-1907.

17 Sobre el racionalisme, especialmente al País Valencià i Catalunya, vegeu Lázaro Lorente, Luis Miguel. *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*. València: Universitat de València, 1992. Solà, Pere. *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets, 1976.

18 En «Noticias», *El Pueblo*, 9-12-1907, p. 2, s'informa del contingut del núm 10 d'aquesta revista, que inclou un article de Forcada titulat «Reflexiones».

19 *Humanidad Nueva*, 12-6-1907, núm. extraordinari, p. 15. Es fa ressò *El Pueblo*, 16-6-1907, p. 2.

nisme local, la també racionalista Escola Irunesa, una sucursal de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia que s'allotja en un local del carrer de la Alhóndiga arrendat a l'aleshores Ajuntament republicà. Al mateix temps, funda i dirigeix la revista mensual de pedagogia racionalista *La Enseñanza Moderna* que comença a publicar-se en agost d'aquell mateix any, una rèplica del *Boletín de La Escuela Moderna* que Ferrer i Guàrdia publicava a Barcelona. A través de les seues pàgines, Forcada clama per un canvi revolucionari de la societat a través de l'educació, que concep com una arma poderosa en mans de la classe obrera en la necessària lluita de classes. Un posicionament que el situa clarament dins l'àmbit del moviment anarquista i racionalista i l'allunya de la concepció interclassista i de partit «mixte» del republicanisme. També funda i dirigeix *El Despertar*, un setmanari local i de tendència radical, que comença a publicar-se en abril de 1909.[20]

S'involucra també en les activitats i les conferències que s'organitzen al Centre Obrer per part d'un «grupo de amantes de la Enseñanza Moderna, de esta Ciudad» que pretenen difondre «el nuevo método educativo» i on Forcada imparteix una conferència sota el títol de «Los métodos racionales de enseñanza aplicados a la educación moderna». Junt amb ell, la també mestra de l'Escola Irunesa, María Mafé, que n'imparteix prèviament altra titulada «Escuelas laicas y racionalismo científico».[21] És membre, a més, de la Lliga Internacional Racionalista per a l'Educació de la Infància, igualment implantada a Irún, i forma part de la seua Junta directiva en qualitat de secretari.[22]

Aquesta escola racionalista, molt combatuda per l'integrisme ultracatòlic, fou una de les escoles que patiren la repressió del govern Maura com a conseqüència dels successos de la Setmana Tràgica de Barcelona i va ser clausurada el 26 d'agost de 1909 per ordre del governador provincial que també prohibí les dues publicacions que dirigia i ordenà la seua detenció. Restà més de vint dies empresonat sense càrrecs ni acusació.[23]

Una repressió que el mateix mestre denuncia públicament en un article enviat des d'Irún a la redacció d'*El Pueblo*, que publicava en octubre de 1909, on, a més, de ressaltar «la anormalidad de la vida constitucional del Estado» i que s'haguera clausurat sense respectar els seus drets, clamava pel compliment de l'ordre constitucional i animava els mestres laics a reobrir les seues escoles clausurades, emparant-se, precisament, en la legislació vigent i les garanties constitucionals.[24] Malgrat la seua insistència i les seues

20 Vegeu Hernández Franco, Aitor. «Federico Forcada y la escuela moderna: educación, política y laicismo en el Irún de principios del siglo XX», *Boletín de Estudios del Bidasoa*, 25 (2007), p. 9-70.

21 *El anarquismo en Guipúzcoa y las Diputaciones Liberales*. Impremta de «La Constancia», Sant Sebastià, 1911, p. 5 («Ahí van los datos»). Es tracta d'una selecció d'articles («sensacionales revelaciones») publicats pel periòdic integrista de Sant Sebastià *La Constancia*, on critica i combat radicalment el moviment anarquista i racionalista i la figura de Ferrer i Guàrdia, sense oblidar-se de la Lliga Racionalista i l'Escola Irunesa, per tal de «señalar ese càncer social» i «extirpar esa hedionda plaga que pretendía germinar en Guipúzcoa» per tal de «descristianizar, descatolizar a España y preparar la revolución social». Començà a publicar-se en 1897 per iniciativa de la Junta Regional de Guipúzcoa del Partit Integrista, un partit ultracatòlic, conservador i tradicionalista.

22 Ibídem, «El Ferrerismo hambriento», p. 22.

23 Hernández Franco, Aitor. «Federico Forcada…», *op. cit*., p. 40-41.

24 «Las escuelas laicas», *El Pueblo*, 5-10-1909, p. 1.

denúncies, no se li permet obrir l'escola ni continuar amb les seues activitats fins a novembre de 1909, després de la caiguda del govern de Maura.

Amb tot, en abril de 1910, davant els continus atacs del conservadorisme i el catolicisme polític i els problemes econòmics, abandona Irún[25] i es dirigeix a Valladolid, on col·labora amb un grup d'intel·lectuals i polítics amb l'objectiu d'obrir una Escola Moderna racionalista sota el nom d'Institución Libre de Enseñanza de Valladolid, «comparable por su material, métodos, sistemas y procedimientos educativos, a los mejor organizados en las naciones más cultas de la vieja y civilizada Europa», [26] tal i com exposa la Comissió organitzadora en el setmanari *Escuela Moderna*, que comença a editar-se en 1910 i on Forcada comença també a col·laborar.[27] Indiquen el caràcter absolutament laic del centre i defensen una educació i una instrucció integral, positiva i sòlida tal i com, segons afirmen, demanda una civilització moderna. El president, Mariano Fernández Cubas, presenta la sol·licitud d'apertura del centre en setembre de 1910, una escola elemental per a xiquets i xiquetes ubicada al carrer de Miguel Iscar, per on arribaran a passar una mitjana de 56 alumnes d'ambdós sexes al mes.[28]

Tanmateix, tal com relata el mateix Forcada, durant el seu primer any de funcionament, l'ambiciós i renovador projecte patí «un cúmulo de sinsabores y zozobras» i una «suerte de obstáculos» contra el que hagueren de lluitar per a aconseguir «establecer en esta vieja e hipócrita urbe un centro de educación libre, odiado por muchos, despreciado por más». Tingueren també problemes per a trobar un local on establir el centre perquè «nadie quería arrendar-nos uno, por tratarse de una *de esas escuelas anarquistas de Ferrer en donde fabrican bombas*». I es lamenta, igualment, de l'escàs suport amb què van comptar per part dels casinos republicans i dels nuclis democràtics, «vergonzoso en un pueblo titulado de liberal y democrático». Però també de l'insuficient ressò que va tindre entre els mateixos obrers i les societats obreres. Començaren comptant amb només 200 socis protectors, obrers dels tallers dels ferrocarrils del Nord, i en menys d'un any acabaren sent 100 «por campañas miserables e insidiosas». I, pel que fa a les societats obreres, només tres d'elles van contribuir al sosteniment de l'escola: l'Ateneu Obrer Sindicalista, La Cosmopolita i el grup de lliurepensadors La Conciencia Libre.[29]

Per altra banda, dirigeix la revista d'orientació llibertària, que apareix a Valladolid en febrer de 1911, *La Escuela Libre*, òrgan de l'Ateneu Obrer Sindicalista, federat a Solidaritat Obrera de Barcelona-CNT i bressol de l'anarcosindicalisme en la província val·lisoletana, del qual Forcada va ser un dels seus fundadors a més de secretari general.[30] Dirigida a tots els treballadors de Valladolid, inseria crítiques contra els socialistes i de

25 Hernández Franco, Aitor. «Federico Forcada…», *op. cit*., p. 42-60.
26«Institución Libre de Enseñanza de Valladolid», Escuela Moderna, 14-5-1910, p. 4. Citat a Lázaro Lorente, Luis Miguel, *Las escuelas racionalistes…*, *op. cit.,* p. 177.
27 D'aquestes col·laboracions es fa ressò *El Pueblo*, 28-6-1910, p. 4; 3-7-1910, p. 3; 23-7-1910, p. 2.
28 *Boletín Oficial de la Provincia de Valladolid*, 5-10-1910, p. 4.
29 «Del ambiente castellano. Por la verdad y por la vida», *Tierra y Libertad*, 74 (2-8-1911), p. 2.
30 *Escuela Libre*, 2 (1-3-1911).

nou feia confluir racionalisme, sindicalisme de signe llibertari i lluita de classes. Així ho deixen reflectit en el primer número, publicat en febrer de 1911, on es defineixen com «racionalistas en materia pedagógica, y sindicalistas acérrimos en cuestiones obreras».[31] També, coincidint amb la seua arribada a Valladolid i la direcció de l'escola, se subscriu al periòdic anarquista *Tierra y Libertad*, on publicà alguns articles al llarg de 1910 i 1911.[32]

Per altra banda, reprèn també, amb molt poc d'èxit, el projecte de la revista racionalista *La Enseñanza Moderna*, que ja havia intentat llançar en la seua anterior etapa a Irún.[33] I publica l'obreta *Las Tres Escuelas*, on contraposa l'escola religiosa i confessional (viciada de dogmatismes supersticiosos) i l'escola laica (carregada d'autoritarisme polític) a l'escola racionalista (l'única realment lliure de dogmatismes i d'autoritarismes) que és la que elegeix i defensa.[34]

Marxa a Santander en 1911 i allí, de nou, se situa al capdavant de l'escola del Centre d'Ensenyança Integral i Laica de l'Associació d'Ensenyança Laica, establerta al carrer de San Roque,[35] una escola on es practica la coeducació, excepcionalment dotada amb material pedagògic modern, que no utilitza llibres de text i que disposa d'un museu industrial-escolar i diversos gabinets d'aprenentatge intuïtiu i pràctic.

Aquesta vegada, Forcada i la seua escola laica tampoc ho tindrà fàcil. Per una banda, la Diputació Provincial, en mans del Partit Conservador de Maura i sota la presidència de Ramiro Pérez Eizaguirre, que li nega suport i col·laboració, una reacció que, al mateix temps, genera actes de mobilització i denuncia per part de l'Associació Laica.[36] Per altra banda, els 23 mestres nacionals de Santander també aproven i publiquen un dur comunicat contra les escoles laiques, arran d'una subvenció que l'Ajuntament de Santander, amb l'alcalde liberal Ángel Lloreda Mazo al seu front, havia aprovat al seu favor.

Afirmen que «el verdadero concepto de enseñanza integral lo tienen sólo las escuelas nacionales» i que en les escoles laiques només es tracta d'un «vocablo que emplean sus panegiristas, más que efectivo, sonoro y pomposo, para alucinar incautos y sostener comunidad». Demanden consideració i respecte cap a ells perquè, citant el pare Andrés Manjón (consagrat al projecte educatiu de les Escoles de l'Ave-María, iniciades

31 *Escuela Libre*, 1 (15-2-1911).

32 A la ja indicada, n'hem d'afegir altres quatre: «Una opinión ante las nuevas orientaciones» (al voltant de l'anarquisme: discurs, acció i organització), 6 (31-3-1910), p. 3; «Ante el aniversario. El mejor homenaje» (commemora i recorda l'assassinat i la figura de Ferrer i Guàrdia), 32 (13-10-1910), p. 1; «¡Recordémosles!» (en record de les víctimes de la repressió contra la insurrecció popular de París del 18 de març de 1871, la Comuna de París, en el seu aniversari), 54 (15-3-1911), p. 1; «Concurso Científico-Sociológico. Tema III. Para qué la enseñanza moderna-racionalista de jóvenes libres ¿debe ser neutral o anarquista?» (és membre del tribunal en un concurs cientificosociològic de Gatún, Panamà), 76 (16-8-1911), p. 3.

33 Checa Godoy, Antonio. *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002, p. 215-216. També: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/gl/card?sid=08535b90-7be3-4510-99a0-598eb7b5f66e&s=0

34 Genofonte, M. «Federico Forcada López. Maestro y pedagogo racionalista. Tres escuelas. La primera, dogmática; la segunda, autoritaria; la tercera, libre», *La Campana*, p. 12. Fins a hores d'ara ens ha estat impossible trobar aquest opuscle.

35 *El Cantábrico*, 20-3-1912, p. 2; 6-4-1912, p. 2; 22-6-1912, p. 2.

36 En abril de 1912 se li denega al Centre d'Ensenyança Integral i Laica l'ús del Teatre provincial per a la realització d'un acte en benefici de les escoles laiques. L'Associació convoca un míting de protesta, on participa Forcada com a orador. *El Cantábrico*, 6-4-1912, p. 2.

en 1889), afirmen que tenen la missió «de orientar, de sanar almas y cuerpos, de embellecer, adornar y pulimentar individuos y sociedades». Per la seua banda, Forcada els acusa d'intolerants, els qualifica de «espíritus caballerescos y cristianos», recorda que el centre laic està millor dotat i disposa de més elements pedagògics que els denominats nacionals i els recomana que, com tot bon educador, reflexionen, controlen les passions, argumenten racionalment i que no siguin tan agressius. Tampoc s'oblida de contestar la referència a Manjón i els recorda que abans de qualsevol altra missió «debemos sanar nuestro organismo psico-físico, embelleciendo, adornando con las virtudes de la indulgente benevolencia nuestra personalidad profesional, educándonos a nosotros mismos como único medio de lograr respeto, la consideración y el afecto que se merecen y reservan a los buenos educadores».[37]

Durant aquesta etapa, a més d'exercir la docència, també comença a col·laborar en *La Palabra Libre*[38], un setmanari republicà de cultura popular, nascut a Madrid en 1910, del polític federalista i membre de la CNT, Eduardo Barriobero y Herrán, que desapareixerà en 1912.[39]

A més, imparteix conferències de divulgació i extensió cultural en el Casino Republicà del carrer de San Francisco, organitzades per les Joventuts Republicanes, però també, més endavant, en la Casa del Poble, organitzades per la Joventut Radical.[40]

4. Abandonament del racionalisme i el moviment llibertari. Entrada en el reformisme republicà

Aquell mateix any, en juliol de 1912, entra en la maçoneria, en la lògia Ibèrica núm. 7 de los Valles de Madrid,[41] i s'inscriu en el recentment fundat Partit Reformista de Melquíades Álvarez, d'inspiració republicana, laïcista i anticaciquil, però clarament reformista i disposat a governar en una monarquia constitucional i democràtica, on van militar inicialment un bon nombre de reconeguts intel·lectuals.[42] Amb tot, el mateix Forcada indica que ho fa «desde el campo anarquista, donde aún sigue militando, pues su adhesión al partido reformista sólo es accidental» perquè és «preferible antes que una pasividad congestiva, todo antes que una inacción cobarde, en que poco a poco se aletargue el ciudadano con el excepticismo sumido o desaparezca de la tierra sin rastro ni huella de abnegación y de altruismo por su pueblo».[43] Amb tot, acabarà decantant-se pel republicanisme «porque son los primeros factores de la transformación política de España, donde vivo, y porque son los más directamente interesados en impulsar nuestra evolución histórico-social como

37 «Nuestra protesta», *El Cantábrico*, 16-3-1912, p. 2 i «Comunicado», *El Cantábrico*, 20-3-1912, p. 2.
38 *El Popular: diari republicà*, 16-8-1911, p. 4.
39 Vegeu Bravo Vega, Julián. «Eduardo Barriobero y Herrán». *Diccionario Biográfico Español*. Madrid: Real Academia de la Historia. https://dbe.rah.es/biografias/27279/eduardo-barriobero-y-herran
40 *El Cantábrico*, 8-9-1911, p. 2 i *La Región Cántabra: Semanario republicano*, 8-6-1912, p. 3.
41 CDMH. TERMC, Maçoneria B…, *op. cit*.
42 Entre ells, Benito Pérez Galdós, Manuel Azaña, José Ortega y Gasset, Manuel García Morante, Fernando de los Ríos o Américo Castro.
43 *La Región Cántabra: Semanario republicano*, 26-4-1912, p. 3.

pueblo» sense renunciar mai, diu, a «mis opiniones arraigadas de ácrata consciente» que l'han impulsat sempre a buscar la confluència i la convivència amb tots aquells elements polítics avançats que treballen de «bona fe» per la cultura i l'educació de les masses populars.[44] A més, s'involucra activament i públicament en les campanyes del Partit Reformista de Melquíades.[45] Fins i tot, comença a dirigir un nou setmanari republicà, *El Reformista*, òrgan del partit que comença a editar-se en setembre de 1912.[46]

Un moment d'inflexió i canvi ideològic en què sembla separar-se definitivament del moviment anarquista. De fet, en maig d'aquell any, des del setmanari anarquista *Tierra y Libertad*, s'anuncia la suspensió de la subscripció de Forcada «porque ha abrazado el republicanismo reformista en Santander, al tiempo que varios compañeros le echan en cara su desafección y le recuerdan su antigua pertenencia al grupo *Fructidor*».[47]

En octubre de 1912, anuncia la realització d'un viatge d'estudis, formació i preparació cultural i pedagògica d'un any per França, Bèlgica, Anglaterra i Alemanya junt amb la seua esposa. Tanmateix, tot indica que acaben instal·lant-se a Brussel·les.[48] Visiten escoles i institucions pedagògiques, assisteixen a classes, recullen informació, investiguen… i els resultats i les valoracions les envia i publica a Espanya,[49] on torna el 22 de juliol de 1913 per a marxar novament el 15 d'agost per tal de prosseguir, afirma, els seus estudis de Pedagogia a Brussel·les i Alemanya.[50]

En febrer de 1914, totalment imbuït de les novetats i els projectes pedagògics i metodològics de l'Escola Nova, es troba ja de nou a Santander. Tres mesos després, a principis de maig, està al capdavant, com a director pedagògic, de les Escoles Noves de Vega Pas (Cantàbria), la fundació educativa del doctor Enrique D. Madrazo, director i propietari del sanatori quirúrgic del seu nom, que actua com a director medicosanitari de les escoles. Junt amb ell, també s'incorpora al projecte com a mestra la seua esposa Feliciana. Va ser el mateix Madrazo qui subvencionà Forcada i Feliciana perquè es formaren i es familiaritzaren en la pedagogia moderna i la renovació pedagògica en l'estranger, abans de posar en marxa en el seu projecte educatiu.[51]

Unes escoles mixtes i graduades de caràcter neutre (laic) on es pretén treballar el màxim de temps possible a l'aire lliure; facilitar la reflexió i el raonament a partir de l'observació, l'experimentació i la pràctica; incentivar l'aprenentatge social, la iniciativa personal, la responsabilitat; sota la convicció que la vida escolar ha de ser una extensió

44 *La Región Cántabra: Semanario republicano*, 22-6-1912, p. 1.
45 *El Popular: diario republicano*, 11-7-1912, p. 2. *El Cantábrico*, 29-7-1912, p. 1. *El Diario Palentino*, 31-7-1912, p. 2.
46 Es fan ressò a *La Región Cántabra: Semanario republicano*, 7-9-1912, p. 2.
47 Així ho assenyala Miguel Íñiguez en «Notas sobre los viejos tiempos del obrerismo…», *op. cit*.
48 *El Cantábrico*, 2-10-1912, p. 2.
49 «Des de Bélgica. El Ateneo Real de Bruselas», *El Cantábrico*, 18-2-1913, p. 1. «Des de Bélgica. La escuela técnica de San Gil», 1-5-1913, p. 1. «Por tierra alemana. Impresiones», *El Cantábrico*, 4-10-1913, p. 1. «Des de Bélgica. La educación militar», *El Cantábrico*, 2-1-1914, p. 2. Segons *Diario de Burgos*, 5-1-1914, p. 1 publica «Des de Bélgica. Notas pedagógicas» en Pro Infancia, l'òrgan del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad. «Des de Bélgica. La escuela nueva en el campo», *El Cantábrico*, 24-2-1914, p. 1.
50 *El Cantábrico*, 23-7-1913, p. 1.
51 «Comunicado», *El Cantábrico*, 29-5-1915, p.1.

de la vida familiar. L'escola, a més, disposa de jardins i horts escolars per a cadascun dels grups. Es propicia, igualment, fora de l'aula, els jocs i els treballs d'observacions científiques, excursions i exercicis pràctics d'exploració i d'agrimensura. I la higiene infantil i la salut ocupa un espai important dins de l'escola, fins al punt que es programen campanyes de vacunació i s'instaura l'obligació dels banys i les dutxes escolars.[52]

Forcada es mostra contrari a la guerra que acaba d'esclatar i quatre mesos després d'iniciada publica proclames contra aquella «monstruosidad desencadenada sobre el orbe» i la seua decepció davant l'educació i la cultura que ha estat incapaç de «restringir violencias y pasiones, vicios y maldades, del hombre o de la colectividad (…) propagar virtudes, fundamentar sentimientos, fortalecer la justicia y la verdad». Les societats, doncs, no han complit el que hauria d'haver sigut el seu objectiu, el de fer realitat la tan proclamada utopia de *mens sana in copore sano* ni la funció de «embellecer, y no destruir las sociedades». Es presenta, doncs, convençut del fracàs de l'educació que ha estat incapaç d'aturar la guerra i la violència i s'ha mostrat inútil i sense cap poder d'influència. Per això es mostra pessimista en la seua creença que un poble educat i culte no pot caure en la barbàrie, la destrucció i l'obscurantisme. S'ha evidenciat, en definitiva, la seua inutilitat i l'escàs poder d'influència sobre una societat, incivilitzada, que ultratja la justícia, el dret i la llibertat amb la violència i la coacció.[53] I, descriu amb crueltat la realitat de la guerra que, finalment, ho destrueix i pot amb tot: «En casi toda Europa centellean los fusiles y el cañón retumba, destruyendo con saña, el arte que es vida, la vida que es arte, la cultura que es bondad, y la civilización que es bienestar».[54]

Però, a penes un any després d'haver-se constituït, el 8 d'abril de 1915, són acomiadats, ell i la dona, de les escoles de la fundació educativa del doctor Madrazo, un fet que provocà un encreuament d'escrits i d'acusacions recíproques de calúmnies, injúries i difamacions.[55]

5. El definitiu gir cap al conservadurisme

Una època en què, sorprenentment, ens el trobem en un banquet, celebrat a la Vega de Pas, d'adhesió a la política i a la persona del polític conservador Antonio Maura.[56] Un fet paradoxal si tenim en compte que, a banda d'haver liderat el partit i els governs conservadors des de 1903 se'l feia responsable d'haver provocat els fets de la Setmana Tràgica de Barcelona per la seua decisió d'incorporar a files els reservistes en la guerra de Melilla i de la violenta i dura repressió que posà en marxa per tal de controlar les protestes i els disturbis amb el resultat de milers de persones detingudes, al voltant de 2000 processades, amb

52 BOPS, 8-5-1914, p. 3-4.
53 «Idealidades fracasadas», *El Cantábrico*, 7-12-1914, p. 1-2.
54 «Confinación necesaria», *El Cantábrico*, 11-12-1914, p. 1.
55 «Comunicado», *El Cantábrico*, 29-5-1915, p.1. «Las Escuelas Nuevas Madrazo», *El Pueblo Cántabro*, 6-6-1915, p. 2. El doctor Madrazo publica les seues dures crítiques en *El Cantábrico* i Forcada en el maurista *Pueblo Cántabro*, del qual, a més, és col·laborador.
56 «En la Vega de Pas. Un banquete», *El Pueblo Cántabro*, 3-5-1915, p. 21.

condemnes de desterrament i presó, i 5 penes de mort, entre ells, precisament, el fundador de l'Escola Moderna Ferrer i Guàrdia. A més, es van clausurar els sindicats i s'ordenà el tancament de nombroses escoles laiques i racionalistes. Sembla un poc contradictori i inconcebible trobar-nos Forcada, que es definia com a àcrata, republicà i mestre racionalista (seguidor de Ferrer i Guàrdia) en un acte de suport i homenatge del responsable polític de la seua mort i de la repressió contra el moviment anarquista i racionalista.

Ja a finals de 1916, sol·licita i obté autorització per a obrir al seu propi domicili de Soto-Iruz (Cantàbria) un Col·legi de Primera Ensenyança de xiquets i graduada (iniciació, elemental i superior), sota la denominació d'Escola Hispano-Belga i amb un màxim de 12 xiquets per cada secció. Molt similar, en principis i organització, a l'anterior, incloent-hi la disponibilitat de terreny per a l'experimentació i les pràctiques agrícoles, especifica que s'introdueix al grau superior el francès i les pràctiques de comptabilitat i càlculs comercials i que «No habrá sistema especial de premios y castigos (…) por cuanto esta Escuela procurará inculcar en aquéllos la satisfacción del deber cumplido». L'aspecte més discordant respecte a la seua trajectòria, fins a hores d'ara, és el fet que l'escola no es defineix com a laica o neutra. No solament això sinó que s'especifica que l'escola serà de caràcter confessional «propio del Estado español» i entre les assignatures cita el *Catecismo* i la *Historia Sagrada*.[57]

Però, a finals de 1917 es trasllada a Jaén per a fer-se càrrec de l'escola de Primera Ensenyança, sostinguda per la Societat Cultural de Carchelejo (Jaén),[58] una plaça a la qual ha accedit per concurs de mèrits.[59]

Aquest és l'últim lloc conegut on va exercir la docència, una professió que, tot apunta, acabà abandonant per a dedicar-se al periodisme, després d'establir-se a Linares, en la mateixa província de Jaén, i instaurada ja la dictadura de Miguel Primo de Rivera.

Així, en 1926 aconsegueix la direcció de la revista mensual *Linares*, de caràcter cultural i literari, que en abril d'aquell mateix any publica, després de moltes dificultats, el seu primer número. Un projecte ambiciós i molt favorable al règim de Primo de Rivera, del qual només hi consten tres publicacions[60].

Al mateix temps, exerceix com a cap de redacció d'un altre periòdic, el *Diario Regional*, que havia dirigit inicialment, portaveu de la Unión Patriótica a Linares i que defensa clarament la dictadura. Aparegut un any abans, en juliol de 1925, impulsat i de la mà de qui ocuparà la presidència de l'Assemblea Nacional Consultiva de Primo de Rivera i un Ministeri durant la dictadura, el conservador i cacic de Linares José de Yanguas Messía, i que després, desaparegut el dictador, es reconvertirà en afecte a la Unión Monàrquica Nacional, en 1931, amb l'arribada de la República, desapareixerà definitivament.[61] De

57 BOPS, 8-1-1917, p. 7-8.
58 En l'actualitat Cárcheles, per la fusió dels municipis de Cárchel i Carchelejo en 1974.
59 *El Magisterio Español*, 1-12-1917, p. 3.
60 *La voz: diario gráfico de información*, 30-3-1926, p. 10. Checa Godoy, Antonio. *Historia de la prensa en Jaén: 1808-2012*. Jaén: Asociación de la Prensa de Jaén, 2013, p. 190.
61 *La voz: diario gráfico de información*, 28-10-1926, p. 12. Checa Godoy, Antonio. *Historia de la prensa*…, *op. cit*.,

Yanguas Messía era el mateix que en agost de 1922 havia fundat *La Información*, amb un marcat caràcter conservador i combatiu amb el liberalisme, i on Forcada també havia estat exercint com a cap de redacció fins a la seua desaparició en 1924.[62] En juny de 1930 també naix a Linares altra publicació, *La Opinón*, que ix dos dies a la setmana i que, tot i declarar-se independent, és clarament conservador i fidel al règim que ja agonitza. Forcada actua com a director i signa nombrosos articles, on es mostra una inquietud pel manteniment de l'ordre i la disciplina al carrer i l'Estat, la superació dels «egoismes de classe» i el descrèdit dels partits polítics. L'òrgan dels socialistes locals, *Adelante*, cita a Forcada com a copropietari i al periòdic, que desapareixerà també prompte, com a portaveu dels afins a la dictadura ja caiguda.[63]

Una etapa, aquesta última, en què l'abans defensor ferm i acèrrim de l'escola racionalista i moderna, allunyada de dogmatismes religiosos i polítics i de l'ensenyança confessional i autoritària, acabà, per una banda, defensant l'escola, el mètode i els postulats del pare Manjón que, tot i impulsar una educació activa, gradual, lúdica, integral i intuïtiva, imprimeix al seu projecte educatiu un marcat caràcter nacionalista, religiós, patriòtic i militar a partir d'una exacerbada crítica a l'Estat liberal, laic i centralista i a la Institución Libre de Enseñanza, però també a les escoles laiques i racionalistes, contra les que es mostra especialment combatiu i visceral[64]. I, no obstant això, Forcada, ara, assenyala Manjón com a exemple a seguir:

> Las direcciones educativas de religiosidad, civismo, ética, las que se refieren a la ciencia, arte, estética y preparación manual de la infancia; las que facilitan el desenvolvimiento de una mentalidad sana en un cuerpo desarrollado por el ejercicio y el vigor; nada del sentido práctico y utilitario que debe resumir la elevada finalidad de la enseñanza popular se verifica, ni se ha verificado en las escuelas españolas, salvo alguna que otra de carácter oficial, y los modelos de organización y métodos, como la del ilustre y sabio pedagogo señor Manjón.[65]

Per altra banda, acabà també defensant el corporativisme com a forma d'organització dels «professionals», dirà Forcada, promotora del «bé comú» i l'harmonia entre les classes socials enfront del sindicalisme i la lluita de classes perquè per damunt de les classes socials organitzades està «el supremo interés de la nación y de la riqueza y la prosperidad colectiva». Critica «las viejas agremiaciones de patronos y los sindicatos obreros» que estaven «corroídos por su feroz individualismo intransigente» que els portava a defensar exclusivament els seus interessos particulars, afirma Forcada, i això «era

p. 188-189 i 198-199.

62 Ibídem, p. 169.

63 Ibídem, p. 198.

64 Vegeu Torrebadella Flix, Xavier; Brasó i Rius, Jordi. «El patriotisme nacionalizador del padre Andrés Manjón y la 'nueva pedagogía católica' en la educación física española (1889-1936)», *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 36 (2019), p. 137-159. Molt interessant per tal de desmitificar la figura del Pare Manjón i determinar de quina manera les seues pràctiques, idees i discursos cimentaren, en gran mesura, la doctrina de la nova escola española franquista a través d'una anàlisi crítica de la seua obra.

65 «La campaña contra el analfabetismo», *La Crónica Meridional: Diario liberal independiente y de intereses generales*, 10-3-1923, p. 4.

negativo para el fomento de la industria y la producción». Cal, per tant, acabar amb els antagonismes «entre los diversos grupos constituidos, y establecer unidad y proporción entre los elementos de la producción y del trabajo» i buscar «el punto concurrente de los intereses de las distintas clases sociales». Per al vell anarquista, els pobles no s'han d'interessar per les qüestions polítiques ni pels interessos exclusivament de classe, particulars, perquè això només provocava «choques y conflictos que no hacían ni producían otra cosa que el exacerbamiento de las malas pasiones y egoismos». I la solució a aquells mals i problemes socials i econòmics provocats, segons Forcada, per la lluita de classes, la troba en l'organització corporativa i parietària «al examinarse con atención la convergencia del interés común de la profesión» gràcies a la qual els «intel·ligents» patrons i obrers arribaran a «entenderse y a armonizarse en el ajuste de los contratos de trabajo y en la disminución de todas las causas de conflicto, que pudieran originar pugna y lucha».[66]

Una fórmula, cal recordar, adoptada pel règim de Primo de Rivera que, autodefinit com a corporativista, instaurà l'Organització Corporativa Nacional (OCN) per tal de regular les relacions laborals i les condicions de treball, influenciat tant pel corporativisme catòlic com pel de la Itàlia feixista, i superar així el liberalisme i el socialisme, on es creaven institucions de caràcter restringit imposades, amb una selecció prèvia dels qui hi havia de formar part i l'exclusió dels més molestos per al règim.[67]

Res va quedar a la fi, doncs, dels plantejaments moderns, progressistes i avançats d'aquell mestre que havia protagonitzat i impulsat en primera persona tot un seguit de projectes pedagògics i escolars, coadjuvat amb la paraula i l'acció, amb la intenció d'aconseguir un canvi social i polític que permetera l'emancipació de la classe obrera a través del seu accés a l'educació i la cultura, una educació racional i lliure de dogmatismes i autoritarismes.

66 «Organización corporativa profesional», *El Mediterráneo,* 6-5-1929, p. 1.

67 Un Federico Forcada (no hi consta el segon cognom) formà part de dos d'aquelles institucions creades al si de l'OCN. El 26 de febrer de 1929, va ser designat pel Ministeri secretari de la Comissió Paritària de Linares de Siderúrgia, Metal·lúrgia i Derivats. I el 10 de gener de 1930 rebé el nomenament com a secretari de la Comissió Mixta de Linares. Ocuparà el càrrec fins a setembre de 1930, que va ser cessat. *Gaceta de Madrid*, 5-3-1929; 18-1-1930; 16-9-1930.

El paper dels museus pedagògics en la formació de mestres: Fomentant el pensament crític i reflexiu[1]

The role of pedagogical museums in teacher training: Encouraging critical and reflective thinking

Carla Torres Seguí
carlatorressegui@gmail.com
Universitat de les Illes Balears

Matías Gámez Genovart
matiesgamez25@gmail.com
Universitat de les Illes Balears

Resum

La següent comunicació explora com els museus pedagògics poden enriquir la formació inicial dels mestres per contribuir al perfil d'un docent crític i reflexiu. En un context d'hipermodernitat, on el ritme accelerat de vida minva la reflexió, els museus es presenten com a espais crucials per estimular la curiositat i el pensament crític. D'aquesta manera, el patrimoni històric educatiu esdevé un recurs per fomentar una formació més crítica i reflexiva, entenent aquests espais com a agents clau per repensar l'educació i integrar continguts transversals i competències actitudinals essencials en la formació docent. S'aprofundeix en com els museus pedagògics poden influir en les dimensions del pensament reflexiu i crític, i s'argumenta que l'aproximació a través del patrimoni històric educatiu pot enriquir la formació dels futurs mestres i contribuir a desenvolupar capacitats per afrontar els reptes d'una professionalitat educativa orientada al canvi i la transformació social.

Paraules clau: Museu pedagògic, formació inicial, pensament reflexiu, pensament crític.

1 Comunicació realitzada en el marc de la Beca de col·laboració destinada a estudiants universitaris per fer tasques de recerca en departaments universitaris 2022-23. Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats. Projecte PID2020-113677GB-I00, finançat per MCIU/AEI/10.13039/501100011033.

Resumen

La siguiente comunicación explora cómo los museos pedagógicos pueden enriquecer la formación inicial de los maestros para contribuir al perfil de un docente crítico y reflexivo. En un contexto de hipermodernidad, donde el ritmo acelerado de vida mengua la reflexión, los museos se presentan como espacios cruciales para estimular la curiosidad y el pensamiento crítico. De este modo, el patrimonio histórico-educativo se convierte en un recurso para fomentar una formación más crítica y reflexiva, entendiendo estos espacios como agentes clave para repensar la educación e integrar contenidos transversales y competencias actitudinales esenciales en la formación docente. Se profundiza en cómo los museos pedagógicos pueden influir en las dimensiones del pensamiento reflexivo y crítico, y se argumenta que la aproximación a través del patrimonio histórico educativo puede enriquecer la formación de los futuros maestros y contribuir a desarrollar capacidades para afrontar los retos de una profesionalidad educativa orientada al cambio y la transformación social.

Palabras clave: Museo pedagógico, formación inicial, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico.

Abstract

The following paper explores how pedagogical museums can enrich the initial training of teachers in order to contribute to the profile of a critical and reflective teacher. In a context of hypermodernity, where the accelerated pace of life diminishes reflection, museums are presented as crucial spaces to stimulate curiosity and critical thinking. In this way, the historical educational heritage is a resource to promote a more critical and reflective formation, understanding these spaces as key agents for rethinking education and integrating transversal contents and essential attitudinal competences in teacher training. It delves into how pedagogical museums can influence the dimensions of reflective and critical thinking. Also, it is argued that approximation through the historical educational heritage can enrich the training of future teachers and contribute to develop capacities to face the challenges of an educational professionalism oriented to change and social transformation.

Keywords: Pedagogical museums, initial training, reflective thinking, critical thinking.

1. Introducció

Partint del convenciment que l'ensenyament actual requereix espais alternatius en els quals es puguin mostrar objectes, experiències i fenòmens que siguin capaços de generar curiositat i activar el pensament crític i reflexiu, en aquesta comunicació —que s'emmarca dins de la línia de «Recerca i docència en Història de l'Educació»— s'abordarà com els museus pedagògics poden contribuir una formació que ofereixi als futurs mestres eines per desenvolupar el pensament crític i reflexiu. La metodologia utilitzada ha estat la revisió sistematitzada de la literatura, en la qual s'han emprat diferents equacions que s'han introduït en bases de dades i plataformes com Dialnet, Scopus, Eric o Web of Science.

Tenint en compte que ens trobem en un context d'hipermodernitat, on la velocitat i el moviment constant impregnen el nostre dia a dia, es fa més que evident la necessitat de trobar espais per posar en pausa el temps i poder pensar sobre allò que com a mestres ens interpel·la: l'educació. En aquesta època de «modernitat líquida»[2], la quietud i la reflexió semblen haver quedat en un segon pla, el que contribueix al fet que ens trobem en l'era de la impotència reflexiva[3]. El ritme accelerat de vida dificulta la capacitat d'observació i la generació de coneixement a partir del qüestionament crític. Tot plegat posa de manifest la necessitat de tenir d'espais alternatius que estimulin la curiositat i el pensament crític. En aquest sentit, els museus pedagògics s'articularan com a agents rellevants en la formació dels futurs mestres, ja no només des d'una perspectiva històrica, sinó des del potencial que tenen per desenvolupar una mirada crítica i reflexiva sobre l'educació[4].

2. Els museus pedagògics: Conceptualització i origen

Els museus pedagògics han estat definits per F. Hernández com a «una institución social que ha de orientarse progresivamente hacia la realidad sociocultural que nos envuelve, tomando como referente el uso del patrimonio histórico-educativo como elemento configurador de nuestra identidad cultural»[5]. Aquest interès per tal de recol·lectar, posseir, en-

2 Bauman, Zygmunt. *Modernidad Líquida.* 1. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de España, 2004. 232. [Tercera reimpressió. Traducció de Mirta Rosenberg amb col·laboració de Jaime Arrambide Squirru].
3 Fisher, Mark. *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?*. 1. Buenos Aires: Caja Negra Editora, 2018. p. 160 (per a la cita p. 49). (Futuros Próximos) [Traducció de Claudio Iglesias].
4 Álvarez Domínguez, Pablo. «Una nueva mirada a la historia de la educación a través de los museos pedagógicos universitarios», *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 14 (2017), p. 252-266 (per a la cita p. 3). Álvarez Domínguez, Pablo; Rebollo Espinosa, María José. «Aprehender el valor del patrimonio histórico-educativo. Enseñar a los futuros maestros o maestras a través del museo pedagógico universitario». *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 39 (2022), p. 23-52 (per a la cita p. 38). http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.271. Brunelli, Marta. «The School Museum as a Catalyst for a Renewal of the Teaching of History of Education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26 (2015), p. 121-141 (per a la cita p. 130). Merlo, Giordana; González Gómez, Sara. «Presentació. Els museus, la innovació i la formació historico-educativa del professorat», *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 39 (2022), p. 15-22 (per a la cita p. 18). https://doi.org/10.2436/20.3009.01.270. Reyes Santana, Manuel. «De la recuperación del patrimonio escolar a la formación del profesorado: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva», *Cabás*, 5 (2011), p. 69-88 (per a la cita p. 72).
5 Hernández Hernández, Francisca. *Manual de museología*. Síntesis, 1994. 320 p. (per a la cita p. 198).

senyar i mostrar objectes relacionats amb els períodes educatius es va manifestar a través de les exposicions de material escolar que es varen començar a fer sobretot a mitjan segle XIX[6]. Va ser a partir de les Exposicions Universals que es varen inaugurar a països d'Europa com Alemanya, Regne Unit i França quan varen aparèixer el que es podrien considerar les primeres mostres d'arqueologia escolar.

En el cas de l'Estat espanyol, els museus pedagògics tenen el seu principal antecedent a finals del segle XIX, concretament l'any 1882 amb la creació del Museu d'Instrucció Primària, i posteriorment Museu Pedagògic Nacional[7]. Finalment, a partir del darrer quart del segle XX, i sobretot al llarg de tota la geografia espanyola, va augmentar exponencialment el nombre d'exposicions escolars que s'havien organitzat. Com afirmen Collelldemont i Moreu, no va ser fins a la dècada dels anys vuitanta quan va començar a aflorar el que es coneixeria com a nova museologia[8]. Això va suposar un gir radical en els plantejaments entorn de la gestió patrimonial per tal de vincular-se més amb el territori i transformar els mateixos museus, quant a l'arquitectura, la forma d'investigar els objectes, la interrelació amb els visitants i les formes de comunicar[9]. Actualment, com afirma P. Álvarez, «La Museología de la Educación en España como disciplina científica, se encuentra en un momento de construcción y crecimiento progresivo muy importante»[10].

3. Museus Pedagògics Universitaris

Una vegada concebem què són els museus pedagògics, podem endinsar-nos en els Museus Pedagògics Universitaris, que es caracteritzen per conservar una gran riquesa patrimonial associada al món de l'educació, i alhora per fomentar noves formes d'expressió i divulgació de la cultura historicoeducativa des de la universitat[11]. Ubicats dins de les facultats d'educació, poden contribuir activament al desenvolupament cultural i educatiu universitari; ja que aquests espais van més enllà de l'aprenentatge passiu perquè estimulen la comprensió històrica i fomenten la consciència cívica a través d'estructures narratives significatives.[12] Actualment, a l'Estat espanyol es compta amb 65 entitats museístiques[13],

6 Castro Fustes, Emilio. «La memoria de la escuela como recurso educativo. El caso del Museo Pedagógico de Galicia-MUPEGA», Cuestiones Pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 22 (2013), p. 103-116 (per a la cita p. 104).

7 García del Dujo, Ángel. *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941): Teoría educativa y desarrollo histórico.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1985. 191 p. (Ciencias de la Educación, 17).

8 Collelldemont Pujadas, Eulàlia; Moreu Calvo, Àngel C. «El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos», *Historia de la Educación: revista interuniversitaria*, 26 (2007), p. 471-482 (per a la cita p. 472).

9 Miquel Lara, Avelina; González Gómez, Sara. «Museus pedagògics i Història pública», *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 39 (2022), p. 161-182 (per a la cita p. 172). https://doi.org/10.2436/20.3009.01.277

10 Álvarez Domínguez, Pablo. «Mapeo de la museología de la educación en España: Aproximación al estado de la cuestión», *História da Educação*, 22 (2018), p. 293-313 (per a la cita p. 300). https://doi.org/10.1590/2236-3459/75395

11 Álvarez, Pablo. «Una nueva mirada a la historia de la educación…», *op. cit.*, p. 9.

12 Álvarez, Pablo; Rebollo Espinosa, María José. «Aprehender el valor del patrimonio…», *op. cit.*, p. 38.

13 Álvarez Domínguez, Pablo. *Los Museos Pedagógicos en España*…, *op. cit.*, p. 26-27. Sephe, *op. cit.*

de les quals 9 es defineixen com a Museus Pedagògics Universitaris[14]. Aquests Museus Pedagògics Universitaris estan repartits al llarg de la geografia espanyola i comprenen diferents àmbits com la docència, la recerca, la difusió i la professionalització. Cal destacar que la majoria d'experiències formatives que realitzen solen estar relacionades amb diversos projectes d'innovació docent lligats a assignatures historicoeducatives[15].

4. El pensament crític

Per poder pensar de quina manera els museus de l'educació poden contribuir a una formació inicial de mestres que sigui més crítica i reflexiva, abans és necessari conceptualitzar què entenem per pensament crític. El filòsof estatunidenc Matthew Lipman —qui va desenvolupar programes per treballar el pensament crític a l'aula com Philisophy for Children— s'ha convertit en tot un referent amb relació al pensament crític. Segons Lipman, el pensament crític consistia en un pensament de naturalesa filosòfica que oferia eines per millorar i perfeccionar el pensament amb l'objectiu de protegir-nos davant l'adquisició acrítica del coneixement i així poder establir una connexió útil amb la vida real[16]. L'autor, en el seu llibre titulat *Pensamiento complejo y educación* ens proporciona dues de les definicions del pensament crític que podríem considerar pioneres. D'una banda, Robert Stenberg afirma que «Construed broadly, critical thinking comprises the mental processes, strategies and representations people use to solve problems, make decisions, and learn new concepts»[17]. D'altra banda, com indica Robert H. Ennis, el pensament crític és «aquel pensamiento razonable y reflexivo que se focaliza en decir lo que hemos de creer y hacer»[18]. Aquestes dues definicions les podem contrastar amb el que proposen Paul i Elder quan exposen que «Critical thinking is the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it»[19]. Per tant, en pensar de manera crítica s'indaga sobre un coneixement, es repensa i s'analitza per donar-li validesa o descartar-lo. Dit això, segons la teoria de Villarini, per arribar a poder pensar de manera crítica hem de passar per tres nivells[20]: el nivell de pensament automàtic, el nivell de pensament sistemàtic i el nivell de pensament crític.

El nivell de pensament crític és el nivell més complex al que pot arribar el nostre pensament i parteix de la metacognició, la qual cosa exigeix fer una autoreflexió del nostre coneixement. En aquest sentit, el pensament crític és el que es pren a si mateix com a objecte d'estudi i anàlisi, i es pot examinar i avaluar a partir de les següents dimensions o

14 Rabazas Romero, Teresa; Ramos Zamora, Sara. «Los museos pedagógicos universitarios…», *op. cit.*, p. 104.
15 Álvarez, Pablo; Rebollo Espinosa, María José. «Aprehender el valor del patrimonio…», *op. cit.*, p. 44-50.
16 Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de La Torre, 1997. 366.
17 Ibid., p. 172.
18 Ibid., p. 172.
19 Paul, Richard; Elder, Linda. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools.* 4. California: Fundation for Critical Thinking Press, 2007. 23 p. (per a la cita p. 4).
20 Villarini, Ángel R. «Teoría y pedagogía del pensamiento crítico», *Perspectivas psicológicas* [Puerto Rico], 3 (2004), p. 35-43 (per a la cita p. 38-40).

perspectives: dimensió lògica (claredat dels conceptes, validesa, coherència, objectivitat, etc.), dimensió substantiva (avaluar la veracitat o falsedat de la informació que processa el pensament, és a dir, el contingut), dimensió contextual (el contingut sociobiogràfic en el qual es du a terme l'activitat del pensament), dimensió pragmàtica (d'acord amb els fins i els interessos que cerca el pensament i les conseqüències que produeix) i dimensió dialògica (analitzar el que és propi amb relació a allò dels altres).

5. El far de la formació inicial: Orientant-nos cap a una educació crítica amb els museus pedagògics

Segons Álvarez i Rebollo, els museus pedagògics són recursos didàctics potents per donar a conèixer, reivindicar, difondre i ajudar a interpretar el patrimoni educatiu als estudiants d'educació com a llegat pedagògic que els pertany[21]. Aquests mateixos autors afirmen que els Museus Pedagògics Universitaris cada cop començaran a incidir en la formació inicial de forma més sistemàtica, connectant tots els continguts transversals fonamentals (coeducació, respecte, interculturalitat, etc.) alhora que es treballaran competències actitudinals necessàries en els docents com la presa de decisions i la creació d'inquietuds.

L'educació basada en el patrimoni històric educatiu ofereix l'oportunitat de poder repensar l'ensenyament de la història de l'educació en si mateixa, però també ens és útil per repensar el paper de l'educació en la societat[22]. Per aquest motiu és cabdal no perdre de vista la connexió que hi ha d'haver entre museu i universitat si pretenem que els futurs docents tinguin un cert nivell de cultura patrimonial, reconeguin els seus orígens i siguin agents dinamitzadors del patrimoni educatiu.

En aquest ensenyament sobre la història de l'educació, els estudiants intentaran comprendre la complexitat de diferents fenòmens educatius, tractant d'analitzar les conseqüències i causes. Per tant, en el marc d'aquestes assignatures, es podrà prendre consciència de com és d'important conèixer el passat, ja que la complexitat que hi ha inherent a l'educació exigeix una visió integral i històrica dels fets. Educar, implica una constant actualització del pensament, i per a dur a terme aquests processos resulta més que oportuna una lectura i una mirada crítica a l'educació del passat[23].

Amb relació al desenvolupament del pensament crític que s'ha explicat anteriorment, l'estudi del patrimoni escolar en la formació inicial dels futurs docents s'ha introduït amb èxit des de fa uns anys en l'oferta formativa de diverses universitats. D'aquesta manera, s'ha pogut oferir un espai de reflexió on s'ha explorat la potencialitat dels museus pedagògics a l'hora de contribuir a una pràctica de reflexió continua que, tal com afirmen G. Merlo i S. González «converteix al docent en un reflexiu practicant capaç d'aconseguir un desenvolupament professional»[24]. El desenvolupament d'un pensament social crític

21 Álvarez, Pablo; Rebollo Espinosa, María José. «Aprehender el valor del patrimonio…», *op. cit.*, p. 25.
22 Brunelli, Marta. «The School Museum as a Catalyst for a Renewal…», *op. cit.*, p. 122.
23 Álvarez, Pablo. «Una nueva mirada a la historia de la educación…», *op. cit.*, p. 3.
24 Merlo, Giordana; González Gómez, Sara. «Presentació. Els museus, la innovación…», *op. cit.*, p. 19.

afavorirà a l'alumnat a situar històricament les evidències del passat i a donar-li un significat social, polític i cultural[25].

Oferir espais de reflexió farà que hi hagi moments per poder intentar abordar aquesta tensió entre el retrospectiu i el prospectiu, fet que contribuirà de manera evident a la formació docent perquè aportarà elements que seran rellevants per a l'anàlisi dels conceptes de canvi i permanència en els escenaris educatius[26]. Aquest procés facilitarà que l'alumnat pugui evidenciar quina connexió hi ha entre el passat, el present i el futur de l'educació, de manera que desenvoluparan estratègies per analitzar els entorns educatius[27]. Tot plegat fa que, segons Merlo i González, els Museus Pedagògics Universitaris quedin a disposició dels futurs mestres com a un «element crític i de reflexió sobre la seva pròpia activitat i com a eina per a la comunicació i la transformació social»[28].

6. Teixint convergències: La contribució dels museus pedagògics al pensament crític i reflexiu

Dit això, totes aquestes petites contribucions que hem anat esmentant, i que en part, són el que els museus pedagògics poden oferir a l'alumnat dels graus d'Educació Infantil i Educació Primària, lliguen a la perfecció amb moltes de les fases del pensament reflexiu. Si tenim en compte que el pensament sistemàtic o reflexiu és aquell que consisteix a utilitzar els nostres recursos mentals per tal d'entendre, explicar, decidir o crear alguna cosa, deduirem que és un pensament orientat a la solució de problemes i a la presa de decisions[29].

En tot aquest procés de pensament reflexiu (figura 1), podem trobar qüestions que s'havien comentat com a contribucions dels museus pedagògics com, per exemple, el fet de repensar l'educació, reflexionar sobre la tensió entre el retrospectiu i el prospectiu, reflexionar sobre la mateixa pràctica docent i reflexionar sobre la complexitat de fenòmens educatius per poder comprendre'ls millor. Dins del pensament reflexiu, si el fragmenten amb les diferents fases, veurem que en la recopilació de la informació es pot aprendre a situar el pensament i les praxis educatives en un context temporal que és més ampli. A més, poder situar històricament les evidències del passat formaria part d'aquests processos d'ordenar, agrupar i classificar que implica la recopilació de la informació. La segona fase d'aquest nivell de pensament seria la interpretació, on trobaríem, per excel·lència, la interpretació del patrimoni històric educatiu i el fet de donar a fets històrics educatius un significat social, cultural i polític. Dins d'aquesta fase d'interpretació, els museus pedagògics ens poden oferir moments per problematitzar i qüestionar alguns dels objectes presentats, afavorint així processos mentals com l'avaluació de certes pràctiques educa-

25 Álvarez, Pablo; Rebollo Espinosa, María José. «Aprehender el valor del patrimonio…», *op. cit.*, p. 40.
26 Reyes Santana, Manuel. «De la recuperación del patrimonio escolar», *op. cit.*, p. 72.
27 Álvarez, Pablo; Rebollo Espinosa, María José. «Aprehender el valor del patrimonio…», *op. cit.*, p. 52.
28 Merlo, Giordana; González Gómez, Sara. «Presentació. Els museus, la innovación…», *op. cit.*, p. 22.
29 Villarini, Ángel R. «Teoría y pedagogía del…», *op. cit.*, p. 38.

tives, l'anàlisi de causes i conseqüències de fets històrics, i l'anàlisi d'entorns i escenaris educatius, fomentant d'aquesta manera les habilitats d'anàlisi de l'entorn. Finalment, la darrera fase del pensament sistemàtic és la conclusió, on es prenen decisions i se cerquen possibles solucions a problemes. En aquest sentit, els alumnes haurien de poder ser dinamitzadors del patrimoni històric educatiu com a llegat que els pertany, fet que els convidarà a prendre tot un seguit de decisions. A més, en fomentar aquesta actitud de transformació i canvi social, l'alumnat, a partir de la informació recopilada i interpretada anteriorment, també durà a terme processos més generals i transversals de presa de decisions, car cap canvi es pot dur endavant sense aquesta recollida d'informació, anàlisi i interpretació feta prèviament.

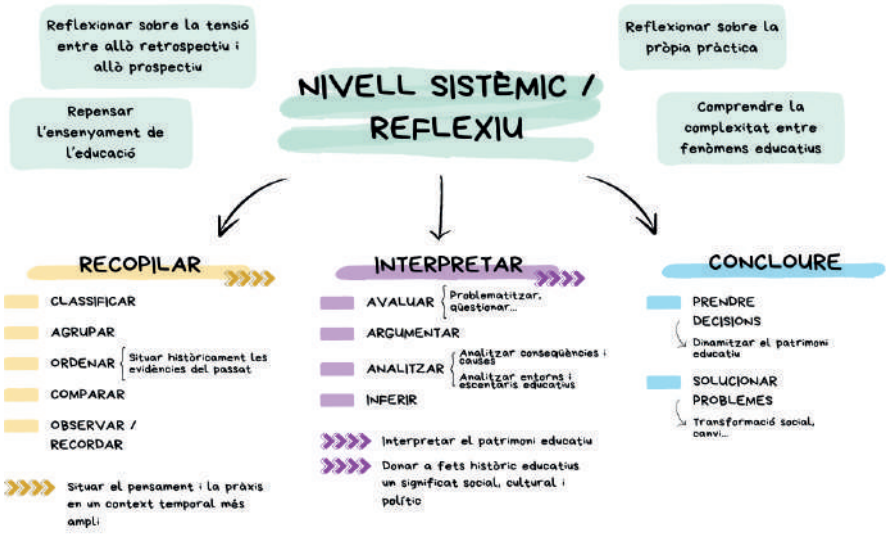


Figura 1. Aportació dels museus pedagògics al nivell de pensament sistèmic o reflexiu.
Font: Elaboració pròpia.

A partir d'aquí, tot aquest procés reflexiu, format per les tres fases esmentades anteriorment, alhora pot ser l'objecte d'estudi del propi pensament. És a dir, quan passem al nivell del pensament crític, pensem sobre el pensat a través d'un procés de metacognició. Per tant, tot allò pensat i reflexionat anteriorment es pot avaluar i examinar en una clau lògica, substantiva, contextual, dialògica i pragmàtica (figura 2). Per exemple, quan es pren una decisió, s'hauria de poder avaluar si aquesta decisió és vàlida i coherent (dimensió lògica), o si respon al propòsit inicial del pensament, és a dir, si està relacionada amb l'objectiu principal del pensament (dimensió pragmàtica). Un altre exemple molt evident el trobaríem amb la dimensió contextual, ja que és un eix clau a partir del qual podem autoexaminar l'anàlisi de causes i conseqüències que hem fet (avaluant si hem tingut en compte el context social, cultural, polític, etc.). Aquesta dimensió contextual també l'hem de tenir en compte en el moment en el qual esperem que els alumnes situïn el pensament i les praxis educatives en un context temporal més ampli, o en el moment en el qual s'ha

de donar a fets històric educatius un significat social, cultural o polític. Finalment, cada cop que els alumnes han de problematitzar una qüestió, es poden trobar davant la situació d'haver de gestionar la diversitat d'opinions. Aquest fet contribuirà al desenvolupament del nivell de pensament crític a partir de la dimensió dialògica, que pretén autoexaminar els mateixos pensaments en relació amb els dels altres, assumint altres punts de vista i mediant amb altres pensaments.



Figura 2. Pensament crític: avaluació del propi pensament.

Font: Elaboració pròpia.

Conclusió

En conclusió, podem afirmar que la integració dels museus pedagògics en la formació inicial dels docents representa una transició cap a una educació més crítica i reflexiva. Partint del patrimoni històric educatiu, els estudiants poden comprendre la complexitat dels fenòmens educatius, analitzant-ne les causes i conseqüències mitjançant un procés de reflexió que permet una visió integral i històrica de l'educació, repensant el seu paper en la societat. Els Museus Pedagògics Universitaris esdevenen recursos que permeten integrar els continguts i les competències transversals de la formació docent, alhora que tenen un gran potencial per promoure el pensament crític i la reflexió contínua sobre la pràctica educativa. A través d'experiències i propostes didàctiques que problematitzen els elements exposats, els estudiants podran qüestionar, per exemple, les desigualtats històriques del sistema educatiu i desenvolupar una visió crítica del mateix. Tot això facilita la comprensió de la relació entre el passat, el present i el futur de l'educació. En definitiva, el procés reflexiu en l'ensenyament sobre la història de l'educació implica la recopilació, interpretació i conclusió de la informació rebuda, facilitant la presa de decisions i la cerca de solucions a problemes educatius. A més, mitjançant un procés de metacognició

es poden avaluar aquestes mateixes reflexions des d'un punt de vista lògic, substantiu, contextual, dialògic i pragmàtic. En resum, la integració dels museus pedagògics en la formació inicial dels mestres pot contribuir a un enfocament educatiu més crític i reflexiu, característiques essencials per a una professionalitat orientada al canvi i a la transformació social.

Reflexions sobre els espais d'aprenentatge: arquitectura i pedagogia

M. Concepció Torres Sabaté (URV)
mariaconcepcio.tiorres@urv.cat
Universitat Rovira i Virgili

Judit Taberna Torres
judit.taberna@upc.edu
UPC, EA Llotja

Resum

Des de sempre l'espai escolar ha interactuat amb les diferents pedagogies que han anat sorgint al llarg de la història de l'educació.

En els darrers anys hi ha hagut un increment vers la innovació/renovació pedagògica que ens ha fet reflexionar sobre l'adaptabilitat, o no, dels espais i els materials pedagògics dins dels processos d'ensenyança-aprenentatge, les metodologies que si apliquen, i com aquestes poden influir en l'èxit o fracàs educatiu.

Resumen

Desde siempre el espacio escolar ha interactuado con las diferentes pedagogies que han ido surgiendo a lo largo de la historia de la educación.

En los últimos años, ha habido un incremento hacia la innovación/renovación pedagógica que nos ha hecho reflexionar sobre la adaptabilidad, o no, de los espacios y materiales pedagógicos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías que se aplican, y cómo estas pueden influir en el éxito o fracaso educativo.

Abstract

The school space has always interacted with the different pedagogies that have emerged throughout the history of education.

In recent years there has been an increase towards pedagogical innovation/renewal, which has made us reflect on the adaptability, or not, of the spaces and teaching materials within the teaching-learning processes, the methodologies that they apply, and how these can influence educational success or failure.

Reflexions sobre els espais d'aprenentatge: arquitectura i pedagogia

Introducció

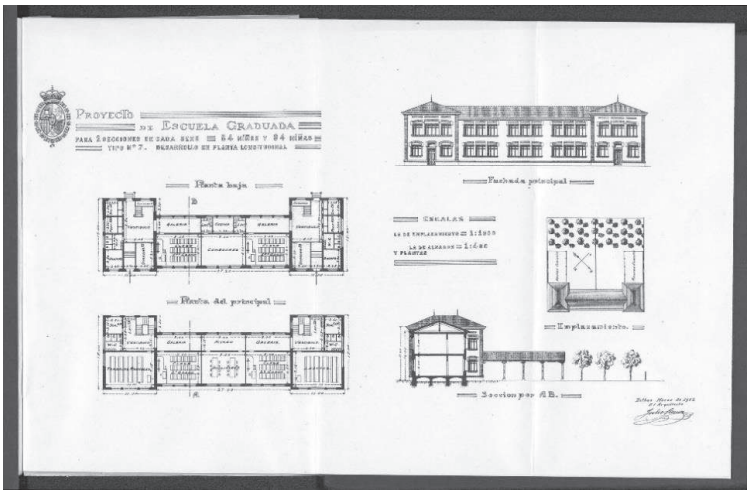
L'edifici escolar amb la funció educativa neix a finals del segle XIX, inicis del segle XX amb el reaprofitament dels edificis que els Ajuntaments de moltes ciutats i pobles de l'Estat Espanyol tenien disponibles, compartint diferents funcions i usos a la vegada: presó, servei als ciutadans i escola. Eren edificis que es van anar readaptant al nou ús proposat com a espai d'aprenentatge.

L'evolució dels espais per millorar les capacitats d'aprenentatge ha fet una gran evolució amb avenços i retrocessos segons la ideologia que ha tingut el govern de l'Estat, però en els darrers anys podem observar a moltes escoles rurals i urbanes una aposta ferma per invertir molts recursos vers la millora dels espais per adaptar-los a les línies educatives del centre que treballen en moltes ocasions amb la línia pedagògica de l'Escola Nova de finals del s. XIX, incorporant metodologies actives i participatives amb material per experimentar cap a la suma de competències i els aprenentatges curriculars d'una forma més crítica i creativa.

El marc legal determina la construcció de les escoles

El govern central era conscient que es necessitaven escoles, però delegà la seva construcció tant a nivell de projecte, com econòmic als ajuntaments mentre ells es feien càrrec de la construcció de les universitats. A principis del segle XX, s'evidencia que aquest sistema econòmic no funciona i es planteja la gestió de la construcció de noves escoles amb una nova fórmula de finançament compartit entre els Ajuntaments i l'Estat.

La primera normativa de construccions escolars a l'Estat Espanyol és de l'any 1905 la "Instrucción Técnico-Higiénica relativa a la construcción de escuelas", aquesta normativa es realitza seguint els exemples del model existent a França (de l'any 1850) i de Bèlgica (de l'any 1852). El contingut del document fa especial èmfasi a la ubicació de l'escola i les condicions higièniques per garantir una bona ventilació i assolellament de l'edifici i les aules.



Imatge 1: Projecte d'escola graduada per 2 seccions. Font: "Planos modelos de escuelas graduadas". Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. 1912

El 1908 el ministeri decideix afegir 12 models tipològics d'escoles graduades per tal que els Ajuntaments puguin utilitzar-ne un o altre en funció de les seves necessitats: escola de nois, escola de noies o ambdós a la vegada. Es podrien utilitzar edificis annexes o una planta sobre l'altra. També es defineixen el nombre de nois i noies amb relació a la superfície necessària, el preu unitari per m2 i el pressupost total. Aquesta publicació s'amplia l'any 1912 amb més models arquitectònics que completen les necessitats escolars del moment (Imatge 1). Aquestes normatives no defineixen la pedagogia dels espais només fan referència a aspectes de salubritat, assolellament i il·luminació.

L'Ajuntament de Barcelona l'any 1914 planteja un projecte pilot l'Escola del bosc, a on aplicar les innovacions pedagògiques de l'Escola Nova, neix la primera escola municipal de Barcelona. Una escola amb relació directa amb la natura, a l'aire lliure (Imatge 2) i sota la direcció de Rosa Sensat.



Imatge 2: Classe als jardins de l'Escola del Bosc. Fotògraf: Brangulí. 1917.
Font: Arxiu Nacional de Catalunya.

A l'inici del segle XX, el 1917 l'Ajuntament de Barcelona crea la comissió del Patronat Escolar de Barcelona, la direcció va anar a càrrec de Manuel Ainaud, pedagog, formant també part de l'equip assessor l'arquitecte Josep Goday.

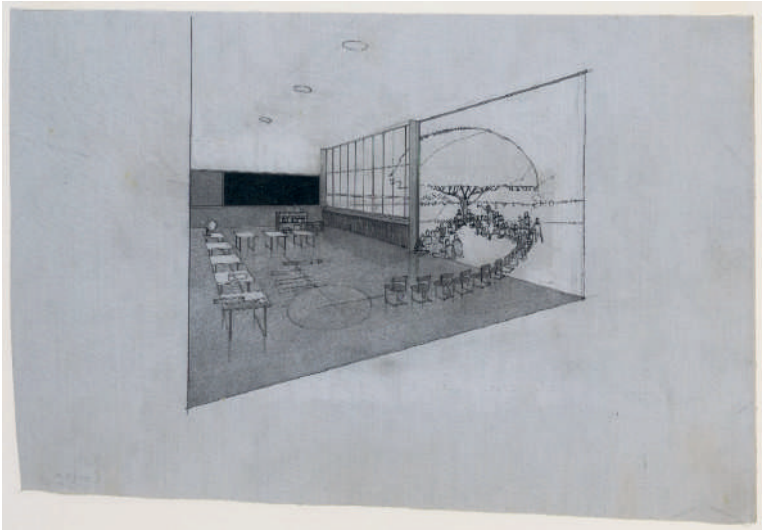


Imatge 3: Classe de gimnàstica a l'aire lliure. Escola del mar. Fotògraf: Brangulí. 1921. Font: Arxiu Nacional de Catalunya.

Tots dos van treballar conjuntament per la Nova Escola dissenyant nous grups escolars a Barcelona com: l'Escola del Mar (Imatge 3), l'Escola Baixeras o l'Escola Milà i Fontanals. Alguns d'aquests edificis encara continuen funcionant com a escoles d'infantil i primària. Els espais es van dimensionar més grans del que preveia la normativa estatal, tant a les aules com als passadissos, i també es van dissenyar una sèrie d'espais indefinits a les zones d'accés a l'edifici que permetessin ser utilitzats per diferents col·lectius: professorat, famílies, alumnes i per activitats diverses com concerts, altres activitats culturals, reunions, etc.

Aquesta realitat fa repensar els espais des de la pedagogia i no des de la optimització econòmica de la construcció com es plantejava als primers models creats pel Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts. S'estudien les mides que necessiten els alumnes per aprendre en un espai suficient i generós donant unes ràtios superiors als m2 dels que fixava la normativa estatal per aula.

L'arquitecte Richard Neutra als anys 30 va tenir l'oportunitat de repensar les escoles a Califòrnia després del terratrèmol de l'any 33 quan moltes escoles van quedar destruides. Es va basar en els principis del moviment modern de flexibilitat espacial, aules orientades a l'est i on cada aula tenia un jardí davant seu més gran que la mida de l'aula (Imatge 4). Els límits de l'aula tal com es veu al dibuix desapareixien i l'espai exterior formava part de l'interior, i l'aprenentatge es produïa a sota de l'arbre, amb contacte directe amb la natura tal com es veu a la imatge.



Imatge 4: Dibuix d'una aula de l'escola Emerson de l'arquitecte Richard Neutra,1938. Font: Richard and Dion Neutra Papers, 1925-1970. UCLA Library Special Collections.

A Catalunya el moviment modern busca l'optimització i el funcionalisme dels espais, i es redueixen les mides de totes les peces que conformen l'escola. La despesa econòmica és un factor molt important, tal com diuen els del GATEPAC en els punts de l'escola moderna publicats a la revista AC9 (1933):

> (…) La construcció d'una escola de luxe (i és luxe tot lo innecessari), deixa sense ensenyança a una part de nens (…) el conjunt de tots els elements que formen l'escola, s'ha de lligar d'una manera orgànica i racional (funcional). (…) S'han d'evitar certs prejudicis, inexistents ja en els països avançats, com són la monumentalitat o les façanes presumptuoses.

Es prioritza la disminució del cost per m2 construït tant en planta com en alçada, en contra dels avantatges pedagògics dels espais del noucentisme que s'havien pensat en relació entre l'arquitectura i la pedagogia. Per Goday els edificis escolars havien de ser els edificis amb més bellesa de la ciutat tant per l'aspecte exterior com pels interiors.

Escoles com l'Àngel Baixeras construïda l'any 1917, es continua utilitzant el dia d'avui com escola, i els seus espais s'han anat readaptant a totes les diferents pedagogies sense necessitat de modificar o eliminar per complet tota la distribució original dels espais de l'escola.

De l'arquitectura cap a la pedagogia

Rousseau i Pestalotzzi ja van marcar el camí per descobrir un procés d'aprenentatge basat en la intuïció activa i en l'activitat natural de l'infant que s'educa.

Autors com Fröebel quan construeix el model dels *Kindergarden,* ofereix la relació directe entre la natura i la llibertat pel desenvolupament de l'infant, centra l'activitat lliure i creadora de l'infant en el treball manual.

La pedagogia que el moviment de l'Escola Nova de finals del S.XIX, va treballar de forma contundent, potenciant l'adaptació d'espais i materials en cada una de les diferents etapes educatives per aconseguir la convivència d'integrar la pedagogia i espais físics.

Una figura rellevant en aquest moviment va ser Maria Montessori que va afavorir a través d'espais i materials l'autonomia de l'infant en el seu procés de creixement i aprenentatge amb ambients adaptats a les seves possibilitats.; altres autors que fan les seves propostes pedagògiques centrades en l'infant van ser John Dewey, Claparède, Ferrièr i Decroly, tots ells van organitzar les seves metodologies i materials per aconseguir un millor desenvolupament dels infants amb el màxim respecte per la infància.

Més tard tot el moviment higienista provoca que es generin grans canvis en els edificis potenciant les escoles a l'aire lliure, combinant la cura per la salut amb els objectius pedagògics.

Actualment, moltes d'aquestes pedagogies han tornat als entorns educatius com a innovació i/o renovació pedagògica, i ha provocat un replantejament des de l'arquitectura escolar fins als espais concrets que conformen un centre educatiu, perquè aquests poden encaminar el desenvolupament de la persona vers l'estimulació de la creativitat i la crítica o bé vers la repetició del sistema.

Estudiar els espais educatius són reptes de tota la comunitat educativa i per aquest motiu l'any 2017 el Departament d'Educació va editar el document "Despertem mirades a l'entorn de l'espai escolar" en el que es destaca la necessitat de crear espais amb algunes característiques com que han de ser: polivalents, accessibles, polisensorials, vivencials, saludables, comunitaris i estètics. En Vallvé (2010) ens planteja una sèrie d'interrogants sobre com podem treballar els espais educatius:

> Els espais no són neutres i són un factor més que intervé en l'educació dels infants. Com haurien de ser els espais de l'escola? Caldria fer una revisió a fons tant de la funcionalitat dels espais com de la seva estètica. De vegades em pregunto si a l'escola trobaríem un espai acollidor i agradable per seure a llegir tranquil·lament un llibre. Si no és així, com volem que llegeixin els nostres alumnes. Com es pot ajudar a estructurar el pensament enmig del desordre? Com es pot desenvolupar una educació artística de qualitat enmig d'estètiques desafortunades, per dir-ho benèvolament?

Aquestes preguntes comencen a tenir respostes en molts centres educatius com podem observar a les següents imatges:



Imatge 5: Material de l'escola Els Til·lers (La Massó). Font: pròpia.



Imatge 6: Passadís de l'Escola Octavio Paz (Barcelona). Font: pròpia.



Imatge 7: Escola Octavio Paz (Barcelona). Font: pròpia.



Imatge 8: Escola 30 Passes (Barcelona). Font: pròpia.



Imatge 9: Escola 30 Passes (Barcelona). Font: pròpia.

A través de les imatges podem observar com la transformació dels espais educatius arriba a tota mena d'escola: la imatge 5 una escola rural i de la imatge 6 a la 9 escoles de dos barris de Barcelona.

Hi ha iniciatives de "revolució" dels espais d'aprenentatge (taules i cadires amb rodes, de diversitat de formes i mides …) que faciliten apropar l'exterior amb l'interior, i per tant a l'estudi de l'entorn des d'una realitat concreta. Aquestes "maneres d'ensenyar i d'aprendre" ja estan presentant resultats positius en l'èxit dels infants i el canvi de paradigma vers l'aprenentatge.

Molts projectes educatius i alguns d'ells emmarcats en la innovació educativa, consideren que els espais i els materials són eines molt importants per desenvolupar aquesta innovació que ja sobrepassa la utilització de les noves tecnologies per recuperar la idea d'escola vinculada al seu entorn.

L'entorn i l'ambient influeixen en els aprenentatges i en l'educació, i la relació que establim amb aquest entorn pot afavorir les connexions neuronals per facilitar una manera concreta d'aprendre. En David Bueno en el seu llibre "Neurociència per a educadors" (2017) ens argumenta el funcionament del nostre cervell vers l'aprenentatge i com l'entorn ens pot ajudar a estructurar-lo.

La flexibilitat de les normatives cap a una nova construcció o adaptació dels nostres centres educatius és un element clau per dinamitzar la funció pedagògica del sistema educatiu. Cal un treball multidisciplinari per aconseguir aquesta flexibilitat en la qual l'arquitecte, el pedagog/a, els mestres i les famílies han de tenir un paper important per tal de fer efectiu un aprenentatge adaptat a les noves realitats socials i de l'entorn.

Algunes iniciatives educatives d'escoles lliures, escoles actives o escoles alternatives han iniciat ja una cursa vers la defensa del nen/a en un ambient més adequat dins de l'àmbit escolar, potenciant la relació del mateix edifici amb l'entorn, obrint l'espai educatiu per anar més enllà de la construcció arquitectònica.

La societat evoluciona de forma ràpida, cada vegada està més oberta al món que l'envolta mentre veiem l'escola, espai clau per aquesta societat, amb una dimensió tancada dels espais. Aquest model ja no és útil. L'Aula del futur, com ens comenta Pablo Campos en un article de l'ABC (2018) *"L'aula del futur no està relacionada només amb la tecnologia o amb noves metodologies d'aprenentatge, que també, sinó amb les propostes arquitectòniques on canvia la concepció de l'espai i temps i s'afavoreix la continuïtat de l'aprenentatge en qualsevol moment i lloc dins del centre educatiu: un passadís, pati, entrada…"*.

Facilitar i treballar diferents tipus d'espais a l'escola, afavoreix l'aprenentatge, i no només pensar en els espais en si mateixos sinó també amb la relació que s'estableix entre ells, en els límits que es produeixen entre l'aula i el passadís, i entre l'aula i l'espai exterior. També en la manera d'accedir i recórrer els espais de l'escola. Tot forma part de l'aprenentatge.

És responsabilitat dels professionals aconseguir més flexibilitat vers el desenvolupament d'un sistema educatiu que reflecteixi la realitat social i proposi canvis també a través de l'arquitectura escolar vinculada a les necessitats dels mateixos alumnes, els equips educatius i les pedagogies, l'entorn i les famílies.

Conclusions

Amb tots els avenços socials i tecnològics cal promoure escoles amb espais que ja no siguin unidireccionals, sinó que disposin d'espais generadors de creativitat, experimentació i diàleg. L'edifici ha de donar resposta a aquestes necessitats, hem de plantejar edificis flexibles, que s'adaptin al pas del temps i a les comunitats educatives. És important no només definir com ha de ser l'aula sinó també com s'accedeix a l'aula, com s'arriba a

l'aula des de l'exterior i com es va al pati, tots els recorreguts per l'escola formaran part de les metodologies d'ensenyança-aprenentatge.

Els infants es mouen per la curiositat i necessiten espais vinculats a l'experiència pedagògica per aconseguir respostes i tenir un espai i materials adequats que afavoreixin aconseguir les seves fites d'aprenentatge.

Cal un treball conjunt quan volem treballar amb l'arquitectura escolar, tota la comunitat educativa si pot implicar, des de l'administració, que és imprescindible, fins a l'equip de mestres, famílies i també els alumnes, per tal que aquesta participació tingui en compte l'entorn i les necessitats del propi centre.

En realitzar aquesta petita cerca d'informació ens hem adonat que hi ha poca recerca des de la vessant de la pedagogia vers l'arquitectura i els espais escolars, per tant, cal incentivar-la.

Tanquem amb una frase del col·lectiu Arquiescola;

> L'arquitectura ens genera experiències úniques amb les quals, des de ben petits, i com a éssers creatius i emocionals que som, ens atrevim a interactuar per construir els nostres propis espais de joc.

Referències

Llibres i articles:

Bueno, David. *Neurociència per a educadors.* Barcelona: Editorial Associació Rosa Sensat. Col. Referents, 2017.

Direcció General d'Educació Infantil i Primària. *Despertem mirades a l'entorn de l'espai escolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Servei de Comunicació i Publicacions, 2017.

"Instrucción Técnico-Higiénica relativa a la construcción de escuelas". *Gaceta de Madrid,* 119 (1905), p.408-409.

"Número dedicado a Escuelas". *A.C. Documentos de Actividad Contemporánea,* 9 (1933), p.18.

Peraita, Laura. *"En busca del aula perfecta". ABC* (2018), p.58.

Sentieri Omarrementería, Carla. "Las escuelas de Richard Neutra versus la escuela japonesa de Tezuka Architects". *De Arquitectura,* vol. 24, 37 (2019), p.16-23.

Wild, Rebeca. *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa.* Barcelona: Editorial Herder, 2005.

Vallvé, Lluís. *Ha de ploure cap amunt.* Barcelona: Rosa Sensat, 2010.

Web:

https://www.arquitectes.cat/ca/coac/arquiescola, *disponible al Gener 2024.*

La presència de la música en les colònies escolars de la Diputació Provincial de Balears

Francesc Vicens Vidal
francesc.vicens@uib.cat
Universitat de les Illes Balears

Llorenç Gelabert Gual
llorens.gelabert@uib.cat
Universitat de les Illes Balears. GEDHE/IRIE

Resum

L'ensenyament musical i la interpretació de cants i himnes, va ser una pràctica habitual en el context de les colònies escolars de la Diputació Provincial de les Balears que tingueren lloc a diversos indrets de les Illes Balears entre els anys 1893 i 1936. Si bé, durant aquest període cronològic, la música, en el context de les colònies provincials insulars, emergí com una disciplina complementària, és remarcable el valor intrínsecament educatiu del seu ús, contribuint activament a implementar la visió d'una formació holística a partir de la interpretació d'un repertori ric, variat i treballat de forma activa i transversal. Aquest repertori estava integrat per cançons tradicionals del nostre entorn i d'altres indrets, himnes patriòtics o adaptacions d'obres del registre culte, entre d'altres. De la mateixa manera, aquesta pràctica afavorí la creació d'un sentiment de pertinença i identitat col·lectiva entre els membres de les colònies, tot reforçant la seva relació amb la comunitat i l'entorn escolar. És remarcable, per tant, la dimensió comunitària i social de la música com a part integrant del que va ser l'experiència educativa de les colònies escolars.

Resumen

La enseñanza musical y la interpretación de cantos e himnos, fue una práctica habitual en el contexto de las colonias escolares de la Diputación Provincial de Baleares que tuvieron lugar en varios lugares de las Islas Baleares entre los años 1893 y 1936. Si bien, durante este período cronológico, la música, en el contexto de las colonias provinciales insulares, emergió como una disciplina complementaria, es remarcable el valor intrínsecamente educativo de su uso, contribuyendo activamente a implementar la visión de una formación holística a partir de la interpretación de un repertorio rico, variado y trabajado de forma

activa y transversal. Este repertorio estaba integrado por canciones tradicionales de nuestro entorno y de otros lugares, himnos patrióticos o adaptaciones de obras del registro culto, entre otras. De la misma manera, esta práctica favoreció la creación de un sentimiento de pertenencia e identidad colectiva entre los miembros de las colonias, reforzando su relación con la comunidad y el entorno escolar. Es remarcable, por tanto, la dimensión comunitaria y social de la música como parte integrante de lo que fue la experiencia educativa de las colonias escolares.

Abstract

Musical teaching and the interpretation of songs and hymns was a common practice in the context of the school colonies of the Provincial Council of the Balearic Islands that took place in various places in the Balearic Islands between the years 1893 and 1936. Music, in the context of the provincial insular colonies, it emerged as a complementary discipline. It is notable, however, the intrinsically educational value of its use, actively contributing to implementing the vision of a holistic training based on the interpretation of a rich, varied repertoire worked on in an active and transversal way. This repertoire was made up of traditional songs from the Balearic Islands and other places, patriotic hymns or adaptations of works from the cult register, among others. In the same way, this practice favored the creation of a feeling of belonging and collective identity among the members of the colonies, reinforcing their relationship with the community and the school environment. It is remarkable, therefore, the community and social dimension of music as an integral part of what was the educational experience of the school colonies.

Introducció

En el marc del projecte «Història pública de l'educació a Espanya (1970-2020). Percepció social, memòria col·lectiva i construcció d'imaginaris sobre els docents i les seves pràctiques»[1], el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE-IRIE) de la Universitat de les Illes Balears ha engegat, en els darrers temps, diverses línies de recerca amb l'objectiu d'analitzar fets o iniciatives rellevants en l'àmbit de la història de l'educació i des dels preceptes del que entenem com a història pública. Una d'aquestes línies d'acció ha estat l'anàlisi de la presència de la música en les colònies escolars de la Diputació Provincial de Balears.

Aquest interès neix de la troballa d'un conjunt de cants escolars publicats al setmanari pedagògic *El Magisterio Balear* en la primera dècada del segle XX. Segons la mateixa publicació, i altres fonts consultades, aquest conjunt de cançons es convertiren aleshores en una eina educativa d'ús habitual en diverses festivitats escolars i en les colònies escolars impulsades des de la Diputació Provincial de Balears. Per altra banda, ens cridà també l'atenció un document que ens aportà l'evidència de la presència de la música en el dia a dia de les colònies escolars. Es tracta d'un horari de la colònia de l'any 1925 on apareixen tres referències al cant al llarg de la jornada en el cas dels nins i dues en el cas de les nines.

A través d'aquesta comunicació, que s'adscriu en la quarta línia de treball d'aquestes XXVI Jornades d'Història de l'Educació, Recerca i Docència en Història de l'Educació, analitzem, de forma succinta, qüestions rellevants referents a la introducció de la música en les colònies escolars de la Diputació Provincial de les Balears entre 1893 i 1936. Durant aquest període cronològic la música, en el context de les colònies provincials esmentades, emergí com una disciplina complementària que va contribuir activament a implementar la visió d'una formació holística a partir d'un repertori de cançons ric i variat. Nogensmenys, escau esbrinar l'existència d'un rerefons pedagògic sòlid en tot plegat; o si bé, per contra, es tractava simplement de la interpretació de cants dirigits a l'esbarjo i l'acompanyament de rituals o rutines.

Miquel Porcel i Riera com a referent pedagògic

En aquest punt es fa necessari contextualitzar el paper dels cants esmentats, i per extensió de la música, en la realitat escolar de l'època, entenent les colònies escolars com un espai d'educació no formal amb clares connexions amb l'escola, pel fet que els impulsors i coordinadors d'aquestes eren mestres. És ineludible fer referència, aquí, a la figura de Miquel Porcel i Riera (1869-1933), primer director i coordinador de les colònies escolars i una de les figures més representatives de la renovació del magisteri de finals del segle

1 Aquesta publicació és part del projecte PID2020-113677GB-I00, finançat per part de MCIU/AEI/10.13039/501100011033.

XIX a Mallorca.[2] Establim els seus referents en els preceptes del naturalisme pedagògic, sistematitzats posteriorment a través del moviment de l'Escola Nova, que focalitzen l'aprenentatge dels infants a partir de la vivència, la pràctica heurística i experimental, el contacte amb la natura i la coeducació. Uns preceptes que tingueren la seva introducció a Espanya a través de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que vetllà per la implementació d'aquest nou paradigma pedagògic en un context d'analfabetisme generalitzat i escola tradicional. Una institució, la ILE, que paral·lelament a la introducció de les colònies escolars a l'Estat espanyol proposava una educació activa que pretenia substituir llibres de text per tallers manuals, pràctiques de laboratori, estudi directe de plantes i animals, excursions escolars, etc.[3] És pertinent fer esment d'una notícia publicada al setmanari pedagògic *El Magisterio Balear* l'octubre de 1897, fent-se ressò d'una excursió escolar al bosc de Bellver de Palma en què hi participaren més de mil sis-cents nins i nines. Foren nombroses, de fet, les publicacions posteriors aparegudes al setmanari que destacaven el sentit pedagògic de la sortida i el valor del contacte dels infants amb un entorn natural i emblemàtic com era el Castell de Bellver i els seus voltants, així com altres festivitats realitzades a espais exteriors pels voltants de Palma.[4]

D'aquestes figures i corrents que exerciren influència en Porcel, ben presents en l'ideari i accions engegades per part de l'ILE, en destaca també el valor que totes atribueixen a les arts com a forma d'expressió i desenvolupament en els infants. És pertinent en aquest punt fer referència a la importància que atorgaven al fet artístic i musical els màxims representants de la renovació pedagògica, des de Rousseau fins als cappares del moviment de l'Escola Nova. Podem comprovar com tots ells, sense excepció, fan referència a la importància del cant en la formació dels infants. De fet, és cabdal la influència que exerceixen aquestes idees en les grans metodologies específicament musicals que

2 Sobre la figura de Miquel Porcel i Riera, vegeu: Payeras Coll, Pedro. Miguel Porcel y Riera (1869- 1933). *Manuales escolares cíclicos y activismo escolar*. Directors de tesi: Bernat Sureda Garcia i Alejandro Tiana Ferrer. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanya), 2008. Colom, Antoni J. *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma de Mallorca: Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984; Payeras, Pere. *Miquel Porcel i Riera (1869-1933): Vida i obra pedagògica*. Inca: Gràfiques Mallorca, 2008.

3 Otero Urtaza, Eugenio; Navarro Patón, Rubén; Basanta Camiño, Silvia. « Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad», *Revista de Investigación en Educación*, 11-2 (2013), p. 140-157.

4 Anònim. Notícia sobre l'excursió al bosc de Bellver per part dels infants dels centres escolars de Palma. Interpretació de cançons per part dels escolars de compositors reconeguts de Mallorca com Guillem Massot o Miquel Marquès, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 38 (21 de setembre de 1897), p. 4-7; Anònim. Notícia sobre l'excursió al bosc de Bellver Informació específica títols cançons i qui les ensenyarà, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 39 (28 de setembre de 1897), p. 7; Anònim. Notícia sobre l'excursió al bosc de Bellver. Referència a la seva importància pedagògica, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 40 (5 d'octubre de 1897), p. 7-8; Anònim. Notícia sobre Fiesta del Árbol. Interpretació cançons per part de nines i nins: Himno A la Bandera, Al trabajo, El juego, A la bandera roja y gualda, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 50 (15 de desembre de 1906), p. 397-404; Anònim. Notícia sobre La Fiesta Escolar, amb la participació de 380 infants de distintes agrupacions corals, dirigits per Ramon Morey. Interpreten La Bandera, acompanyats Banda de la Casa de la Misericòrdia, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 52 (26 de desembre de 1908), p. 422-423; Anònim. Notícia sobre escolars interpretant càntics patriòtics en una excursió a Sóller en el marc de la seva Fiesta Escolar, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 5 (30 de gener de 1909), p. 37-38; Anònim. Notícia sobre la festa catequística. 2000 infants cantant Sacerdos, El Bon Jesús nos crida (himne amb lletra de Llorenç Riber i música de Lambert) i Marcha Pontifical de Capllonch, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 8 (20 de febrer de 1909), p. 65; Anònim. Notícia sobre la Fiesta Escolar. Infants de distintes escoles cantant Himno a la Bandera, *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 27 (30 de juliol de 1909), p. 215.

apareixen a principis del XX. En destaquem les d'Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems o Carl Orff. I encara posteriorment, i més a prop del nostre entorn i vinculades a la nostra llengua i cultura, les dels catalans Joan Llongueres, Manuel Borgunyó o Ireneu Segarra.

Porcel, en menor o major mesura, intencionadament o de forma intuïtiva, fou un dels introductors dels postulats renovadors anteriorment esmentats al nostre entorn geogràfic. Un mestre que proposava una educació integral i holística on els treballs manuals, el joc, els contes, les excursions, els dibuixos i el cant es convertien en eines educatives de primer ordre. Un mestre especialment sensible a la música que va compondre lletres i cançons per a l'ús escolar. En referència, precisament, al valor dels cants i la tipologia de cançons adequades pel seu ús a l'escola, Porcel va publicar un article al setmanari *El Magisterio Balear* prou descriptiu del seu ideari. N'hem agafat un fragment: "No niego que la enseñanza del canto se proponga la educación artística del oído y del sentimiento estético, pero creo también que su misión primordial, hoy por hoy, es romper la monotonía de los ejercicios escolares, animar los intermedios, infundir un hálito de alegría en el corazón de los alumnos, y esta viveza y esta alegría necesitan para ser despertadas una música alegre y viva, ruidosa si se quiere, una de estas marchas que se pegan al oído y obligan a llevar el paso, que distraen y remozan al discípulo de cerebro fatigado después de una explicación de aritmética o de cuerpo entumecido después de la escritura o del dibujo. Y precisamente esa música fácil, estas marchas que tan adecuadas resultan para excursiones y juegos, para gimnástica y aun para los cambios de ejercicios dentro de la sala de clase es lo que más escasea en las colecciones de cantos escolares, escritas muchas de ellas por músicos entendidos en su arte, pero desconocedores de la psicología del niño y de las necesidades de la escuela… con este repertorio se llena cumplidamente lo que en una escuela puede pedirse: plegarias, oraciones de entrada y salida de clase, himnos patrióticos, canciones al trabajo, y cantos para el juego".[5]

Si bé en aquesta comunicació no ens endinsem en una anàlisi exhaustiva del pensament per part del col·lectiu de mestres de l'època, molts d'ells col·laboradors actius en les colònies escolars, quant al valor de les arts i música a l'escola, escau fer referència al seu tarannà reflectit en tot un seguit de publicacions aparegudes al setmanari *El Magisterio Balear*, com a altaveu de la incipient associació de mestres. Hem localitzat més d'un centenar de publicacions de tipologia diversa agrupades en distintes seccions, que tracten aspectes com la importància de la música i el cant a l'escola, ensenyament de la música a les escoles de dones i Escola Normal Femenina, legislació sobre ensenyament de la música a les escoles i a les escoles normals, intervencions musicals d'escolars en actes

5 Porcel i Riera, Miquel. "Algo sobre cantos escolares", *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 3 (16 de gener de 1903), p. 22-23. Destaquen altres articles publicats al mateix setmanari com a reflex del canvi de paradigma quant a la importància de la música i del cant a l'escola: López Pérez, Elena. "El canto en las escuelas", *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 49 (20 de desembre de 1890), p. 3-4; Brunet, Bartolomé. "La música y el canto en las escuelas", *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 15 (10 d'abril de 1901), p. 140-141; Simavilla, Domingo. "Música en las escuelas", *El Magisterio Balear* [Palma], núm. 15 (1 de febrer de 1907), p. 238-239.

públics, ensenyament musical a altres països, la música a escoles o institucions de les Illes Balears, la música en la formació dels mestres, edició de cançons i la presència i valor de la música en les colònies escolars. De fet, aquesta anàlisi correspon a un estudi més ampli que estem duent va terme des del nostre grup de recerca sobre música i ensenyament entre els dos segles, XIX i XX.

Els cants i l'ensenyament musical a les Colònies Escolars

La formació musical a les colònies escolars, encapçalada inicialment per la figura de Miquel Porcel i per part de mestres sensibles al fet musical com Joan Capó, Miquel Deyà o Ramon Morey posteriorment, no només serví per assolir els coneixements tècnics del llenguatge musical i la tècnica vocal, ja inclosa en el currículum nacional del 1901, sinó també fou una forma d'aprofundiment cultural, social i ideològic. A partir d'un cançoner que incloïa des de músiques patriòtiques fins a cançons muntanyenques, els espais musicals de les colònies vingueren definits pels repertoris. Des de la solemnitat de la hissada de la bandera, en formació i actituds militaritzades, fins a les cançons tradicionals mallorquines cantades en moments d'oci i esbarjo, la música de les colònies fins al dia d'avui ha esdevingut un episodi molt poc estudiat.

De l'anàlisi de les cançons que cantaven els infants i de les situacions socials que es donaven a partir del fet musical, en aquesta comunicació presentem el paper que va jugar l'educació musical dins el context de les colònies escolars de la Diputació Provincial de Balears. A partir del buidatge sistemàtic de les cançons editades a la publicació periòdica *El Magisterio Balear* entre 1901 i 1936 i dels diferents plecs de les memòries de les colònies provincials accedim a unes fonts, en part inèdites, que no només ens aporten un llistat de peces musicals sinó també ens descriuen la seva raó de ser dins el seu context. Per això, de l'examen d'aquest grup documental definim el cançoner musical de les colònies i les diferents situacions socials a partir del fet musical.

A part de la funció higiènica, inspirada en el regeneracionisme imperant de l'escola pública de finals del segle XIX i principis del XX, aquestes colònies desenvoluparen una funció cultural i identitària específica. El cant, juntament amb l'exercitació corporal i l'educació física, s'entengué com un instrument que contribuí a definir la identitat nacional de l'escola, i per extensió de la raça en una visió definida en l'ideari polititzat d'una Nueva España. No hi ha dubte que l'organització del dia a dia de les colònies funcionava com a síntesi de l'ideari educatiu nacional, amb espais per l'activitat física, el treball i l'exercitació de treballs manuals com a metàfora de la lluita i destresa per a la vida i l'entrenament del cant col·lectiu com a instrument per a l'educació i la representació simbòlica de la identitat nacional.

El dia a dia de les colònies s'articulava a partir d'activitats diverses com ara banys de sol i de mar, classes de distintes matèries, temps de lectura, jocs dirigits, visites i excursions a centres d'interès, etc. En tot cas, la música a les colònies participà

de l'ideari educatiu escolar que segons Miquel Porcel consistia no només a fomentar la sensibilitat estètica de l'alumnat sinó també trencar amb la monotonia dels exercicis escolars, animar els moments d'esbarjo, i infondre vivacitat i alegria després d'exercicis intel·lectuals d'escriptura o aritmètica.[6] Crida l'atenció que el cant, juntament amb les menjades, era l'activitat més repetida durant el dia a dia de la colònia. Fins a tres vegades trobem espais dedicats al cant sobre horari, però de les memòries dels directors de les colònies es desprèn que també es cantava durant les vetllades o anant d'excursió, de forma espontània.

Dins del context de la Mallorca finisecular, la música ha estat estudiada des del vessant de la recerca folklòrica, des del nacionalisme cultural i des dels grans projectes de recopilació de caràcter regeneracionista. Tot i que els estudis musicals han avançat d'acord amb els avanços de la història de la música i la musicologia d'aquesta època i d'aquests vessants, la música de les colònies provincials emergeix ara com un objecte d'estudi inèdit. Segons una nota de la memòria del 1917 al Port de Sóller es destaca la veu dels infants com un recurs per distreure el cansament, «siempre en todo paseo o excursión, alegraban los caminos con su repertorio».[7] També cal destacar els recitals de cortesia que oferiren els colons a les localitats d'Artà i Son Servera, a la zona de Llevant de Mallorca, durant la colònia de nins del 1924, en agraïment a les recepcions i a les festes que s'organitzaven en el seu honor.

La majoria de les memòries provincials destaquen tres valors pels quals cantar: moralitzadors, estètics i educatius. I igualment es fa notori el moviment corporal unit al cant tot convergint amb les idees pedagògiques de l'educació musical del moment que ens remet al mètode Dalcroze, anteriorment esmentat, introduït al país a través de la figura de Joan Llongueres.[8] Del context es desprèn que es tractà d'un cant a capella, ensenyat amb gestos, sense suport instrumental i amb prevalença de l'educació del ritme. El repertori musical analitzat s'organitza a partir de vuit temàtiques: cants escolars, cançons patriòtiques, cançons mallorquines i catalanes, peces regionals, cants i himnes internacionals, jocs rítmics i cantats i peces procedents de la música clàssica.

A la següent taula podem observar alguns exemples de cançons vinculats al repertori de les colònies. Mostrari del repertori i temàtiques musicals de les colònies provincials de les Balears:

6 Jaume, Miquel. «200 cançons d'abans de la guerra del 36 a les escoles de Mallorca», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 37 (2021), p. 107-134.
7 Aadd. Colonias Escolares Provinciales de Baleares. Memorias (1914-1922) [document inèdit]
8 Comas, Francisca. «La pedagogia musical a Mallorca. La introducció del mètode d'educació pel ritme d'Émile Jaques-Dalcroze (1909-1922)», *Educació i cultura. Revista mallorquina de Pedagogia*, 10 (1997), p. 39-48.

Taula I.

Mostrari del repertori i temàtiques musicals de les colònies provincials de les Balears

Escolars	A escuela	Vamos a classe	Al entrar en la escuela	A estudiar
Patriòtiques	A la bandera roja y gualda	Himno de España (Riego)	Honor a ti, bandera de la patria	Himno a la patria
Mallorquines	La Balanguera	Aubada	Tonada des vermar	La ciutat de Nàpols
Catalanes	Muntanyes del Canigó	L'hereu Riera	Els tres tambors	La filla del marxant
Regionals	Jota del carrer (València)	Negra sombra (Galícia)	Praviana (Asturias)	El día de los tomeoa (Cuenca)
Internacionals	Torna a Sorrento	Els remers del Volga		
Jocs	El juego	Escarabat bum, bum	La huerfanita	El molinete
Clàssiques	Asturiana (Falla)	Marina (Mendelssohn)	El campesino alegre (Schumann)	Cançó de nois (Grieg)

D'aquesta primera aproximació, es destaquen els següents resultats: es van identificar 44 peces de música procedents de *El Magisterio Balear* i dels dietaris de Miquel Porcel,[9] mentre que la resta provenia de materials musicals associats als Cursos de Enseñanza Primaria por el Método Cíclico i als repertoris dels cançoners folklòrics. A més, posa de manifest la importància del repertori de les colònies com a objecte d'estudi dins de l'àmbit de la musicologia de les Illes Balears.

A tall de cloenda

De tot plegat, podem apuntar que l'estudi de la música a les colònies escolars de la Diputació Provincial de les Balears durant el període de 1893 a 1936 revela la importància de la música com a disciplina complementària en la formació holística dels estudiants, no només des d'un punt de vista tècnic, sinó també cultural, social i ideològic. Aquesta importància, a la música i els cants, en aquest espai d'educació no formal que constituïen les colònies escolars, era causada per la sensibilitat dels seus impulsors, amb la figura de Miquel Porcel i Riera com a màxim exponent.

Per altra banda, el repertori musical d'aquestes colònies reflecteix una diversitat temàtica que va des de cants escolars fins a peces patriòtiques, mallorquines, catalanes, regionals i internacionals, mostrant així la riquesa cultural i la influència de diferents

9 Jaume, Miquel. «200 cançons d'abans de la guerra del 36… *op. cit.*

tradicions musicals en el context educatiu. Igualment, el cant, juntament amb l'educació física, es considerava un element clau per definir la identitat nacional i fomentar valors morals, estètics i educatius entre els estudiants, segons el destacat a les memòries provincials i les pràctiques pedagògiques de l'època. Entretant, la música a les colònies escolars no només complia una funció recreativa i cultural, sinó que també s'utilitzava com a eina pedagògica per trencar amb la monotonia escolar, fomentar la vivacitat i l'alegria, i estimular la sensibilitat estètica dels alumnes, aspectes que van influir en la música com a objecte d'estudi dins de l'àmbit de la musicologia balear. I finalment, podem afirmar que la importància de la música com a element de cohesió i identitari en les colònies escolars de les Balears durant el període estudiat.

De tot plegat podem afirmar que el cant i el repertori musical no només van contribuir a l'educació dels estudiants des d'una perspectiva cultural i educativa, sinó que també van jugar un paper essencial en la creació d'un sentiment de pertinença i identitat col·lectiva entre els membres de les colònies, reforçant així la seva relació amb la comunitat i l'entorn escolar. Aquest aspecte ressalta la dimensió comunitària i social de la música com a part integrant del que va ser l'experiència educativa en aquest context específic.

Compartim experiències sobre l'escola en el franquisme: una proposta intergeneracional per la formació de mestres

Sharing experiences about school under francoism: an intergenerational proposal for teachers training.

Mª del Carmen Agulló Díaz.
Universitat de València
m.carmen.agullo@uv.es

Resum

Una societat democràtica ha de tenir un coneixement crític de la seua història. El franquisme va imposar una memòria totalitària que encara roman com única i vàlida en certs sectors socials. És imprescindible, en una formació de mestres que contempli un vessant ètic i social, l'estudi d'una història de l'escola basada en la memòria històrica elaborada de manera democràtica.

Amb aquesta intenció, el projecte *L'escola franquista: de l'Enciclopèdia a l'EGB*, mitjançant l'ús de fonts orals, fotogràfiques i de materials escolars, ha proporcionat una visió polièdrica i crítica de l'escola franquista a l'alumnat, qui ha analitzat diferents missatges, i reflexionat sobre ells per construir un pensament crític. L'ús de les entrevistes, realitzades per joves a persones de generacions anteriors, facilità el diàleg intergeneracional sobre l'educació, ajudà a superar els prejudicis de l'edadisme, i proporcionà l'accés i la valoració positiva de testimonis experiencials.

Paraules clau: història de l'escola; formació de mestres; intergeneracional, franquisme; innovació docent.

Resumen

Una sociedad democrática debe tener un conocimiento crítico de su historia. El franquismo impuso una memoria totalitaria única y válida en determinados sectores sociales. Es fundamental, en un programa de formación docente que tenga en cuenta una cuestión ética y social, el estudio de una historia escolar basada en la memoria histórica elaborada de manera democrática.

Con esta intención, el proyecto *La escuela franquista: de la Enciclopedia a la EGB* a través del uso de fuentes orales, fotografías y material escolar, ha aportado una visión multifacética y crítica de la escuela franquista al alumnado, que ha analizado diferentes mensajes, y ha reflexionado sobre ellos para construir un pensamiento crítico. El uso de las entrevistas, realizadas por jóvenes a personas de generaciones anteriores, han facilitado el diálogo intergeneracional sobre la educación, ayudando a superar los prejuicios del edadismo y ha proporcionado el acceso y la valoración positiva de testimonios experienciales.

Palabras clave: historia escolar; formación de docentes; intergeneracional, franquismo; innovación docente.

Abstract

A democratic society must have a critical knowledge of its history. Francoism imposed a unique and valid totalitarian memory in certain social sectors. It is essential, in a teacher training program that takes into account an ethical and social issue, the study of a school history based on historical memory prepared in a democratic way.

With this intention, the project *The Franco School: from the Encyclopedia to the EGB* through the use of oral sources, photographs and school materials, has provided a multifaceted and critical vision of the Franco school to the students, who have analyzed different messages, and has reflected on them to build critical thinking. The use of interviews, carried out by young people with people from previous generations, has facilitated intergenerational dialogue on education, helping to overcome the prejudices of ageism and has provided access to and positive assessment of experiential testimonies.

Key words: school history; teacher training; intergenerational, Francoism; teaching innovation.

La formació del Magisteri amb una mirada social.

En un moment històric com l'actual, condicionat per l'ascens dels populismes, el predomini de l'individualisme i la permanent crisi de l'educació, és convenient plantejar-nos quina és la funció del mestre i, en coherència, com ha de ser la seua formació inicial.

Fa anys que l'ofici de mestre ha deixat de ser el de transmissor de coneixements. Les noves tecnologies compleixen, en gran mida, aquesta funció, aleshores, la seua tasca ha de ser la de convertir la informació en coneixement, de manera que ha d'«esclarir dubtes, analitzar la informació, crear pensament»[1] el que implica formar persones crítiques, que facin de l'educació una pràctica de la llibertat.[2] Per aconseguir-ho, el mestre ha de contraure un compromís ètic envers la societat, de manera que el treball pedagògic s'ha d'arrelar en la dimensió social de l'educació, per tal que ens guiï cap a un model social lliure i democràtic.

La formació del Magisteri ha d'estar en consonància amb aquesta funció ètica i social. El mestre Cossío, tal com recordàvem en publicacions anteriors,[3] desitjava que, en els estudis de formació inicial, es valoraren, a l'hora d'avaluar als futurs mestres, les condicions de moralitat, aptitud, sentit i vocació, juntament amb les de suficiència intellectual.[4] D'acord amb ell, l'alumnat de Magisteri no sòls ha de rebre una triple capacitació de cultura general, de formació professional i de pràctica docent[5] sinó que s'ha d'incloure una de caràcter ètic que els formi com persones crítiques i solidàries, que doti a les seues trajectòries professionals d'una perspectiva social, més enllà de la merament professional.

El nostre alumnat, majoritàriament jove, està influït pels conflictes que es donen en la societat i als que s'ha d'enfrontar en l'actualitat i, més endavant, com docent. Entre ells cal recordar els que responen a raons de gènere, classe social, ètnia i edat.

Entre els nombrosos estudis que els han tractat, trobem a faltar els que tinguin com punt central l'edat perquè, en la cultura imperant de sobrevaloració de la joventut, es desenvolupa l'«*edadisme*: el manteniment d'estereotips o actituds negatives envers les persones grans»,[6] un fenomen que contribueix a un distanciament entre generacions. La gent jove, entre la que s'inclou el nostre alumnat, menysprea, en bona mida, el coneixement experiencial, el que proporciona la vida i als seus portadors: la gent major. Cal, des de la seua formació que desitgen construir una societat per a totes les edats, que

> ajusta sus estructuras y funcionamiento y sus políticas y planes a las necesidades y capacidades de todos, con lo que se aprovechan las posibilidades de todos, en beneficio de todos. Además, una sociedad para todas las edades permitiría a las generaciones

1 Carbonell, Jaume. *L'educació és política*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.
2 Freire, Paulo. *L'educació com a pràctica de la llibertat.* Vic: Eumo, 1987.
3 Agulló, M. Carmen. «Mestres en formació s'apropen a la formació de mestres». Martí, Manuel; Vidal, Emma; Sanahuja, Aida (ed.). *L'impacte de les reformes educatives de l'etapa democràtica. 1975-2006,* Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2021.
4 Bartolomé Cossio, Manuel. «Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales». *Boletin de la Institucion Libre de Enseñanza*, Año XIV (1890), pàg. 369-371.
5 Llopis, Rodolfo. *La revolución en la escuela*. Madrid: M. Aguilar, 1933.
6 Butler, R. «Age-Ism: Another Form of Bigotry». *The gerontologist*, 9, (1969), pàg. 243-246.

efectuar inversiones recíprocas y compartir los frutos de esas inversiones, guiadas por los principios gemelos de reciprocidad y equidad.[7]

Per tal de lluitar contra l'edadisme, hem plantejat en la nostra activitat docent de formació del magisteri, un projecte de treball que implica la utilització d'una metodologia activa i participativa, que afavoreix la relació intergeneracional, la integració de la vida dins i fora de les aules, que ajuda l'alumnat a establir lligams estrets entre la història viscuda i la història relatada, i que ho fa mitjançant un tema de memòria històrica: l'educació en el franquisme en els anys cinquanta i seixanta.

La formació del Magisteri i la memòria històrica.

L'objectiu principal de la memòria històrica, en el nostre context social, és construir democràticament una història crítica que desmitifiqui la versió oficial del franquisme i rescati la memòria dels vençuts, en comunió amb els valors democràtics i els drets humans, per tal de contribuir a conformar un imaginari col·lectiu de ciutadania lliure.

Dins d'ella cal emmarcar la política educativa franquista. Estudiar la història de l'escola en la dictadura és un repte i és important formar l'alumnat de Magisteri en una pedagogia de la memòria entesa com un espai de reflexió, de discussió oberta, que facilita una formació pràctica transformadora.[8]

La memòria escolar en forma part de la dictadura franquista, on la violència que s'exercia a les aules, la repressió lingüística, l'exercici de l'autoritarisme, l'obediència cega, el menyspreu cap a les dones, eren elements de la quotidianitat de les escoles.

Com era el dia a dia en l'escola franquista? Com es transmetien i imposaven els ideals del nacionalcatolicisme? Quins records han quedat en la memòria de les persones que van ser escolaritzades en aquells anys? Per realitzar una aproximació crítica a la dictadura franquista des del coneixement teòric i, sobretot, des de les experiències viscudes, hem dissenyat i posat en pràctica un projecte innovador que faculta l'alumnat de Magisteri, de manera simultània

- l'aprenentatge dels principis teòrics bàsics que fonamenten la història de l'escola en els anys 50 i 60
- el seu apropament a les metodologies de recerca científica en la història de l'educació
- el foment d'actituds i comportaments basats en la cooperació, la participació activa, el pensament crític i l'intercanvi d'informació intergeneracional.

Qui són les persones que han viscut la realitat de l'educació franquista? Homes i dones que, en l'actualitat, pertanyen a generacions diferents de la de l'alumnat. La trans-

7 Naciones Unidas. *Marco conceptual del programa para los preparativos y la observancia del Año Internacional de las Personas de Eda*d en 1999. https://www.un.org/documents/ecosoc/docs/1995/e1995-24s.htm

8 Carrillo, Isabel. «Pedagogía de la memoria para una formación práctica transformadora». Vera, Julio (ed.). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*, Granada: GEU, (2019), pàg. 185-188.

missió intergeneracional d'experiències i aprenentatges, ajuda a adquirir coneixements alhora que crea i enforteix relacions interpersonals afectives. La història de l'escola es converteix, d'aquesta manera, en un transmissor de la memòria històrica que reconeix l'experiència viscuda com font imprescindible per apropar-nos a la seua realitat. Amb aquest objectiu hem dissenyat un projecte amb el títol *L'escola franquista: de l'Enciclopèdia a l'EGB,* que passem a explicar.

Descripció del projecte: L'escola franquista: de l'Enciclopèdia a l'EGB

Si hi ha un objecte que simbolitzi l'escola en el franquisme en els anys 50, podríem dir que és l'*Enciclopèdia*, un manual escolar que, encara que té una forta presència en les aules des de principis del segle XX, és ara quan adquireix pràcticament el monopoli del llibre de text. Pel seu contingut, adaptat als principis del nacionalcatolicisme i pel seu enorme poder d'evocació les Enciclopèdies, en especial les de Dalmau Carles, Hijos de Santiago Rodríguez i Álvarez, perduren en la memòria de l'alumnat i ens permeten elaborar el relat escolar d'aquesta època.

La tecnocràcia del franquisme s'expressa, per la seua part, en les *Unitats Didàctiques,* llibres que intenten una renovació metodològica i estètica, encara que conservant els principis del franquisme. Amb un període de vigència molt curt, perquè prompte van ser substituïdes pels texts de l'EGB, ens recorden els intents de modernització, d'arribada del color a les aules franquistes, malgrat la pervivència del Règim dictatorial.

Pel seu poder evocador i el seu simbolisme, hem denominat aquest projecte *L'escola franquista: de l'Enciclopèdia a l'EGB,* per reflectir la seua evolució des de la dècada dels anys 50 a la dels 70.

Explicació de l'acció metodològica: objectius i desenvolupament

L'acció docent s'ha dut a terme amb 43 alumnes, d'edats compreses entre els 19 i 25 anys, matriculats en l'assignatura *Història de l'escola,* obligatòria en el Grau de Magisteri Infantil, impartida en la Facultat de Magisteri-Campus d'Ontinyent de la Universitat de València.

Reunida la docent amb el grup-classe, la primera sessió se centrà a proporcionar informació i explicar el projecte que s'encetava, especificant de manera clara els objectius i la metodologia a utilitzar, les fases, les fonts a cercar, i el seu vessant social i crític.

Dins d'aquesta proposta de formació de caràcter ètic, que intenta promoure actituds de solidaritat i treball cooperatiu, s'organitzaren set grups de treball d'entre cinc i set membres —triats de manera voluntària— que fan la recerca sobre l'escola en les dècades dels anys 50 i 60 amb l'objectiu de conèixer i entendre la història i la memòria de l'escola a través de la localització i anàlisi de la major diversitat possible de fonts: bibliografia, fotografia, testimonis orals, materials escolars, documents escrits.

Per facilitar la cerca i organitzar la informació, es dissenyaren vuit nuclis temàtics que incloïen els principals continguts. Els vuit van ser treballats per tots els grups, de manera que tots i cadascú van recopilar informació sobre tots. Els nuclis van ser:

1. El nacionalcatolicisme: la ideologia del franquisme
2. Els 50: anys de penúria
3. Els 60: anys de *Desarrollo*
4. Els llibres de text
5. La influència de l'Església catòlica
6. L'escola fora de l'aula
7. Aplicació i conducta
8. Segregació en les aules: l'escola de xiquetes.

Amb la informació recollida es confeccionaren panells que constaven d'uns texts bàsics que condensaven els continguts teòrics de l'àmbit (definició de nacionalcatolicisme, importància dels premis i càstigs); fotografies escolars: alumnat, activitats escolars…; fotografies dels materials escolars: Enciclopèdia, diplomes, labors de costura, quaderns… i frases significatives extretes dels testimonis dels entrevistats.

S'elaboraren nou panells, un que serveix de portada i vuit amb els continguts, impresos en paper ploma, que foren exposats en les parets de la Facultat, permetent la difusió dels seus continguts al públic en general.

Objectius

Els objectius generals són:

I. Assolir per l'alumnat els continguts inclosos en el tema 5 del programa de l'assignatura Història de l'escola: l'escola en la dictadura franquista.
II. Iniciar a l'alumnat en la investigació historicoeducativa, amb la utilització de diverses fonts documentals i implicar-lo en la recuperació del patrimoni material i immaterial.
III. Establir un diàleg intergeneracional mitjançant la utilització de fonts orals, implicant de manera afectiva a alumnat i entrevistats, i posant en valor l'experiència biogràfica de persones majors, dotant d'un vessant social a la formació del magisteri.

A ells s'han afegit els de caràcter més específic agrupats en tres grans àrees:

I. Metodològica: Conèixer, a través de la teoria i la pràctica, els límits i avantatges de cadascuna de les diferents fonts utilitzades en la investigació: escrites, orals, i iconogràfiques. Es tracta d'un coneixement actiu mitjançant la participació en propostes d'innovació docent relacionades amb la recerca historicoeducativa.[9]

9 Un altre objectiu seria localitzar, classificar i catalogar el patrimoni historicoeducatiu, de caràcter material i immaterial conservat en els domicilis particulars de les persones entrevistades.

II. *Ètica: d*esenvolupar actituds de respecte als altres, al treball realitzat i a les seues opinions. Incrementar actituds de treball en equip, tant en grup menut com en grup gran. Desenvolupar capacitats de presa de decisió individual i en grup. Desenvolupar un esperit crític a l'hora d'analitzar els diferents textos escrits, audiovisuals, iconogràfics. Potenciar actituds de cooperació, solidaritat i companyonia, i fomentar el diàleg intergeneracional.

III. *Social:* facilitar una reflexió sobre la memòria històrica no només per part de l'alumnat, sinó, a través de l'exposició, del conjunt de l'alumnat dels diferents graus, del PDI i del PAS, així com de les persones que visiten la Facultat.

Fases del projecte

Es va desenvolupar en cinc fases:

I. Formació bàsica: elaboració del marc historicoeducatiu del franquisme.
II. Formació metodològica: com treballar amb les diferents fonts.
III. Treball de camp: arreplegada d'informació.
IV. Anàlisi, interpretació i presentació de les dades obtingudes.
V. Avaluació del projecte.

I. Formació bàsica: marc historicoeducatiu del franquisme

L'etapa del franquisme està escassament tractada en els diferents cursos de l'escolaritat obligatòria, el que comporta un greu desconeixement per l'alumnat de Magisteri, tant de les seues bases ideològiques com de la seua evolució al llarg de 40 anys. Cal aconseguir un apropament a la seua política educativa, inclosa i condicionada pel marc històric general. Per possibilitar-ho, es plantejà la lectura d'uns textos per tot l'alumnat, relacionats amb les vuit grans àrees temàtiques, que els han apropat a aquesta etapa des d'una perspectiva teòrica i una mirada crítica.

Es realitzà una lectura individual i, després, van ser comentats i debatuts en grups menuts i gran, de manera que es van extraure els principis fonamentals, que, una vegada consensuats i condensats en frases curtes, s'haurien d'incloure en els panells, segons la pertinença a cada àmbit.

II. Fase de formació metodològica: diversitat de mirades, pluralitat de fonts.

Combinar tot tipus de fonts i recursos de caràcter material o immaterial en la recerca dota d'una gran riquesa a la investigació[10] en l'aportar diverses mirades complementàries o, fins i tot, divergents. Cada recurs presenta unes característiques pròpies que cal tenir en

10 Depaepe, Marc. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre la història de l'educació». *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 15, (2010), pàg.99-122.

compte a l'hora de la seua interpretació i inclusió en el discurs historicoeducatiu. Cal, per tant, una formació metodològica per limitar al màxim les interpretacions errònies.

Dins de l'anomenat patrimoni immaterial, destaquem les persones, autèntics *tresors vius*[11] que emmagatzemen en la seua memòria i ens comuniquen expressions d'aquest patrimoni, obrint-nos possibilitats d'accedir a espais i vivències d'homes i dones que han tingut una escassa presència en la història, general i educativa. Reconeguem l'experiència com una valuosa font de coneixement, cosa que suposa que puguem aprendre de les trajectòries biogràfiques de totes les persones, en especial de les *veus baixes,* els protagonistes anònims que, en el nostre cas, han estat escolaritzats en el franquisme en zones rurals, en suburbis, en masos o que han tingut un període molt curt d'escolarització per la seua primerenca incorporació al món del treball, obligats per les circumstàncies familiars d'una economia de subsistència.

Aquests testimonis personals ens aporten dades que permeten reconstruir les pràctiques educatives concretes, normalment desconegudes en àmbits com la disciplina escolar, les relacions professor-alumne o entre l'alumnat… Experiències pràctiques que ocorrien dins dels murs escolars, i que cal comparar amb les que conformaven la teoria educativa es transmetien mitjançant els textos elaborats des de les instàncies oficials.

L'instrument bàsic de les *fonts orals* són les *entrevistes,* que permeten extraure dades de caràcter informatiu i emocional, en ser relats carregats de sentiments. La seua realització suposa una implicació personal, sobretot en aquest cas d'enquestes biogràfiques on s'involucren el subjecte d'estudi i l'investigador.

Aquesta barreja entre dades objectives i subjectives formen la seua riquesa, però també comporten un risc que, per ser superat, requereix un procés previ de formació.

L'alumnat, abans de realitzar-les, assisteix a un taller de fonts orals on se li proporcionen indicacions tècniques, ètiques -de respecte a la intimitat de les persones- i instruments d'anàlisi per descobrir els seus defectes i poder pal·liar-los. En ell es faciliten materials que condensen aquestes indicacions, que són explicats i debatuts pel grup classe, i que, finalitzada la sessió, són pujats a l'aula virtual de manera que es garanteix la seua consulta en qualsevol moment. De manera simultània s'elabora, en el grup gran, el guió de l'entrevista semiestructurada per recollir la informació.

Les persones entrevistades proporcionen, a més, un segon tipus de fonts: les denominades patrimoni material, objectes que han format part del seu aixovar escolar i que s'han convertit en *objectes-empremta* al ser "suport d'emocions i sentiments associats a ells, per la qual cosa també formen part indiscutible del patrimoni immaterial."[12]. La seua explicació al voltant dels seus usos permet no a soles conèixer quin ha estat el seu ús en la pràctica, sinó també els sentiments associats.

11 Agulló, M. del Carmen, «La voz y la palabra de los tesoros vivos: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial». *Educatio Siglo XXI*, 28, 2, (2010), pàg. 157–177.

12 Gelabert, Llorenç; González, Sara; Motilla, Xavier. «La sensibilización en la conservación del patrimonio educativo inmaterial en los estudios de maestro». González, Sara; Meda, Juri, Motilla, Xavier; Pomante, Luigiaurelio (ed.). *La práctica educativa. Historia memoria y patrimonio.* Salamanca: FahrenHouse, 2018, pàg. 823-834.

Conscients del valor social, cívic, polític i històric d'aquest patrimoni «como fuente para el conocimiento del pasado y como poder evocador que favorece la conformación de la memoria individual y colectiva propiciando la construcción de identidades compartidas»,[13] l'alumnat els ha fotografiat per tal de poder catalogar-los, i ha escrit els testimonis que evoquen, de caràcter descriptiu o sentimental.

El tercer conjunt de fonts que s'han utilitzat són les iconogràfiques, en concret les fotografies, autèntics dipòsits de la memòria. Perquè «las imágenes nos permiten imaginar el pasado de un modo más vivo»[14], mirant una fotografia podem reviure fragments del passat i produir imatges vívides, sensacions i emocions, el que els atorga un caràcter testimonial de gran valor, de manera que, a través d'elles, podem recórrer la memòria visual d'una època, característica que les converteixen en fonts privilegiades.[15]

Pel que fa a la història de l'escola, les imatges ofereixen un testimoni valuosíssim en apropar-nos a la intrahistòria de l'escola, als subjectes i objectes protagonistes de la vida educativa. Així trobem els retrats dels seus protagonistes -personals, de grup- o els de moments significatius, marcats pel nacionalcatolicisme com la primera comunió, inauguracions d'edificis, visites d'autoritats, exhibicions de gimnàstica… Cal tenir present, però, que, en la majoria dels casos, les fotografies pateixen d'una manca d'espontaneïtat i són fruit d'una escenificació o muntatge destinat a donar una imatge determinada per unes pautes culturals i històriques, cosa que ens obliga a sotmetre-les a un procés d'anàlisi com totes les fonts.

A més, les imatges presenten la particularitat d'ajudar a l'elaboració del relat escolar. Qualsevol protagonista de les fotografies o observador d'una il·lustració d'un dels seus llibres narra les seues experiències d'una manera més ordenada i aporta molta més quantitat de dades. Imatge i veu es complementen oferint una informació rica, elaborada i de valor històric inqüestionable.

III. Treball de camp.

La principal font documental són les fonts orals, és a dir, la informació recollida mitjançant entrevistes a persones escolaritzades al llarg de les dècades dels anys 50 i 60 del franquisme. S'ha posat com a límit el no haver cursat l'EGB, per tal de trobar una mostra més uniforme quant a continguts i metodologia.

Cada alumne ha realitzat una entrevista semiestructurada a un home o una dona escolaritzar en aquest segment temporal dels anys 50 i 60. En total han estat 44 les obtingudes, que han estat enregistrades en àudio o audiovisual.

Les persones entrevistades, per sexe i dècada han estat:

13 Carrillo, Isabel; Collelldemont, Eulàlia; Moreno, Pedro Luís. «El patrimoni educatiu, element d'una pedagogía cultural i ciutadana». *Temps d'Educació*, Núm. 35, (2008), pàg. 277-290.
14 Burke, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001, pàg. 12.
15 Comas, Francesca; March,·Miquel; Sureda, Bernat. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació,* Núm. 15, (2010), pàg. 200.

DÈCADA	HOMES	DONES	TOTAL
1950	10	12	22
1960	11	11	22
	21	23	44

Després de la transcripció de cada entrevista, l'alumne ha triat les frases, comentaris, emocions que ha considerat més pertinents per al treball i les ha inclòs en una fitxa on consta el nom de la persona entrevistada, l'autoria de l'entrevista, la dècada a la que pertany, l'àmbit on s'inclou i la cita.

FITXA 6



Autor:	Retratista desconegut que es desplaçava per les escoles
Propietari:	…….
Data:	Curs 1954-1955
Tamany:	10x14x20
Informació:	Foto a l'escola de …. dels germans Ricardo, Maria Angeles, Pepe i Enrique…. . La mare els pentinava i vestia amb molta cura per tindre una foto dels fills, però mentre la xiqueta era molt presumida, els xiquets en un acte de rebel·lia es van despentinar. El fet que estigueren els quatre en una única fotografia es deu a les dificultats econòmiques de la família.

Fotografia 1: Model de fitxa de recollida d'informació de fotografies i objectes materials.

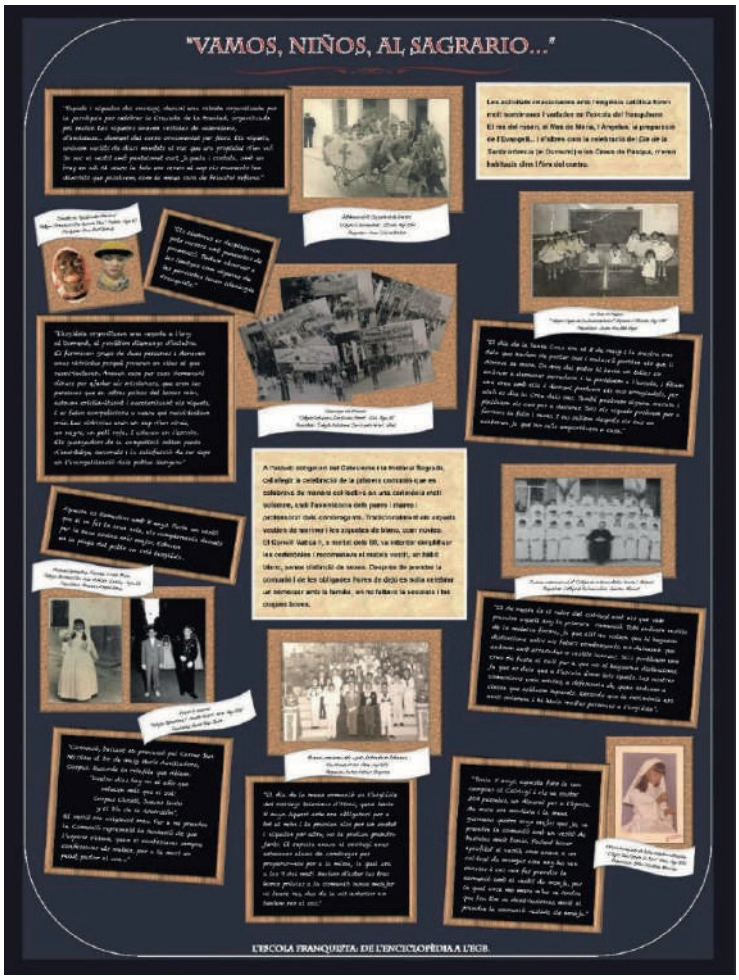
Les persones entrevistades han proporcionat també fotografies de la seua vida escolar, primera comunió festes, excursions… i materials relacionats amb la seua escolarització, que han acompanyat de l'explicació del seu ús i anècdotes al seu voltant, és a dir, es tracta d'*objectes empremta*: llibres de text, de lectura (xiquets i xiquetes) , quaderns i treballs escolars, objectes com el cabàs, plumier, caixes i treballs de costura, mostraris de labors; i també diplomes, premis, cartilles de qualificacions… i, en un temps marcat pel

nacionalcatolicisme, els relacionats amb les activitats realitzades dins i/o fora del recinte escolar organitzades pel *Frente de Juventudes* o la Se*cción femenina* i els de l'Església catòlica: catecismes, estampetes, llibres pietosos…

Les fotografies i els *objectes empremta* han estat fotografiats i s'ha elaborat una fitxa on consta l'autor, la persona propietària, la data d'impressió, la seua grandària, la informació que han proporcionat, i la reproducció de la foto o el material**.**

IV. Anàlisi, interpretació i presentació de les dades obtingudes.

Elaborades totes les fitxes (de cites, i de materials i fotografies) tots els grups han posat en comú la informació enregistrada i els materials arreplegats per cada un dels seus membres i, després de sotmetre'ls als instruments d'anàlisi corresponent, han estat interpretades i, per votació, de manera assembleària, s'han seleccionat, per una part el material gràfic: les fotografies de persones o activitats escolars i els materials que presenten una empremta més potent; i, per altra, els textos escrits, tant els testimonis dels entrevistats com els textos prèviament acordats. Una tècnica que ha afavorit actituds de negociació i presa conjunta de decisions.



Fotografia 2: Panell finalitzat.

La informació recollida en les fitxes ha estat inventariada. Aquesta catalogació permet comptar amb un interessant banc de recursos de patrimoni historicoeducatiu.

Una vegada han estat triades les fotografies i els textos, tota la classe ha decidit la maquetació dels panells i, per últim, s'han enviat a imprimir.

Els panells s'han instal·lat a les parets de l'edifici-aulari de la Universitat de València-Campus d'Ontinyent, un espai expositiu obert, que permet l'accés lliure de persones, i mostra a la comunitat educativa de la Universitat i el conjunt de la societat l'educació en la dictadura franquista amb una mirada crítica.

L'exposició va ser inaugurada amb l'assistència d'un grup nombrós de les persones que havien estat entrevistades, els testimonis vius, que optimitzaren el moment ampliant les aportacions fetes i demostraren la creació de vincles intergeneracionals.

V. Avaluació del projecte i de l'alumnat.

L'avaluació es realitza de manera qualitativa, tenint en compte el grau d'obtenció dels objectius generals i específics.

La utilització d'instruments que han permès l'observació i registre dels comportaments en cada fase del projecte, així com la valoració de la seua qualitat final, segons el contingut dels panells, ens permet afirmar que l'alumnat ha assolit un coneixement suficient sobre l'escola en el franquisme i l'evolució dels seus principis i pràctiques educatives en les dues dècades estudiades.

Han estat conscients de la ideologia imposada i dels mecanismes utilitzats per aconseguir-ho, i han demostrat ser capaços de sintetitzar i analitzar els resultats de la seua cerca, i dissenyar, de manera atractiva i didàctica, uns panells que han permès l'accés, per part del gran públic, a una història crítica de l'escola franquista.

S'han iniciat en grau satisfactori en la recerca històricoeducativa d'una manera experiencial, aprenent a utilitzar diverses fonts primàries -escrites, orals, gràfiques- i a analitzar-les i valorar els seus límits i possibilitats i, de manera simultània s'han implicat en la recuperació del patrimoni històricoeducatiu, material i immaterial, de manera vivencial, fent-se conscients de la seua importància per la reconstrucció de la mateixa història i de la necessitat de la seua conservació.

Al llarg de la seua realització han desenvolupat actituds de respecte als altres, a la seua feina i a les seues opinions; han treballat de manera satisfactòria en equip, i han après a prendre decisions de manera individual i en grup gran.

Per últim, han establert lligams positius amb les persones entrevistades, superant el conflicte intergeneracional i reconeixent la importància dels testimonis que provenen de les experiències vitals.

Conclusions

Una societat democràtica ha de tenir un coneixement crític de la seua història. El franquisme va imposar a la societat, i, com a part d'ella, a l'escola, una memòria totalitària que, encara, roman com única i vàlida en certs sectors de la societat.

És imprescindible, en una formació de mestres que contempli un vessant ètic i social, l'estudi d'una història de l'escola basada en la memòria històrica construïda de manera democràtica. L'alumnat ha d'aprendre a utilitzar diferents fonts d'informació, a analitzar diferents missatges, a reflexionar sobre ells i construir un pensament reflexiu.

La realització del projecte *L'escola franquista: de l'Enciclopèdia a l'EGB,* amb l'ús de fonts orals, fotogràfiques i de materials escolars, ha permès a l'alumnat una visió polièdrica de l'escola d'aquest període. El conjunt dels testimonis recollits els ha permès dibuixar de manera viva l'ambient de les escoles, reconstruint no sols els components institucionals que remeten a les instal·lacions, rutines, metodologies…, sinó també les pràctiques quotidianes i les emocions que suscitaren en els seus protagonistes.

La decisió de fer ús de la metodologia de les entrevistes ha permès establir un diàleg sobre l'educació al llarg de la vida entre persones de generacions distintes "que mostra perspectives diferents de l'educació i de la vida, alhora que apropa a la joventut la història de l'educació des de les vivències comptades pels grans".[16] Gràcies al projecte, les persones entrevistades han pogut recuperar i compartir la seua experiència amb l'alumnat, qui ha accedit a fonts primàries per proporcionar-los informació sobre aspectes de la història de l'escola, que han comparat amb els teòrics, contextualitzant i comprenent els fets educatius. Aquesta transmissió intergeneracional d'experiències i aprenentatges, ha ajudat l'alumnat a adquirir coneixements alhora que ha creat relacions interpersonals afectives. La història de l'escola s'ha convertit en un transmissor de la memòria històrica que reconeix l'experiència viscuda com font imprescindible per apropar-nos a la realitat.

Tot plegat, l'exposició final, resultat visible del projecte, lluny d'interpretacions nostàlgiques, ha aconseguit moure als seus espectadors a la reflexió i anàlisi crítica d'una etapa, que, obligada pels canvis socials i econòmics a evolucionar, no va perdre mai els trets segregadors, discriminadors i d'exercici de violència, que van caracteritzar l'escola durant la dictadura franquista.

16 Pinazo, S; Agulló, C.; Cantó, J.; Moreno, S.; Torró, I.; Torró, J. «Compartiendo visiones sobre la educación. Un proyecto intergeneracional con séniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio», *Educar*, vol. 52/2., (2016), p. 342