.diversitas 78

«Andorra ens acull i la Societat d'Història de l'Educació hi correspon deixant constància documental de diferents estudis i testimonis que tenen a veure amb la realitat educativa andorrana de les darreres dècades. Es tracta d'unes comunicacions referides a diferents aspectes educatius, des dels sistemes educatius a Andorra fins a records personals de l'Escola Andorrana, passant per temes relacionats amb els esplais. Aquestes aportacions completen cronològicament l'esplèndida i valuosa publicació de Roser Bastida «Cent anys d'ensenyament a Andorra», editada el 1987.

Vivint, i patint, una situació de crisi generalitzada va semblar bé a les entitats convocants de dedicar aquestes XX Jornades a tractar el tema «Cohesió social i educació: idees, polítiques i experiències». Una mirada retrospectiva al passat –això és el que fem els historiadors– pot ajudar-nos a valorar i modificar el present. Veure aspectes concrets de les polítiques públiques i privades que s'han dut a terme per cohesionar la societat i evitar-ne el trencament ha d'ajudar-nos a valorar l'actual situació de crisi profunda. Una crisi que no es limita a les retallades que es fan en tots els camps de la vida. És una crisi de valors, una crisi del sistema. El tema escollit és molt ampli i es pot tractar des de moltes vessants; per això agrupem les comunicacions en àmbits temàtics. En el primer àmbit s'hi han aplegat les aportacions que considerem més de caire teoricopedagògiques i polítiques. En el segon àmbit les comunicacions fan referència a les accions i experiències que s'han dut a terme sobre cohesió social en el camp de l'educació reglada i, en l'àmbit tercer, s'hi agrupen les experiències i pràctiques fora de l'escola. Com sempre, a més d'un àmbit territorial, en dediquem un altre a aprofundir temes relacionats amb la historiografia educativa. En total, gairebé quaranta comunicacions que us oferim en aquest volum que teniu a les mans.» (Salomó Marquès).

Organitza:

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

UNIVERSITAT D'ANDORRA

Societat Andorrana de Ciències

Col·labora:

Govern d'Andorra
CONSELL GENERAL

Universitat de Girona

ISBN: 978-84-8458-398-1

UdGUniversitat de Girona

UdGUniversitat de Girona

XX Jornades d'Història de l'Educació. Cohesió social i educació

Andorra, novembre 2012

.diversitas 78



UdGUniversitat de Girona

XX Jornades d'Història de l'Educació.
Cohesió social i educació

.diversitas 78

XX Jornades d'Història de l'Educació. Cohesió social i educació

Andorra, novembre 2012

Universitat de Girona

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

Dades CIP recomanades per la Biblioteca de la UdG

CIP 37(063) JOR

Jornades d'Història de l'Educació (20enes : 2012 : Andorra)
XX Jornades d'història de l'educació : cohesió social i educació : Andorra, novembre 2012. -- Girona : Universitat de Girona. Servei de Publicacions, 2012. -- p. ; cm
A la portada: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISBN 978-84-8458-398-1

I. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana II. Cohesió social i educació
1. Educació -- Història – Congressos 2. Integració social – Congressos 3. Educació social – Congressos

CIP 37(063) JOR

© Dels textos: els autors corresponents
© D'aquesta edició: Universitat de Girona
Setembre 2012
ISBN:978-84-8458-398-1
Dipòsit legal: GI. 1189-2012
Universitat de Girona: Servei de Publicacions
Ed. Les Àligues - Pl. Sant Domènec, 3, 17071 Girona
Tel. 972 41 82 06 - Fax 972 41 80 31
www.udg.edu/publicacions/
publicacions@udg.edu

Sota les sancions establertes per la Llei, estan rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del copyright, la reproducció total o parcial d'aquesta obra en cap mitjà o procediment –inclosa la reprografia i el tractament informàtic– ni la distribució d'exemplars d'aquesta edició mitjançant lloguer o préstec públic.

ÍNDEX

Presentacions 11

Àmbit 1: Propostes teòrico-pedagògiques i polítiques entorn de la cohesió social al llarg del segle xx.

La cohesió social en algunes pedagogies innovadores del segle xx
Jaume Carbonell Sebarroja 19

Cohesió social i educació social. Una anàlisi conceptual històrica en dues revistes pedagògiques catalanes: "Temps d'Educació" i "Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa".
Núria Simó Gil 33

Joventut, immigració, consciència de classe i cohesió social. Una lectura pedagògica de l'obra escrita d'Alfonso Carlos Comín.
Joan Soler Mata 51

Polítiques educatives per fer front a la segregació escolar: el repartiment equitatiu d'alumnes en necessitats educatives especials, Olot 2000-2012
Jordi Feu Gelis, Xavier Casademont Falguera 69

Debats entorn de la política educativa a partir de la Llei General d'Educació (LGE, 1970).
Belen Pascual Barrio, Joan Amer Fernández..... 87

Reflexions sobre diferències i coincidències del projecte pedagògic d'Alexandre Galí i de Joaquim Xirau, en el context de l'època que van viure.
Jordi Monés Pujol-Busquets 103

Els valors cívics en els textos escolars dels anys trenta a l'Estat Espanyol: l'Enciclopèdia Cíclico-pedagógica i El libro de España. Una anàlisi comparativa (1939 i 1957)
Xavier Tornafoch Yuste..... 119

L'ensenyament de la llengua i la cultura catalanes, com a eina de doble integració a Catalunya Nord
Alà Baylac Ferrer 127

Àmbit 2: Accions i experiències de cohesió social en l'àmbit educatiu reglat (escoles, instituts, universitat) al llarg del segle xx

Escola rural: renovació, democratització i igualtat d'oportunitats. L'anàlisi de les transformacions de l'escola rural des de la revista Cuadernos de Pedagogía (1975-1995)
Lídia Sala Font, Marta Simón Rovira 141

Cultura gitana i cohesió social a Can Tunis (Barcelona) al final del segle xx: l'experiència educativa de Xavó-Xaví a través dels protagonistes
Maria Nadal Espinasa, Anna Palomar Briansó, Marta Puig Llobet, Clara Valls cassi 163

Identitat i cohesió social en l'obra musical per a l'escola de Baltasar Bibiloni i Llabrés (1936-)
Llorenç Gelabert Gual i Xavier Motilla Salas 181

El naixement de les Comunitats d'Aprenentatge com a experiència de cohesió i transformació social.
Marc Sampé Compte– Noemí Martín Casabona 195

El Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona. Les representacions infantils de la guerra civil com a expressió de valors
Isabel Carrillo Flores, Eulàlia Collelldemont Pujadas 207

Les primeres dones de la Universitat de València
Vicenta Verdugo Martí 225

Els Instituts Obrers del Front Popular, Sabadell - Barcelona.
Cristina Escrivà Moscardó 239

Àmbit 3: Política, accions i experiències de cohesió social fora de l'escola, en l'àmbit de la societat civil (moviments educatius organitzats, associacions de veïns, entitats socials...) al llarg del segle xx.

La representació gràfica de cohesió social en la premsa forana de Mallorca
Xisca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas, Bernat Sureda Garcia, Rosa Gené González, Maria Llabrés Benejam, M. Immaculada Picornell Rodríguez 253

Anàlisi sociohistòrica de la diversitat funcional: militància i participació en les polítiques socials.
Asun Pie Balaguer, Jordi Planella ribera 267

La participació ciutadana en un context de risc social: el Barri de Campclar de Tarragona
Miriam Flores Opimi 283

Les dones a la avantguarda de les reivindicacions socials i educatives a la Barcelona del canvi de segle 1891-1910.
Gregori Siles Molina, Eduard Mondéjar Torra, Carme García Yeste..... 299

Asociacionismo político para la reeducación de la ciudadanía. El colectivo Lanbroa de Bizkaia (1975-)
Victoria Robles Sanjuán 313

Les agrupacions femenines republicanes. Formació en drets i participación ciutadana durant la II República a València.
Llum Sanfeliu Gimeno..... 331

Càritas Diocesana de Mallorca: Acció, formació i cohesió social a Mallorca en una conjuntura de canvi (1961-1975)
Pere Fullana Puigcerver 351

Àmbit 4: L'educació a Andorra (segle xix i xx)

"Els inicis de l'Instituto Nacional de Enseñanza Media de Andorra"
Salomó Marquès Sureda, Enric Roquet Llovera..... 371

Història de l'evolució de l'educació a Andorra 1985-2011
Alexandra Monné Bellmunt 385

L'ensenyament superior a Andorra
Montserrat Casalprim Ramonet, Rosa Maria Mandicó, Florenci Pla Altisent..... 401

Els sistemes educatius a Andorra: garantia o dèficit d'integració? Realitat i perspectives
Miriam Almarcha París 419

El "Sant Ermengol" al Roc de Sant Pere. Una institució educativa senyera al servei del poble Andorrà
Mossèn Josep M. Camprubí 437

Aina, néixer per créixer.
Mossèn Ramon Rossell..... 447

La construcció de l'escola Andorrana
Marta Fonolleda Riberaygua – Anna Riberaygua Montagut 457

Records de l'Escola Andorrana
Ona Alay Coll 471

Diari d'una mestra andorrana de les escoles franceses d'Andorra (1938-1974)
Meritxell Mateu Pi 481

40 anys de Formació Andorrana
Judith Pérez i Roser Calvo..... 487

Àmbit 5: Aportacions a la historiografia educativa

Els repertoris fotogràfics per a una història de l'educació a les Illes Balears
Xisca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas, Bernat Sureda Garcia 501

Obrint finestres. Les possibilitats de la xarxa per a la didàctica del patrimoni educatiu.
Andrés Payà Rico 517

La Historia de la Educación en los Nuevos planes de estudio
Isabel Grana 531

La història intel·lectual i conceptual en la historiografia educativa: vers una anàlisi discursiva del pensament pedagògic (dialèctics, sintètics, vitalistes i cibernètics)
Conrad Vilanou Torrado - Xavier Laudo Castillo 543

Societat d'Història de l'Educació
Presentació

El 1979 es va crear a Barcelona la Societat d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana, amb el desig d'aplegar les persones interessades en l'estudi i el coneixement de l'educació, en el sentit més ampli de la paraula, als territoris de llengua catalana. D'aleshores ençà, i de manera periòdica, la Societat ha celebrat, a més d'altres activitats, unes jornades amb la finalitat d'estudiar i aprofundir en un tema concret i, al mateix temps, afavorir la relació personal entre els participants i el coneixement del territori que ens acull.

Enguany les jornades les celebrem al Principat d'Andorra. Són, doncs, unes jornades internacionals! Val a dir que estem doblement contents. Per una part, pel fet de celebrar-les finalment a Andorra, després d'alguns intents no reeixits. I ho fem juntament amb la Societat Andorrana de Ciències (SAC) i la Universitat d'Andorra (AD). Les tres institucions no hem estalviat esforços per tal que aquest esdeveniment científic sigui un èxit.

El fet de celebrar-les a Andorra, un país ben proper, i penso que lamentablement massa desconegut pel que fa a la seva història i cultura, ha estat el motiu que ens ha portat a variar la tradicional organització de les jornades. Hem ampliat el temps que sempre dediquem al coneixement de la història i la cultura de la ciutat o comarca que ens acull. A més, hi hem dedicat la conferència inicial, sobre «L'ahir i l'avui de l'educació a Andorra». Tenir l'oportunitat de conèixer la història, la cultura, la realitat escolar, etc. d'Andorra, de la mà de les dues institucions andorranes organitzadores de la reunió científica, juntament amb la nostra Societat d'Història de l'Educació, és un privilegi. Estic segur que, una vegada de nou a casa, tindrem molts més elements de judici per valorar en profunditat el país que ens ha acollit i la seva realitat cultural, política i educativa.

Com acostumem a fer, des de fa força temps, a més del tema general proposat per a l'intercanvi científic, dediquem un àmbit específic

als aspectes educatius andorrans. Les deu comunicacions que es presenten en l'àmbit dedicat a «L'educació a Andorra, segles XIX i XX» són el segon motiu de satisfacció.

Andorra ens acull i la Societat d'Història de l'Educació hi correspon deixant constància documental de diferents estudis i testimonis que tenen a veure amb la realitat educativa andorrana de les darreres dècades. Es tracta d'unes comunicacions referides a diferents aspectes educatius, des dels sistemes educatius a Andorra fins a records personals de l'Escola Andorrana, passant per temes relacionats amb els esplais. Aquestes aportacions completen cronològicament l'esplèndida i valuosa publicació de Roser Bastida «Cent anys d'ensenyament a Andorra», editada el 1987.

Vivint, i patint, una situació de crisi generalitzada va semblar bé a les entitats convocants de dedicar aquestes XX Jornades a tractar el tema «Cohesió social i educació: idees, polítiques i experiències». Una mirada retrospectiva al passat –això és el que fem els historiadors– pot ajudar-nos a valorar i modificar el present. Veure aspectes concrets de les polítiques públiques i privades que s'han dut a terme per cohesionar la societat i evitar-ne el trencament ha d'ajudar-nos a valorar l'actual situació de crisi profunda. Una crisi que no es limita a les retallades que es fan en tots els camps de la vida. És una crisi de valors, una crisi del sistema.

El tema escollit és molt ampli i es pot tractar des de moltes vessants; per això agrupem les comunicacions en àmbits temàtics. En el primer àmbit s'hi han aplegat les aportacions que considerem més de caire teoricopedagògiques i polítiques. En el segon àmbit les comunicacions fan referència a les accions i experiències que s'han dut a terme sobre cohesió social en el camp de l'educació reglada i, en l'àmbit tercer, s'hi agrupen les experiències i pràctiques fora de l'escola. Com sempre, a més d'un àmbit territorial, en dediquem un altre a aprofundir temes relacionats amb la historiografia educativa. En total, gairebé quaranta comunicacions que us oferim en aquest volum que teniu a les mans.

Juntament amb la pluralitat dels temes, volem ressaltar la varietat dels seus autors. Des de sempre hem volgut que la participació a les jornades no es limités als estudiosos reconeguts en el camp de la his-

toriografia educativa. Pensem que han de ser un espai, també, per afavorir i potenciar estudis d'aquelles persones que s'inicien en el camp de la investigació. Els joves han de tenir la seva oportunitat, sempre que les aportacions que fan tinguin la suficient qualitat científica. Així ho fem des de fa molt temps i ho continuem fent en l'actualitat.

Desitgem que aquesta publicació afavoreixi la reflexió historicoeducativa en el tema que ens ha reunit aquí, el de la cohesió social i l'educació, i, també, en el coneixement de la realitat andorrana.

Salomó Marquès
President

Societat Andorrana de Ciències
Presentació

L'educació és el mitjà pel qual la societat transmet a les noves generacions i als ciutadans la cultura general i pròpia i uns coneixements determinats. Andorra és un país de dimensions reduïdes però amb una gran diversitat cultural.

Els seus 464 km^2 acullen 78.115 habitants de més d'un centenar de nacionalitats diferents, i més de sis milions de turistes anuals. L'escola és una de les corretges de transmissió de l'educació. Els infants i joves s'hi eduquen en tres sistemes educatius gratuïts: andorrà, espanyol i francès. El sistema nacional andorrà es va crear l'any 1982, i s'anomena Escola Andorrana, essent-ne el català la llengua vehicular, però amb una especial dedicació a l'aprenentatge de les altres llengües. El sistema espanyol data del 1930, depèn del Ministerio de Educación d'Espanya, i l'ensenyament es realitza en castellà. El sistema francès, laic, va arribar a Andorra el 1900, i la seva llengua vehicular és el francès. L'ensenyament confessional és el més antic, va ser iniciat el 1882 i segueix la normativa del sistema espanyol, però en català.

I amb tan poca massa crítica i sistemes educatius diversos, en llengües diferents, com es pot educar de manera cohesionada una societat? El Ministeri d'Educació i Joventut fa un esforç per proporcionar – des del 1972, en què es va iniciar el procés d'andorranització– hores lectives de llengua catalana i de coneixement del país i de les institucions als sistemes educatius que no usen el català, i també organitza classes nocturnes gratuïtes per a adults i centres d'autoaprenentatge de català. I la realitat és que Andorra és un país en què les diferents nacionalitats conviuen pacíficament i amicalment, i on la seguretat és un valor reconegut.

Per aquesta raó, quan els membres de la Societat Andorrana de Ciències es van reunir amb els de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Parla Catalana, immediatament es va considerar que la proposta per a realitzar les XX Jornades havia estat una bona elecció.

La Societat Andorrana de Ciències és una associació que va néixer el 1983 com a entitat dedicada a la divulgació del coneixement, per a fomentar la reflexió, el debat i la recerca, i els àmbits de l'educació, l'ensenyament i la formació s'hi han tractat diverses vegades. Ja el 29 d'abril del 1986 la filòloga i assessora del Ministeri d'Educació Maria Geli i Capdevila va pronunciar la conferència «L'escola andorrana: una realitat», poc després de l'inici d'aquest sistema propi d'ensenyament. Una taula rodona a l'entorn de l'ensenyament del català a Andorra, el 18 de desembre del 1986, va reunir Càndid Reñé («Situació actual en general del català»), Roser Suñé («L'ensenyament del català a l'escola francesa»), Maica Manresa («L'ensenyament del català al Col·legi Sant Ermengol»), Manuel Anglada («L'ensenyament del català en centres privats per a estrangers i adults») i Montserrat Badia («Ensenyament d'adults»), moderada per Antoni Pol, per analitzar la situació de l'aprenentatge de la llengua oficial del país.

Poc després, el 13 de març del 1987, es van dur a terme les Jornades sobre l'Educació a Andorra, que van constar de dues conferències, a càrrec de Roser Bastida («Història de l'ensenyament a Andorra») i Mercè Segura («Situació actual de l'ensenyament a Andorra»), que van anar seguides d'una taula rodona i un debat amb representants dels diversos tipus d'ensenyament: Roc Rossell, conseller d'Educació i Cultura del Govern; Albert Pintat, conseller de la Comissió d'Educació i Cultura del Consell General; Joan Massa, secretari de la Delegació Permanent del Copríncep Episcopal; Joan Mingorance, director del centre associat de la UNED; Eduard Rossell, director del liceu Comte de Foix; Gregorio García, director de l'institut espanyol de batxillerat; Alexandre Damians, director del Col·legi Sant Ermengol; Ramon Companys, director de l'escola espanyola d'Andorra la Vella; Nativitat Alís, directora de l'escola francesa d'Encamp; Maria Geli, directora de l'Escola Andorrana; Josep Lluís Ortega, director de l'escola especialitzada Nostra Senyora de Meritxell; la mare Tomasa Itoiz, directora del Col·legi Janer, i M. Dolors Medina, representant del Col·legi Sagrada Família –amb la moderació de Meritxell Fiter. Aquests actes van ser transcrits i publicats el 1994.

Des de l'any 1988, en què la SAC va entrar al Patronat de la Universitat Catalana d'Estiu, cada any ha organitzat una diada andorrana

dins les jornades especialitzades per tractar temes propis d'abast més general, i dins d'aquests sovint s'ha fet referència a l'educació.

L'edició del 2000 va voler actualitzar el tema «Formació i ensenyament a Andorra», que en 26 ponències va desgranar, analitzar i debatre la situació del moment, quan ja es disposava, a més d'una escola privada (el Col·legi dels Pirineus), de la Universitat d'Andorra, de formació professional, de formació continuada en empreses, i d'ensenyaments lliures en música, art, esports, etc.

En la 20a Diada Andorrana a l'UCE, el 2007, es va tractar el tema «Andorra i el seu capital social», exposant i debatent la situació de la societat andorrana pel que fa a l'associacionisme i als recursos humans que cohesionen el país.

«Els valors de la societat andorrana, avui» es van analitzar des de diferents aspectes en les 14enes Jornades, el 2008, fent un èmfasi especial en l'àmbit educatiu.

Atès que la necessitat d'aprendre de les persones no acaba amb l'ensenyament obligatori, sinó que en l'exercici de la professió cal seguir estant al dia, les 15enes Jornades, desenvolupades sota el tema «Quina formació per a la via laboral?», van fer palesa la situació de canvi en què s'estava gestant la desacceleració de l'economia i la necessitat de renovar-se amb una formació de manera contínua.

Un dels reptes, doncs, més importants d'una societat que vulgui evolucionar és preparar bé les generacions futures. I un dels instruments per aconseguir-ho és el sistema educatiu. Fer-ne un estudi aprofundit i rigorós de ben segur que ajudarà que el futur arribi amb menys incertesa, i amb més encert i més cohesió.

Àngels Mach i Buch
Presidenta

Universitat d'Andorra
Presentació

Per a la Universitat d'Andorra representa una satisfacció el fet de col·laborar en l'organització de les Jornades d'Història de l'Educació, que en aquesta ocasió tindran lloc al nostre país. D'una banda, perquè és la primera vegada que Andorra acull unes jornades de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, que en les dinou edicions anteriors ja s'han reunit a la resta de territoris. D'altra banda, perquè ens complau que aquesta sigui la vintena edició, una efemèride que demostra que la trobada, tot i la seva relativa joventut, està plenament consolidada.

La Universitat d'Andorra enguany celebra 24 anys de la posada en marxa al Principat de les primeres escoles d'ensenyament superior. La seva filosofia és impartir una formació de qualitat, personalitzada i adaptada a les necessitats del nostre entorn i una de les seves premisses principals ha estat sempre treballar a favor de la divulgació i la promoció de la recerca.

En aquest sentit, les XX Jornades constitueixen una oportunitat inestimable per al coneixement; i també per al coneixement mutu, ja que serviran per divulgar la història de l'educació a Andorra i les seves peculiaritats.

No hi ha dubte que l'educació és un instrument essencial per al progrés i l'estudi del seu passat és essencial per a poder projectar-se cap al futur. Considerats els ponents i la importància dels temes a tractar, de ben segur que aquestes jornades seran un gran èxit i obriran noves vies per continuar treballant. Des de la Universitat d'Andorra posem, doncs, el nostre afany perquè les XX Jornades siguin plenament profitoses. Benvinguts tots.

Daniel Bastida i Obiols
Rector

La cohesió social en algunes pedagogies innovadores del s. xx

Jaume Carbonell Sebarroja
Director de Cuadernos de Pedagogía

Resum

El concepte de cohesió social, igual que el d'inclusió, és molt recent i tots dos són més propis de la ciència sociològica que de les ciències de l'educació. Malgrat això, però, i encara que amb altres terminologies i formulacions similars, el discurs i la preocupació a l'entorn de la integració i la cohesió social són presents en les teories i pràctiques pedagògiques més innovadores, i amb una orientació social més o menys modulada, en el transcurs del segle xx: tant en la formació de la ciutadania per adaptar-se a la societat, per perfeccionar-la o per transformar-la, com a l'interior de la institució-comunitat escolar.

Hem triat una mostra de cinc autors força representatius vinculats a l'Escola Nova i a altres utopies educatives de caire llibertari, socialitzant i marxista: Ferrer i Guàrdia, Dewey, Ferrière, Freinet i Freire. En tots hi és present la importància cabdal, en el procés de socialització de la infància, del sentit i el poder de pertinença a una col·lectivitat –institucional i social, micro i macro–; l'aprenentatge i vivència de la democràcia –més formal o participativa–, i l'aposta per una igualtat d'oportunitats més gran, tot mantenint l'estructura social classista o tractant d'abolir-la. Perquè, en definitiva, aquests tres elements són els que afavoreixen en bona mesura la cohesió social: interna i externa.

Paraules clau: Cohesió social, inclusió, utopies educatives, pertinença, col·lectivitat, democràcia i igualtat d'oportunitats

Resumen

Los conceptos de cohesión e inclusión social son muy recientes y más propios de la ciencia sociológica que de las ciencias de la educación. A pesar de ello, y aunque con otras terminologías y formulaciones similares, el discurso y la preocupación sobre la cohesión y la inclusión social están presentes en las teorías y prácticas pedagógicas más innovadoras, y con una orientación social más o menos modulada, en el transcurso del siglo xx: tanto en la formación de la ciudadanía para adaptarse a la sociedad, para perfeccionarla o para transformarla, como en el interior de la institución-comunidad escolar.

Hemos elegido una muestra de cinco autores muy representativos vinculados a la Escuela Nueva y a otras utopías educativas de carácter libertario, socializante y marxista: Ferrer i Guàrdia, Dewey, Ferrière, Freinet y Freire. En todos ellos está presente la importancia básica, en el proceso de socialización de la infancia, del sentido y el poder de pertenencia a una colectividad –institucional y social, micro y macro–; el

aprendizaje y vivencia de la democracia –más formal o participativa–, y la apuesta por una mayor igualdad de oportunidades, manteniendo la estructura social clasista o tratando de abolirla. Porque, en definitiva, estos tres elementos son los que favorecen, en buena medida, la cohesión social: interna y externa.

Palabras clave: Cohesión social, inclusión, utopias educatives, pertinència, acolectividad, democràcia e igualdad de oportunidades.

Abstract

Cohesion and social inclusion concepts are very recent and associated more with sociology than with education. However, despite other terminology expressed through similar wording, the discourse and the concern about social cohesion and inclusion can be found, modulated to greater or lesser degrees, in the most innovative, socially-oriented educational theories and practices throughout the 21st century, both in the teaching of citizenship to adapt to society, improve it or transform it, and inside school communities.

We have chosen five very representative authors linked to the New School and to education utopias of a libertarian, socializing and Marxist nature: Ferrer and Guàrdia, Dewey, Ferrière, Freinet and Freire. All of them defend the fundamental importance of the socialization process during childhood, and of the sense and power of belonging to a community (institutional and social, micro and macro), the learning and the living experience of democracy (more formal or participatory), and support for greater equality of opportunity, either keeping the social class structure or trying to abolish it. Because, in short, these three elements are the ones that promote, to a great extent, internal and external social cohesion.

Key words: Social cohesion, inclusion, utopies education, belonging, community, democracy and equality of opportunity

La conceptualització sociològica

La inclusió social té a veure, sobretot, amb el grau d'harmonia d'un grup social i amb la percepció de pertinença a un projecte comú, que es visualitza en la intensitat de la interacció social dins del grup.

Per a Émile Durkheim, el pare de la sociologia contemporània, la col·laboració entre els membres d'una comunitat exigeix un sistema de normes i valors –el que ell anomena consciència i solidaritat social–, i la societat, per sobreviure, necessita un cert grau d'homogeneïtat que ha de conciliar amb la diversitat, derivada de la llibertat i l'autonomia individual. «La societat només pot viure si entre els seus membres existeix una homogeneïtat suficient: l'educació perpetua i reforça aquesta homogeneïtat fixant per endavant en l'ànima de l'infant les similituds

essencials que demana la vida col·lectiva. Però, d'altra banda, sense una certa diversitat, qualsevol cooperació seria impossible: l'educació garanteix la persistència d'aquesta diversitat necessària diversificant-se ella mateixa i especialitzant-se.» (Durkheim, 1991:39). I l'educació és l'instrument que assegura la cohesió social entre les persones dins d'aquest model de societat. Una cohesió que es fonamenta en l'humanisme propi de cada societat, una barreja de patriotisme-nacionalisme i de cosmopolitisme-universalisme.

D'altra banda, Durkheim reflexiona sobre un dels paradigmes que ha polaritzat bona part del debat sociològic: la relació entre l'individu i la societat. En aquest procés de socialització es tracta de formar o construir l'ésser social en cadascun dels nous membres de la societat: «L'educació consisteix en una socialització metòdica de la generació jove. Es pot dir que en cadascú de nosaltres hi ha dos éssers, que encara que inseparables si no és per abstracció, no deixen de ser diferents. L'un, l'ésser individual, està constituït per tots els estats mentals que no es refereixen sinó a nosaltres mateixos i als esdeveniments de la nostra vida privada (….). L'altre, l'ésser social, és un sistema d'idees, de sentiments i de costums que expressen en nosaltres el grup o grups diferents en què estem integrats: les creences religioses, les opinions i pràctiques morals, les tradicions nacionals o professionals, les opinions col·lectives de tot tipus. Formar aquest ésser social en cadascú de nosaltres és el fi de l'educació.» (Durkheim, 1975:69). La persona, així, es perfecciona, s'humanitza i gaudeix d'una major felicitat en la mesura que s'hi va integrant.

Els postulats de Durkheim sobre l'educació moral han estat qüestionats per altres autors –des de Piaget i el seu deixeble Kohlberg fins a alguns dels autors escollits– perquè el model de socialització és imposat pel mestre i la institució escolar, i no dóna oportunitats d'intervenció a l'alumnat per formar-se el seu propi criteri moral. I aquí es planteja la qüestió de la democràcia comunitària: fins a quin punt intervenen els nois i noies en la regulació de la seva convivència escolar, en els processos d'intercanvi, negociació i presa de decisions? Quines estratègies i mecanismes s'estableixen per tal de garantir el protagonisme i la participació? En quins àmbits disciplinaris, del currículum i de la vida quotidiana es pot intervenir? On i com es fixen els límits i les oportu-

nitats? Quin rol s'atorga als diferents actors de la comunitat educativa i del conjunt de la societat?

Finalment, la cohesió social també es relaciona amb la igualtat d'oportunitats educatives i amb les desigualtats socials, un tema cabdal de la sociologia i, més específicament, de la sociologia de l'educació: des del paradigma funcionalista i d'altres plantejaments que dipositen una gran confiança en l'educació com a motor de regeneració, millora, canvi o transformació social i com a factor clau –i fins i tot únic– de la mobilitat i l'ascens social fins a les tesis marxistes i neomarxistes de la reproducció de la cultura i de l'estructura classista de la societat. Com veurem, hi ha àmplies coincidències entre aquestes teories sociològiques i les propostes pedagògiques dels cinc pedagogs seleccionats, que en alguns casos fan referència a la societat establerta i en altres, al somni social del futur.–

Francesc Ferrer i Guàrdia: moral científica, coeducació de classes i emancipació social

En el projecte de l'Escola Moderna d'aquest pedagog racionalista convergeixen –encara que a vegades d'una manera una mica contradictòria– els interessos individuals i les finalitats socials: «Els racionalistes tenien clar, almenys teòricament, que la forja d'un individu feliç i honrat és inseparable de la creació d'una societat solidària, comunista. Però no havien desenvolupat com havia de ser aquest "encaix" o articulació. Partien –això sempre– de la bondat natural de l'infant.» (Pròleg de Pere Solà a Ferrer i Guàrdia, 1990:LIII). Per tant, l'escola no preparava per a la societat actual sinó per a la societat del futur.

Aquesta fe en l'educació com a motor de l'emancipació social –una característica molt peculiar de la seva època– es basa en els principis de la moral laica científica, encarnats en una escola alternativa que no té res a veure amb l'escola religiosa congregacionista ni amb l'escola estatal, pel seu caràcter patriòtic, burocràtic, alienant, autoritari i falsament neutre, ja que ell considera que la neutralitat és una fal·làcia que respon als interessos econòmics del capitalisme. Per això es critica als governs el fet que la millora de l'escola no respongui a una voluntat de formació i millora cultural del poble, sinó a la necessitat que tenen les

empreses, dins de la lògica capitalista, de qualificar més o menys la mà d'obra, segons la jerarquia que ocuparà en l'organització del treball, perquè sigui més productiva. Aquesta crítica, en què posa de relleu la divisió i la jerarquització social, coincideix amb el discurs clàssic del marxisme.

El pedagog d'Alella també qüestiona radicalment la cohesió social que ofereixen les nacions mitjançant la moral patriòtica, perquè en tots els països –diu– hi ha homes que s'aprofiten de l'amor patriòtic i altres que el pateixen: «La historia está llena de luchas y guerras civiles y extranjeras en defensa siempre, al parecer, de los intereses de la patria, pero, en realidad, se hacen para defender los intereses particulares de unos propietarios y de otros privilegiados.» (Ferrer i Guàrdia, 2009:53).

Però potser l'aportació més genuïna de Ferrer –enfront de l'escola capitalista que reprodueix les situacions de privilegi i l'escola de classe, només per a pobres, que fomenta l'odi i la lluita de classes– és la implantació de la coeducació de sexes i de classes socials dins de la seva escola –l'Escola Moderna– que es veu com la millor solució perquè mescla rics i pobres «en la innocent igualtat de la infantesa, per mitjà de la igualtat sistemàtica de l'escola racional, aquesta és l'escola bona, necessària i reparadora.» (Ferrer i Guàrdia, 1990; 34).). La idealització del potencial transformador de l'escola el porta a pensar que amb la coeducació de classes s'aconseguiria llimar les diferències, i si els infants, ja des de petits, aprenien a conviure, això els aproparia a la lluita revolucionària.

El propòsit de l'Escola Moderna és oferir un servei públic, al marge de l'escola oficial, que aconsegueixi la necessària solidaritat i cohesió social a partir de dos factors: la confiança i la solidaritat de les famílies en un projecte educatiu revolucionari i emancipador per a la formació de l'home nou, i l'assoliment d'un cert anivellament mitjançant el pagament de quotes en funció de les possibilitats econòmiques dels pares o responsables dels alumnes, «no tenint un tipus únic de matrícula, sinó practicant una mena d'anivellament que anava des de la gratuïtat a les mensualitats mínimes, a les mensualitats mitjanes, fins a les màximes." (Ferrer i Guàrdia, 1990:34).

Ferrer i Guàrdia es posiciona contra la desigualtat: contra les escoles que separen els infants pobres dels rics i contra les que els bar-

regen però justifiquen la divisió i la reproducció dels rols i de les jerarquies socials.

John Dewey: la democràcia cohesiona la societat i comença a l'escola

Per a aquest pensador nord-americà, l'enriquiment i l'aprofundiment de la democràcia és la millor –o quasi exclusiva– garantia de la regeneració, del progrés i de la cohesió social, no només entesa com una forma de govern sinó com una forma de viure i un procés permanent d'alliberament de la consciència. I l'educació és el factor clau per avançar vers aquesta consolidació democràtica, ja que es parteix de la premissa que sense un poble instruït no hi ha règim democràtic capaç de subsistir: «L'educació i la democràcia tenen una relació recíproca. No es tracta solament que la democràcia és en si mateixa un principi educatiu, sinó que la democràcia no pot durar gaire, i encara menys desenvolupar-se, sense l'educació en un sentit més estricte del que ordinàriament la pensem… L'escola, en una democràcia, contribueix, si és fidel a si mateixa com a institució educativa, a la idea democràtica de fer del coneixement i la intel·ligència, en definitiva del poder d'acció, una part de la intel·ligència i del caràcter intrínsecs de l'individu.» (Pròleg de Jaume Carbonell a Dewey, 1985:xxxvii-xxxviii).

L'estratègia educativa deweiana tracta d'articular el respecte envers els interessos i les potencialitats individuals amb la possibilitat de compartir l'experiència col·lectiva, activament i democràticament, aplicant el mètode de coneixement científic a tots els àmbits de la vida individual i social, i ensinistrant els futurs ciutadans en els hàbits indispensables per implicar-se en aquesta societat democràtica. A Dewey el preocupa de manera especial com desvetllar la consciència social mitjançant el lligam entre l'individu i la societat, entre l'escola i la realitat, i entre l'educació formal –més abstracta, sistemàtica i completa, però també menys influent– i l'educació extraescolar –menys sistemàtica però més vital i profunda–. Es tracta, en definitiva, d'integrar les vivències de l'aprenentatge formal amb les vivències quotidianes de l'entorn.

El propòsit de Dewey és crear una gran xarxa de vincles intensos entre mestres i alumnes, entre les diverses generacions i entre el grup d'iguals, per reforçar el sentit de pertinença i cohesió a qualsevol grup, institució o col·lectivitat durant el procés de socialització infantil i al llarg de tota la vida. Perquè l'educació es concep com un procés de vida –un procés de reconstrucció continua de l'experiència– i no pas com una preparació per a la vida futura.

En coherència amb aquest plantejament, l'escola és com una societat en miniatura, com una representació simplificada de la complexa realitat social: una petita comunitat a l'estil de l'organització sociopolítica democràtica, però amb la seva pròpia dinàmica interna: els seus hàbits, els seus codis, les seves responsabilitats i els seus representants. «L'escola ha de representar la vida actual, vida tan real i vital com la que el noi fa a casa, al veïnat o al pati on juga. L'educació que no passa a través d'unes formes de vida, formes que per elles mateixes ja valguin la pena de ser viscudes, és sempre una pobra substitució de la realitat genuïna i tendeix a paralitzar i a esmorteir.» (Dewey, 1985:6).

La representació de la realitat social converteix l'escola en un espai de vida i de treball que s'assembla al màxim a la vida quotidiana, amb espais i temps més oberts i flexibles, trencant la rigidesa de l'aula tradicional, promovent els espais d'intercanvi, de cooperació i democràcia que enforteixen la cohesió dels diversos grups i del conjunt de la comunitat educativa, i amb un seguit de projectes, ocupacions i recursos de caire intel·lectual i manual, on l'ensenyament de les matèries es relaciona molt estretament amb les activitats més representatives de la comunitat: cultius, tallers artesanals, cuina, etc.

Encara que des d'una perspectiva diferent de la de Ferrer i Guàrdia, també aquest pensador-educador fa una certa crítica a les desigualtats socials, en interpretar que les barreres socials originàries –que cal superar a través de l'educació– són incompatibles amb la seva concepció democràtica: «Una divisió del sistema de les escoles públiques en dues parts, l'una que aplica mètodes tradicionals, amb retocs incidentals, i l'altra que es dirigeix a aquells que han d'anar a les ocupacions manuals, equival a un pla de predestinació social totalment estrany a l'esperit d'una democràcia. La democràcia que proclama com a ideal propi la igualtat d'oportunitats requereix una educació en què

l'ensenyament i l'aplicació social, les idees i la pràctica, el treball i el reconeixement del sentit del que es fa estiguin units des del principi a la fi.» (Dewey, 1985:99).

Adolphe Ferrière: la república escolar com a pràctica democràtica i com a cohesió del grup

La formació de la consciència col·lectiva i el sentiment i poder de pertinença a una col·lectivitat adquireix, en el cas de Ferrière –una de les figures més emblemàtiques del moviment de l'Escola Nova–,una importància cabdal. Seguint en certa manera la petjada de Dewey sobre l'escola com a microcosmos social i com a comunitat democràtica, analitza i destaca el paper de les colles infantils com a inici o embrió d'una futura república infantil que passa per diverses seqüències o estadis d'acord amb el procés evolutiu de la infància i el seu grau d'autonomia per anar definint les normes que regulen la convivència de la col·lectivitat: «L'aplicació de les lleis del progrés i de la biogenètica, fonaments de l'escola activa, permet d'establir una analogia entre el desenvolupament de les colles infantils i les formes d'agrupació humanes al llarg de la història i destacar-ne els trets més característics: l'aparició de la consciència col·lectiva, l'elecció i les aptituds del cap o líder del grup, el sentiment de pertànyer a un col·lectiu, la construcció de les normes, la cohesió interna o la intuïció psicològica per conèixer les qualitats i els defectes dels altres.» (Pròleg de Joan Soler a Ferrière, 1997:LI).

L'educació de la consciència moral, segons diu un dels trenta punts de l'Escola Nova formulats per Ferrière, es practica amb narracions i lectures que provoquen en els infants reaccions espontànies i judicis de valor que aconsegueixen relacionar-los més estretament amb ells mateixos i amb els altres. En aquesta mateixa declaració educativa es parla de l'internat al camp i de les cases separades en petits grups sota la responsabilitat d'un educador, de la república escolar, de la participació democràtica, dels càrrecs i responsabilitats socials, dels viatges i acampades, de la música col·lectiva –cant i orquestra–,… Fórmules organitzatives i activitats que afavoreixen l'ajuda mútua, la justícia social, la solidaritat, la cooperació i la presa de decisions col·lectives: un

conjunt de pràctiques educatives democràtiques que enforteixen la cohesió interna dels petits grups i de la col·lectivitat escolar. Un camí formatiu prou valuós per a l'aprenentatge i la convivència el dia de demà.

Les lleis de la comunitat, d'acord amb el pensament de l'Escola Nova, no s'imposen de forma externa i autoritària, sinó a partir de l'exercici de la llibertat i l'autonomia que s'adquireix amb l'experiència i el raonament, i amb la convicció moral que cal establir unes normes comunes i respectar-les pel bé de la comunitat. «Hem procurat donar el sentiment de la necessitat i de la serietat a totes les activitats; que el noi comprengui que la seva feina és útil a tots; que si falla ell, fallarà tot; que treballi perquè ha comprès la idea de comunitat i de cooperació; és a dir, no perquè hi està obligat, sinó perquè és útil. Quan ha vist que sense ell no era possible la vida col·lectiva, que el seu treball era necessari, no ens ha calgut imposar-lo; ell l'ha sentit i, per tant, l'ha fet. Insistirem que els nois no s'han sentit mai subordinats els uns als altres.» (Ajuntament de Barcelona, 1935:10).

A les repúbliques escolars, model que es va adoptar a escoles de diversos països i també a les colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona, es procura que tots els infants assumeixin càrrecs i responsabilitats –la llista és llarguíssima–, que varien, creixen o disminueixen en funció de les circumstàncies. Els uns són voluntaris i altres demanats pels responsables –caps de casa o prefectes–. «Es vetlla que cada individualitat rebi la tasca que més s'adiu amb el seu caràcter i amb les seves aptituds.» (Ferrière, 1997:112). D'acord amb aquest criteri, en la presa de decisions hi tenen un paper preponderant els caps o responsables, i s'estableixen, sovint, jerarquies i divisió del treball entre els individus i entre els diversos grups. «Les necessitats comunes, necessitats d'ordre a l'interior, necessitats de creixement i de llibertat i de defensa respecte del que li és exterior, suscitaran, com un precipitat en una combinació química, dos fenòmens: una unificació (tria d'un cap) i una diferenciació (diferenciació de rols o de les funcions socials) […]. L'acció col·lectiva, la discussió que suscita, porten d'una part una divisió del treball més ben definida entre grups i individus, d'altra part una unificació més ben definida també de la jerarquia i del poder central: tant si es tracta d'un cap com de la col·lectivitat sencera, com és el cas en una democràcia directa.» (Ferrière, 1997:197).

Célestin Freinet: la potencialitat de la cooperació a l'aula i al col·lectiu docent

L'originalitat de la pedagogia moderna d'aquest mestre francès és aconseguir organitzar una escola amb una sèrie de tècniques que promouen, d'una manera molt incisiva i eficient, el protagonisme de l'infant, la filosofia de la cooperació i els lligams que enriqueixen la vitalitat i la cohesió del grup en els diversos àmbits educatius: aula, escola, poble i col·lectiu docent. Aquesta organització material, tècnica i pedagògica –explicada minuciosament a *Per l'escola del poble*– consisteix en l'ús d'una sèrie de tècniques en què la llibertat i la iniciativa de l'infant es posen al servei de la col·lectivitat: impremta i revista escolar, conferències, plans de treball, correspondència escolar, assemblea, etc. «El grup esdevé el context en què es treballa i també per al qual es treballa.» (Pròleg d'Enric Vilaplana a Freinet, 1990: XXXIV).

El principi de cooperació suposa la creació d'un ambient d'aprenentatge que afavoreixi l'activitat i la participació activa i permanent de l'alumnat. «Estas situaciones de participación colectiva son sumamente enriquecedoras tanto para el grupo como para cada individuo en particular, porque permiten a los niños crecer y aprender gracias a la contribución de todos los componentes del grupo. Cuando se presentan dificultades, se resuelven, ya sea por las aportaciones de un compañero o por las aportaciones del grupo en su conjunto. La actitud investigadora, la curiosidad por lo que les rodea, el respeto por las propias realizaciones y las de los demás, el buen uso de los materiales, evolucionan proporcionalmente a las relaciones positivas que permite el ambiente.» (Soler Quingles, 2000:79).

En «les invariants» de Freinet –els seus principis pedagògics rectors– se sosté que «la vida nova de l'Escola suposa la cooperació, és a dir, la gestió de la vida i del treball escolar pels usuaris, l'educador inclòs.» (Freinet, 1990:185). Es tracta d'una cooperació que conté aspectes materials però que s'estén a tota la vida de la classe, sobretot a l'aspecte social i moral de l'organització. Una altra de «les invariants» es refereix a la democràcia a l'escola, que prepara per a la democràcia del demà, tot advertint que un règim autoritari a l'escola no pot formar ciutadans demòcrates.

Encara que les formes de participació són molt variades, sens dubte la més emblemàtica és l'assemblea, on es practica una democràcia més horitzontal entre el grup d'iguals i més igualitària i radical entre mestres i alumnes que en el cas anterior de Ferrière o altres autors de l'Escola Nova. Un espai on es regula, es revisa i s'enforteix la vida de la comunitat, amb crítiques, felicitacions i propostes. «Res no és tan moral ni tan profitós com aquest examen comú, crític i constructiu a la vegada, de la vida de l'escola. Les condicions mateixes d'aquest examen col·lectiu exclouen les tendències a la maledicència, a la calúmnia, a la dolenteria mesquina… La crítica col·lectiva, el reconeixement de les faltes, el sentiment comunitari, el desig de fer les coses més bé, resulten en general eficaços. L'única sanció regular consisteix ordinàriament en la reparació del mal causat, refer allò que s'ha desfet, netejar allò que s'ha embrutat, ajudar en una determinada tasca per compensar el tort que s'ha causat a la classe… Està prevista, tanmateix, una petita multa per a determinats delictes: l'import va a parar a la caixa de la cooperativa… Totes les aportacions ajuden!» (Freinet, 1990:85).

Aquest esperit cooperatiu, de solidaritat i ajuda mútua, es trasllada als pares i altres agents del territori i, d'una manera especial, arrela en el moviment de mestres, primer a través de la Cooperativa d'Ensenyament Laic (CEL) i, més endavant, amb la creació i expansió de l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna (ICEM), una federació de caràcter internacional que aglutina els moviments inspirats en la pedagogia Freinet i que intercanvien idees, projectes, experiències i materials.

Finalment, Freinet es pronuncia críticament contra les desigualtats socials i considera que l'escola és un instrument de correcció o compensació de les desigualtats socials. Admet que tots els alumnes són diferents –una diversitat que reivindica davant de l'uniformisme amb què l'escola tradicional tracta l'alumne– però tots tenen els mateixos drets. O, dit d'una altra manera: són iguals davant la societat però diferents per la seva subjectivitat específica, que es desenvolupa amb plena llibertat. En aquest sentit, el mestre de Vence defuig el discurs idealista de l'Escola Nova i s'apropa a les tesis marxistes, que critiquen l'escola capitalista que sanciona i reprodueix l'estructura classista i la divisió social del treball.

Paulo Freire: la conscienciació per transformar la societat

Aquest educador brasiler és, dels cinc autors anomenats, qui situa més clarament la consecució de la cohesió social a partir de la transformació social i no pas a través de la simple adaptació. La via per aconseguir-ho és la democràcia participativa, creant nous organismes –consells escolars, cercles de pares i professors–, on el subjecte col·lectiu adquireix un especial protagonisme.

Freire distingeix clarament l'educació bancària –la transmissió acrítica del coneixement que reprodueix les jerarquies socials– i l'educació alliberadora, que suposa una comprensió crítica de la realitat i, alhora, el compromís amb una acció vers la transformació que aboleixi les jerarquies i desigualtats. «La finalitat de l'educació és incidir sobre la consciència de l'individu per canviar la realitat objectiva de les estructures d'opressió. Educació sense compromís històric amb els oprimits o sense el compromís polític pertinent es converteix en educació alienant. Teoria i praxi van indissolublement unides. L'educació és la pràctica de la llibertat." (Pròleg de Jaume Botey a Freire 1987: xxxii).

El discurs de Freire assumeix la crítica al sistema capitalista com a aparell ideològic de l'Estat i de les classes dominants al servei de la reproducció social que fa l'esquerra marxista, però s'alimenta, també, de l'experiència dels moviments populars sorgits a mitjans dels segle xx a alguns països en vies de desenvolupament, amb pràctiques pedagògiques molt suggerents i participatives. En aquest sentit, la proposta freiriana d'alfabetització de les persones adultes i d'educació popular es vertebra a partir d'un procés d'ensenyament-aprenentatge molt vinculat al context i a la vida quotidiana, a la problematització, al diàleg entre iguals, etc. És això el que reforça el poder del grup: una manera de viure i compartir l'educació i una esperança en la utopia de l'alliberament social.

Referències bibliogràfiques

Ajuntament de Barcelona (1935). *Acampades. Assaig amb nois de les colònies escolars. Aspectes social i educatiu.* Barcelona: Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

Botey, J. (1987). «Pròleg» a Freire, P. *L'educació com a pràctica de la llibertat.* Vic: Eumo.
Carbonell, J. (1985). «Pròleg» a Dewey, J. *Democràcia i escola.* Vic: Eumo.
Dewey (1985). *Democràcia i escola.* Vic: Eumo.
Durkheim, é. (1991). *Educació i sociologia.* Vic: Eumo.
Ferrer i Guàrdia, F. (1990). *L'Escola Moderna.* Vic: Eumo.
Ferrer i Guàrdia, F. (2009). *Principios de moral científica.* Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.
Ferrière, A. (1997). *L'autonomia dels escolars.* Vic: Eumo.
Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble.* Vic: Eumo.
Freire, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat.* Vic: Eumo.
Guerrero Serón, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación.* Madrid: Siglo xxi.
Solà, P. (1990). «Pròleg» a Ferrer i Guàrdia, F. *L'Escola Moderna.* Vic: Eumo.
Soler Quingles, C. (2000). «La práctica de Célestin Freinet. Un ambiente de aprendizaje». *Pedagogías del siglo xx* [número especial de *Cuadernos de Pedagogía* pel 25è aniversari]. Barcelona: Ciss Praxis.
Soler, J. (1997). «Pròleg» a Ferrière, A. *L'autonomia dels escolars.* Vic: Eumo.
Vilaplana, E. (1990). «Pròleg» a Freinet, C. *Per l'escola del poble.* Vic: Eumo.

Cohesió social i educació social. Una anàlisi conceptual històrica en dues revistes pedagògiques catalanes: *Temps d'Educació i Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*

Núria Simó Gil
Departament de Pedagogia, Universitat de Vic

Resum

La comunicació fa una anàlisi del concepte *cohesió social* en dues revistes pedagògiques –*Temps d'Educació* i *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*– des de l'aparició del primer número (l'any 1989 la primera, i el 1995 la segona). S'han analitzat 49 articles (20 de *Temps d'Educació* i 29 d'*Educació Social*). Els articles seleccionats han estat els que contenien el mot cohesió en el títol, en les paraules clau o en el cos del text. L'anàlisi dels articles ha permès distingir tres àmbits diferenciats segons la utilització del terme en relació amb l'educació social: *a*) dificultats socials per a la cohesió social, *b*) l'educació com a eina per a relacions més igualitàries i *c*) propostes de l'educació social per a la cohesió social. En cada un dels àmbits s'han triat alguns exemples representatius i s'hi destaquen les paraules associades. Finalment, a les conclusions s'especifiquen possibles elements a tenir en compte en una definició de cohesió social en relació amb l'educació social.

Paraules clau: Cohesió social, educació social, integració social, inclusió social, exclusió, participació i comunitat.

Resumen

La comunicación analiza el concepto *cohesión social* en dos revistas pedagógicas, *Temps d'Educació* y *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, a partir de la aparición del primer número (el año 1989 la primera, y el 1995 la segunda). Se han analizado 49 artículos (20 de *Temps d'Educació* y 29 de *Educació Social*), seleccionados porque contenían la palabra cohesión en el título, en las palabras clave o en el cuerpo del texto. El análisis de los artículos ha permitido distinguir tres ámbitos diferenciados según la utilización del término en relación a la educación social: *a*) dificultades sociales para la cohesión social, *b*) la educación como herramienta para relaciones más igualitarias y *c*) propuestas de la educación social para la cohesión social. En cada uno de los ámbitos se han escogido algunos ejemplos representativos y se han destacado las palabras clave. Finalmente, en las conclusiones se detallan posibles elementos a tener en cuenta en una definición de cohesión social en relación a la educación social.

Palabras clave: Cohesión social, educación social, integración social, inclusión social, exclusión, participación, comunidad.

Abstract

This paper analyses the concept of social cohesion in two Catalan educational journals, *Temps d'Educació and Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, since the appearance of their first issues (1989 and 1995, respectively). We analysed 49 articles (20 from *Temps d'Educació* and 29 from *Educació Social*). The articles were selected because they contained the word cohesion in the title, in the key words or in the main text. Their analysis has allowed us to distinguish three distinct areas in which the term is used in relation to social education: *a)* social difficulties of social cohesion, *b)* education as a tool to establish more egalitarian relationships and *c)* social education proposals for social cohesion. In each of these areas we have chosen some representative examples and their associated keywords. The conclusion suggests possible elements to be considered in a definition of social cohesion in relation to social education

Key words: Social cohesion, social education, social Integration, social exclusion, participation, community

1. Introducció

En la comunicació que presento analitzo la utilització del terme *cohesió social* en els articles publicats a les revistes pedagògiques *Temps d'Educació* i *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* des de l'aparició del primer número (l'any 1989 la primera, i el 1995 la segona). S'han revisat els 40 números publicats de forma semestral de *Temps d'Educació* des de 1989 fins al 2011, i de la revista *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, els 48 números publicats de forma quadrimestral des de 1995 fins l'any 2011. Els articles seleccionats han estat els que contenien el mot cohesió en el títol, en les paraules clau o en el cos del text. A partir de la lectura aprofundida d'aquests articles, s'han identificat alguns mots que els diferents autors relacionaven amb el terme. La metodologia seguida s'ha basat en la identificació dels conceptes clau, des de la perspectiva metodològica de la història conceptual analitzada per Vilanou,[1] estudiant els conceptes en la mesura que serveixen per articular significativament les diverses experiències socials i formen xarxes discursives que creuen les èpoques i transcendeixen les esferes de sociabilitat immediata, no tant

1. Vilanou, Conrad. «Historia conceptual e historia de la educación», *Revista de Historia de la Educación*, núm. 25, 2006, pàg. 35-70.

per precisar la definició correcta sinó per mostrar el seu desplegament històric. Aquesta aproximació m'ha permès fer una primera radiografia dels significats que els diferents autors atribueixen a la relació entre cohesió social i educació social.

2. Algunes consideracions teòriques al voltant de la cohesió social

El concepte *cohesió social* és polisèmic i complex. Si fem una primera revisió de diferents definicions, el *Diccionari d'Educació*[2] parla de vinculació dels membres d'una col·lectivitat entre ells mateixos i com a grup. Antoni Manresa[3] en distingeix dues: una associada al factor capital social i una altra identificada amb la idea de l'oportunitat d'accés en igualtat de condicions a certs mitjans econòmics i drets civils. L'OCDE reconeix la complexitat del terme i estableix identificadors com ara el grau de participació dels individus en la vida social.

Victor Godínez[4] ha resseguit el terme *cohesió social* en diferents estudis acadèmics i conclou que els significats que se li atribueixen es mouen entorn de tres eixos:

- Una visió dinàmica de la cohesió social enfront d'una d'estàtica. El concepte fa referència a un procés de valors compartits i relacions de qualitat entre individus i societat.
- La dinàmica d'inclusió i d'exclusió dels individus en la societat incloent els aspectes materials i immaterials i els simbolismes implícits.
- Els valors i identitats que subratllen el sentiment de pertinença dels individus.

L'origen teòric de *cohesió social* el podem associar al concepte de *solidaritat orgànica* emprat per Durkheim a finals del segle XIX. Se-

2. TERMCAT. Diccionari d'Educació. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2011

3. Manresa, Antoni. «Cohesió social i estat del benestar», *Diàlegs,* núm. 3, juliol-setembre 2007, pàg. 99-115.

4. Citat a Zupi, Marco; Estruch Puertas, Elisenda (eds.). *Desafios de la cohesión social en tiempos de crisis: diálogo euro-latinoamericano*. Madrid: FIIAPP i Editorial Complutense, 2011, pàg. 189.

gons ell, en les societats industrials els individus es distingeixen per la professió, l'ambient familiar o social i l'educació. La divisió del treball té una funció cohesionadora que serviria per unificar, amb solidaritat orgànica, membres que no són homogenis i que tenen interessos diferents,[5] complementat amb l'acció integradora de les institucions, que confereixen un sentit moral als individus.[6] Aquesta visió contrasta amb la noció actual de cohesió social, que no es pot dissociar del canvi social ni del conflicte.[7]

El Consell d'Europa defineix la cohesió social com la capacitat d'una societat democràtica d'assegurar el benestar de tots els seus membres minimitzant les desigualtats entre ells. El Consell d'Europa relaciona la solidaritat dels seus membres amb la reducció de l'exclusió. Detecta com a amenaces de la cohesió la precarització laboral i el debilitament dels sistemes de protecció. La definició de societat del benestar inclou: la dignitat de cada persona per reconèixer les seves habilitats i la seva contribució social sigui, quina sigui la religió, cultura o opinió que manifesta; la llibertat de cada individu per tirar endavant el seu projecte personal, i la participació activa de cada membre en la societat.[8]

3. Mots relacionats amb la cohesió social

Inclusió social i *capital social* són termes relacionats amb *cohesió social* que en diferents ocasions s'utilitzen com a sinònims. La inclusió social s'entén com l'experiència social àmpliament compartida per la societat i com la participació activa, la igualtat d'oportunitats i de possibilitats en la vida dels individus i la consecució d'un nivell bàsic de

5. Durkheim contraposa el concepte de *solidaritat orgànica* al de *solidaritat mecànica* i el defineix com el vincle que estableixen membres de societats, que anomena simples o primitives, en les quals s'aprecia l'existència d'un patrimoni comú d'idees, valoracions i experiències que actua com a vincle social. Reale, G.; Antiseri, D. *Historia del pensamiento filosófico y científico*, volum III, pàg. 355-358.

6. Zupi, Marco; Estruch, Puertas Elisenda (eds.). *Op. cit*., pàg. 194.

7. Sorj, Bernardo; Martuccelli, Danilo. *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI - Editora Iberoamericana,* 2008, *pàg. 262.*

8. European Committee for Social Cohesion, *A new strategy for Social Cohesion. Council of Europe (2004).*

benestar de tots els ciutadans. Joan Subirats defineix *capital social* com un conjunt de lligams, d'entitats, de vincles entre persones i grups que, en un territori determinat, generen relacions de reciprocitat, de confiança, d'implicació col·lectiva sobre els espais públics i sobre els problemes que genera la convivència. El terme es complementa amb el d'inclusió, en tant que posa l'èmfasi en la relació.

Diferents autors defineixen la inclusió social identificant el grau d'exclusió en el qual es troben els individus. Robert Castel dibuixa tres espais socials en els quals es distribueixen els riscos d'exclusió de forma desigual: 1) la zona que anomena d'integració, seguretat o estabilitat, per referir-se a aquell espai que ocupa la població que té una feina estable, protecció social i una xarxa de relacions familiar i social àmplia; 2) la zona de vulnerabilitat, precarietat o inestabilitat, la situació de la qual es caracteritza per la fragilitat, la inseguretat de les relacions laborals precàries i la inadequació dels suports familiars i socials, i 3) la zona d'exclusió o marginació, caracteritzada per una retirada del món laboral, l'absència de cap altre tipus de protecció social i l'aïllament social. Les persones basculen entre aquestes tres zones segons la relació que poden mantenir amb el mercat laboral.[9]

L'exclusió social, a més d'incloure situacions clàssiques de pobresa, incorpora altres aspectes com ara les condicions laborals, el reconeixement de la ciutadania, els dèficits formatius, les situacions sociosanitàries més desateses, la inexistència de xarxes de protecció social o familiar, etc. En aquest sentit, l'exclusió social es defineix també per la impossibilitat o dificultat intensa d'accedir als mecanismes de desenvolupament personal i d'inserció sociocomunitària i als sistemes preestablerts de protecció.[10]

4. La cohesió social: un horitzó per a l'educació social

En la revisió de les dues revistes analitzades no trobem cap article en el qual es concreti una definició del concepte. Tal com s'utilitza en els diferents articles el terme cohesió social s'entén com a finalitat i

9. Citat a *l'Informe de la inclusió social a Espanya (2008)*. Fundació Caixa de Catalunya, pàg. 17-18.

10. Subirats, Joan (dir.). *Fragilidades vecinas: Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria, 2006.

objectiu desitjable, més o menys assolible i poc definit. En aquest context, l'anàlisi conceptual dels articles on apareix el terme en les dues revistes m'ha possibilitat relacionar la cohesió social amb tres àmbits:

a. Les dificultats socials que fan trontollar el que les societats occidentals actuals ja havien consolidat en termes de cohesió social.
b. L'educació entesa com una eina que s'orienta a establir relacions més igualitàries entre grups que gaudeixen de posicions socials desiguals i que pot focalitzar en segons quines situacions els conflictes ja siguin de poder, de relació, etc.
c. Els estudis i recerques, associacions, experiències educatives i propostes professionalitzadores que faciliten la cohesió social des de l'educació.

A partir d'aquesta categorització, podem confeccionar una taula de dades quantitatives que ens permet visualitzar el volum d'articles que inclouen el concepte *cohesió social* i el relacionen amb l'educació social:

Revista / Àmbit	Temps d'Educació	Educació Social	Total
a	5	7	12
b	8	8	16
c	7	14	21
Total	**20**	**29**	**49**

Font: Elaboració pròpia

He analitzat un total de 49 articles: 20 de *Temps d'Educació* i 29 *d'Educació Social*. Els articles seleccionats són els que, segons el meu criteri, aporten més elements significatius per conceptualitzar el terme *cohesió social* en cada un dels àmbits. En els apartats 4.1. i 4.2 referencio tots els articles estudiats en cada àmbit, dels quals destaco alguns dels fragments més representatius, analitzats en la recerca documental.

4.1 Revista Temps d'Educació

En un total de 40 números publicats, he seleccionat 20 articles dels 33 en els quals apareix el terme *cohesió social*, distribuïts de la forma següent:

Àmbit *a*. Les dificultats socials que fan trontollar el que les societats occidentals actuals ja havien consolidat en termes de cohesió social. Els mots clau d'aquest àmbit els he extret de l'anàlisi dels cinc articles, dos dels quals els referencio a continuació:[11]

- El primer article en el qual s'explicita la relació entre cohesió social i educació social és el d'Antoni Petrus:[12] «La cultura del benestar és un èxit important de les societats modernes al qual els ciutadans ja no estan disposats a renunciar. La protecció social i els nous àmbits de l'educació social són espais reconeguts unànimement com a necessaris i dos factors de notable impacte en la lluita per la cohesió social.» L'acció educativa s'orienta cap a preservar la cohesió social, fomentant els aspectes que les societats democràtiques ja han aconseguit. A meitat dels anys noranta alguns aspectes relacionats amb la igualtat d'oportunitats i la protecció social semblaven ja consolidats.
- Carme Panchon, Sandra Costa i Esther Gil[13] relacionen directament la protecció social amb la cohesió social: «En el context de la Unió Europea, la protecció social no només ofereix xarxes de seguretat per als desafavorits, sinó que contribueix també a garantir la cohesió emparant les persones davant de tota una sèrie de riscos.»

En quatre dels cinc articles analitzats apareixen també els termes *inclusió social* i *exclusió social*. En tots evidenciem que la reflexió educativa i social dels autors gira al voltant de les polítiques d'atenció i educatives, que cal refermar i ampliar per garantir la protecció social dels individus.

---

11. Els altres tres inclosos en l'àmbit a) són: Prats, Enric. «Mirar els veïns: actualitat (i necessitat) de la pedagogia comparada», Temps d'Educació, núm. 31, 2006, pàg. 303-314; Ancheta, Anna. «Expansió i desenvolupament dels serveis d'atenció educativa i educació de la primera infància a la Unió Europea des d'una perspectiva comparada», Temps d'Educació, núm. 34, 2008, pàg. 127-142; Essomba, Miquel Àngel. «Una aproximació a la pràctica esportiva dels immigrats en el temps lliure a Catalunya», Temps d'Educació, núm. 31, 2007, pàg. 91-103.

12. «L'educació social al llindar del segle XXI», *Temps d'Educació*, núm. 15, 1996, 13-37 [la citació és de la pàgina 23].

13. «La infància i la seva protecció», *Temps d'Educació,* núm. 31, 2006, pàg. 29-42 [la citació és de la pàgina 31].

Àmbit *b*. L'educació entesa com una eina que s'orienta a establir relacions més igualitàries entre grups que gaudeixen de posicions socials desiguals. En aquest àmbit, he analitzat vuit articles dels quals destaco els termes més representatius de quatre:[14]

- José A. Jordan[15] fa una anàlisi de la Catalunya multicultural que s'està gestant i que, segons l'autor, pot fer trontollar la identitat cultural i nacional en la qual es basa la cohesió de Catalunya. Proposa un canvi de perspectiva, amb elements dinàmics relacionats amb la negociació de nous valors compartits: «L'educació intercultural es pot entendre sempre que no posi en perill la cohesió sociocultural de Catalunya i s'aplica de forma realista i equilibrada, que sense abdicar de la pròpia identitat originària ha d'estar igualment preparada per obrir-se a la riquesa pròpia de la diversitat cultural que ens envolta.»
- Joan Carles Mèlich[16] escriu: «L'individualisme ha esborrat els horitzons simbòlics de sentit que donaven cohesió a la comunitat i amb això l'Altre i la comunitat deixen de ser valorats pel jo.» Els valors i la identitat desequilibren el binomi individu-comunitat i fan trontollar el sentiment de pertinença dels individus.
- Joan Subirats[17] atorga a l'educació social un paper decisiu: «En aquest context, l'educació s'ha convertit en un element central de les polítiques actives de promoció de l'ocupació, de lluita contra l'exclusió, d'integració i de cohesió social. I ningú que vulgui treballar seriosament en polítiques i programes que potenciïn el d'una

14. Els altres quatre articles inclosos en l'àmbit *b*) són: Del Campo, Jaime. «Educació intercultural i ciutadania: Presentació", *Temps d'Educació,* núm. 27, 2003, pàg. 7-10; Bartolomé, Margarita. «Cap a una ciutadania intercultural. Un tema emergent a la recerca educativa», *Temps d'Educació*, núm. 27, 2003, pàg. 13-32; Moreu, Angel. «Educació política: democràcia i ciutadania», *Temps d'Educació,* núm. 28, 2004, pàg. 195-204;. Carrillo, Isabel; Prat, Pilar; Guitart, Rosa i Fatsini, Esther. «Investigar per desvelar els models de gènere en l'adolescència», *Temps d'Educació*, núm. 40, 2010, pàg. 125-138.

15. «Catalunya davant l'educació intercultural», *Temps d'Educació*, núm. 13, 1995, pàg. 161-175 [la citació és de la pàgina 174].

16. «L'horitzó simbòlic de la comunitat», *Temps d'Educació*, núm. 17, 1997, pàg. 71-85 [la citació és de la pàgina 79].

17. «Educació i comunitat», *Temps d'Educació*, núm. 26, 2002, pàg.181-200 [la citació és de la pàgina183].

zona, d'un país, i que ho vulgui fer sobre bases sòlides i de cohesió social, pot continuar deixant en mans estrictament de l'escola una cosa tan estratègicament significativa com és l'educació.»

- Miquel Martínez[18] atorga una rellevància especial a l'educació «per a tots aquells que considerem que pot fer possible la transformació de la nostra societat en una altra de més digna, inclusiva, cohesionada i equitativa». Òbviament aquesta transformació serà difícil si l'educació –i, en primer lloc, el sistema educatiu des de l'educació infantil fins a l'educació universitària i/o professional– no es planteja, amb el mateix interès, avançar cap a un model que garanteixi, alhora que qualitat en els aprenentatges, competència en els joves per a una adequada incorporació al món del treball.

Dels vuit articles d'aquest àmbit, cinc relacionen la cohesió social amb l'exercici de la ciutadania per garantir la inclusió de tots els membres en una societat democràtica, establint sentiments de pertinença i identitats compartides entre participants que cada cop han quedat més aïllats en la seva pròpia individualitat. Els altres tres associen la cohesió social al reequilibri de les relacions de poder amb població d'origen immigrat per poder gaudir d'igualtat de condicions amb la resta de la població. En tots, l'anàlisi del context sociopolític, econòmic i cultural és el teló de fons per analitzar que la cohesió social bascula entre l'assimilació i l'exclusió d'alguns col·lectius si no es troba aquest espai de diàleg i d'interrelació igualitari.

Àmbit *c*. Estudis i recerques, associacions, experiències educatives i propostes professionalitzadores que faciliten la cohesió social des de l'educació. En aquest àmbit he analitzat set articles, dels quals en referencio quatre:[19]

18. «Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa», *Temps d'Educació*, núm. 40, 2011, pàg. 11-30 [la citació és de la pàgina 14].

19. Els altres tres articles de l'àmbit *c*) són: Puigdellívol, Ignasi i Krastina, Liga. «Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable», *Temps d'Educació*, núm.38, 2010, pàg. 95-113; García, Carme; Tellado, Itxaso; Chiapelli, Tiziana. «Visió general de la discussió sobre les àrees d'exclusió del projecte INCLUD-ED», *Temps d'Educació*, núm. 38, 2010, pàg. 185-202; Simó, Núria. «L'acollida d'alumnat immigrat en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic», Te*mps d'Educació*, núm. 40, 2011, pàg. 147-162.

- Àngel Marzo[20] reconeix la tasca social i educativa de les escoles d'adults en un context social, polític i cultural precari, amb fortes desigualtats i dificultats d'accés per als col·lectius de persones treballadores que arribaren a Catalunya als anys 60, enfortint la **cohesió social** a Catalunya en termes de **solidaritat** entre els ciutadans.
- Anna Ayuste[21] escriu sobre el paper de les associacions pel reconeixement dels valors i identitats de les minories per millorar la cohesió social: «En aquest context, les associacions lligades al territori poden ser un lloc que faciliti el sentit de pertinença i els lligams amb el barri. Per exemple, una iniciativa ben rebuda per part de la població migrada, i que afavoreix la cohesió social, consisteix a facilitar espais on puguin desenvolupar les seves pròpies activitats, celebracions o festes importants de la comunitat d'origen.»
- Rosa Valls i Carmel Mulcahy,[22] en la presentació del projecte integrat INCLUD-ED afirmen: «La recerca europea realitzada fins ara mostra la multidimensionalitat de l'exclusió social i ressalta la seva connexió amb l'educació. Aquesta situació requereix d'accions (polítiques, teories i actuacions educatives) que estiguin basades en la recerca científica, en les evidències empíriques que mostren quines són les vies que superen les desigualtats educatives i, consegüentment, potenciaran la cohesió social.»
- Flor A. Cabrera, Trinidad Donoso, Pilar A. Folgueira i Esther Luna[23] determinen com l'experiència de l'aprenentatge-servei contribueix a afavorir la cohesió social des d'una formació ciutadana que té en compte la implicació en la societat amb una mirada crítica, des de la qual es contribueix a redefinir i reconstruir la societat en clau d'equitat i solidaritat.

---

20. «Bases i recursos per una educació oberta al llarg de la vida», *Temps d'Educació*, núm. 20, 1998, pàg. 155-173 [la citació és de la pàgina 163].

21. «El significat del projecte migratori: les dones parlen de la seva experiència», *Temps d'Educació*, núm. 37, 2009, pàg. 149-168 [la citació és de la pàgina 163].

22. «Projecte integrat INCLUD-ED: cohesió social i impacte polític a Europa. Presentació", *Temps d'Educació,* núm. 38, 2010, pàg. 91-94 [la citació és de la pàgina 91].

23. «La participació ciutadana: dimensió clau de l'educació per a la ciutadania», *Temps d'Educació*, núm. 40, 2011, pàg. 97-116 [la citació és de la pàgina 110].

En aquest àmbit podem diferenciar experiències com les escoles d'adults o d'associacions en les quals la cohesió social s'entén com una possibilitat que potencia el reconeixement de minories en posició de desigualtat i que potencien la solidaritat entre els participants, d'altres que expliquen recerques i fan propostes formatives per a una ciutadania democràtica basades en la participació activa de joves universitaris en realitats socials compromeses amb la integració i la cohesió social. I en tercer lloc, en formen part estudis que vinculen la pràctica educativa escolar amb la possibilitat de garantir la igualtat d'oportunitats educatives per a tots els educands com a element clau per a la cohesió social, amb la intenció de promoure un sistema educatiu que recuperi la preocupació per la igualtat d'oportunitats i la cohesió social i no se centri en el resultats acadèmics i en la competitivitat.

4.2 Revista Educació Social*. Revista d'*Intervenció Socioeducativa

En els 48 números analitzats de la revista, trobem 37 articles on s'empra el terme *cohesió social*. D'aquests, tal com recull la taula, n'he seleccionat 29 que relacionen cohesió social amb l'educació social, distribuïts en els tres àmbits d'anàlisi.

Àmbit *a*. Les dificultats socials que fan trontollar el que les societats occidentals actuals ja havien consolidat en termes de cohesió social. Dels set articles analitzats, destaco els tres més representatius en l'anàlisi de l'augment de les dificultats socials en la societat actual[24]:

- Victor Rennes[25] relaciona el terme *cohesió* amb exclusió/inclusió i amb protecció/integració social: «La seva traducció a l'anàlisi de la pobresa ha anat de la mà de l'aplicació del concepte d'*exclusió social*: Parlar d'exclusió social és expressar que el problema no

24. Els altres quatre articles inclosos en l'àmbit *a*) són: Jouvé, Alain. «Fracàs escolar i risc social», *Educació Social*, núm. 2, 1996, pàg. 52-74; Vila, Francesc. «Violència envers els usuaris dels serveis: maltractament institucional», *Educació Social*, núm. 23, 2003, pàg. 35-44; «Intervenció educativa amb persones sense llar» [editorial], *Educació Socia*l, núm. 27, 2004, pàg. 5; Aganzo, Andrés; Gavela, Ana J. ; Nuño, Jorge; Sánchez, Félix, M. «Inserció laboral de les persones en situació de pobresa i/o d'exclusió social», *Educació Social*, núm. 41, 2009, pàg. 47-68.

25. «Els reptes actuals de les polítiques socials», *Educació Social*, núm. 1, 1995, pàg. 8-13 [la citació és de la pàgina 9].

és ja únicament el de desigualtats entre la part alta i la part baixa de l'escala social (up/down), sinó també el de la distància, en el cos social, entre els que participen en la seva dinàmica i els que són rebutjats cap als seus marges (in/out); és destacar també els efectes, en aquest aspecte, de l'evolució de la societat, i els riscos de ruptura de la cohesió social que això comporta.»

- Emilio Conejo,[26] des d'un plantejament positiu, posa en relleu l'augment de les desigualtats: «Els esforços de cohesió realitzats per la Unió Europea han permès, en els darrers anys, avançar en la reducció de les disparitats en la renda per càpita dels estats membres en termes globals, si bé el problema de la desocupació no sembla trobar una fàcil solució, i les diferències econòmiques entre regions continuen augmentant. El mateix passa amb determinats grups i categories de ciutadans; la desigualtat no solament és territorial sinó també sectorial, en la mesura que afecta més uns grups que altres.»
- Paco Estellés[27] analitza la situació actual: «La pobresa és una realitat que qüestiona el nostre sistema social, que posa en evidència la tan preuada "cohesió social", per la qual cosa no és present a les agendes polítiques i socials.» És necessari un canvi de paradigma econòmic i social.

Tots els articles denuncien el debilitament de la protecció social dels individus i les repercussions que representa en la ruptura de la cohesió social. Factors com ara la pobresa, les desigualtats i l'exclusió social –entesa com a trencament de relacions socials entre diferents col·lectius– són presents en tots els articles. La cohesió social s'esquerda si s'amplia l'aïllament de les persones que pateixen dificultats econòmiques, laborals, d'habitatge, d'accés a la formació. Aquests factors dificulten la integració social dels col·lectius més febles. El context de crisi econòmica i social aguditza la dificultat per avançar cap a la cohesió social. I fa més difícil que les polítiques socials i educatives puguin minimitzar les conseqüències socials en una societat to-

26. «Ocupació i comunitat gitana: claus d'actuació», *Educació Social*, núm. 24, 2003, pàg. 54-66 [la citació és de la pàgina 57].

27. «Treball en xarxa i pobresa infantil», *Educació Social*, núm. 46, 2010, pàg. 66-76 [la citació és de la pàgina 68].

talment dominada per un model econòmic basat en la injustícia i que fomenta les desigualtats.

Àmbit *b*. L'educació entesa com una eina que s'orienta a establir relacions més igualitàries entre grups que ocupen posicions socials desiguals. Els articles analitzats han estat vuit, quatre dels quals destaco a continuació :[28]

- Cohesió social associada a diàleg, convivència i participació social activa de diferents col·lectius que s'han de relacionar i tenir intercanvi, tal com ho expressa Josep M. Violant:[29] «Les iniciatives (dels plans de dinamització) han de donar respostes als processos d'enfortiment de la cohesió i la integració social, fomentant les iniciatives d'economia social i solidària, la formació dels ciutadans i ciutadanes, els serveis de proximitat, els valors de civisme, tolerància, coresponsabilitat i solidaritat des d'un plantejament global.»
- Xavier Úcar, Jordi Segarra i Lluís Mas[30] analitzen el factor cohesió social relacionant-lo amb el nivell de conflictivitat entre diferents persones de la societat.
- Cal destacar l'article de Miquel Àngel Essomba[31] en el qual estableix diferents elements d'anàlisi de les possibilitats o limitacions que l'educació –i concretament les institucions educatives– treballi per la cohesió social en un marc socioeconòmic i cultural advers per a l'educació: «Queda lluny el temps en què es pensava que l'educació transformaria la societat; la realitat ha demostrat

28. Els altres quatre articles inclosos en l'àmbit b) són: Llopis, Rosa. «Polítiques d'immigració. Entre la inclusió i l'exclusió», Educació Social, núm. 20, 2003, pàg. 19-34. Zapata, Ricard. «Diversitat i política cultural. El debat teòric i el seu ús en institucions internacionals», Educació Social, núm. 43, 2009, pàg. 57-72; Sabater, Jordi; Sonneland, Anne M. «Més enllà de la globalització: nous escenaris per a les polítiques socials», Educació Social, núm. 43, 2009, pàg. 13-35; Alonso, Paula; Varela, Laura; Teijeiro, Yésica. «El valor del temps en els processos educatius d'integració i inclusió social», Educació Social, núm. 47, 2011, pàg. 74-83.

29. «El model català de desenvolupament comunitari», *Educació Social*, núm. 10, 1998, pàg. 108-110 [la citació és de la pàgina 109].

30. «Investigació participativa per crear un pla de joventut en una comunitat local», *Educació Social*, núm. 39, 2008, pàg. 91-112 [la citació és de la pàgina 104].

31. «Educació en el món del mercat global. Els perills de la cohesió social», *Educació Social,* núm. 43, 2009, pàg. 35-56 [la citació és de la pàgina 36].

que és més aviat la societat qui transforma l'educació. Hem de preguntar-nos, doncs, fins a quin punt el terreny, la dinàmica i les normes del joc de la globalització liberal afavoreixen o obstaculitzen l'assoliment d'una societat cohesionada.»

- M. Belén Caballo, José Antonio Caride i Pablo Meira[32] conclouen: «Afavorir en l'àmbit de la família i en els entorns locals temps de qualitat relacional és fonamental per a la cohesió social. Resulta bàsic per a l'aprenentatge de la participació i per a la implicació en les realitats més pròximes, com a processos que constitueixen un important recurs per al desenvolupament personal i comunitari; processos en els quals els professionals de l'Educació Social tenen molt per aportar.»

La meitat dels articles relacionen cohesió social amb reequilibri de les relacions de poder amb població d'origen immigrat, per poder gaudir d'igualtat de condicions en una societat en què, tot i anomenar-se democràtica, el poder econòmic hi impera per sobre de la protecció social. El pluralisme cultural, la identitat, els vincles per afavorir la convivència són elements clau per a la cohesió. L'altra meitat alerten del fet que l'educació està sent captiva de les desigualtats d'oportunitats que creixen amb la globalització econòmica, la precarització laboral i la dificultat per accedir a drets socials com ara la salut i l'educació. Des d'aquesta segona perspectiva, es planteja que l'educació social té la responsabilitat d'oferir alternatives educatives en espais de socialització de la ciutat i de desemmascarar el discurs neoliberal que fa de l'educació una opció que fomenta l'accés a millors oportunitats per als que estan en una posició social més avantatjosa.

Àmbit *c*. Estudis i recerques, associacions, experiències educatives i propostes professionalitzadores que, des de l'educació, faciliten la cohesió social. En aquest àmbit he analitzat 14 articles, dels quals en trio tres que reflecteixen la tipologia de propostes recollides: [33]

32. «El temps com a context i pretext educatiu en la societat xarxa», *Educació Social*, núm. 47, 2011, pàg. 11-24 [la citació és de la pàgina 22].

33. La resta d'articles inclosos a l'àmbit *c*) són: Subirats, Joan. «Tercer sector i poders públics: cooperació o competència», *Educació Social*, núm. 9, 1998, pàg. 8-10; Panchón, Carme. «La gestió de la qualitat en l'acció socioeducativa», *Educació Social,* núm. 21, 2002, pàg. 10-23; Ruiz de Gauna, Rafael. «El tercer sector a Catalunya: situació i perspectives», *Educació Social,* núm. 23, 2003, pàg. 97-105; Garcia,

- Carles Armengol,[34] a l'article sobre el perfil de l'educador social, planteja el següent: «Des d'una perspectiva més territorial *i/o* comunitària, les finalitats són la vertebració social, la promoció de la cohesió social o el desenvolupament cultural o sociocultural de grups, col·lectius o territoris.»
- Celia Sánchez,[35] parlant de la Unió Gitana de Gràcia: «Per últim, destacar que som conscients del paper que l'associació fa en els diferents àmbits d'actuació i del rol cohesionador i dinamitzador que desenvolupa. Però també som conscients que necessitem la implicació i el diàleg amb les diferents administracions per a poder aconseguir les nostres finalitats.»
- José M. Barragán i Ascensió Moreno[36] justifiquen la potència cohesionadora dels projectes d'educació artística: «Moltes experiències ens mostren com les arts faciliten tant la millora de la situació individual i social de les persones amb dificultats com la cohesió i el canvi social. Els projectes han de sortir des de i amb la comunitat, amb la seva implicació i partint de la realitat concreta. Alhora, ha de ser estimulant la participació i ha de fomentar la creativitat de tota la xarxa, incorporant el canvi social com un procés d'autotransformació individual i comunitari.»

Humberto. «Participació del poble gitano i moviment associatiu», *Educació Social*, núm. 24, 2003, pàg. 92-104; Vila, Francesc. «Els patiments dels joves i de les famílies en la societat de traspàs», *Educació Social*, núm. 26, pàg. 40-58; Expósito, Carmen. «Pedagogia en la intervenció socioeducativa amb dones immigrades», *Educació Social*, núm. 31, 2005, pàg. 63-79; Gasch, Begoña. «Espais educatius que ofereixen una alternativa al fracàs escolar. Gestió perversa d'un model d'aprenentatge», *Educació Social*, núm. 32, 2006, pàg. 61-78; Rengel, Maria. «El barri del Raval. Experiències educatives del treball en xarxa», *Educació Social*, núm. 32, 2006, pàg. 93-104; Iglesias, Lucia; Jato, Elisa. «La professió d'agent d'igualtat d'oportunitats en els diferents contextos de l'Educació Social», *Educació Social,* núm. 35, 2007, pàg. 99-112; Civis, Mireia, Longàs, Eduard; Longàs, Jordi; Riera, Jordi. «Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents», *Educació Social,* núm. 36, 2007, pàg. 13-25; Soler, Pere. «Els darrers 25 anys de l'Educació Social». *Educació Social*, núm. 45, 2010, pàg. 183-196.

34. «Els professionals que forma la Diplomatura en Educació Social», *Educació Social,* núm. 1, 1995, pàg. 15-25 [la citació és de la pàgina 18].

35. «La Unió Gitana de Gràcia», *Educació Social*, núm. 2, 2003, pàg. 117-127 [la citació és de la pàgina 126].

36. «Experiència artística i producció cultural, àmbits per a la intervenció socioeducativa», *Educació Social,* núm. 28, 2004, pàg. 19-39 [la citació és de la pàgina 37].

Els articles d'aquest àmbit els podem diferenciar entre els que plantegen perfils professionals i funcions de l'educador/a social vinculats al treball comunitari per afavorir la cohesió social; els que tracten experiències de diferents associacions del tercer sector que exemplifiquen formes de millorar la igualtat d'oportunitats i l'accés a la participació social de diferents col·lectius –i per tant s'orienten a millorar la cohesió social– i finalment els que se centren en projectes educatius adreçats a tota la població per contribuir a la millora individual i comunitària.

5. Síntesi i conclusions

Després de l'anàlisi realitzada a les dues revistes, en aquest darrer apartat destaquem, en primer lloc, els termes utilitzats en els diferents articles que els autors relacionen amb la cohesió social en el tres àmbits analitzats; tot seguit, apuntem els discursos que emergeixen al voltant de la cohesió social, i acabem amb la proposta d'alguns elements que considerem rellevants per a una possible definició de la cohesió social en relació amb l'educació social.

El conceptes associats al de cohesió social els podem diferenciar en dos grups, segons els dos termes analitzats: *inclusió social* i *capital social*. D'una banda, els que estan relacionats amb el terme *inclusió social*: exclusió/inclusió de béns materials o immaterials, protecció social de drets, desigualtats socials, igualtat d'oportunitats. De l'altra, els que plantegen la cohesió social en relació amb el terme *capital social*: diàleg, convivència, civisme, identitats, tolerància, conflicte, ciutadania democràtica, igualtat de drets, participació social, xarxa, comunitat.

a. Els articles que relacionen la cohesió social amb la inclusió social focalitzen la relació en el grau d'inclusió en els espais socials que Castel relaciona amb el mercat laboral. Un altre element coincident és la protecció de tota la població davant dels riscos socials. En tots els articles, l'exclusió s'entén com un problema de la societat i no dels individus que pateixen aquesta situació. La possibilitat de minimitzar situacions d'exclusió es relaciona amb el desenvolupament de polítiques socials i educatives que garanteixin la millora de les condicions socials de tots els col·lectius, i de forma

específica els que no tenen accés a la igualtat d'oportunitats. En molts casos, la focalització de la situació se centra en la millora de condicions dels col·lectius que pateixen situacions d'exclusió, com ara formació bàsica, laboral, cerca d'oportunitats laborals, etc. Trobem diferències en la perspectiva de comprensió de la cohesió social, segons el plantejament de societat en què es fonamenten els articles. Per una banda, aquells que lluiten per mantenir l'estat del benestar com un context corrector de les crisis econòmiques i socials que se succeeixen. Per l'altra, els que plantegen una anàlisi més transformadora, basada en un canvi profund del sistema econòmic vigent perquè és el generador de les desigualtats i de les situacions d'exclusió tan grans.

b. Els articles que relacionen la cohesió social amb capital social analitzen la creació o la limitació d'oportunitats socials per a la capacitat dels individus a l'hora de crear xarxes de relació i establir vincles per formar part de la comunitat. Des d'aquest plantejament, alguns autors alerten que la cohesió social es pot associar a assimilació, en tant que la cohesió exigeix certa uniformitat per establir vincles entre els individus. Des d'un plantejament oposat, altres autors destaquen la importància d'expressar els trets d'identitat dels individus amb la intenció de poder fer emergir les diferències, les divergències i, en definitiva, els conflictes que posen sobre la taula la correlació de forces presents en les relacions de poder entre els diferents individus que cerquen possibilitats d'establir relacions cap a la cohesió social.

L'anàlisi dels 49 articles de la recerca ens confirma el caràcter polisèmic i complex del terme i la necessitat d'associar les definicions als marcs conceptuals de referència en els quals els autors insereixen la significació del terme. Reprenent l'aportació de Vilanou[37], que els conceptes contenen històries i que les diferents significacions dels conceptes són una plasmació de la lluita social al voltant del concepte, considerem que pot tenir interès incloure quatre elements en una possible definició de cohesió social en relació amb l'educació social. Els elements detectats són: 1) anàlisi social i econòmica de la societat per

37. Vilanou, Conrad, *Op. cit*, pàg. 49-51.

contextualitzar el tipus d'accions socials que tendeixen al benestar de tots els seus membres; 2) anàlisi de les desigualtats socials que pateixen els grups socials que formen part de la societat, 3) anàlisi de la percepció subjectiva dels individus pel que fa a les relacions de poder, de confiança i de reciprocitat que viu cadascú en relació amb altres membres i grups, 4) propostes socials i educatives que possibiliten el desenvolupament de projectes individuals amb reconeixement social. En una anàlisi posterior, podria ser d'interès analitzar la significació d'aquests elements per aprofundir en els discursos socials i educatius al voltant de la cohesió social, en els articles referenciats.

Joventut, immigració, consciència de classe i cohesió social. Una lectura pedagògica de l'obra escrita d'Alfonso Carlos Comín

Joan Soler Mata
Universitat de Vic

Resum

El compromís personal, social, polític i cultural d'Alfonso Carlos Comín (1933-1980) està impregnat d'una vocació educadora amb voluntat d'influir en el canvi de mentalitats de la societat del seu temps. L'humanisme, el personalisme, el marxisme i el cristianisme són la saba que nodreix la reflexió crítica i l'acció social i política de Comín. En l'obra escrita emergeixen temes nuclears que, en el període 1950-1980, marquen la dinàmica de la societat catalana i espanyola des de la perspectiva de la cohesió social en el context ideològic de la lluita de classes: immigració, joventut obrera, consciència social, consciència de classe, crisi de valors, accés a la cultura, resistència, etc.

La comunicació vol aportar una lectura i interpretació pedagògica de l'obra escrita de Comín. Entroncant amb la tradició hermenèutica, ens sembla pertinent interrogar els textos de Comín per ampliar el debat entorn de la cohesió social i l'educació durant la segona meitat del segle xx.

Paraules clau: Immigració, joventut obrera, consciència social, consciència de classe, humanisme, personalisme, marxisme, cristianisme, cultura.

Resumen

El compromiso personal, social, político y cultural de Alfonso Carlos Comín (1933-1980) está impregnado de una vocación educadora con voluntad de influir en el cambio de las mentalidades de la sociedad de su tiempo. El humanismo, el personalismo, el marxismo y el cristianismo son la savia que nutre la reflexión crítica y la acción social y política de Comín. En su obra escrita emergen temas nucleares que, durante el periodo 1950-1980, marcaron la dinámica de la sociedad catalana y española desde la perspectiva de la cohesión social en un contexto ideológico de lucha de clases: inmigración, juventud obrera, conciencia social, conciencia de clase, crisis de valores, acceso a la cultura, resistencia, etc.

La comunicación pretende aportar una lectura e interpretación pedagógica de la obra escrita de Comín. Enlazando con la tradición hermenéutica, parece pertinente interrogar los textos de Comín para ampliar el debate acerca de la cohesión social y la educación durante la segunda mitad del siglo xx.

Palabras clave: Inmigración, juventud obrera, conciencia social, conciencia de classe, humanisme, personalismo, marxisme, cristianismo, cultura

Abstract

The social, political, cultural and personal commitment of Alfonso Carlos Comín (1933-1980) is impregnated by an educating vocation that wants to influence in the change of mentalities of the society. Humanism, Personalism, Marxism and Christianity are the sap that nourishes the critical thought and the social and political action of Comín. In his written work come up subjects that, in the period 1950-1980, mark the dynamic of the Catalan and Spanish society from the perspective of the social cohesion in the ideological context of the class war: immigration, working youth, social conscience, conscience of class, crisis of values, access to the culture, resistance, etc.

The communication wants to contribute a pedagogical reading and interpretation of the written work of Comín. To connect with the hermeneutics tradition, it seems pertinent for us to interrogate the texts of Comín to expand a debate that surrounds the social cohesion and the education during the second half of the 20th century.

Key words: Immigration, working youth, social consciencie, consciencie of class, Humanism, Personalism, Marxism, Christianity, culture

1. Presentació: la dificultat i el repte de llegir i aproximar-se a Comín

La persona i l'obra d'Alfonso Carlos Comín Ros (Saragossa, 1933 - Barcelona, 1980) ens ofereixen algunes claus per entendre diversos moments i dinàmiques de la societat catalana i espanyola. L'evolució d'alguns sectors de la joventut catòlica, el compromís amb el moviment obrer, l'ebullició de les utopies renovadores de les dècades de 1960-1970, la renovació de l'Església, l'aproximació entre el marxisme i el cristianisme, la reconciliació de la societat catalana i espanyola i la lluita per la democràcia serien alguns exemples significatius d'aquests moments i dinàmiques en els quals cal situar la figura de Comín, que, per aquests i altres motius, ha de ser considerat, analitzat i entès com un "home del seu temps".

La biografia i el llegat –sobretot escrit– de Comín no són cap terreny verge perquè són diverses i nombroses les aproximacions i estudis seriosos i aprofundits que se n'han realitzat. Des de la seva mort l'any 1980, Comín ha estat objecte d'estudi, reflexió o creació literària i/o filosòfica per autors de tanta notorietat com diversitat. Una llista necessàriament incompleta ens en dóna una visió des de posicions i angles diversos i complementaris: Albert Marzà, José María Valverde, Juan N. García Nieto, Llorenç Gomis, Josep M. Rovira Belloso, M. Lluïsa Oliveres, Josep M. Castellet, Teresa Pàmies, Ignasi Riera, Maria

Comín, Francisco J. Carmona, Agustín García Chicón, José Antonio González-Casanova o Joaquim Sempere, per citar-ne només alguns.[1] En tots ells apareix la complexitat i imatge polièdrica d'un personatge que, segons Marzà, cal considerar com a cristià, marxista, polític, intel·lectual i home d'Església.[2] No hi ha dubte que aquest caràcter polièdric i complex és una dificultat per aproximar-se a Comín i interpretar-lo. Existeix, a més, la dificultat afegida d'intentar dir quelcom de nou enmig de tantes veus autoritzades, i el perill, sempre present en qualsevol exercici intel·lectual des d'una perspectiva interpretativa, de no enfocar prou bé la lectura i el diàleg amb els textos.

Aquesta comunicació forma part d'un estudi més ampli amb la finalitat de reconstruir les principals fites i aportacions dels diferents corrents del pensament socialista a Catalunya en relació amb l'educació. En les pàgines que segueixen no pretenem aportar nous elements biogràfics ni cap nova interpretació sobre el nucli d'un pensament que Albert Marzà ha sintetitzat en tres elements fonamentals: cristianisme, marxisme i cultura.[3] Són els nuclis d'una àmplia obra escrita que també admet una lectura pedagògica perquè el compromís personal, social, polític i cultural d'Alfonso Carlos Comín està impregnat d'una vocació educadora amb voluntat d'influir en el canvi de mentalitats de la societat del seu temps. L'humanisme, el personalisme, el marxisme i el cristianisme són la saba que nodreix la reflexió crítica i l'acció social i política de Comín. En l'obra escrita emergeixen temes nuclears que, en el període 1950-1980, marquen la dinàmica de la societat catalana i espanyola des de la perspectiva del que actualment anomenem cohesió social en el context ideològic de la lluita de classes: immigració, joventut obrera, consciència social, consciència de classe, crisi de valors, accés a la cultura, resistència, reconciliació, etc.[4]

1. La Fundació Alfonso Carlos Comín té a disposició dels estudiosos i lectors una pàgina web on es pot consultar una àmplia i diversa bibliografia de textos publicats de i sobre Comín: www.fda.comin.org

2. Vegeu: Marzà, Albert. *Alfonso Comín, esperança en la història*. Barcelona: Ed. 62, 1995.

3. Vegeu: Marzà, Albert. "*Alfonso Comín: cristianismo de esperanza y liberación*", *Sal Terrae*, Valladolid, 1 de juny de 1998, p. 487-500.

4. La Fundació Comín va publicar entre 1986 i 1994 els set volums de l'*Obra completa* editats fins ara. Els índexs dels diferents volums es poden consultar a la pàgina web de la Fundació. Per a les referències a l'obra escrita de Comín utilitzarem els textos publicats en aquests volums.

Les pàgines que segueixen volen ser una reflexió pedagògica sobre aquesta obra escrita a partir de la relectura d'alguns textos. La terra, la ruta, la paraula, el diàleg, l'acció i el compromís són nuclis d'un pensament sòlid i coherent que, a més d'admetre una lectura pedagògica des de fora, té una base i orientació també pedagògica. Cal tenir present que, entre altres activitats i com veurem més endavant, Comín va ser professor en diverses institucions i centres de formació professional i superior, va exercir de director literari, va treballar i escriure a la revista *El Ciervo* i va intervenir en la formació i acció sindical, quatre àmbits d'actuació clarament educatius.[5]

2. Comín i l'educació: de l'itinerari formatiu al compromís i la pràctica

La biografia de Comín ens ofereix la possibilitat de reconstruir en detall el propi itinerari formatiu. Després de la solidesa dels estudis reglats del batxillerat cursat en els Jesuïtes de Sarrià i de la carrera d'enginyeria industrial acabada l'any 1959 a l'Escola Tècnica d'Enginyers de Barcelona, cal referir-se a l'àmbit formal i informal per comprendre l'itinerari posterior, la pràctica i el compromís social.

L'educació tradicionalista i burgesa rebuda en el si de la família contrasta amb l'obertura d'horitzons que va causar el desvetllament de Comín, segons l'expressió utilitzada per Albert Marzà (1995). De fet, l'anàlisi de la reconstrucció del procés de canvi religiós que va tenir lloc en el si d'alguns nuclis de la generació de Comín ha estat objecte d'estudi. Així ho fa Francisco J. Carmona quan ressegueix i analitza la biografia i el context del jove Comín per trobar-hi les causes i els elements que marquen el pas d'una identitat catòlica conservadora a una nova identitat de caràcter clarament progressista.[6]

---

5. La biografia completa de Comín es pot resseguir en la cronologia elaborada per Maria Lluïsa Oliveres, "Nota biogràfica", publicada a la revista *Taula de canvi*, juny 1981, extra núm. 3, p. 8-20. Aquesta cronologia també està reproduïda dins: *Obra completa*, volum VII, p. 693-707.

6. Vegeu: Carmona, Francisco J. *Cambios en la identidad católica: juventud de Alfonso Carlos Comín*. Madrid: Libertarias / Prodhufi, 1995.

Des del punt de vista educatiu, aquesta obertura es produeix sobretot en tres àmbits diferents però mai desvinculats entre ells, sinó entreteixits i amb forta presència en l'experiència vital:

a) **L'educació social** viscuda a partir de la participació en el SUT (Servicio Universitario del Trabajo) amb el pare Llanos a partir de 1954.[7] Sens dubte que els seminaris, camps de treball i el treball dominical l'aproparen a la realitat del món obrer i van desencadenar un impuls en el procés de ruptura amb la formació rebuda. En aquest àmbit social cal destacar l'empremta deixada per la revista *El Ciervo*, dirigida pels germans Llorenç i Joan Gomis. Alfonso Comín va integrar-se en el consell de redacció l'any 1955 i, des d'aquest lloc, va connectar amb les arrels del catolicisme social més progressista. A *El Ciervo* descobreix el personalisme de Mounier i la revista *Esprit*, i ho converteix en un referent del propi pensament que, a poc a poc, va construint i desenvolupant: "*Mounier supuso una esperanza: la esperanza de poder ser católico y participar en la historia del mundo al mismo tiempo, la esperanza de poder pertenecer a la Iglesia y arraigarse en el compromiso revolucionario*, (...) *Por lo demás enseñó también a convivir, pensar y trabajar con las diversas corrientes del pensamiento contemporáneo en las que Mounier había ido encontrando piezas del puzle de la verdad histórica*".[8]

b) **L'educació política**, gestada en els primers anys de vida universitària, es va consolidant amb l'entrada en el Front d'Alliberament Popular (FLP) a partir de 1956. Així s'inicia un itinerari que culminarà l'any 1974 amb la decisió de militar en el PSUC, adoptada conjuntament amb un nombrós grup de militants procedents de Bandera Roja. És ben patent, estudiada i coneguda la influència del marxisme en la formació intel·lectual i política de Comín a partir de la lectura dels pensadors marxistes més rellevants. Entre una llarga llista, alguns dels referents més importants serien Louis Althusser, Antonio Gramsci, Robert Havemann, Lucio Lombardo-Radice, Roger Garaudy, Georg

7. Vegeu: Gracia García, Jordi. *Estado y Cultura: el despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo (1940-62)*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1996.

8. Vegeu: Comín, Alfonso C. "Introducción a la obra de Emmanuel Mounier", dins *Obra completa*, volum I. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 661-731. Es tracta de la introducció a les *Obras* de Mounier publicades per Laia l'any 1974.

Lukács, Marta Harnecker i, sobretot, Ernst Bloch. De fet, aquesta sòlida formació marxista i la posterior elaboració que en va fer són la causa que Comín sigui considerat ell mateix com un intel·lectual destacat dins el corrent del marxisme crític occidental del seu temps.[9]

c) **L'educació espiritual** té un referent en la figura de Charles de Foucauld i els Germans i Germanes de la Fraternitat amb qui va entrar en contacte l'any 1957 i amb els quals es va amarar de l'actitud i pràctica de la simplicitat i el compromís amb els pobres. La pertinença al moviment catòlic internacional Pax Christi i les estades a la comunitat dels Drapaires d'Emmaús de l'Abbé Pierre (1958) i a la comunitat pacifista de l'Arca amb Lanza del Vasto (1959) són altres fites de la construcció d'una espiritualitat compromesa que ja no va abandonar.

Justament com a conseqüència del compromís construït entorn dels eixos social, polític i espiritual té lloc un fet que marcarà profundament l'itinerari formatiu de Comín, de manera compartida amb la seva esposa, Maria Lluïsa Oliveres. Es tracta de la decisió de viure a Andalusia, concretament a Màlaga, en el barri obrer de les Escuelas Profesionales del Ave María durant el període 1961-1965. Aquesta experiència és cabdal per entendre el pensament i el compromís social posterior de Comín: el treball al servei dels pobres, el coneixement d'una altra realitat i la lluita en defensa dels drets més bàsics.[10] L'interès posterior pels immigrants de la *España del Sur* neix en aquesta experiència vital que, sense cap mena de dubte, constitueix una etapa cabdal del viatge iniciàtic que integra la formació d'Alfonso Comín.[11]

Amb aquest bagatge formatiu podem sistematitzar, de manera necessàriament sintètica, l'activitat educativa posterior de Comín en quatre direccions:

1r) En la docència: a Màlaga en les Escuelas Profesionales del Ave María, la Escuela Profesional del Palo i la Escuela Técnica de Peritos

9. Vegeu: Comín, Alfonso. *Por qué soy marxista y otras confesiones*. Barcelona: Laia, 1979. Dins de l'*Obra completa*, volum III. Barcelona: Fundació Comín, 1987, p. 231-369.

10. Vegeu: Ruiz Muñoz, José Antonio. *El movimiento obrero en Málaga, años 1965-1977*. Málaga: Servicio de Publicacions / Diputación de Málaga, 1999.

11. Vegeu: Comín, Alfonso C. *Noticia de Andalucía*, dins *Obra completa*, volum I. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 297-573; *España del Sur. Obra completa*, volum IV. Barcelona: Fundació Comín, 1987 (Publicat inicialment l'any 1965 a l'editorial Tecnos de Madrid).

Industriales. A Barcelona, a l'Escola Tècnica Professional del Clot, a la Escuela de Mandos Intermedios (EMI) en el mateix barri, a l'Institut Catòlic d'Estudis Socials (ICESB) i a l'Institut d'Estudis Laborals d'ESADE.

2n) Com a director editorial a Nova Terra, Estela i Laia, en la qual va impulsar, per exemple, la prestigiosa col·lecció de Textos filosòfics. També va treballar a Edicions 62.

3r) Com a publicista, sobretot, a la revista *El Ciervo* i, posteriorment, a *Taula de Canvi*, que funda i dirigeix a partir de 1976. Cal esmentar també la llista d'articles publicats en nombroses revistes espanyoles i estrangeres: *Aún, Índice, Cuadernos para el Diálogo, Triunfo, Esprit, Témoignage Chrétien, Stampa, Terre entière, Qüestions de Vida Cristiana*, etc.

4t) En l'acció sindical i política amb una forta preocupació per la formació dels treballadors vers l'adquisició d'una veritable consciència de classe des d'una dimensió cultural.[12]

Aquesta intensa i extensa activitat pràctica és una font inesgotable de reflexió personal i intel·lectual sobre la qual Comín va construint un pensament sòlid i complex articulat entorn d'una antropologia cristiana i marxista que, segons la nostra perspectiva, també admet una lectura pedagògica.[13]

3. Els fonaments pedagògics d'una obra completa i complexa

> "*Deseábamos asumir nuestra responsabilidad prometeica y cristiana al mismo tiempo*" (Comín, 1977)[14]

La vocació i la tasca educadora de Comín són ben evidents a partir de la revisió i anàlisi de la biografia. L'extensió, amplitud temàtica i complexitat de l'obra escrita dificulten qualsevol sistematització, en-

12. Vegeu: Comín, Alfonso. *Qué es el sindicalismo*. Barcelona: La Gaya Ciencia, 1976 (dins el volum II de l'Obra Completa); "Por una estrategia sindical", dins *Obra completa*, volum I. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 575-660.

13. Vegeu: García Chicón, Agustín. *La antropología cristiano-marxista en Alfonso Carlos Comín*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga / Área de Cultura, 2002.

14. Comín, Alfonso C. "La reconstrucción de la palabra", dins *Obra completa*, volum II. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 704. Aquest assaig va ser publicat inicialment per Ediciones Paulinas de Madrid l'any 1977.

cara que sigui amb l'única finalitat de comprendre millor el significat del seu pensament. Josep M. Castellet, amic però també estudiós de l'obra de Comín, planteja la dificultat de la comprensió global i alerta del perill de la fragmentació.[15] Malgrat tot, l'anàlisi del pensament de Comín en relació amb l'educació, entesa en el sentit més ampli de transformació personal i social, requereix que fixem la mirada en alguns conceptes nuclears. En aquesta anàlisi n'hem escollit quatre: la ruta, la paraula, l'acció i la cultura. Els tres primers seran revisats a continuació de manera sintètica, i el quart –la cultura–, el tractarem en l'apartat final reservat a les conclusions.

Es tracta, com ja hem assenyalat, d'un pensament educatiu de base antropològica que, partint del diàleg entre l'home cristià i l'home nou marxista, focalitza l'interès en la persona humana i, sobretot, en l'home real que va a la recerca de la veritat, lluita pel propi alliberament i vol transformar el món. Es tracta, en definitiva, d'una utopia educativa fonamentada en la pràctica que constitueix el punt de partida i arribada del pensament de Comín.

3.1. Pedagogia de la ruta

> "*Hay toda una pedagogía de la ruta. Los boy-scouts lo saben muy bien. Se podría hablar de la liberación por la ruta*". (Comín, 1959)[16]

La ruta, el camí, el viatge, el pas d'un lloc a un altre, l'itinerari, l'evolució d'una situació a una altra, el canvi i la transformació formen part de l'obra de Comín i integren el fons de l'ideari educatiu que intentem reconstruir. El sentit de pertinença a un lloc concret, l'arrelament, l'arribada i, en definitiva, el reconeixement del context formen part també de l'univers conceptual de la ruta: és la preocupació per la realitat concreta i, al capdavall, per la persona concreta allò que guia i orienta l'activitat educativa. Transformem per passar d'una situació o d'una realitat a una altra. Comín ho va integrar en el propi

15. Vegeu: Castellet, Josep M. "Alfons Comín, un discurs interromput", dins *Seductors, il·lustrats i visionaris. Sis personatges en temps adversos*. Barcelona: Ed. 62, 2009, p. 167-199.

16. Comín, Alfonso C. "Ir a pie", dins *Obra completa*, volum V. Barcelona: Fundació Comín, 1989, p. 162-164. Article publicat a la revista *El Ciervo*, juliol 1959.

itinerari educatiu, ple de múltiples rutes. Rutes exteriors (Andalusia, Catalunya, Cuba o Europa) o rutes interiors de caràcter intel·lectual o espiritual. Les obres escrites en són una mostra, i *Fe en la tierra* (1975)[17] també s'ha de llegir en clau d'itinerari personal a través de rutes diverses arrelades en un context real. L'educació, doncs, és una ruta personal i col·lectiva i, a la vegada, és l'acompanyament en aquest itinerari per ajudar a prendre decisions que impulsin la transformació: "*El ir a pie tiene algo de símbolo de ir por la vida. El paso es lento y rápido a la vez, como el tiempo. A cada paso has dejado algo atrás para alcanzar algo que tenías delante. Con frecuencia se presentan encrucijadas. Hay que elegir. Como en la vida. Debes tirar por un camino o por el otro: de cuál hayas elegido dependerán nuevas elecciones*".[18]

3.2. Pedagogia de la paraula

> "*La Palabra ha establecido un invisible cordón umbilical entre la fábrica y el templo, no para alumbrar una nueva confusión entre fe y política, sino para recordar que la fe es cosa de los hombres en lucha por su liberación*". (Comín, 1977)[19]

El pensament de Comín brolla del diàleg amb la cultura contemporània. És un procés d'autoformació que es va desenvolupant a partir del diàleg amb els textos per donar contingut i sentit a la paraula i convertir-la en "paraula d'acció".

Segons ell, la paraula recobra el ple sentit quan es vincula a la realitat i al context concret. La necessitat de donar contingut a la paraula a través de la pràctica és un element clau del pensament de Comín. Per això l'educació és diàleg amb un mateix, amb el context, amb els textos i amb els altres. No és irrellevant, sinó ben al contrari, que Comín reclami la necessitat de reconstruir la paraula (o la Paraula, en majúscula, quan es refereix a qüestions religioses) i la valori com a instrument de reconstrucció (avui diríem de cohesió) social. El context històric del franquisme i la fractura social i ideològica de la postguerra

17. Vegeu: Comín, Alfonso C. *Fe en la tierra*, dins *Obra completa*, volum II. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 277-612. Publicat inicialment a l'editorial Desclée de Brouwer de Bilbao, l'any 1975.

18. Comín, Alfonso C. "Ir a pie", *Op. cit*., p. 163-164.

19. Comín, Alfonso C. "La reconstrucción de la palabra", dins *Obra completa*, volum II. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 826.

i la dictadura plantegen la necessitat de la reconciliació, l'amnistia i la recuperació de les llibertats polítiques que només pot ser possible a través de la paraula i el diàleg obert.

La paraula reconstruïda a través del diàleg incessant és un element nuclear del procés educatiu perquè paraula i diàleg adquireixen capacitat de transformació: "*Se aprende a dialogar dialogando, como se aprende a participar participando. Se escoge un tema que pueda interesar a todos, relacionado con la vida de la escuela; un tema que les pueda interesar y hasta apasionar. Cada uno levanta la mano para hablar por turno. Todos escuchan cuando otro habla. Hay que oír todas las opiniones. Con orden y calma, cada uno expone la suya. Al final, si es posible, se adopta una posición común*".[20]

3.3. Pedagogia de l'acció

> "*¿Qué puedo hacer yo, ingeniero industrial, aquí y ahora para ser fiel al mundo del trabajo y a mi profesión, para vivir dignamente evitando ser brazo de la justicia, instrumento de explotación ajena, para servir directamente según mis convicciones al pueblo al que me debo?*". (Comín, 1962)[21]

En els textos de Comín –com en Gramsci i Mounier, per citar dos autors ben diferents però referents en la seva obra– hi ha una preeminència de la pràctica: l'home es realitza a través de l'acció. Aquest és un dels punts on conflueixen l'home marxista i l'home cristià. És el predomini de la vida sobre la consciència i de l'acció sobre la contemplació.

No hi ha educació –és a dir, procés de construcció personal– sense acció ni, per tant, compromís amb la millora de la realitat. L'educació és un instrument de canvi social per trencar la lògica de les desigualtats. Per tant, l'educació és acció i compromís i la pedagogia, com a teoria i reflexió sobre l'educació, es construeix des de la pràctica amb

20. Comín, Alfonso C. "*La letra con sangre no entra*", dins *Obra completa*, volum V. Barcelona: Fundació Comín, 1989, p. 285-287. Article publicat a la revista *El Ciervo*, setembre de 1962.

21. Comín, Alfonso C. "*¿Qué puedo hacer yo? Un ingeniero*", dins *Obra completa*, volum V. Barcelona: Fundació Comín, 1989, p. 327-333. Article publicat a la revista *El Ciervo*, octubre de 1962.

la finalitat de la construcció –sempre inacabada– de la Humanitat. D'aquí ve la referència anterior a la "paraula d'acció" per remarcar el valor de la consciència crítica que es vertebra a través de la reflexió sobre la pràctica i el coneixement de la realitat: "*Si nuestras acciones, lo que hacemos, vienen a identificarnos en nuestro itinerario colectivo, nuestra creencia se desarrollará según sea nuestra práctica; será ésta la que determinará la credibilidad de cuanto decimos creer ante nuestros propios ojos y ante los de los demás*".[22]

4. La construcció d'una nova societat: joventut, immigració i consciència de classe

> "*El aprendizaje es tan viejo como el trabajo, tan viejo como el hombre. Donde ha habido trabajo, se ha tenido que aprender*". (Comín, 1969)[23]

El contacte directe amb la realitat social del seu temps va portar Alfonso Carlos Comín a plantejar-se la problemàtica inherent a una nova societat que s'estava configurant a partir de l'arribada a Catalunya de les onades migratòries procedents de la resta d'Espanya. Era una societat amb clares diferències socials marcades pels factors de procedència, condició social i cultural i situació laboral i econòmica. Comín va fer-hi una immersió i es va fixar sobretot en els sectors juvenils d'aquesta societat i, més concretament, en la joventut obrera.

L'any 1974, Alfonso Comín i Juan N. García Nieto van publicar un estudi amb el títol *Juventud obrera y conciencia de clase* a l'editorial Cuadernos para el Diálogo.[24] Es tracta d'una investigació sociològica sobre la joventut obrera de Cornellà, realitzat l'any 1969, que exemplifica clarament l'interès per "la joventut que treballa i que ha emigrat" i ens apropa a la vocació pedagògica de Comín des del punt de vista de la pràctica. L'estudi aborda la integració del treballador, majoritària-

22. Comín, Alfonso C. *Fe en la tierra*, dins *Obra completa*, volum II. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 290.

23. Comín, Alfonso C. *Encuesta sobre formación profesional. Análisis y comentario. Obra completa.* Volum VII. Barcelona: Fundació Comín, 1994, p. 245.

24. Vegeu: Comín, Alfonso; García Nieto, Juan N. *Juventud obrera y conciencia de clase. Obra completa*. Vol. II. Barcelona: Fundació Comín, 1986, p. 17-276.

ment d'origen rural, dins una cultura urbana i industrial, i pretén analitzar la possible funció innovadora d'aquesta joventut en la societat receptora. En el marc de les lluites de fàbrica i de barri, els autors volen caracteritzar el procés d'incorporació militant dels joves treballadors al moviment obrer. La preocupació se centra en el desenvolupament de la consciència de classe entre la joventut obrera i en les possibles diferències entre immigrants i autòctons de cara a "*la comprensión de la problemática de la juventud obrera y del proceso migratorio que la condiciona en el seno de la actual formación social española en un análisis que vaya más allá del folklorismo generacional o del funcionalismo integrador*".[25]

No hi ha dubte que en analitzar les relacions entre la immigració i la societat receptora catalana de la dècada de 1960, i en establir les diferències entre adaptació i assimilació per situar el procés d'integració i els comportaments socials dels immigrants, s'està plantejant en profunditat el tema de la cohesió social en aquell context i moment històric i en el marc ideològic de la lluita de classes. Els autors relacionen aquesta concepció de la societat amb la consciència social i la consciència de classe, dues fites d'un procés de conscienciació personal i social.

Aturem-nos un moment en ambdós conceptes que configuren un itinerari de conscienciació que va de l'individualisme a la consciència social, a l'instint de classe i a la consciència de classe: "*A partir de este contexto de búsqueda de una aproximación indicativa procederemos analizando un primer nivel de conciencia, al que corresponde lo que anteriormente hemos llamado conciencia social, y que se caracteriza por la percepción de cierta problemática social, todavía ambigua, y que no puede equipararse todavía al nivel propio del instinto de clase. Supone un estado de sensibilidad social próximo a este instinto, primera actitud receptiva a la información y a los valores propios del movimiento obrero*".[26]

L'anàlisi de la consciència social es concreta en els indicadors següents: motivacions socials per alternar treball i estudis, inclinació a participar en accions que porten beneficis comuns, hàbits de lectura,

25. Comín, Alfonso; García Nieto, Juan N. *Op. cit.,* p. 34.
26. *Ibídem*, p. 189.

comprensió de les relacions de producció, opinió sobre la legitimitat de la vaga, nivell de rebuig del sindicat vertical i, finalment, identificació amb la classe obrera. Per a la determinació del nivell de consciència de classe els autors van establir tres indicadors: la identificació de classe, la percepció antagònica de les relacions socials i de classe i la necessitat d'una organització autònoma de classe que respongui als interessos del moviment obrer. Al capdavall, allò que influeix en el pas del nivell de consciència social a la consciència de classe és un procés formatiu de dimensió individual i col·lectiva.

Lluny de plantejaments unívocs i simplistes, els autors analitzen els fenòmens socials des d'una perspectiva complexa partint de l'anàlisi marxista: "*Nuestro trabajo considera la emigración como un episodio de la lucha de clases. Este marco determina el tratamiento del problema catalán*".[27]

Les conclusions de l'estudi ofereixen algunes tendències que constitueixen un punt de partida per a noves reflexions i recerques, però sobretot una referència per a la pràctica. Els autors s'interessen per una tipologia de joves que anomenen "actius – col·lectius". Malgrat ser una minoria, són joves que adopten una "actitud innovadora col·lectiva davant la societat receptora".[28] No hi ha dubte que darrere s'hi pot trobar la finalitat política i pedagògica de canalitzar inquietuds i iniciatives de cara a la transformació personal i social. Així ho evidencien les nou conclusions que tanquen l'estudi i que podem sistematitzar, a tall de resum, en tres apartats:[29]

1) L'impacte del factor immigració i la condició de treball manual assalariat en la formació de grups amb consciència social i de classe.

2) La importància de la pràctica social en el procés d'adquisició de consciència de classe.

3) La influència del nivell de cultura i coneixements adquirits en el desenvolupament de la consciència social.

En síntesi, malgrat el risc de caure en el reduccionisme, podem confirmar el convenciment dels autors entorn de la influència de la pràctica social –l'acció col·lectiva orientada a la comunitat–, i de la formació

27. *Ibídem*, p. 71.

28. *Ibídem*, p. 245.

29. Vegeu les conclusions més rellevants de l'estudi a les pàgines 252-254 de l'obra citada.

individual –centrada en l'adquisició de coneixements– en el procés de conscienciació. No hi ha, però, cap procés formatiu que es pugui dissenyar sense conèixer el context i la realitat dels educands, en aquest cas la joventut obrera immigrada. Aquest és el punt de partida i, a la vegada, una de les conclusions que formen part de l'estudi i l'assaig de Comín i García Nieto.

Justament aquest element ja va integrar el nucli central d'un altre estudi citat en aquesta mateixa obra i publicat en el darrer volum de l'*Obra completa*: *Encuesta sobre formación profesional. Análisis y comentario* (1969).[30] Es tracta d'una recerca realitzada entre els alumnes de l'Escola Tècnica Professional del Clot que Comín va realitzar a partir del curs 1965-1966.[31]

Comín, professor de l'escola professional del Clot, tal com ja hem indicat, es va plantejar la importància de conèixer les condicions econòmiques, socials i culturals dels alumnes i les seves actituds, motivacions, aspiracions, mentalitat i expectatives com a condició indispensable per millorar la formació que, segons el seu criteri, no estava adequada al context i realitat de l'alumne. En les consideracions finals d'un informe preliminar sobre les dades obtingudes el primer any i pensades per a un curs dirigit a professorat de centres de formació professional dels Jesuïtes, Comín planteja diversos elements per situar-se "*ante la realidad social, laboral y humana de nuestros alumnos, para enfocar los problemas pedagógicos y culturales, partiendo de esta*

30. Vegeu: Comín, Alfonso C. *Encuesta sobre formación profesional. Análisis y comentario. Obra completa.* Volum VII. Barcelona: Fundació Comín, 1994, p. 239-327.

31. La documentació relacionada amb aquesta recerca es troba a l'arxiu personal d'Alfonso C. Comín, custodiat per la Fundació Comín i, actualment, en fase de catalogació definitiva. En les carpetes núm. 53, 200 i 201 hi hem consultat les enquestes i informes relacionats amb aquesta recerca iniciada el curs 1965-1966, que es va continuar durant els cursos següents: 1966-1967, 1967-1968 i 1968-1969. Més concretament, en la carpeta 201, s'hi troba el document *Encuesta alumnos curso 1965-66 de la E.T.P. Clot*, que va servir de base per a l'informe definitiu i que utilitzarem per a les reflexions següents. La primera edició de l'enquesta es va realitzar sobre una mostra de 314 alumnes del centre als quals es va passar un qüestionari de cinquanta preguntes agrupades en els blocs següents: dades bàsiques, situació familiar, actitud davant l'escola i els estudis, motivacions i aspiracions, treball actual (empreses, sou, condicions, etc.), actitud social (sentit de solidaritat, qüestions sindicals, valors socials, nivell de consciència de classe), temps lliures i escala de valors.

realidad y no simplemente de criterios fijos y rígidos, o de prejuicios, que nos llevan a conducir tanto nuestra pedagogía como nuestras relaciones con ellos según posiciones subjetivas e invariables".[32] Es tracta, doncs, d'elaborar una proposta formativa que parteixi de la realitat concreta –una praxi arrelada al context– i que, segons les pròpies paraules, constitueixi "*una pedagogía adecuada y eficaz para formar personas según los criterios expuestos*".

A partir dels resultats de l'enquesta, la resposta educativa a la realitat concreta dels alumnes havia de considerar els factors següents: la naturalesa obrer – estudiant, les limitacions en els horaris, els desplaçaments, la manca d'acompanyament cultural (un 90 % dels alumnes tenien pares sense estudis), les escasses condicions per a l'estudi en l'ambient familiar i la major o menor preocupació sindical.

La proposta pedagògica havia d'orientar la formació dels alumnes de l'escola, joves obrers de procedència majoritàriament immigrant, vers la cultura en un sentit ampli, més enllà de l'acumulació de coneixements. Aquesta cultura havia de tenir tres principis bàsics: 1) una cultura que porti a l'acció; 2) una cultura que no porti a l'abandonament de classe (en paraules seves, al "*desclasamiento*"); i 3) una cultura contraposada a la cultura burgesa. L'objectiu explícit havia de ser la "*acción solidaria y responsable de los problemas de los oprimidos*".[33] En definitiva, es tractava d'analitzar i valorar, tal com destaca García-Nieto, què aportava la formació professional a la cultura obrera i al progrés social col·lectiu.[34] Davant d'aquest plantejament no podem evitar la connexió amb la pedagogia desenvolupada a l'escola de Barbiana per Lorenzo Milani i concretada en la coneguda *Carta a una mestra*, publicada l'any 1967. L'anàlisi d'aquest paral·lelisme podria ser objecte d'una interessant reflexió que escapa a les possibilitats i limitacions d'extensió d'aquesta comunicació.

L'any 1969, a partir de les dades obtingudes en els cursos anteriors i des del curs 1965-1966, Comín aprofundia en les conclusions prelimi-

32. Comín, Alfonso C. *Encuesta alumnos curso 1965-66 de la E.T.P. Clot*. Document mecanografiat i no publicat, (s. a.), p. 6. Aquest document va servir de base per a la redacció de l'informe de l'any 1969, publicat en el volum VII de l'*Obra completa*.

33. Comín, Alfonso C. *Encuesta alumnos curso 1965-66 de la E.T.P. Clot*, p. 2.

34. García-Nieto, Juan. "*Introducción: dos escritos inéditos*", dins Comín, Alfonso C. *Obra completa*, vol. VII. Barcelona: Fundació Comín, 1994, p. 231-237.

nars i constatava una separació substancial entre la vida de la fàbrica i la vida escolar. Lamentava la impossibilitat que els alumnes poguessin compensar les limitacions dels horaris d'una escola nocturna amb la intensificació de la pròpia anàlisi i reflexió sobre "*lo que le está sucediendo en la empresa y en la vida civil y social*". Segons ell, això impedia l'arrelament de la formació professional en una autèntica cultura obrera dinàmica i creadora.[35] Malgrat tot, Comín constata que "*los esfuerzos realizados para dar una mejor formación social parecen haber dado sus frutos*".[36]

Ignasi Riera, que va coincidir amb Comín en l'equip docent de l'ETP del Clot, ens ofereix una valoració global del seu pas pel centre i de la repercussió dels estudis i anàlisis realitzats:

"El seu prestigi d'enginyer industrial va permetre-li de trencar la barrera entre tècnics i humanistes. Gràcies a ell vam poder assajar la reconversió de les assignatures dites secundàries (llengua, geografia econòmica, *seguridad e higiene en el trabajo*, religió) en veritables aportacions culturals. (...) Però també –i molt especialment– l'Alfons va col·laborar en la revisió de tots els programes de ciències i en les vinculacions entre cursos teòrics i pràctiques de taller. (...) Com a sociòleg, a més, l'Alfons Comín va estudiar la problemàtica d'una escola de formació professional nocturna".[37]

5. A tall de conclusions: la cultura i el camí de la cohesió social en l'obra escrita de Comín

> "*El crecimiento de una nación, como el del hombre, se realiza en todos los planos, y nunca será humano sacrificar una parte en favor de la otra. Por ello el mundo que a sí mismo se llama civilizado debería reflexionar si en su progreso no se han desarrollado desmedidamente algunos de sus elementos a costa del aborto de otros*". (Comín, 1959)[38]

35. Comín, Alfonso C. *Encuesta sobre formación profesional. Análisis y comentario. Obra completa.* Volum VII. Barcelona: Fundació Comín, 1994, p. 322-323.

36. Comín, Alfonso C. *Op. cit.,* p. 320.

37. Riera, Ignasi. "ETPC", *Taula de Canvi*, núm. 3 extra, juny 1981, p. 54-56.

38. Comín, Alfonso C. "*El desarrollo de los pueblos*", dins *Obra completa*, volum

En els apartats anteriors hem intentat una aproximació i lectura pedagògica de l'obra de Comín sense esgotar, ni de bon tros, totes les possibilitats que una obra tan àmplia i extensa ens ofereix. Més enllà de l'aproximació a una obra i un pensament individuals, la relectura de Comín ens pot servir també per comprendre les aportacions i reflexions pedagògiques d'una línia del pensament socialista a Catalunya: el corrent del socialisme marxista –caracteritzat com a marxisme crític– desenvolupat en la dècada de 1970-1980.

En relació amb la cohesió social hem fet emergir algunes direccions que, des de la perspectiva marxista i cristiana de Comín, havien de ser objecte d'acció i compromís en el context del seu temps. Les direccions més remarcables serien la superació de la divisió entre vencedors i vençuts com a conseqüència de la guerra civil i la dictadura posterior, les relacions entre la població immigrada i la població autòctona i el diàleg entre les diverses cultures i comunitats lingüístiques, i la superació del conflicte històric entre marxisme i cristianisme, és a dir, les lluites ideològiques. En les tres direccions, Comín va pensar-hi, actuar-hi i desenvolupar el compromís personal i social.

En les línies finals d'aquesta comunicació voldríem destacar la rellevància del factor cultural en el pensament de Comín i la interpretació que ens ofereix de la cultura, un element que fonamenta també el pensament pedagògic de l'autor. En aquest punt hi ha coincidència de diversos autors amb perspectives diferents en l'aproximació a Comín. Josep M. Castellet ho explicita dient que "el discurs cultural, entès d'aquesta manera (com a procés dinàmic d'acumulació i interpretació històrica), adquireix el sentit comunitari que va omplir la vida de l'Alfons: ho abraça tot i ens implica a tots".[39] González Casanova defensa que "*del conjunto de su obra se desprende, con la misma naturalidad de su persona, que existe para él y para nosotros, sus lectores, un espacio libre y común, donde el proceso continuo de la realidad, la Historia humana, se forja y al forjarse adquiere su fundamento, no*

V. Barcelona: Fundació Comín, 1989, p. 179-185. Es tracta d'un article publicat a *El Ciervo*, novembre de 1959.

39. CASTELLET, Josep M. "Alfons Comín, un discurs interromput", dins *Seductors, il·lustrats i visionaris. Sis personatges en temps adversos*. Barcelona: Ed. 62, 2009, p. 182.

filosófico, sino real. Se trata de un espacio que bien podría recibir el genérico nombre de cultura".[40]

La cultura esdevé l'espai real en el qual són possibles la comunicació (la paraula i el diàleg), la pràctica (el compromís i el desenvolupament personal i comunitari) i el procés de transformació (la ruta). La cultura, el quart pilar que ja havíem esmentat en un apartat anterior, és l'espai de l'educació on l'intel·lectual ha de mostrar i demostrar una vocació educadora: "*En tales circunstancias es imperativo y urgente insistir en la función del intelectual y recalcar el compromiso que tiene contraído. Es en estas condiciones cuando le corresponde, tanto por responsabilidad como por privilegio, salvar del exterminio la tradición del humanismo, la tradición y el progreso, que constituye el legado más valioso de toda la historia de la humanidad*".[41]

Si el pensament creatiu i crític de Comín s'hagués perllongat en el temps, malgrat les contradiccions inherents a tot pensament valent i dinàmic, és ben segur que el concepte cohesió social integraria el seu univers conceptual i que hi hauria teixit una xarxa de relacions amb els conceptes de cultura i educació per tal que, com expressa la cita que encapçala aquest darrer apartat, el desenvolupament personal i social es realitzés en totes les dimensions perquè "no és humà sacrificar una part en favor de l'altra"

40. González Casanova, José A. "*Alfonso Comín o la tradición revolucionaria*", dins Comín, A. *Obra completa*, volum VII. Barcelona: Fundació Comín, 1994, p. 678.

41. Comín, Alfonso C. "*El acceso a la cultura*", dins *Obra completa*, volum VI. Barcelona: Fundació Comín, 1992, p. 17-45. Text d'una conferència pronunciada en el Col·legi d'Advocats de Barcelona l'any 1961.

Polítiques educatives per fer front a la segregació escolar: el repartiment equitatiu d'alumnes amb necessitats educatives especials (Olot, 2000-2012)

Jordi Feu Gelis i Xavier Casademont Falguera
Universitat de Girona

Resum

La comunicació que teniu a les mans parteix de l'estudi fet per la Fundació Bofill a diverses ciutats de Catalunya que s'han caracteritzat per implantar polítiques educatives a favor de la integració escolar, especialment la que atén la població immigrada. Partint, doncs, del treball fet a la ciutat d'Olot exposem, en primer lloc, la realitat migratòria de la ciutat en el transcurs del període 1999-2011. La segueix una anàlisi de l'estat de la segregació escolar a la ciutat, mentre que el tercer apartat analitza quina ha estat la política educativa municipal per fer-hi front. En el darrer apartat, les conclusions, hi evoquem diverses qüestions valoratives susceptibles per debatre el model que aquí es presenta.

Paraules clau: Distribució equitativa d'alumnat, segregació escolar, política educativa, immigració.

Resumen

Esta comunicación parte del estudio realizado por la Fundación Bofill en diversas ciudades de Cataluña que se han caracterizado por implantar políticas educativas a favor de la integración escolar, especialmente la que atiende a la población inmigrada. Partiendo del trabajo realizado en la ciudad de Olot exponemos, en primer lugar, la realidad migratoria de la ciudad en el transcurso del período 1999-2011. El segundo apartado se centra en presentar un análisis del estado de la segregación escolar en la ciudad, mientras que el tercero analiza cuál ha sido la política educativa municipal para hacerle frente. En el último apartado, las conclusiones, evocamos varias cuestiones valorativas susceptibles para debatir el modelo que aquí se presenta.

Palabras clave: Distribución equitativa de alumnado, segregación escolar, política educativa, inmigración.

Abstract

This presentation starts from a study by the Fundació Bofill in several Catalan cities with educational policies that favor school integration, especially for the immigrant population. We first present the migration reality of the city of Olot (Girona) between 1999 and 2011. Then we present the state of the school segregation and analyze how the city's educational policy addresses school segregation. We conclude with questions that help assess the model presented.

Key words: Equitable distribution of students, school segregation, education policy, immigration.

1. Context demogràfic i escolar del municipi

A Olot, el període comprès entre els anys 1999 i 2011 és extremadament destacat pel que fa als canvis estructurals que experimenta la ciutat. Uns canvis que es fan especialment palesos en el terreny de la demografia, però que paral·lelament es reprodueixen en altres àmbits, i transformen de manera radical el paisatge humà de la ciutat.

El fet més destacat que explica aquesta gran transformació és l'arribada d'un flux constant de població immigrada d'origen estranger que es comença a visualitzar amb una certa discreció a finals de la dècada dels anys setanta del segle xx. És, però, a partir de l'any 2000 que la immigració a la ciutat viu un període molt destacat, tant per la quantitat de persones que s'hi instal·len com per l'heterogeneïtat del perfil d'aquestes, fets que donen com a resultat una diversitat molt important (si fins aleshores predominaven els gambians i marroquins, a partir del nou mil·lenni emergeixen amb força els indis i els xinesos. A més, hi ha un degoteig important de persones provinents de països de l'Europa de l'Est –sobretot de Romania i Ucraïna– així com també de països de l'Amèrica Llatina).

La immigració que arriba a Olot s'explica per causes fonamentalment econòmiques i familiars. L'estructura productiva de la comarca i el bon cicle econòmic d'aquest període demandava una quantitat important de treballadors –majoritàriament poc qualificats– per tal d'inserir-se en el teixit industrial i en el sector serveis. Amb el pas del temps, els primers immigrants estrangers exerciran el dret al reagrupament familiar, per la qual cosa arribaran un nombre important de cònjuges i fills, cosa que produeix canvis importants en molts àmbits. L'educació és un dels àmbits que experimentarà de manera més punyent els efectes del reagrupament familiar, que posarà a prova la capacitat d'adaptació del model escolar de la ciutat i plantejarà reptes molt importants des del punt de vista de la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i la qualitat educativa.

Taula: Evolució de la població total i estrangera. Nombres absoluts i percentatge. Olot, 1999-2011

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011*
població total	27.969	28.411	28.709	29.384	29.774	30.486	31.380	31.725	32.609	33.384	34.008	33.864	34.175

població estrangera	1.187	1.561	2.107	2.819	2.899	3.694	4.537	4.897	5.830	6.508	7.069	7.083	7.063
% estrangers	4,24%	5,49 %	7,34 %	9,59 %	9,74 %	12,12 %	14,46 %	15,44 %	17,88 %	19,49 %	20,79 %	20,92 %	20,67 %

Font: Àrea de Ciutadania i Immigració, a partir de les dades del padró municipal d'habitants.

La immigració estrangera, en termes generals, serà més masculina que femenina –tot i les diferències que hi ha per nacionalitats– i majoritàriament jove. La importància de l'edat és notable en una doble dimensió: per una banda, els *iniciadors* del moviment migratori acostumen a ser, majoritàriament, joves en edat de treballar. Per aquesta raó, la majoria d'ells són molt importants a l'hora de donar sortida a les necessitats laborals i d'ocupació de la ciutat. Per altra banda, gràcies a l'efecte del reagrupament familiar, hi ha un nombre molt important de fills i filles en edat escolar que, lògicament, s'escolaritzen i generen noves necessitats i reptes als centres de la ciutat i a la política educativa municipal. Alumnes que, en el millor dels casos, arriben a l'inici del cicle educatiu i del curs escolar, però que habitualment ho fan al llarg del curs escolar i sense una escolarització prèvia en els països d'origen. Aquests elements, que suposen reptes molt grans per a l'àmbit educatiu, converteixen l'escola en un agent central en el procés d'integració de les persones nouvingudes i en un dels pals de paller per garantir la cohesió social i la igualtat d'oportunitats.

Per acabar aquesta ràpida panoràmica a les principals característiques de l'evolució de la població d'Olot en aquests anys, no podem perdre de vista un dels elements que és d'especial rellevància per a la ciutat en general i per a la política educativa en particular: la distribució territorial de la població nouvinguda.

A Olot, la població estrangera està distribuïda de manera relativament equitativa pels diferents barris. Les dades globals dels districtes censals d'Olot així ens ho demostren. Tot i això, és cert que algunes zones de la ciutat tenen una elevada concentració de població estrangera, essent els barris de Sant Miquel, les Tries, el nucli antic i una part del de les Planotes, (concretament la zona dels «Pisos Garrotxa») els que en tenen més. Aquests barris, a banda de concentrar un nombre important de població estrangera, també apleguen autòctons de classe treballadora i modesta.

1.1. Població en edat escolar, alumnat d'origen estranger i alumnat amb necessitats educatives especials

Si focalitzem la nostra atenció en l'evolució de població en edat escolar en el transcurs del període 1999-2012, és evident que hi ha hagut un increment progressiu en totes les etapes educatives. Fent cas de les dades del darrer quinquenni (cursos 2007-08 / 2011-2012), s'ha passat de 5.871 alumnes a 6.539[1]. Aquest increment és conseqüència, com ja s'ha comentat, de la incorporació de la població d'origen estranger tot i que, amb un pes menor, també per l'arribada de població catalana i espanyola que, en tots els casos, no sempre s'incorpora a principi de curs.

L'evolució creixent de la població escolar d'origen estranger ha comportat, òbviament, un augment important dels alumnes amb necessitats educatives especials (NEE), tot i que no tots els estrangers s'hi poden considerar. Malgrat no disposar de la seqüència temporal segmentada, sabem que a final de la dècada dels 90 se'n comptabilitzaven una desena, mentre que actualment (curs 2011-2012) n'hi ha 2.366 d'enregistrats a primària i 450 a secundària obligatòria. Amb 12 anys, doncs, l'increment ha estat espectacular, i segons els tècnics municipals d'educació s'estima que aquest col·lectiu representa prop del 25 % del total de l'alumnat.

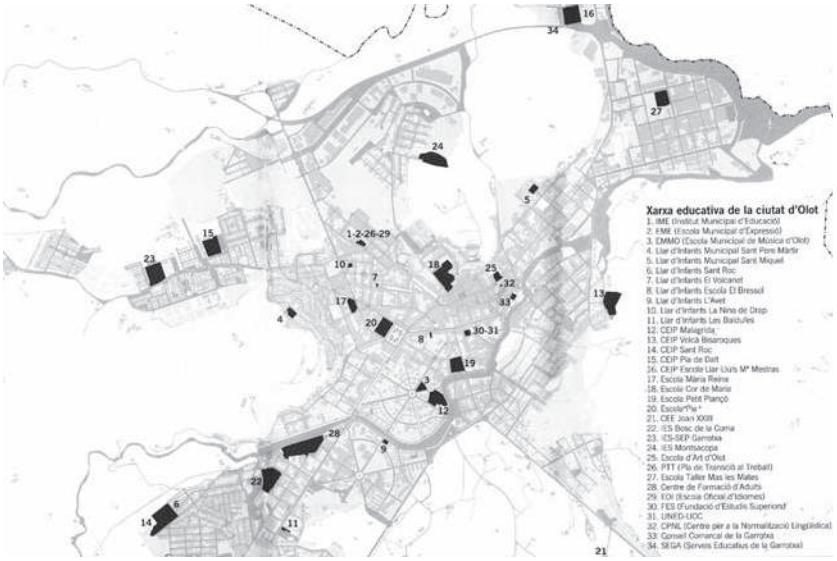
1.2. La xarxa escolar i la zonificació

La xarxa escolar de la ciutat està configurada per 8 escoles bressol (1 de la Generalitat, 4 de l'Ajuntament i 3 de privades); 9 escoles de primària (6 de públiques, del Departament d'Ensenyament, i 3 de privades concertades); 6 centres on s'imparteix l'educació secundària obligatòria (3 de públics i 3 de privats concertats); 4 centres on es pot cursar formació professional (3 de públics i 1 de privat concertat), i 3 centres on s'imparteix batxillerat, tots públics. La xarxa escolar, prenent com a unitat de referència el nom del centre, és la que apareix en aquest mapa:

Al llarg d'aquest decenni i escaig (1990-2012) la xarxa escolar d'Olot ha experimentat un creixement progressiu promogut, òbvia-

1. Comptant des de P3 fins a la finalització de la postobligatòria.

ment, pel creixement demogràfic: increment de dues escoles bressol, construcció d'un nou centre de primària (escola del Morrot), reforma absoluta d'una escola vella (escola de Sant Roc) i obertura d'un nou centre de secundària (l'IES Bosc de la Coma).



Tots els centres educatius que s'han construït durant el període 1990-2012 són públics i s'han ubicat en indrets estratègics, amb l'objectiu d'atendre el creixement demogràfic de determinats barris, d'esponjar zones escolars contigües amb una relativa conflictivitat i deteriorament, i fer un repartiment més adequat dels alumnes immigrants, entre d'altres. En aquest sentit, doncs, l'ampliació de la xarxa escolar s'ha fet a partir d'una anàlisi global que ha tingut en compte criteris estrictament demogràfics, elements de reequilibri territorial i de cohesió social.

La zonificació actual dels centres de primària de la ciutat està conformat a redós de 6 grans zones (que integren els 6 centres públics i els 3 privats concertats[2]) i ha corregit algunes disfuncions produïdes amb la zonificació anterior: esponjament de la demanda en primera opció

2. Els centres concertats s'hi han integrat arran del decret 75/2007, de 27 de març, del Departament d'Ensenyament (fins aleshores n'estaven al marge, i formaven una zona única).

d'un centre que tradicionalment havia tingut i continua tenint poca immigració (Escola Pla de Dalt) i repartiment més equitatiu de l'alumnat del barri del nucli antic (on hi ha una important concentració de població d'origen estranger). Aquest barri, amb la nova zonificació, s'ha repartit en tres zones escolars diferents.

Les 6 zones, per a primària, són: Pla de Dalt, Morrot, Escola Llar, Volcà Bisaroques, Malagrida i Sant Roc. Cada zona disposa d'una única escola pública, a excepció de la zona Malagrida, que, a més, inclou les tres escoles privades concertades. La majoria d'aquestes zones apleguen barris «naturals» contigus i pràcticament només trossegen aquells que, com hem dit anteriorment, tenen un excés de concentració de població d'origen estranger, com ara el nucli antic.

La zonificació a secundària està composta per tres zones on cadascuna té un centre públic i un de concertat: zona 1[3]: IES Garrotxa (públic) i Escola Pia (concertat); zona 2: IES Montsacopa (públic) i Cor de Maria (concertat), i zona 3: IES Bosc de la Coma (públic) i Petit Plançó (concertat).

Les adscripcions dels centres de primària a secundària segueixen el principi de proximitat territorial i, en la mesura del possible, el d'equilibri en la distribució de la població d'origen estranger repartida pels diferents barris. Amb tot, com que els alumnes NEE ja estan distribuïts a les escoles, les adscripcions afecten els alumnes (no els barris). A la zona 1 li correspon el CEIP Pla de Dalt i una part del Malagrida; a la zona 2, Bisaroques, Escola Llar i una part de l'escola Malagrida; i a la zona 3, el CEIP Sant Roc i l'altra part de l'Escola Malagrida. Cada zona, a més, té assignats alumnes dels diferents pobles de la comarca.

2. Segregació escolar al municipi

Tot i no poder disposar de dades seqüencials que expliquin el repartiment de l'alumnat d'origen estranger per les diferents escoles de la ciutat, es pot afirmar que si prenem com a unitat de referència els centres de primària, el repartiment és força equitatiu. L'informe del Síndic

3. Nomenclatura utilitzada expressament per a aquest article.

(2008) va calcular que l'índex d'equitat era de 2,2 [4], una xifra que, tot i no correspondre's a l'equitat absoluta (representada per la unitat), se situava en novena posició ascendent en un rànquing de 48.

S'escapen d'aquesta consideració tres centres públics: l'escola de Sant Roc, l'escola Malagrida, i d'una manera especialment acusada, l'Escola Llar. La relativa concentració d'alumnat estranger en aquests centres té a veure amb la configuració urbana de la ciutat i, com es pot suposar, amb els processos d'assentament de la població estrangera.

En aquest apartat cal fer una consideració especial de l'escola de nova creació del Morrot (creada el curs 2007-2008) perquè, com la resta de centres esmentats, també compta amb una elevada presència d'alumnes d'origen estranger, però a diferència d'aquests és una escola que, per ara, té pocs anys de vida i encara ha de desplegar tots els cursos. Les raons es poden trobar, a banda de la tasca educativa que s'hi porta a terme, perquè escolaritza una part dels alumnes d'una de les zones més benestants de la ciutat (part baixa del barri Pla de Dalt), perquè és de nova creació i ben equipada, perquè arquitectònicament és agradable, perquè està situada en un lloc privilegiat i perquè compta amb una llar d'infants annexa molt digna. El curs 2011-2012, dels 50 alumnes que hi havia a p 3, 27 eren d'origen estranger.

Si s'analitzen les diferències que es donen entre els centres de primària pel que fa a la demanda de places, la situació és, en termes generals, força esperançadora: d'una banda, pràcticament totes les escoles públiques i concertades es mantenen estables en la demanda educativa i, per l'altra, les escoles concertades (a excepció d'una, el Petit Plançó), no tenen un excés de demanda. Això implica, per una banda, que pràcticament tots els pares i mares que opten per una plaça privada concertada poden satisfer la seva voluntat i, per l'altra, que és més fàcil fer-hi una reserva de places que permeti, tal com explicarem a l'apartat 3, una política equilibrada de distribució d'alumnes amb NNE. Si, a més, tenim en compte que la gran majoria de les famílies (al voltant del 95 %) poden escollir centre en primera opció, és fàcil intuir que les problemàtiques derivades de la llibertat dels pares en l'elecció del centre són pràcticament inexistents.

4. L'equitat absoluta és 1. Tot el que està per damunt de la unitat s'allunya de l'equitat en perjudici de l'escola pública.

D'aquesta situació –qualificada d'idíl·lica per alguns agents socials– només se n'aparta una escola: l'Escola Llar. Aquesta escola pateix un dèficit important de demanda, la qual cosa posa en qüestionament la seva continuïtat: el curs 2011-2012 comptava amb una línia per a tots els nivells (des de P3 fins a 6è), amb 14 alumnes a P3, 19 a P4 i 12 a P5.

La segregació escolar a la ciutat és un fet força mitigat, però ja hem dit que no és pas inexistent. Per la banda de l'excés de concentració de població d'origen estranger (prenent com a punt de referència la mitjana de totes les escoles), tenim sobretot l'Escola Llar, mentre que per la banda del defecte (escoles amb baixa presència d'alumnes d'origen estranger) hi ha l'escola pública del Pla de Dalt. És de justícia afirmar que les tres escoles privades concertades no tenen el mateix discurs entorn de l'escolarització d'alumnes d'origen estranger ni totes tenen el mateix percentatge. En certa manera, la graduació del discurs es correspon amb una graduació del percentatge d'alumnes estrangers. Curiosament, les dues escoles concertades religioses s'han mostrat més obertes, mentre que la concertada laica, almenys en un principi, va ser més reticent.

La diferenciació entre les escoles públiques i entre aquestes i les privades concertades pràcticament desapareix quan ens fixem en el repartiment dels alumnes amb NEE. Tal com explicarem en l'apartat següent, un dels grans èxits de la ciutat d'Olot ha estat, des de bon principi, aconseguir un repartiment equitatiu entre tots els centres a través d'una reserva de places, el nombre de la qual ha anat augmentant amb el pas del temps.

3. Política educativa municipal i segregació escolar

No pas en va la ciutat d'Olot ha estat reconeguda per diversos organismes i institucions com una ciutat modèlica pel que fa a la política educativa en l'àmbit de la immigració. Aquesta política ha estat possible gràcies a diversos elements, alguns d'ells estructurals (la mida de la ciutat, un cert repartiment de la població d'origen estranger pels diferents barris, la bona entesa entre tots els centres –públics i concertats– i la conformació d'un projecte educatiu de ciutat dialogat i construït entre tots).

És clar que tot això no hauria estat possible si no hi hagués hagut voluntat política i un treball molt fi, ens atreviríem a dir de marqueteria fina, per part dels tècnics d'educació de la ciutat. Ras i curt: políticament es va posar a l'agenda a temps, molt abans que la realitat s'imposés, i tècnicament es va planificar amb visió de futur i avançant-se a algunes directrius polítiques d'àmbit nacional en pro de la igualtat i la cohesió social.

A Olot, com ja hem comentat anteriorment, fou a partir de la dècada dels 90 quan es començà a detectar un increment del nombre d'alumnes d'origen estranger (bàsicament gambians) en alguns centres molt concrets de la ciutat. En aquells moments, la majoria d'aquells alumnes s'escolaritzaven en centres propers als barris amb més presència de veïns estrangers. Les escoles que acollien més alumnes eren, en un principi, Sant Roc i Malagrida.

Davant d'aquesta situació, el 1997, una actuació conjunta entre el Departament d'Ensenyament i l'Ajuntament d'Olot, per una banda, i entre els directors dels centres educatius –públics i concertats–, per l'altra, facilità la incorporació d'alumnes d'origen estranger a les tres escoles concertades (Escola Pia, Cor de Maria i Petit Plançó). A l'inici, aquests mateixos centres assumiren les despeses addicionals d'aquests alumnes, que es repartiren en petits grups. De bon començament, doncs, es va evitar una gran concentració d'alumnes d'origen estranger en determinats centres i es varen posar les bases d'una futura política educativa estructurada i institucionalitzada basada en la distribució equilibrada de l'alumnat amb NNE a tots els centres de la ciutat (públics i concertats). Aquest és el nucli fonamental de la política que tot seguit exposarem i que, com veureu, compta amb tot un seguit de protocols, recursos i suports per fer-la possible.

3.1. Distribució equilibrada d'alumnes amb NNE

La distribució equilibrada d'alumnes amb NNE és definida[5] com «el procés d'admissió d'alumnes als centres docents sufragats amb fons

5. «La distribució equilibrada dels alumnes amb necessitats educatives especials a Olot» (IME de l'Ajuntament d'Olot, Consell Comarcal de la Garrotxa i Consorci d'Acció Social de la Garrotxa).

públics (públics i concertats) que sota el principi d'equitat i igualtat d'oportunitats distribueix els alumnes NEE equitativament a tots els centres».

Considerant l'article 18.1 del decret 75/2007, sobre l'admissió d'alumnes als centres educatius en els ensenyaments sufragats amb fons públics, «es considera alumnat amb necessitats educatives especials els alumnes que per raons socioeconòmiques o socioculturals requereixin una atenció educativa específica, així com els alumnes de nova incorporació al sistema educatiu, en el cas que per la seva competència lingüística o pel seu nivell de coneixements bàsics requereixi una atenció educativa específica». Aquesta tipologia es diferencia de l'alumnat de necessitats educatives específiques, que comprèn els alumnes amb discapacitat física, psíquica o sensorial.

Malgrat que la majoria d'alumnes amb NEE siguin d'origen estranger, l'Institut Municipal de la Ciutat d'Olot (IME), des de l'origen, ha tingut un gran interès a diferenciar els dos termes, perquè no tots els alumnes d'origen estranger són classificats com a alumnes amb NEE (ni tan sols quan les classificacions dels òrgans pertinents han estat més laxes) i perquè consideren contraproduent que determinats trets fenotípics comportin inexorablement la qualificació que aquí s'aborda.

La política distributiva dels alumnes amb NEE

Per les característiques tècniques del procés, cal diferenciar com es fa la distribució dels alumnes amb NEE que segueixen el procés ordinari de matriculació (preinscripció i matriculació abans no comença el curs) dels que ho fan quan el curs ha començat (i que genera el procés de matrícula viva).

La distribució dels alumnes amb NEE que segueixen el procés ordinari de matriculació: evolució i procediment

En un principi, les places reservades per a alumnes amb NEE era de dos, però a mesura que la immigració va anar creixent i el nombre d'alumnes amb NEE també es va incrementar, la reserva de places per a alumnes d'aquestes característiques també va créixer, assolint el curs 2011-2012 set places per curs i línia a tots els centres de la ciutat (tant

els públics com els concertats). Aquesta modificació, prevista com una possibilitat pel decret 75/2007, de 27 de març, es va prendre arran de la iniciativa de l'Ajuntament d'Olot que, un cop elevada al Departament d'Ensenyament, es va resoldre favorablement.

Amb tot, a principi del 2000, l'Ajuntament d'Olot buscà l'acord amb tots els centres educatius, el Consell Escolar Municipal i les comissions d'escolarització[6] perquè els cursos que d'alguna manera condicionen bona part de la composició de l'alumnat dels trams bàsics del sistema educatiu (P3 per a educació infantil i primària i 1r d'ESO per a l'educació secundària obligatòria) no fixessin (com es fa a la resta de nivells) cap nombre d'entrada d'alumnes amb NEE. Aquesta és una mesura cautelar per tal que durant el període de preinscripció es puguin encabir, de manera equitativa a tots els centres, tots els alumnes amb NEE.

L'objectiu és, com ja hem manifestat anteriorment, que totes les escoles de la ciutat tinguin, en la mesura del possible, un percentatge similar d'alumnes amb NEE.

A la vista del que hem explicat, és força evident que la política distributiva equitativa dels alumnes amb NEE entre tots els centres de la ciutat és possible gràcies a la col·laboració del centres privats concertats i a l'acceptació política i social del desplaçament d'alguns alumnes quan és necessari. Ambdues condicions són possibles gràcies a la bona entesa dels agents i a la disposició d'un conjunt de recursos que, entre d'altres, mitiguen les molèsties i les despeses a les famílies que tenen fills i filles desplaçats.

L'Ajuntament d'Olot, a mesura que es consolidava aquest model, va oferir els serveis i recursos que gestionava l'IME a tots el centres concertats per tal que disposessin, com els públics, d'aules d'acollida,[7] casals lingüístics d'estiu, etc. De manera més recent (curs 2008-2009), el Departament d'Ensenyament va establir un contracte programa objectivat amb una dotació econòmica que volia compensar, d'alguna

6. A partir del curs 2011-2012 passen a denominar-se comissions de garanties d'admissió d'alumnes (CdGA).

7. Les aules d'acollida als centres de primària i de secundària privats concertats se sufragaren tot primer amb una aportació econòmica de "La Caixa" negociada a través de l'Ajuntament d'Olot. Actualment les assumeix plenament el Departament d'Ensenyament.

manera, els esforços i les despeses derivats de l'escolarització d'un nombre important d'alumnes amb NEE als centres concertats.

Les famílies amb alumnes desplaçats, en general, comprenen bé la proposta que els fan l'IME i la comissió de garanties d'admissió d'alumnes,[8] tot i les molèsties que a la pràctica els pot ocasionar. I, en part, l'accepten per l'assignació de beques de menjador i de transport (finançades pel Departament d'Ensenyament i l'Ajuntament d'Olot i gestionades pel Consell Comarcal[9]). Unes beques molt ben protocol·litzades que s'assignen quan es compleixen determinats criteris i quan les famílies i/o els alumnes demostren que en fan bon ús.

La distribució dels alumnes amb NEE que s'incorporen quan el curs ja ha començat: la gestió de la matrícula viva i repercussions sobre les ràtios a les escoles

La gestió de la matrícula viva és un altre dels instruments de què es val la ciutat d'Olot per buscar un equilibri en l'escolarització de l'alumnat amb NNE. Així que arriben nous alumnes d'origen estranger i van a l'Oficina Municipal d'Escolarització (OME), s'activa el protocol establert: l'OME els deriva a l'EAP perquè dictamini si es tracta d'alumnes amb NNE o no. En cas que ho siguin (val a dir que ho són la majoria) es mira si hi ha vacants de places per a alumnes amb NNE a l'escola (i nivell) de la zona que els pertoca. Si l'escola (l'aula) no té vacants de NEE, es proposa desplaçar-los a un altre centre que en tingui de disponibles. Es té en compte el fet que aquest centre sigui el més proper possible al lloc de residència, que hi tingui germans, la possibilitat de rebre ajuts de menjador i/o de transport, que hi hagi vacants a les aules d'acollida i la nacionalitat dels alumnes, entre altres factors. Tota aquesta operació la supervisada la comissió de garanties d'admissió d'alumnes, que té una cura especial de la situació personal, psicològica i social de l'alumne. Cada cas es tracta individualment i es compta, òbviament, amb el parer de la família i del centre.

Una qüestió molt important és què passa si hi ha vacants ordinàries al centre que li pertoca però no pas vacants de NEE. En aquest cas, s'assigna l'alumne a un altre centre que tingui les vacants ordinàries cobertes però no pas les de NEE, augmentant, si convé, la ràtio fins a

8. Aquesta comissió anteriorment es deia Comissió d'Escolarització.

9. Tot i això, a partir de les retallades de la Generalitat, el Consell Comarcal hi està posant recursos propis per poder atendre totes les necessitats.

un 10-% (aspecte previst en la disposició addicional primera del Decret 75/2007, de 17 de març, sobre l'adequació de la ràtio a les necessitats i qualitat). I una segona consideració a tenir en compte, també important: en el procés de matrícula viva queden excloses de la ronda de reassignació les escoles de Sant Roc i l'Escola Llar, ja que s'estima convenient, encara que tinguin vacants ordinàries i de NEE, no modificar la matrícula perquè tenen un nombre d'alumnes d'origen estranger superior a la resta.

Bé és veritat que la gestió de la matrícula viva a Olot es pot fer perquè es donen diversos condicionants favorables: en primer lloc, gràcies a la bona entesa entre els diferents centres, a la qual tantes vegades ens hem referit; però, en segon lloc, gràcies al fet de disposar d'un marc organitzatiu flexible i plural que convida a treballar en xarxa i a discutir de forma conjunta els problemes de cada centre i de la ciutat. I encara hi ha una altra qüestió: el fet de disposar d'una eina que objectiva amb nitidesa la situació de cada centre (i cada curs) pel que fa a la composició de l'alumnat, i molt especialment la referida a l'alumnat amb NEE: les «taules numèriques».[10]

3.2. El mapa escolar

Un altre del instruments que ha ajudat a mantenir un cert equilibri en l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger (tant dels que tenen NEE com dels que no) ha estat la nova configuració del mapa escolar, comentat a l'apartat 2.2.

La revisió que se'n va fer el curs 2006-2007, amb aplicació directa el curs 2007-2008, va ser originada per la construcció de la nova escola del Morrot. Aquesta modificació, però, es va fer amb mires àmplies i globals perquè, com ja s'ha apuntat anteriorment, aquest nou centre aplega, a banda dels alumnes del barri, alumnes que amb anterioritat els pertocava l'escola del Pla de Dalt (una escola amb molt poca immigració i molt sol·licitada en primera opció) i alumnes del nucli antic, fins aleshores adscrits a l'escola Malagrida, en la qual sí que hi havia (i continua havent-hi) força immigració. Amb aquesta zonificació,

10. Les «taules numèriques» recullen, per a cada escola i cada curs, la informació següent: nombre total d'alumnes, línies per curs, vacants, alumnes amb NEE, ràtio (nombre d'alumnes amb NEE per aula) i percentatge d'alumnes amb NEE per curs.

doncs, s'ha esponjat una escola molt sol·licitada, s'han aportat alumnes de classe mitjana autòctons al nou centre i s'ha disminuït la presència d'alumnes d'origen estranger al Malagrida. La nova zonificació no només té efectes en aquestes escoles, sinó que també en té a l'escola Volcà Bisaroques, que acollirà més alumnes d'origen estranger provinents del nucli antic, així com d'altres zones de la ciutat.

El curs 2008-2009 es van treballar de nou les àrees de proximitat, arran de la demanda del director del Serveis Territorials, per tal que es complís l'article 11 del decret 75/2007 (del 27 de març), pel qual aquestes àrees han de ser les mateixes tant per als centres públics com per als privats concertats.

La zonificació de primària respon a la necessitat de buscar un equilibri entre el nombre total d'alumnes a escolaritzar a cada barri, la cohesió social i la voluntat d'alimentar una matrícula acceptable per a tots els centres de secundària.

Pel que fa a la zonificació de secundària, es va replantejar el 1998 amb l'objectiu de trobar un equilibri en el nombre d'alumnes destinats als tres centres. S'acordà passar una part de l'alumnat adscrit fins aleshores a l'IES Garrotxa a l'IES Bosc de la Coma, i els alumnes de la Vall d'en Bas, fins aleshores adscrits a l'IES Garrotxa, també al Bosc de la Coma. D'aquesta manera, es garantia que els tres IES tinguessin tres línies cadascun (per bé que n'hi havia una que fluctuava).

El curs 2007-2008 es va tornar a modificar la zonificació de secundària, atenent fonamentalment a criteris socials i d'equilibri d'alumnat. En pro de la cohesió social, els alumnes del nucli antic es van repartir equitativament entre els tres IES, es va buscar una distribució més equilibrada pel que fa al nombre d'alumnes a escolaritzar i es va donar més coherència entre les zones de primària i les de secundària.

3.3. Política activa d'escolarització 0-3

Una manera indirecta, però molt efectiva, de normalitzar l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger en general i el de NEE en particular és afavorint l'accés d'aquests al primer cicle d'educació infantil (0-3 anys). És amb aquest propòsit que l'anterior govern municipal va emprendre una política de construcció de llars d'infants. Entre els anys 2007 i 2009 es van crear dues escoles bressol, i es va passar

de dues a quatre (vuit, si tenim en compte la de la Generalitat i les tres privades), que triplicaven l'oferta municipal.

La planificació de les noves escoles bressol es va fer tenint en compte la demografia dels barris, així com els serveis existents o absents.

Es té constància que en el transcurs d'aquests darrers anys la població d'origen estranger ha accedit d'una manera important a aquest servei educatiu, fet que ha contribuït a una disminució del nombre d'alumnes amb NEE. En el moment actual, però, els efectes de la crisi econòmica repercuteixen de manera molt important sobre les famílies, algunes de les quals es veuen obligades a renunciar-hi davant la impossibilitat d'afrontar el cost econòmic que suposa.

3.4. Polítiques informatives, participatives i d'acompanyament

Un altre factor a destacar ha estat la voluntat d'explicar al conjunt de la ciutadania, de manera clara i sense complexos, la distribució dels alumnes amb NEE, ja que s'havia detectat un desconeixement important per part de molts olotins. Aquest desconeixement afavoria sentiments de greuge comparatiu entre ciutadans i la denúncia d'un cert tracte de favor per part de l'Administració pública als immigrats. Aquesta explicació s'ha fet efectiva en diversos escenaris prenent, òbviament, registres específics en funció del col·lectiu a qui s'adreçava.

No podem passar per alt que la política distributiva equitativa s'argumenta a través de raons plausibles i legals. I és que la política de distribució equitativa dels alumnes amb NNE a Olot, si bé parteix de la iniciativa municipal, no fa altra cosa que donar el màxim d'entitat a normes[11] que d'una manera o altra vetllen per l'establiment d'un model educatiu equitatiu i que ajudi a fer possible la cohesió social.

11. Llei orgànica d'educació (3 de maig de 2006), Decret d'admissió d'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics (27 de març de 2007), Resolució per la qual s'aproven les normes de preinscripció de matrícula (9 de febrer de 2008); Llei d'educació de Catalunya (juliol de 2009); Pacte nacional per a l' educació (març de 2006); Pacte nacional per a la immigració (desembre de 2008).

4. Conclusions

Reiteradament hem manifestat que la política de distribució equitativa d'alumnes amb NEE, així com el repartiment relativament ben distribuït dels alumnes d'origen estranger, es deu a diversos elements. Alguns tenen a veure amb les característiques del municipi (ciutat mitjana i ben acotada, amb barris relativament ben cosits i compactes) i per l'emplaçament dels centres educatius més antics de la ciutat (cada barri té un centre i una llar d'infants). D'altres, però, probablement la majoria, tenen a veure amb la voluntat política, amb la competència dels tècnics d'educació i amb la l'entesa entre els agents educatius. Sense pretendre anomenar tots els factors que formen part d'aquest segon ordre de qüestions, i lluny de voler-los prioritzar, podem dir que hi han ajudat de manera específica.

El fet que la ciutat d'Olot hagi comptat amb una OME (Oficina Municipal d'Escolarització, pionera a Catalunya) integrada a l'IME. L'OME informa i orienta totes les famílies que han d'escolaritzar els seus fills i acompanya i gestiona els escolars subjectes a un procés d'escolarització «no ordinari». A més, en tant que observadors privilegiats de la realitat educativa del municipi, suggereixen accions perquè els responsables polítics prenguin les decisions que els pertoca.

Des de l'OME-IME s'han creat taules de discussió, d'assentament de criteris i de negociació plurals, cabdals per tractar de manera adequada el procés d'escolarització dels alumnes amb NEE, la reserva de places, el procés a seguir amb la matrícula viva, etc. I tot això, reunint en un mateix espai tant els representats de l'escola pública com els de la privada concertada.

Des de l'IME s'ha pogut traçar una ruta educativa integral (que afecta tots els trams del sistema educatiu), global (de ciutat), sostinguda (que s'estén en el temps) i amb visió de futur (anticipant-se a problemàtiques que estan per arribar); i això ho ha fet teixint un conjunt de complicitats entre tots els agents educatius i municipals de la ciutat, que els ha fet guanyar confiança.

Òbviament, això no hauria estat possible si no hi hagués hagut implicació política: una implicació que bascula des del donar suport fins a prendre realment la iniciativa. Si bé aquesta política s'ha desplegat de manera important durant els dotze anys de mandat socialista, s'ha

de reconèixer que ha comptat amb l'aval i el suport de la majoria dels partits de la ciutat, la qual cosa s'ha de valorar positivament, ja que s'ha entès com una prioritat de la ciutat a favor de l'educació i de la cohesió social.

És important destacar que el suport polític ben aviat va derivar en complicitat institucional a diverses bandes: Ajuntament, Consell Comarcal, Departament d'Ensenyament / Educació i, ocasionalment, Ministeri d'Educació. Pel que fa al Departament d'Ensenyament / Educació, el paper de la inspecció ha estat absolutament decisiu per tirar endavant aquest procés.

I parlant de complicitats, seria absolutament insensat oblidar-se del bon fer de la majoria de les famílies que, un cop explicada la proposta d'escolarització (sobretot quan hi ha desplaçament) i haver-ne escoltat les raons, generalment ho accepten com una acció que repercuteix positivament en l'educació del seu fill o filla i de la comunitat.

És obvi que la valoració general és més que positiva, i ens atreviríem a dir que en molts aspectes és modèlica i exportable a altres ciutats mitjanes de Catalunya. Ara bé, la continuïtat d'aquest model depèn de molts factors, entre els quals sobresurten: la continuïtat i fermesa de la voluntat política en l'aposta per aquest model; la capacitat per mantenir un nivell d'entesa acceptable entre tots els agents educatius; l'assegurament del finançament per sufragar les despeses de menjador i de transport dels alumnes amb NEE desplaçats, i la continuïtat en el finançament del contracte programa i dels plans educatius d'entorn, entre altres. El temps dirà si la crisi econòmica, democràtica i ètica que estem travessant és capaç de preservar-ho o, per contra, s'ho emporta en un tres i no res i, cosa que seria més lamentable, sense cap explicació plausible llevat de l'argumentació econòmica, a la qual tant es recorre.

Bibliografia i documentació

Albaigés, B., (2011); *Administració local i coresponsabilitat educativa: desigualtats en el desplegament de polítiques locals en matèria d'educació.* Fundació Pi i Sunyer, Barcelona.

Besalú, X., Feu, J., (2003); *Pobresa, marginació i exclusió social a la Garrotxa.* Càritas Garrotxa-Universitat de Girona, Olot.

BENEITO, R.; GONZÁLEZ, I., (2007); *Processos de segregació escolar a Catalunya.* Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

FARJAS, A., (2003); *TEREGUNNÉ. Els immigrants gambians. Un viatge d'anada i tornada.* Diputació de Girona, Girona.

FERRER, F., (dir.), (2011); *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya.* Fundació Jaume Bofill, Barcelona.

Síndic de Greuges de Catalunya (2008); *Segregació escolar a Catalunya*. Síndic de Greuges, Barcelona.

IDESGA, (2004); *Olot 17.800. Els nous olotins: un estudi de la immigració entre el 1900 i el 2003,* Museu Comarcal de la Garrotxa.

IDESGA, (2007); *Un cub de mil cares: diagnosi per a l'impuls de polítiques públiques locals de joventut a la Garrotxa.* Consell Comarcal de la Garrotxa, Olot.

IDESGA (coord.), (2010); *Olot, una mirada retrospectiva. 1999-2009.* Ajuntament d'Olot, Olot.

Institut Municipal de l'Ajuntament d'Olot, (2011); Documentació interna: Annex 1, àrees de proximitat d'Olot. Material policopiat.

Institut Municipal de l'Ajuntament d'Olot, (2011); Documentació interna: Annex 2, Taules numèriques amb ràtios i percentatges. Material policopiat.

Institut Municipal de l'Ajuntament d'Olot, Servei d'Educació del Consell Comarcal de la Garrotxa, Àrea de Ciutadania i Immigració del Consorci d'Acció Social de la Garrotxa (2011); *La distribució equilibrada dels alumnes amb necessitats educatives especials a Olot.* Web: ime.olot.cat

Debats entorn de la política educativa a partir de la Llei General d'Educació (LGE, 1970)

Belén Pascual Barrio i Joan Amer Fernández
Universitat de les Illes Balears

Resum

Des de finals del segle xx, les administracions educatives i els organismes internacionals impulsen la recerca sobre la qualitat educativa, però l'ambigüitat d'aquest concepte dificulta el consens sobre la legislació i les estratègies més adients per a la millora del sistema educatiu. Per a uns, la qualitat significa excel·lència i promoció de l'esforç individual de l'alumnat. Per a altres, la qualitat no es pot entendre sense que el sistema educatiu sigui equitatiu.

Des de 1970, a l'Estat espanyol s'han alternat l'universalisme i les mesures que afecten tots els ciutadans –comprensivitat i gratuïtat– amb principis que defensen la capacitat d'elecció d'aquests –els programes compensatoris i de segona oportunitat. Responent a un plantejament socialdemòcrata, el repte de l'universalisme s'ha traduït en la proposta d'una escola pública, comprensiva i gratuïta. Com a proposta alternativa, les mesures basades en la lliure elecció s'ha fonamentat en una política de beques i en programes de segona oportunitat i programes d'educació compensatòria adreçats a la població amb dificultats.

Paraules clau: Qualitat educativa, Equitat, Polítiques educatives, Desigualtat

Resumen

Desde finales del siglo xx, las administraciones educativas y los organismos internacionales impulsan la investigación sobre la calidad educativa, pero la ambigüedad de este concepto dificulta el consenso sobre la legislación y las estrategias más adecuadas para la mejora del sistema educativo. Para unos, la calidad significa excelencia y promoción del esfuerzo individual del alumnado. Para otros, la calidad no se puede entender sin que el sistema educativo sea equitativo.

Desde 1970, en España se han alternado el universalismo y las medidas que afectan a todos los ciudadanos –comprensividad y gratuidad– con principios que defienden la capacidad de elección de los mismos –los programas compensatorios y de segunda oportunidad. Respondiendo a un planteamiento socialdemócrata, el reto del universalismo se ha traducido en la propuesta de una escuela pública, comprensiva y gratuita. Como propuesta alternativa, las medidas basadas en la libre elección se han fundamentado en una política de becas, en programas de segunda oportunidad y en programas de educación compensatoria dirigidos a la población con dificultades.

Palabras clave: Calidad educativa, Equidad, Políticas educativas, Desigualdad

Abstract

Since the end of the 20th century, education departments and international organizations have promoted research on the quality of education. Nevertheless, the ambiguity of this concept obstructs consensus about legislation and adequate strategies to improve educational systems. Some argue that quality means excellence and the promotion of students' individual efforts. Others argue that quality requires equity in the educational system.

Since the 1970s, Spain has combined universalism and measures that include all citizens – comprehensiveness and gratuity – with principles that defend free choice – compensatory and second opportunity programmes. From a social-democratic point of view, the challenge of universalism includes the proposal of free and inclusive state schools. From a pro-free choice point of view, grant policies and second-opportunity and compensatory programmes must be promoted.

Key words: Education quality, Equity, Education policies, Unequality

La cohesió social als estats moderns: una funció assignada a la institució escolar

La concepció funcionalista de l'estructura social destaca l'equilibri, l'ordre de la societat i el paper de l'escola com a institució que contribueix a la cohesió, formant i seleccionant els ciutadans en funció dels seus mèrits. Des d'aquest corrent s'analitzen els nous requisits funcionals del nou ordre social i la contribució de la institució educativa a l'ajust d'aquest requisits. La institució escolar compleix la doble funció de facilitar una cultura comuna (nacional) a tota la societat i alhora preservar la formació específica necessària per al funcionament d'una societat complexa.[1]

Al llarg dels anys 50 i 60, l'exigència política i social d'igualar les oportunitats davant l'educació es va confondre amb la preocupació tecnicoeconòmica d'evitar la infrautilització dels recursos i dels talents disponibles.[2] Els teòrics funcionalistes pareixien no preocupar-se tant per les situacions de desigualtat i fracàs escolar com per les possibilitats de l'escola com a mitjà afavoridor de la mobilitat social i la igualtat d'oportunitats. Per una part, la teoria tecnicofuncionalista analitza les funcions socials de l'escola per a la societat americana, des de la socia-

1. DURKHEIM, E. (1975). *Educación y sociología.* Barcelona: Península.
2. GUERRERO, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

lització fins a la selecció i classificació dels individus en l'estructura social.[3] Per la seva part, la teoria del capital humà[4] apunta que la millor inversió que poden fer els governs és l'educació i formació del factor humà de la producció. Aquestes teories tenen en comú l'anàlisi de la relació entre el sistema educatiu i productiu i, concretament, la mobilitat social.

Amb el temps, aquesta visió de l'escola ha estat sotmesa a múltiples qüestionaments. L'escola com a institució valedora del principi d'igualtat d'oportunitats i amb una funció orientada a la cohesió social és objecte de multitud d'investigacions que desvelen la prevalença i reproducció de les desigualtats. Aquestes investigacions s'inicien durant els anys 60. En aquell moment, tot i la intenció dels governs per fer extensiva l'educació a tota la població i evitar les desigualtats educatives, es parla de la crisi mundial de l'educació. Les investigacions educatives, realitzades principalment als Estats Units, es plantegen el caràcter democràtic de la institució escolar des d'institucions educatives i amb la intenció de potenciar reformes contra la desigualtat educativa.[5] Aquestes investigacions mostren que el «fracàs escolar» afecta principalment l'alumnat que procedeix de medis populars. J.S. Coleman afirma que, més enllà de l'escola, la família i el nivell educatiu dels pares influeixen sobre el rendiment de l'alumnat.[6] A partir d'aquest informe es van impulsar plans compensatoris i es va estendre la idea de la necessitat de fer reformes complementàries a les escolars en el sentit d'assolir una educació igualitària: educació intercultural, educació d'adults, plans educatius urbans.[7] En el mateix sentit, els estudis de Jencks[8] confirmen que l'escola és parcialment responsable de les desigualtats socials; la reforma ha de ser extraescolar: les reformes escolars no són vàlides per a la pretensió de la desaparició de la injustícia social.

3. Parsons, T. (1982/1949). *El sistema social.* Madrid: Alianza.

4. Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.

5. Vara, A. (1997). *Sociologías de la educación: Claves fundamentales*. Santiago de Compostel·la: Tórculo, p.197.

6. Coleman, S. (1988). *Equality of educational opportunity*. Salem: Ayer.

7. Forquin, J. C. (1985) «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social». A: *Revista Educación y Sociedad*, 3, 198-228.

8. Jencks, C. et al. (1972). *Inequality.* New York: Basic Books.

A partir d'aquest moment, proliferen les investigacions sobre el fracàs escolar, que parteixen de la hipòtesi que l'escola transmet una cultura que reflecteix les diferències de classe existents i, per tant, reprodueix les desigualtats d'origen de l'alumnat. Enfront del funcionalisme, la nova sociologia de l'educació planteja dubtes sobre el suposat equilibri de la nostra societat i el paper corrector de l'escola com a element de cohesió, ordre i distribució d'iguals oportunitats per a tothom. Aquestes estudis comencen a centrar-se més en el conflicte que en el sentit d'ordre i consens atorgat a l'escola. S'intenta descobrir les contradiccions latents en el sistema social, explicar l'origen de les desigualtats, analitzar les classes socials i la relació existent entre el sistema de classes i el fracàs escolar. Més enllà de les expectatives de mobilitat social que oferia el model democràtic meritocràtic als EUA, les recerques iniciades en els anys 50 mostren que la possibilitat de continuar estudis depèn freqüentment, més que del talent, de l'origen social.

Els reptes educatius: equitat *versus* qualitat

La convicció sobre les possibilitats que ofereix l'educació per a la mobilitat social i el consens sobre la necessària accessibilitat de tota la ciutadania al sistema educatiu són els dos elements que caracteritzen els sistemes educatius democràtics moderns. Aquests principis impliquen que l'Estat ha d'oferir una garantia de qualitat igual a tota la població. De fet, la igualtat d'oportunitats és el principi sobre el qual s'ha basat la dinàmica legislativa en educació al llarg del segle XX.[9]

Al mateix temps que l'equitat és un element inherent als sistemes educatius democràtics, el concepte de «qualitat educativa» va adquirint força, des dels anys 90, en el plantejament estratègic de les institucions educatives, incorporant elements que contradiuen el principi d'equitat i dificulten el consens sobre la legislació i les estratègies més adients per a la millora del sistema.

La qualitat és el concepte central del debat educatiu actual, així com el repte i la guia de les polítiques educatives internacionals.[10] El Minis-

9. GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *La educación obligatoria.* Madrid: Morata.
10. INCE (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid: MECD.

teri d'Educació, des del 1997, planteja l'estructuració de sistemes de gestió de la qualitat en els centres educatius, amb vista a contribuir a la millora, el progrés personal, social i econòmic; la gestió educativa és considerada com la promoció de cerca contínua de la qualitat a través dels centres i com a orientació cap al millor rendiment possible de les persones, recursos i processos i cap als millors resultats educatius.[11]

El concepte de qualitat pot ser utilitzat amb interessos i des de criteris diferents. Els sistemes educatius actuals han adoptat com a referent el model de gestió de la qualitat empresarial, entenent per qualitat la millora de l'eficiència, l'èxit, la competitivitat i la productivitat. Aquesta visió de la qualitat lligada al servei, al negoci, a la concepció empresarial del rendiment i la productivitat crea debats enfrontats sobre el paper que han d'assumir els distints actors participants, l'estat, el mercat i la societat civil.[12] Des d'aquesta perspectiva, la satisfacció del client obliga a conèixer les seves necessitats, i a tenir-la en compte en el disseny de productes i serveis i en la planificació, realització i distribució.[13]

En aquest context, tot i que el repte manifest continua sent l'extensió de l'educació bàsica i gratuïta per a tothom, el valor i les diferents dimensions del concepte de qualitat educativa posen en perill el valor de la integració, la comprensivitat i, en definitiva, el model d'escola inclusiva i per a tothom.

Entenem que la igualtat d'oportunitats no és sinònim d'equitat. Quan la igualtat d'oportunitats implica equitat ens referim no només a l'accés sinó també a la garantia que els estudiants, amb independència dels seu punt de partida, puguin assolir resultats similars. En aquest sentit, un sistema educatiu equitatiu ha d'afavorir l'accés i la permanència i garantir la qualitat de l'oferta i l'obtenció resultats satisfactoris per part de tothom, compensant les desigualtats de partida amb la finalitat d'assolir la inserció productiva i el desenvolupament social

11. Gairín et al. (1996). «Grupos de mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona». A: *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: Dirección Participativa y evaluación de centros.* Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.

12. Unceta, A. (2003). *La producción del sistema educativo en el País Vasco: la lógica público-privado.* [Tesi doctoral] Departamento de Sociología 2. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco.

13. De miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J.; Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Enseñanza Secundaria.* Madrid: Escuela Española.

i cultural de l'alumnat i evitant la discriminació.[14] Aquesta perspectiva àmplia de l'equitat garanteix l'accés, la permanència i els assoliments d'aprenentatge en igualtat de condicions per a tothom. Els elements que caracteritzen un sistema educatiu són:

- Capacitat per acollir la demanda educativa dels usuaris que accedeixen al sistema educatiu procedents de diferents condicions ambientals, familiars i culturals.
- Homogeneïtat en la qualitat de l'oferta educativa que hauria d'existir entre centres que atenen nins de diferents condicions ambientals, familiars i culturals.
- Capacitat d'inserció productiva i de desenvolupament social i cultural per als alumnes de diferents orígens socioeconòmics.

Braslavsky i Cosse[15] consideren la necessitat d'incorporar nivells d'anàlisi diferents com ara la situació social i econòmica de referència (distribució dels ingressos, de l'ocupació, model de polítiques socials i laborals, voluntat política d'integrar i construir cohesió social juntament amb l'interès pel creixement i la modernització econòmica), les característiques generals del sistema educatiu (inversió educativa, estructura del sistema, inici de l'escolarització abans dels sis anys, hores d'escolarització i eficàcia de les polítiques compensatòries, condicions del professorat, etc.) i la realitat específica de cada centre educatiu (entorn proper i organització de cada centre, caràcter –rural, urbà, públic, privat–, ambient escolar, característiques dels docents, característiques socioeconòmiques de l'alumnat, ambient cultural de les famílies, currículum en associació amb el grau d'autonomia dels centres).

En relació amb l'entorn socioeconòmic del barri, consideren imprescindible conèixer les característiques del mercat laboral, les infraestructures públiques i privades, els agents socials i econòmics i la seva capacitat dinamitzadora, les accions públiques de promoció i per al desenvolupament socioeconòmic del barri, els programes socials i econòmics adreçats a la prevenció de processos d'exclusió social, els

14. Braslavsky, C.; Cosse, G. (2003). «Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación». A Etxeberria, F. (coord.) *Calidad, equidad y educación.* Donostia: Erein, 9-32.

15. Braslavsky, C.; Cosse, G. (2003). Op. cit.

programes d'intervenció socioeducativa, etc. En relació amb el desenvolupament personal i comunitari, és imprescindible comptar amb recursos no només escolars, sinó també de formació ocupacional, temps lliure, educació ambiental, i amb dispositius d'atenció, benestar i política social.[16]

Des d'aquest punt de vista, la salut democràtica d'una comunitat pot mesurar-se a partir de l'existència de xarxes socials denses que afavoreixin el nexe entre els diversos agents i institucions del territori. El capital social acumulat per la comunitat, les dinàmiques existents i el potencial repartit entre ciutadans, entitats, agents públics i agents privats és l'element clau del desenvolupament comunitari i educatiu. En aquest sentit, els centres educatius amb millors resultats en participació compten, com a complement als consells escolars, amb instàncies intermèdies de participació que faciliten l'elaboració de propostes col·lectives des de la base. A més, els projectes socioeducatius en xarxa són també experiències innovadores que obren l'organització i funcionament del centre a altres entitats de la comunitat que treballen dins de l'àmbit de la salut, el temps lliure, la seguretat o els serveis socials.

Breu recorregut per les polítiques educatives espanyoles des de 1970

L'escolarització obligatòria i gratuïta dels infants i joves, així com les polítiques comprensives, són les principals estratègies igualadores de les desigualtats de partida en un sistema educatiu democràtic. Tot i aquesta voluntat inherent, els principis sustentadors de les polítiques educatives des de la transició democràtica a Espanya han estat diversos i poden orientar-se cap a models més o menys equitatius.

Des de 1970 la política educativa ha adoptat seqüencialment posicions socialdemòcrates i liberal-conservadores. Les posicions liberal-conservadores han fonamentat l'equitat en dos principis: equitat segons elecció i cultura de l'esforç. El primer s'ha traduït en dues propostes legislatives: els itineraris al segon cicle de l'ESO (en contra del principi de comprensivitat, la separació de l'alumnat en dues

16. Ballester, Lluís (1998). «Sistema de información e Indicadores sociales para la Educación». A: *Revista Mallorquina de Pedagogia*, 11, 137-155.

xarxes, l'acadèmica i la vocacional) i la preservació de la llibertat de les famílies a elegir entre centres privats i concertats. El segon principi, la cultura de l'esforç, es plasma en mesures com la repetició de curs amb dues assignatures suspeses i la imposició de la prova general de batxillerat (també proves específiques a centres d'educació superior).

Les posicions socialdemòcrates tendeixen cap a l'igualitarisme en les propostes referides a l'equitat educativa, cedint espai a la presència de la llibertat d'elecció. Els centres privats concertats es consideren dins d'una xarxa única integrada per centres finançats per fons públics, que deuen atendre la mateixa regulació. La relació entre centres públics i privats concertats és un dels principals obstacles a l'equitat: l'augment de l'alumnat estranger ha convertit els centres concertats en el «refugi» de les classes mitjanes.[17]

Durant més de 40 anys s'ha viscut un intens debat i un constant treball legislatiu que ha duit a modificacions successives de les estratègies que guiaven les polítiques educatives.

LGE –Ley General de Educación– (1970). Aquesta llei substitueix la llei Moyano (1857) i suposa la consolidació de l'escola de masses. S'inspira en principis meritocràtics i introdueix l'obligatorietat i gratuïtat de l'educació bàsica fins als 14 anys (EGB). Aquest sistema públic estableix la diferenciació entre dos itineraris a partir de la formació bàsica, l'acadèmic (BUP) i el vocacional (formació professional).

LODE –Ley Orgánica del Derecho a la Educación– (1985). Incorpora el sistema d'escoles concertades i la figura del consell escolar; per tant, la participació de professors, alumnes, pares i personal administratiu en la gestió dels centres públics. Té una orientació essencialment igualitarista i emfasitza la responsabilitat educativa sobre el sector públic ja que, tot i acceptant l'existència de la doble xarxa pública-privada, prioritza la pública.

La normativa sobre la gratuïtat i l'accés als centre públics i privats concertats és la mateixa. Els centres concertats conformen un sistema de centres finançats amb fons públics; la legislació d'aquest sistema suposa l'equilibri entre l'igualitarisme i la llibertat d'elecció, tot i

17. Calero, J. (2006). *Equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.

que el temps ha mostrat una tendència a afavorir aquest darrer principi. El distanciament entre la xarxa pública i la privada concertada provoca un increment de la desigualtat. La normativa obliga a una admissió no segregadora i a la gratuïtat de la docència. La pràctica mostra l'incompliment d'aquesta norma.

LOGSE –Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo– (1990). Amplia l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys implantant l'ESO (ensenyament secundari obligatori), reconeix el caràcter educatiu de l'ensenyament infantil (0-5 anys) i dedica esforços a la reforma de la formació professional. Disminueixen les ràtios de 40 a 25 alumnes per aula i s'introdueixen els professors especialitzats per a assignatures com ara anglès, música o gimnàstica.

La implantació va ser progressiva i estableix un cicle de secundària no obligatòria entre els 16 i els 18 anys: cicles formatius de grau mitjà i batxillerat. S'intenta evitar el distanciament i la segregació entre les dues xarxes, una destinada a una minoria (de caire secundari superior) i una altra de trajectòria curta i destinada a una majoria (xarxa primària professional). Es pretén superar la tendència a la reproducció entre dues classes antagòniques[18].

Aquesta és la llei que posa més èmfasi en la lluita contra la desigualtat. La comprensivitat és un dels elements fonamentals, tot i que s'estableixen mesures compensatòries com els programes de garantia social, per a l'alumnat de 16 anys que no assoleix els objectius de l'ensenyament obligatori.

Les propostes comprensives fixen l'atenció sobre l'entorn socioeconòmic de l'alumne, més enllà de l'esforç individual. La LOGSE marcava un camí obert a la comprensivitat, tot i que els seus reptes han cedit espai a propostes basades en principis selectius i sobre l'esforç. Una part important del professorat i dels pares no veuen favorable l'estructura de cicles i la promoció automàtica, pel fet que consideren que pot provocar passivitat d'una part de l'alumnat. Els països amb un sistema de promoció automàtica faciliten l'accés a l'ensenyament secundari postobligatori.[19] A simple vista, la proposta de repetir curs

18. Brunet, I.; Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo.* Valladolid: Trotta.

19. Feito, R. (2005). «LOE: límites y logros del talante socialdemócrata». A: *Cuadernos de Pedagogía*, 347, 82-86. Madrid.

sembla lògica: l'alumne que repeteix és lent i necessita més temps per assolir els aprenentatges requerits. Les investigacions mostren que es donen altres efectes nocius i en el millor cas, neutres. Per tant, com a mesura pal·liativa, no és recomanable.[20]

LOPEG –Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes– (1995). Aquesta llei sobre gestió i govern dels centres educatius els atorga més autonomia i obliga els centres concertats a admetre els alumnes pertanyents a minories socials. Des d'una perspectiva progressista, significava un avenç en el caire pluralista que intentava impulsar la LOGSE.

LOCE –Ley Orgánica de Calidad de la Educación– (2002). Aquesta llei va entrar en vigor el gener de 2003, però va ser derogada amb l'entrada del govern del PSOE l'any 2004, i no va arribar a aplicar-se. Aquesta llei posava èmfasi en la necessitat de millorar el nivell mitjà de coneixements i pretenia desenvolupar la «cultura de l'esforç», permetent un increment de les repeticions de curs. Al marge de plantejaments comprensius, establia itineraris entre els 15 i els 16 anys; incorporava reforços en matemàtiques i anglès, desdoblant aules, i establia una revàlida al final del batxillerat. La religió passava a ser assignatura avaluable per a la nota mitjana i l'etapa de 0-3 anys deixava de tenir caràcter educatiu.

LOE –Ley Orgánica de Educación– (2006). Al preàmbul d'aquesta llei els conceptes de qualitat i equitat ja apareixen com els seus fonaments. Es planteja la qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, independentment de les circumstàncies personals, i l'equitat, com a garantia d'igualtat d'oportunitats, la inclusió educativa i la no discriminació. L'escola es considera element compensador de les desigualtats personals, culturals, econòmiques i socials, i les mesures que es proposen des d'aquesta perspectiva són:

- el plantejament de l'educació infantil com a element de prevenció de les desigualtats, reintegrant el cicle de 0-3 anys al sistema educatiu, i

20. GRISAS, A.: «Repetir curso o adecuar el currículo». A: MARCHESI, A.; HERNÁNDEZ GIL, C. (comp.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

- la substitució dels itineraris de segon cicle d'ESO per un model flexible de diversificació curricular i el desenvolupament de programes de compensació educativa en zones o centres d'atenció preferent.

A pesar del contrapès que exerceix la LOE enfront de les propostes no equitatives de la LOCE, Feito es qüestiona els punts de la llei actual que no responen als nous desafiaments de la societat del coneixement.[21] L'autor destaca la manca d'una visió crítica i d'un diagnòstic previ que hauria ajudat a atendre les desigualtats educatives existents. Tot i la voluntat expressada a la llei d'aconseguir una educació de qualitat per a tothom, no existeix el qüestionament sobre un sistema que continua beneficiant uns més que uns altres. En l'articulat es mostra interès per atendre les dificultats que es deriven de l'arribada d'alumnat procedent d'altres països i cultures, però el tractament de l'arribada a l'escola d'«altres grups» (no es denominen grups culturals, ètnics, etc.) s'associa més a una «font de dificultats» que a una «font de riquesa». Tot i així, la desigualtat de gènere té més reconeixement que altres tipus de desigualtats i, tot i que no podem afirmar que l'escola no tengui elements sexistes, les al·lotes tenen més bons resultats que els al·lots.

Complexitat i cohesió social: entre la comprensivitat i la segregació

Un dels principals drets socials assolits en el segle XX és l'educació, un dret assentat sobre la base del principi d'igualtat d'oportunitats efectiva de tots els ciutadans. L'escola continua sent considerada com la principal institució que garanteix l'exercici de la ciutadania i la igualtat. Continua complint un paper socialitzador fonamental i condiciona en bona mida les possibilitats futures d'accés al món laboral.

Encara així, la complexitat de la societat actual provoca contradiccions que tenen a veure amb diferents concepcions del sistema educatiu, diferents preferències i diferents formes d'entendre la funció educativa. La rapidesa i la turbulència dels canvis tecnològics, l'emergència d'un nou marc econòmic global i el canvi en les relacions

21. Feito, R. (2005). «LOE: límites y logros del talante socialdemócrata». A: *Cuadernos de Pedagogía*, 347, 82-86. Madrid.

econòmiques, socials, culturals, polítiques i educatives crea noves demandes i necessitats socials i educatives. A tot això se suma una tendència a la lògica economicista dels sistemes educatius.

Aquest escenari de contradiccions és descrit per F. Dubet[22] com un escenari de decadència de la institució escolar des del moment que deixa de ser el «santuari» del saber, dipositària del «monopoli» de la cultura. El procés de massificació de la institució escolar és analitzat per l'autor des de la consideració de dilemes com ara la tensió que es produeix entre la funció de promoció de la cultura comuna i l'adaptació a la diversitat; el contrapunt entre la cultura expressiva i la cultura instrumental (alta cultura i formació tècnica del capital humà) i la contradicció entre el repte del mèrit i el repte de la igualtat.

Les contradiccions inherents al model educatiu actual es fan evidents observant la distribució del rendiment, l'absentisme i l'abandonament escolar. La dualització del sistema educatiu espanyol és un dels obstacles més grans a l'equitat educativa: la separació entre una xarxa de centres concertats (refugi de les classes mitjanes) i una xarxa de centres públics (que rep una part important de l'alumnat estranger i amb baix rendiment acadèmic). J. Calero[23] entén aquesta tendència com una guetització que es deu tant a la manca de dinamisme de l'oferta pública (ara encara amb una situació de feblesa més gran) com a l'increment per part de les classes mitjanes de serveis complementaris i de capacitat d'elecció dels centres. L'autor parla de les polítiques educatives guiades per problemàtiques i necessitats noves i d'un debat educatiu dinàmic i basat en la complexitat de la societat actual i de les noves dimensions de la desigualtat. Malgrat aquest context, considera que el debat pot analitzar-se com un «continu limitat pels dos pols, un corresponent a la llibertat d'elecció i altre corresponent a la igualtat»[24].

Aquestes contradiccions les podem relacionar amb els models de política escolar, però no podem perdre de vista les polítiques socials de referència. Els plans de conciliació de la vida laboral i familiar, les po-

22. Dubet, F. (2010). «Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis». A: *Debats d'Educació*, 16. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

23. Calero, J. (2006). *Equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.

24. Calero, J. (2006). Op.cit., 25.

lítiques actives d'ocupació, la promoció de l'educació infantil pública o les polítiques locals de proximitat són elements imprescindibles per al desenvolupament d'una escola inclusiva i integradora.

Conclusions

L'escola és una institució a la qual s'ha atorgat una funció de promoció de la igualtat però que amaga situacions de desigualtat i conflicte d'interessos. Les institucions socials no tenen un paper neutre, ja que «tendeixen a potenciar uns grups i a coaccionar-ne uns altres. A pesar de la seva pretensió d'universalitat, en el seu funcionament tendeixen a regular i legitimar l'ordre social des dels interessos dominants»[25].

En oposició a aquesta tendència de la institució educativa, entenem que l'educació no ha d'adequar-se exclusivament a les necessitats econòmiques de la societat sinó que ha de tenir capacitat d'orientar canvis socials. Precisament, «el que és objecte d'investigació i debat és l'amplària d'aquesta influència, el seu pes relatiu i les condicions que permeten a les institucions educatives ampliar la seva incidència»[26].

Les polítiques educatives actuals centren l'interès en la qualitat, un concepte ambigu que dificulta el consens sobre la legislació més adient que faciliti l'equilibri del sistema, un sistema que estigui per damunt els relleus electorals, les oscil·lacions ideològiques i les noves estratègies (sovint oposades) dels governs alternants.

Més enllà de les oscil·lacions partidistes, hi ha aspectes de la legislació que han de coincidir, en un estat de dret: al marge de l'arbitrarietat, han de respondre a plantejaments teòrics rigorosos per a una pràctica educativa equitativa i de qualitat. És imprescindible considerar les investigacions fetes i dedicar una atenció especial als indicadors menys explorats.

En un sistema democràtic, partim d'una premissa indiscutible: si defensam el dret a l'educació en igualtat de condicions per a tota la població, inevitablement entenem que la diferenciació d'oportunitats

25. Brunet, I.; Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo.* Valladolid: Trotta, 162-163.

26 Marchesi, A.; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza.

és la primera prova de falta de qualitat d'un sistema educatiu i, per tant, hem de fugir de plantejaments parcials.

L'equitat és un requisit imprescindible en un sistema educatiu democràtic, entenent-la com la «justícia que ha d'estar present en l'acció educativa per respondre a les aspiracions de tots els ciutadans amb criteris comuns i objectius»[27]. Quan la qualitat se suma a l'equitat i la igualtat d'oportunitats per al conjunt de l'alumnat, hi ha una comprensió de l'educació que es basa no només en les necessitats econòmiques, sinó que també té la capacitat de promoure el desenvolupament social. La qualitat ha de ser un repte per a tot el sistema educatiu, és a dir, per a tothom. En un sistema democràtic, sense equitat no entenem la qualitat. Perquè un sistema sigui de qualitat ha de ser equitatiu[28] i, d'acord amb aquesta premissa, la legislació ha de garantir el principi d'equitat.

Referències bibliogràfiques

Ballester, Ll. (1998). «Sistema de información e indicadores sociales para la Educación». A: *Revista Mallorquina de Pedagogia*, 11, 137-155.

Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.

Braslavsky, C.; Cosse, G. (2003). «Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación». A: Etxeberria, F. (coord.) *Calidad, equidad y educación.* Donostia: Erein, 9-32.

Brunet, I.; Morell, A. (1998). *Clases, educación y trabajo.* Valladolid: Trotta.

Calero, J. (2006) *Equidad en educación: informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC-CIDE.

Coleman, S. (1988). *Equality of educational opportunity*. Salem: Ayer.

27 Marchesi, A.; Martín, E. (1998). Op.cit., p.50.

28 Colom, A.J. (2003). "Calidad y equidad en la educación formal y no formal" (79-100). En Etxeberria, F. (coord.). *Calidad, equidad y educación.* Donostia: Erein, 85-86.

Colom, A. J. (2003). «Calidad y equidad en la educación formal y no formal». A: Etxeberria, F. (coord.). *Calidad, equidad y educación.* Donostia: Erein, 79-100.

De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J.; Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria.* Madrid: Escuela Española.

Dubet, F. (2010). «Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis». A: *Debats d'Educació*, 16. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología.* Barcelona: Península.

Feito, R. (2005). «LOE: límites y logros del talante socialdemócrata». A: *Cuadernos de Pedagogía*, 347, 82-86. Madrid.

Forquin, J. C. (1985). «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social». A: *Educación y Sociedad*, 3, 198-228.

Gairín et al. (1996). «Grupos de mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona». A: *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: Dirección participativa y evaluación de centros.* Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.

Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación obligatoria.* Madrid: Morata.

Grisas, A. «Repetir curso o adecuar el currículo». A: Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (comp.) (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

Ince (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación.* Madrid: MECD.

Jencks, C. et al. (1972). *Inequality.* New York: Basic Books.

Marchesi, A.; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza.

MEC (1997). *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad.* Madrid: MEC-Argentaria.

MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

MEC (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).*

MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).*

MEC (2006). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006.* Madrid: MEC/Instituto de Evaluación Educativa.

PARSONS, T. (1982/1949). *El sistema social.* Madrid: Alianza.

PASCUAL, B. (2007). «Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español». A: *Pulso, Revista de Educación*, 29, 43-58. Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.

UNCETA, A. (2003). *La producción del sistema educativo en el País Vasco: la lógica público-privado.* [Tesi doctoral] Departamento de Sociología 2. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco.

VARA, A. (1997). *Sociologías de la Educación: Claves fundamentales*. Santiago de Compostel·la: Tórculo.

Reflexions sobre diferències i coincidències dels projectes pedagògics d'Alexandre Galí i Joaquin Xirau, en el context de l'època que van viure

Jordi Monés Pujol-Busquets

Resum

Quan van néixer Alexandre Galí (Camprodon, 1886) i Joaquim Xirau (Figueres, 1895), l'ensenyament a Catalunya tenia un baix nivell pedagògic, amb escassa incidència social. Aquest fet contrastava amb l'esperit del país d'integrar-se a una nova realitat que s'obria camí a Europa.

No ens ha d'estranyar, doncs, que Galí, una persona pertanyent a un nucli familiar obert als nous corrents culturals, esdevingués un perfecte autodidacte. D'altra banda, la crisi del noranta-vuit acabarà incidint en una modernització de l'ensenyament vinculat bàsicament a Madrid amb una certa incidència a Catalunya. Respecte a Xirau, es formarà en el nou món, especialment universitari, d'una generació oberta culturalment a Europa.

Es tracta, de fet, de dos individus que exemplifiquen, en bona part, els dos principals intents de reforma educativa que va viure Catalunya entre 1907 i 1938, és a dir, els períodes de la Diputació de Barcelona-Mancomunitat de Catalunya (1907-1923) i de la Generalitat de Catalunya o període republicà (1931-1938).

Ens fixem, per tant, en dos personatges de generacions distintes, portaveus de dues èpoques amb pressupòsits politicoeducatius diferenciats, amb posicions confrontades quant a la relació Catalunya-Espanya, que, malgrat tot, són representatius de dues reformes, que amb l'intermedi de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), presenten punts en comú.

Aquesta comunicació intenta explicar, a través de Galí i Xirau, aquests dos mons diferenciats i complementaris, pensant, però, amb el contrapunt del que van representar, en dos moments determinats, Eugeni d'Ors i Joan Bardina.

Paraules clau: Alexandre Galí, Joaquim Xirau, Historia pedagogia Catalunya, Projectes pedagògics, Mancomunitat de Catalunya, Generalitat de Catalunya

Resumen

Cuando nacieron Alexandre Galí (Camprodon 1886) y Joaquim Xirau (Figueres 1895), la enseñanza en Cataluña tenía un bajo nivel pedagógico con escasa incidencia social. Esta situación contrastaba con el espíritu del país de integrarse a una nueva realidad que se abría camino en Europa.

No debe extrañarnos, pues, que Galí una persona perteneciente a un núcleo familiar abierto a las nuevas corrientes culturales, llegara a ser un auténtico autodidacta. Por otro lado, la crisis del noventa y ocho acabará incidiendo en una modernización de la enseñanza, básicamente en Madrid, con una cierta incidencia en Cataluña. Por lo

que se refiere a Xirau se formará en un nuevo mundo, especialmente universitario, de una generación abierta culturalmente a Europa.

Se trata de dos individuos que, en buena parte, ejemplarizan los dos principales intentos de reforma educativa que vivió Cataluña entre 1907 y 1939, es decir, los períodos de la Diputación de Barcelona- Mancomunitat de Catalunya (1907-1923) y de la Generalitat de Cataluña o período republicano (1931-1938).

Nos fijamos, por tanto, en dos personajes de generaciones distintas, portavoces de dos épocas con presupuestos político-educativos diferenciados, con posiciones confrontadas por lo que refiere a la relación Cataluña-España, que, a pesar de todo, son representativos de dos reformas que con el intermedio de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), presentan puntos en común.

Esta comunicación intenta, también, explicar, a través de dos mundos diferenciados y complementarios, lo que representaron en dos momentos determinados, Eugeni d'Ors y Joan Bardina.

Palabras clave: Alexandre Galí, Joaquim Xirau, Historia pedagogia Cataluña, Proyectos pedagógicos, Mancomunitat de Cataluña, Gobierno de Cataluña

Abstract

When Alexandre Galí (Camprodon 1886) and Joaquim Xirau (Figueres 1895) were born, education in Catalonia was at a low level and had little social impact. This contrasted with the fact that Catalonia was starting to open up, in mind and spirit, to connect with Europe.

In this context, it should be no surprise that Galí, being from a family that was open to new cultural currents, became a perfect self-made man. Xirau, on the other hand, would be educated in a new world. The crisis of 1988 would have a certain impact on the modernization of education, basically in Madrid, but with some influence in Catalonia as well, especially at university, with a generation that was opening up culturally to Europe.

In fact, these two individuals exemplify, to a large extent, the two major educational reform efforts that occurred in Catalonia from 1907 to 1938: the first one during the Diputació de Barcelona. Mancomunitat de Catalunya period of 1907–1923, and the second between 1931 and 1938, during the Republican period.

Although from different generations, and acting as spokesmen for periods with different political and educational assumptions, and with differing positions regarding the relationship between Catalonia and Spain, they are nevertheless representative of two reforms that, despite the Primo de Rivera dictatorship (1923-1930) between them, have much in common.

This paper tries to explain, through Galí and Xirau, these two, different and complementary worlds, not unlike what Eugeni d'Ors and Joan Bardina represented at certain moments.

Key words: Alexandre Galí, Joaquim Xirau, Pedagogical history of Catalonia, Pedagogical projects, Mancomunitat of Catalonia, Government of Catalonia.

Mots preliminars

«El distanciament –per no dir enfrontament– entre els dos homes, dos homes que figuren entre els pocs que entre nosaltres han intentat teoritzar sobre l'educació, era, doncs, molt real i fins i tot molt aspre. Però passat més de mig segle, podem pensar més en allò que tenien en comú que en allò que els separava. (...) De manera que, amb la perspectiva que dóna el temps transcorregut, podem agermanar els dos mestres i mestres de mestres en una mateixa admiració i respecte.»[1]

És a partir d'aquesta reflexió que he intentat endinsar-me en aquesta problemàtica, val a dir que amb limitacions d'espai i temps. Només es tracta d'una primera aproximació a un tema que mereix una consideració i un estudi més amplis.

No pretenc analitzar a fons les figures d'un cap de brot de la pedagogia catalana, ni d'un dels pocs filòsofs catalans de talla internacional. La comunicació es limita, sobretot, a contraposar el pensament pedagògic i politicopedagògic d'Alexandre Galí i de Joaquim Xirau en relació amb les polítiques educatives de la Diputació de Barcelona i de la Mancomunitat, en el període 1907-1923, i les de la Generalitat republicana, sobretot els anys 1931-1936, polítiques en les quals ambdós educadors van ser determinants.

Galí va néixer el 1886, el mateix any que el rei Alfons XIII[2]. Tot i que s'ha de considerar un autodidacte, fins als 14 anys va rebre lliçons del seu oncle Bartomeu Galí i de Pompeu Fabra, cunyat d'aquest. Als 23 anys es va matricular a l'Escola de Mestres de Joan Bardina, considerada per Galí la primera escola activa de Catalunya.[3]

No incideixo en la biografia de Galí perquè és de sobres coneguda. El nostre interès envers el pedagog de Camprodon s'inicia a partir de 1915, quan és cridat per Prat de la Riba. Tot i que Galí passà a dependre de les institucions que Prat dirigia, ho féu com a administratiu. Aquest mateix any, però, passà a dirigir l'Escola d'Estiu en substitució d'Eladi Homs.

1. Miquel Siguan i Soler (1986), pàg. LI-LII.

2. Aquest mateix any va néixer Eladi Homs, i fou també l'any de naixement del futur rei, la qual cosa significava que s'estalviarien de fer el servei militar.

3. Després d'una conversa, Bardina li va proposar que fes de professor de gramàtica i literatura castellanes, proposta que Galí acceptà, i a partir d'aquell moment s'incorporà al món de l'ensenyament.

El figuerenc Joaquim Xirau estudià el batxillerat a la seva ciutat natal, Dret i Filosofia a Barcelona i es doctorà a Madrid, al costat d'Ortega i Gasset. Va fer de professor a l'institut de batxillerat de Vigo i de catedràtic a la Universitat de Saragossa, fins que va arribar a la Universitat de Barcelona, el 1930, on fundà el Seminari de Pedagogia i jugà un paper politicoeducatiu decisiu en l'època de la Segona República espanyola.4

Aquest treball es concreta a comparar l'ideari d'aquests dos personatges en relació amb una sèrie de propostes pedagògiques que es discutiren des de principis del segle xx i que s'intentaren portar a la pràctica, parcialment primer, entre 1907 i 1923, i totalment en el període 1931-1938, durant l'etapa republicana. Heus aquí les propostes:

- La renovació pedagògica.
- La formació del mestre.
- El laïcisme escolar.
- La coeducació.
- L'escola única-unificada.
- La relació Catalunya-Espanya.

La renovació pedagògica

No discutirem la definició d'aquest concepte, que respon a un moment determinat i que proposa un canvi de soca-rel de l'escola, sense contemplar un canvi polític radical.[5]

Galí subscrivia els dos principis essencials de Rousseau «respecteu l'infant, estudieu l'infant», però es mostrava molt crític envers l'idealisme del moviment de l'Escola Nova, i arribava, en algun cas, a considerar els seus principis com a dogmes. Qüestionava, a més, l'excessiu interès sobre l'anàlisi teòrica i la poca preocupació envers l'activitat pràctica, veritable educadora de l'escola.[6] Partint, en moltes

4. Respecte a les activitats de Joaquim Xirau fins al 1938, podeu veure, per a un retrat esquemàtic, Conrad Vilanou (2003). Per al que ens ocupa, pàg. 149-153 i Jordi Sales i Coderch (1996), pàg. 23.

5. Podeu veure, sobre això, Francesc Imbernon (1995), Temps d'Educació, núm. 14, pàg. 171.

6. Resulten significatives les crítiques de Galí als prohoms de l'Institut Rousseau

ocasions d'antinòmies i de comparacions i contraposicions entre conceptes, com és ara, per exemple, activitat-llibertat, educació-llibertat, llibertat-no llibertat, plantejava les limitacions de l'escola activa.[7] Proposava també un nou model sobre **l'home nou**: «La dependència del fet pedagògic, que la pedagogia oblida massa sovint, no el desatén mai l'instint de la vida. Cap home del món, en el seu seny normal, no deixarà mai de tenir en compte, per exemple, que el respecte a l'infant vol dir en última instància respecte a l'home: respecte a l'home futur que hi ha en l'infant, respecte a la col·lectivitat humana de la qual l'infant forma part i respecte a les altes lleis del desenrotllament humà del qual el desenrotllament de l'infant és una premissa. L'infant interessa per l'home nou que sortirà d'ell, o millor dit, per la renovació que pot portar a l'home vell un cop sigui empeltat, segurs que fora de la soca humana, amb tota la seva vellor i àdhuc els seus defectes, no té existència possible.»[8] I: «Quan Claparède, molt suaument, pregunta: "Bé, molt bé. Els infants treballen sols, mesuren, observen, interroguen, dibuixen, aprenen lliurement, en una paraula, però digueume una cosa: Qui és que elegeix els temes?" L'interrogant que posava Claparède en aquella vetllada, per a nosaltres memorabilíssima, encara està per contestar.»[9]

La visió de Xirau, en aquest aspecte, no difereix en essència de la de Galí. Parteix, també, de la base de les consideracions rousseaunianes, de la individualitat de l'infant, però és escèptic respecte a una autoeducació portada a l'extrem. Es troba a la línia de la major part d'educadors adscrits a l'Escola Nova pel que fa a l'actitud que ha de prendre l'educador en el marc del procés d'aprenentatge, i veu, a més, l'home nou des d'una altra perspectiva.

«No és la funció de l'escola deixar en llibertat, sinó donar i imposar la llibertat mitjançant la lliure elecció de la pròpia llei individual. Com Déu davant del Cosmos, el veritable mestre davant del deixeble deixa que faci el que vulgui, però sap en tot moment allò que farà. Cal

---

de Ginebra, sobretot a Claparède: Alexandre Galí i Coll (1931) (3), pàg. 146 i (1932), pàg. 50.

7. Consulteu: Alexandre Galí (1931) (2), pàg. 59-95.

8. Alexandre GALÍ (1984), pàg. 13-14.

9. Alexandre GALÍ(1931) (2), pàg. 60

suprimir tota coacció, però és precís crear la llei immutable d'una voluntat segura i ferma, que precisament per ser-ho estigui sempre segura de si mateixa i no vacil·li mai en allò que és essencial. Només així és possible que l'animal inicial es converteixi en un veritable home.»[10]

«Pero la educación no puede operar con educandos iguales (…) porque no existen. Sólo es posible pensar en personas determinadas, absolutamente individuales y concretas, en su realidad personal y en situación vital y peculiar ante el universo que las rodea. En la realidad educadora sólo se dan casos particulares.»[11]

La formació del mestre

Tot i lleugeres variacions pel que fa a algun detall, tant Galí com Xirau eren partidaris d'una formació àmplia de tots els ensenyants, ja des de la mestra de pàrvuls. Tot i que la concepció de la formació dels educadors dels diferents graus presentava matisos, Alexandre Galí, d'acord amb la seva trajectòria professional, era ben taxatiu: «No hi haurà diferència de categoria en tota la gamma de professors, des de la mestra de pàrvuls al professor d'universitat. Perquè hi pugui haver aquesta equiparació la formació del magisteri ha d'ésser universitària; (...). Doncs, per què la formació del mestre ha d'ésser universitària? Per assolir aquell suprem desinteressament que sol donar la formació humanística i, més que tot, la filosofia? Ja és temptador això (...) en bona filosofia és indubtable que a tot arreu i en tota cosa on l'esperit s'apliqui amb intenció filosòfica, es fa filosofia, sobretot filosofia de la que el mestre necessita, que no és filosofia de coneixement sinó filosofia d'alliberament. (...) Formació universitària del mestre, sí, mentre no es negligeixi la formació professional. (...) Relació amb els professors universitaris, tota la humana i científica que es mereixen per llurs treballs i per llurs estudis i per llur dignitat i honorabilitat, i amb una reciprocitat almenys també d'humana justícia. N'hi ha prou de la dignitat professional de cadascú servada amb igual gelosia.»[12]

10. Joaquim Xirau. (1932), pàg. 33
11. Joaquim Xirau. (1969), pàg. 139.
12. Alexandre Galí (1931) (2), pàg. 96-98.

Al marge de la seva trajectòria a l'Escola Normal experimental republicana, la concepció de Xirau sobre la formació universitària dels mestres s'evidencia en els fragments que exposo a continuació: «Sólo puede llegar a la más alta jerarquía del magisterio quien sea capaz de vincular su actividad específica a los amplios problemas que ella suscita mediante la clara visión del sentido de la educación como factor esencial de la existencia humana en la totalidad de su desarrollo. En su virtud aparecería el hecho específico de la educación escolar como una etapa y un aspecto de un proceso profundo y esencial de la vida y el sentido humanos. (...) Sólo mediante estas previas aclaraciones es posible seguir hablando de un contacto íntimo entre la escuela y la universidad. Que la Universidad recobre y mantenga la dignidad de la escuela que con tanta frecuencia tiende a perder, y que en la escuela penetre y aliente el alma auténtica de la universidad.»[13]

D'altra banda, no hi havia contradiccions entre els seus plantejaments teòrics –una certa unitat des del jardí d'infants a la universitat– i la política del Seminari de Pedagogia, com molt bé expressava Anna Rubiés:

«En el Seminario hallamos facilidades de toda clase, espléndida Biblioteca, conferencias y cursillos, sus profesores, su mismo director Dr. Xirau, siempre dispuesto a complacernos, a orientarnos. Así, los maestros estamos de enhorabuena; si la Universidad nos rechazaba siempre por considerar insignificante nuestra tarea y por existir un mundo de distancia entre ambas, ahora nos abre las puertas de par en par. La Universidad llega a la escuela popular y se incorpora a la oscura e ininterrumpida tarea cotidiana.»[14]

Els tres aspectes que estudiem a continuació són probablement els que determinaren les diferències entre les polítiques educatives dels períodes 1907-1923 i 1931-1936, com queda molt ben reflectit en el paràgraf que exposem tot seguit:

«Les duríssimes crítiques que adreça Galí a Xirau (...), malgrat el fons real en què es basa, palesen com el disseny de la política educativa que impulsà Xirau durant la Generalitat republicana s'encaminava a objectius ben diferents dels que menaren els polítics de la Lliga i el mateix Galí. Mentre que ambdues polítiques són coincidents en en-

13. Joaquim Xirau. (1935), pàg. 245

14. Anna Rubiés Monjonell (1938), pàg. 9.

tendre la catalanitat cultural i la llengua com un dels principals sentiments d'identitat col·lectiva, la política dels republicans establia dos altres pilars fonamentals: la democràcia i el laïcisme.»[15]

El laïcisme escolar

La religiositat de Galí condicionava la seva posició envers el laïcisme

escolar. Atès que durant el període republicà, tot i la seva important participació en l'escola pública, no hi ocupava llocs de direcció, la seva actitud resultava més fàcil. La seva política, en aquest sentit, quedà reflectida en la religiositat de l'Escola Blanquerna, en la línia del que seria el Vaticà II.[16]

El problema s'agreujà durant la Guerra, ja que Puig i Elias volia incorporar el Blanquerna al CENU. L'amistat de Galí amb Ventura Gassol facilità una solució. La Generalitat s'apropià del Blanquerna, que esdevingué escola d'assaig, sota la direcció d'Alexandre Galí.[17]

L'idealisme de Xirau, en el marc d'una escola lliure, queda palès en aquests paràgrafs:

«Cal sotmetre les sensacions als fils subtils de les idees. I sorgiran línies lluminoses i incandescents. Són els fils lluminosos de l'esperit que estructuren la realitat i li donen orientació i sentit i valor. Des d'aquest punt de vista i des d'aquesta funció, es veurà clarament que l'escola no dogmàtica –la veritable escola lliure– no nega sinó que afirma una vegada més la naturalesa específicament humana mitjançant el respecte de la consciència lliure, que és el regne inviolable de l'esperit.» [18]

Xirau, d'acord amb el govern de la República espanyola, adoptà una actitud que, sense trencar amb els valors tradicionals, ens mostra el camí de la separació Església-Estat.

«Ara bé, tot i que Xirau vol preservar els valors del cristianisme, no és menys veritat que desitja fer-los independents, la moralitat ha d'estar al marge de la religió, que mai pot ser imposició. Gràcies a aquest plantejament, Xirau defensa el laïcisme escolar –entès a la manera d'una

15. Josep Gonzàlez-Agàpito (1996), pàg. 46.
16. Josep Masabeu Tierno (1989), pàg. 127-132.
17. Josep Masabeu Tierno (1989), pàg. 249-261.
18. Joaquim Xirau (1932), pàg. 34

neutralitat que s'adiu amb la separació de l'Església i l'Estat– com a condició de possibilitat de la llibertat humana que, al marge de qualsevol dogmatisme, resta oberta a la transcendència religiosa.»[19]

La coeducació

Com a l'Escola Montessori, a Blanquerna els nois i noies anaven junts fins als 11 anys. A partir d'aquesta edat hi havia una secció separada de noies, l'Acadèmia Elisenda. Les noies que feien el batxillerat, al tercer o quart curs es tornaven a incorporar a les classes mixtes. El període de la Guerra s'implantà totalment la coeducació[20], atès que l'Escola, com hem vist, passà a dependre de la Generalitat. D'acord amb la tradició, Galí creia que hi havia d'haver una certa diferenciació en l'educació dels nois i les noies.

«Galí pensa que el problema que es produeix i que porta a separar els nois de les noies –en aquests tres o quatre cursos que estaven separats– no és un problema d'ordre moral o religiós, sinó que és la necessitat de donar a les noies una formació específica per al seu paper de mares de família i mestresses de casa.»[21]

Quant a Xirau, tot i que no hi ha gaires referències sobre aquest punt, la seva trajectòria professional es va moure en l'ensenyament públic secundari i superior, on la coeducació fou, en general, efectiva. D'altra banda, no podem oblidar que durant el període 1931-1936 la coeducació a l'ensenyament primari fou, per al govern del bienni progressista, una preocupació a mitjà termini.

L'escola única-unificada

Tenint en compte la complexitat i ambigüitat del concepte, el plantejament de Galí sobre aquesta qüestió es correspon amb la seva concepció pedagògica, és a dir, d'acord en bona part amb l'organicitat[22] i crític envers la unicitat, com podeu veure a continuació:

19. Conrad Vilanou (2001), pàg. 19.
20. Jordi Monés (1987), pàg. 36-45.
21. Josep Masabeu i Tierno (1989), pàg. 40.
22. Alexandre Galí (1923), pàg. 37.

«Nosaltres ens arrisquem a afirmar que entre les raons que expliquen el concepte d'escola única, totes elles apriorístiques, no n'hi ha cap de pròpiament pedagògica i, per tant, aquest concepte, la justícia del qual no discutim, fuig del camp que s'escau d'una manera pròpia a la pedagogia. La pedagogia, com el Bon Pastor, no pot saber més que d'escola diversa i educands diversos.

»Essent sincers, però, hauríem de reconèixer que aquest estat de confusió no l'ha dut precisament el sociòleg, o el polític, o el filòsof, sinó el mateix pedagog. (...)

»Els pedagogs de l'escola única ja els coneixen, els elements diferenciadors que comporta la pedagogia, i aleshores, ells, tan amants del rigor dialèctic, pensen una escola única de tan poca consistència com una escola única diferenciada. Però aquest pensament marginal de la diferenciació el tenen ells. El comú de la gent, amb més lògica o potser més sentit comú que els pedagogs, pensa, com és natural, en una escola única, única.»[23]

Quant a Xirau, fa la impressió que no polemitza sobre l'escola única, tal com aquest moviment es va entendre al nostre país, la qual cosa no lliga massa amb el seu ideari educatiu. No es va trobar gaire còmode, a més, amb la política dels anys de guerra. No hi ha gaires textos on aparegui l'escola única. Heus aquí un d'ells. Fa referència a una escola que no separa els nens catalans i castellans:

«Cal una escola única i no és difícil d'obtenir-la amb una mica de bona voluntat. Serà suficient aplicar a la resta de Catalunya un règim com el del Patronat Escolar de Barcelona, fent de tot Catalunya un patronat únic a base del consell de Cultura de la Generalitat, un Patronat eminentment tècnic, és a dir, format per homes que en l'Escola no vegin res més que l'Escola.»[24]

Les relacions Catalunya-Espanya

En aquest punt és on potser les diferències politicoescolars entre Galí i Xirau són més evidents.[25] Galí diferenciava la relació de Catalunya amb la INLE d'abans i durant la República. Les crítiques refe-

23. Alexandre Galí (1931) (2), pàg. 91-93.

24. Josep Siguan i Soler (1986), pàg. L, citant Hoja del Lunes, 1932.

25. És possible que hi hagués raons personals, Galí havia deixat d'ocupar llocs de direcció, tot i que continuà ocupant càrrecs prou importants.

rides a aquest darrer període se centraven en el fet de la creixent influència de la política de Madrid en el govern de Catalunya, primer respecte a l'Estatut i, en segon lloc, a l'hora de la creació dels consells regionals de Primer i Segon Ensenyament.

Els recels de Galí envers els contactes amb la INLE, no feien referència a la concepció pedagògica d'aquesta institució, sinó al fet que la política escolar republicana podia trencar el nou model català que s'havia anat forjant des de principis del segle XX.[26]

Altrament, pel que fa a l'ensenyament, i a mesura que avançava la República, van aparèixer crítiques a la política educativa de la Generalitat, sobretot en el Congrés de la Protectora, l'abril de 1936[27], i fins i tot dintre dels seus propis rengles.

Pel que fa a Xirau, no vull entrar en la influència de l'institucionisme a Catalunya, que ja té una àmplia bibliografia[28], ni amb les seves relacions amb la INLE i la cultura castellana, com ell mateix ens explica.[29] Un dels alumnes que millor expressa aquesta relació de Xirau i el govern de Catalunya amb el govern de la República fou Jordi Maragall, pare de Pasqual Maragall.

«Si Joaquim Xirau (...) era admirador de Don Francisco i amic de M. Bartolomé Cossío, se sentia a més deixeble d'Ortega y Gasset. (...) Antoni Trias i Pujol, un dels membres catalans nomenats pel Govern de la República, havia estat catedràtic a Salamanca i estava lligat (...) amb don Miguel de Unamuno i mantenia unes bones relacions personals amb Negrín i el seu grup. (...) Els elements directius de la Universitat, al Patronat o a la Junta Universitària, no sols acceptaven una presència de la cultura castellana a la Universitat, sinó que haurien quedat decebuts si no s'hagués produït.»[30]

La radicalització que es produeix durant el bienni radicalcedista també es va manifestar en alguns alumnes de Xirau, que poc abans de la Guerra començaven a qüestionar el seu mestre.

«Des de la seva posició estel·lar de l'any 1934, (...) la situació de Xirau comença a ser desbordada pels estudiants més joves. Contra les

26. Jordi Monés (2011), pàg. 123. A partir de: Alexandre Galí (1983), pàg. 12-13.

27. I Congrés de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (1936), pàg. 8-9.

28. Vegeu sobretot Buenaventura Delgado (1996) i (2000).

29. Especialment Joaquim Xirau i Palau (1969).

30. Jordi Maragall (1969), pàg. 26-27.

seves consignes i la seva reglamentació, els estudiants de filosofia més joves refusen l'afiliació a la FUDE que preconitzaven els xirauistes[31] més estrictes (Salvador Espriu, Amàlia Tineo i Bartomeu Rosselló Porcel) i s'integren a la FNEC. (...) A l'exili es mou entre els cercles republicans espanyols i la vida filosòfica mexicana i no entre els cercles catalans com ho feren Serra Hunter i els homes de Quaderns de l'Exili. També nosaltres, deixebles del doctor Xirau, ens havíem anat distanciant d'ell, sobretot a partir del Desastre Nacional, que va ser, entre altres coses, l'ensulsiament complet de totes les seves generoses il·lusions en una Espanya fraternal, lliure i avançada que només existia en la seva noble fantasia de somiador (...)»[32]

Permeteu-me un record personal. La meva família ha tingut una relació molt estreta amb Amàlia Tineo i Lola Solà, companyes i amigues de Salvador Espriu i del malaurat Rosselló-Pòrcel. No és estrany, doncs, que jo hagués assistit a casa de l'Amàlia a una de les primeres lectures de *La primera història d'Ester,* i a casa del meu germà Joan, a la primera lectura de *La pell de brau*. El record de la figura del poeta, assegut en una butaca del menjador de casa del meu germà, em va deixar un impacte inesborrable.

Aquesta lectura va ser una mica feixuga per a mi. Quan vaig veure la representació de l'obra, dirigida per Ricard Salvat, la vaig entendre millor. D'aquell dia em ve a la memòria, especialment, la xerrada que va fer Salvador Espriu, abans d'iniciar la lectura de *La pell de brau.* De les seves paraules em van quedar dues qüestions: el panegíric que Espriu va fer de Manuel Azaña,[33] que segons ell va establir ponts de diàleg amb Catalunya, i la posició comprensiva de la seva generació enfront d'un possible encaix Catalunya-Espanya.

Ara comença a parlar-se, almenys per part d'alguns, del problema espanyol i no pas del problema català. L'actitud a favor del diàleg que van adoptar molts dels deixebles de Joaquim Xirau es basava primordialment en l'acceptació d'aquests ponts de diàleg, tot i que mai no han quedat gaire clares les contrapartides.

---

31. El mots *xirauista* i *òrsida* s'utilitzaven a *Quaderns de l'Exili* en un sentit pejoratiu.

32. Jordi Sales i Coderch (1996), pàg. 23-24

33. És quasi segur que Salvador Espriu, com la majoria de nosaltres, desconeixia, en aquell moment, l'actitud que Manuel Azaña va adoptar durant la Guerra envers l'autonomia de Catalunya.

Abans de tancar aquest treball, voldria no oblidar una de les grans aportacions que va fer Xirau en relació amb el vincle entre l'amor i la pedagogia:

«La figura del maestro, su relación con lo que enseña, debe tener su forma propia. (...) El maestro da el contenido como algo ya formado por su propia relación estimativa con él. Y los alumnos lo verán, en un primer momento, a través de esa forma, porque sólo a través de la elaboración del maestro el contenido alcanza su configuración, su valor y su transparencia. Pero esa forma en la que el maestro entrega su materia de estudio tiene como función afinar y agudizar la sensibilidad de los alumnos de manera que ellos puedan elaborarla a su propia manera. O dicho de otro modo, lo más importante que transmite el maestro enamorado no es aquello que enseña, sino el amor mismo por la materia que enseña (...).»[34]

Aquest vincle també es manifesta en el cas d'Alexandre Galí:

«La solució de l'escola activa, l'escola en la qual s'han de conciliar i salvar l'activitat veritable i la llibertat, podrà ésser molt ajudada per la tècnica, però necessita uns altres ingredients més humans, més generals, per realitzar-se plenament. La fórmula d'aquests ingredients és molt vella i molt vulgar. (...) Pot cristal·litzar, al nostre entendre, de dues maners diferents subsidiàries l'una de l'altra: l'amor a l'infant i l'amor a l'ofici o a la que Eugeni d'Ors en deia feina ben feta, fills exclusius tots dos d'amors d'una àmplia i generosa concepció del món i de la vida (...)»[35]

Reflexions finals

És evident que, tot i l'extensa bibliografia sobre el període àlgid de la nostra història educativa (1900-1938), se'ns presenten encara alguns interrogants. En recordem alguns, a tall d'exemple:

- Quines van ser les relacions personals i/o de projecte educatiu entre Galí i Joan Bardina i entre Galí i Eladi Homs?
- Al marge de la Dictadura de Primo de Rivera, quins són, en conjunt, els motius que expliquen les diferències sociopolítiques que

34. Jorge LARROSA (1996), pàg. 107
35. Alexandre GALÍ (1931) (1), pàg. 95.

es produïren a Catalunya entre el final de la Primera Guerra Mundial i l'adveniment de la República?
- Les comparacions entre l'estètica orsiana i l'ètica xirauiana, són generalitzables? Quin va ser l'abast del neonoucentisme durant la República?
- El mite del mestre republicà, defensable des de l'angle qualitatiu, quina importància va assolir des de l'òptica quantitativa?

Bibliografia citada

Delgado, Buenaventura (1996). «Joaquim Xirau y el institucionismo». 35-55 pàg. A *Joaquim Xirau* (...), 35-55.

Delgado, Buenaventura (2000). *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*. Barcelona, Ariel, 172 pàg.

Galí i Coll, Alexandre (1923). «L'escola unificada a Catalunya», *Butlletí dels Mestres,* gener 1923. L'autor parteix de: Mancomunitat de Catalunya. *L'obra a fer* (1914).

Galí i coll, Alexandre (1931) (1). «Els fonaments racionals de l'Escola activa». *Escola d'Estiu*, Resum de l'any 1930, 59-95. [Publicada més tard amb un text de Josefa Herrera de Galí. *Activitat i llibertat en educació*, Barcelona, *Biblioteca Pedagògica*, 1932, 67 pàg.

Galí i Coll, Alexandre (1931) (2). *Per la llengua i per l'escola*. Barcelona, La Revista, 117 pàg.

Galí i Coll, Alexandre (1931) (3). «Problemes de pedagogia funcional». *Butlletí dels Mestres,* 2a època, núm. 53.

Galí i Coll, Alexandre (1932). «Problemes de pedagogia funcional». *Butlletí dels Mestres,* 2a època, núm. 61.

Galí i Coll, Alexandre (1936) «Estralls del bilingüisme i el problema de la llengua materna als Congressos Internacionals», a i Congrés de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. *Ressenyes i conclusions* (...), 51 pàg.

Galí i Coll, Alexandre (1983). *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya. (1900-1936)*, volum ii, *L'ensenyament primari*. Barcelona. Fundació Alexandre Galí, 299 pàg.

Galí i Coll, Alexandre (1984). *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic. Eumo Editorial/Diputació de Barcelona. lviii + 278 pàg. [1a edició, 1928].

Gonzàlez-Agàpito, Josep (1996). «Joaquim Xirau, polític de l'educació». A *Joaquim Xirau* (...), 45-62.

Imbernon, Francesc (1995). «La renovació pedagògica, un debat d'actualitat». *Temps d'Educació*, núm.14, 171-174.

Larrosa, Jorge (1996). «Variaciones a partir de Amor y Pedagogía». A *Joaquim Xirau* (...), 93-107.

Maragall, Jordi (1969). *Balanç de la Universitat Autònoma*. Barcelona. Editorial Nova Terra, 48 pàg.

Masabeu i Tierno, Josep (1989). *Alexandre Galí i la Mútua Escolar Blanquerna.* Barcelona. Associació Blanquerna, 316 pàg.

Monés, Jordi (1984). «La Mútua Escolar Blanquerna», *L'Avenç*, núm. 76, 38-45.

Monés, Jordi (2011). *La pedagogia catalana al segle* xx. *Els seus referents.* Pagès Editors, Institut d'Estudis Catalans, 543 pàg.

Rubiés Monjonell, Anna (1938). *Desde la escuela de párvulos. Lectura-escritura-global. Cuatro años de experiencias*. Barcelona. Bosch, Casa Editorial, 244 pág.

Sales i Coderch, Jordi (1996). «Joaquim Xirau. Relació i pensament amb la cultura catalana». A *Joaquim Xirau* (...), 21-27.

Siguan i Soler, Miquel, «Introducció i tria de textos», pàg., xxvii-lii. A Xirau i Palau, Joaquim (1986*). Pedagogia i vida.* Eumo Editorial / Diputació de Barcelona, 152 pàg.

Vilanou, Conrad (2001). *Joaquim Xirau (1895-1946). Quan la filosofia esdevé pedagogia*. Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació, 62 pàg.

Vilanou, Conrad (2003). «Joaquim Xirau. Deu fites en el pensament d'un filòsof-pedagog». A Josep Montserrat Molas-Pompeu Casanovas (eds). *Pensament i filosofia a Catalunya* ii*: 1924-1939*. INEHCA. Societat Catalana de Filosofia, 149-184.

Xirau i Palau, Joaquim (1932). «El principi de la llibertat i la consciència moral». A *Escola d'Estiu,* 31-34.

Xirau i Palau, Joaquim (1933). «L'amor i la percepció dels valors». *Psicologia i Pedagogia,* núm. 16, 269-341.

Xirau i Palau, Joaquim (1935). «La formación universitaria del magisterio». *Revista de Pedagogía,* juny 1935, any xiv, núm. 162, 241-245. [Traducció al català, Joaquim Xirau (1986), 147-152].

Xirau i Palau, Joaquim (1969). *Manuel B. Cossío y la educación en España.* Barcelona, Ediciones Ariel SA, 266 pàg. (1a edició, Mèxic, 1945).

Xirau i Palau, Joaquim (1995*). En el centenari del fundador de la Facultat de Pedagogia (1895-1946).* Edició a cura de Josep Gotsens i Conrad Vilanou. Universitat de Barcelona, 45 pàg. + annex.

Joaquim Xirau i Palau. Filòsof i pedagog (1996). Universitat de Barcelona, 107 pàg.

Els valors cívics en els textos escolars dels anys trenta a l'Estat espanyol: L'*Enciclopedia cíclico-pedagógica* i *El libro de España*. Una anàlisi comparativa (1939 i 1957)

Xavier Tornafoch Yuste
Universitat de Vic

Resum

La contraposició de dos models educatius a l'Estat espanyol durant els anys trenta, el republicà i el franquista, que tracten la qüestió dels valors cívics de manera ben diferenciada, es pot resseguir a partir de l'anàlisi comparativa de sengles manuals escolars que s'utilitzaren a l'època: L'*Enciclopedia cíclico-pedagógica* i *El libro de España*. L'un en el camp republicà, l'altre en el franquista, evidencien que els règims polítics necessiten generar consensos socials per legitimar-se, i que aquests s'inicien a l'escola i en els llibres de text que s'hi utilitzen, afavorint uns determinats valors cívics i obviant-ne d'altres.

Paraules clau: Valors, ciutadania, institució escolar, cohesió social, república, franquisme.

Resumen

La contraposición de dos modelos educativos en el Estado español durante los años treinta, el republicano y el franquista, que tratan la cuestión de los valores cívicos de manera diferente, se puede seguir a partir del análisis comparativo de sendos manuales escolares que se utilizaron en la época: la *Enciclopedia cíclico-pedagógica* y *El libro de España*. Uno en el campo republicano, el otro en el franquista, evidencian que los regímenes políticos necesitan generar consensos sociales para legitimarse, y que estos se inician en la escuela y en los libros de texto que se utilizan en ella, favoreciendo determinados valores cívicos y obviando otros.

Palabras clave: Valores, ciutadania, institución escolar, cohesión social, república, franquismo.

Abstract

This article contrasts two models of education, related specifically to civic values, in Spain during the thirties, the Republican and Fascist. A comparative analysis of two textbooks used at the time – the "Enciclopedia cívico-pedagógica" and "El libro de España", one Republican, the other Fascist – provide evidence that political regimes need to build social consensus to legitimize themselves. This starts at school through the use of textbooks that favor certain values and ignore others.

Key words: Values, citizenship, schools, social cohesion, republic, franquisme.

Només cal veure les polèmiques que s'han produït en els darrers anys al voltant de l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania per fer-se una idea de la importància que ha tingut històricament la transmissió de valors explícits en l'àmbit escolar al nostre país.[1] De fet, aquesta voluntat d'inculcar unes determinades pautes de comportament social està en els orígens mateixos de la institució escolar. Els estats, els règims polítics i socials que els dominen en cada moment, volen generar consens per tal de cohesionar la societat. Ha estat també en els nostres temps que ha brotat amb força, com a concepte d'ús generalitzat, en els mitjans acadèmics primer i en els de comunicació després, la *cohesió social*. A la societat catalana, igual que a l'espanyola, enfrontada a una creixent diversitat (social, cultural i racial), ha començat a fer-se imprescindible un discurs *cohesionador* que havia de tenir el seu origen a l'escola i que es ramificava després per la resta d'institucions socials, inclosa la família. Aquest discurs oficial, que ha tingut contrapoders que s'hi han oposat aferrissadament (com ara l'Església) en nom de la «tradició» o del «sentit comú majoritari»,[2] buscava agrupar la major part de la societat, deixant de banda les peculiaritats de cadascú, al voltant d'un projecte comú sustentat en una sèrie de valors compartits sorgits de la Constitució espanyola i del marc de llibertats formals i d'obligacions cíviques que se'n deriven.

Tanmateix, la contraposició de models morals o cívics en l'àmbit escolar no és nou. Per la proximitat en el temps, i per la seva coexistència en un mateix estat i en un mateix moment de la història, és interessant contraposar els textos escolars del període de la Segona República (1931-1939) i del primer franquisme (1939-1957). Ambdós règims coexistiren durant els tres anys de la guerra civil (1936-1939), s'enfrontaren als camps de batalla i també, com veurem, a les aules. Predicaren *consensos* i *cohesions* que bevien de fonts diferents. Elaboraren, en un cas i en l'altre, textos escolars adreçats a nens i nenes de la mateixa edat que compartien ciutadania tot i que vivien en estats dife-

1. JÁUREGUI, Fernando. *La decepción: crónica amarga y secreta de cuatro años de crispación*. Barcelona: Debate, 2007. FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; FERNÁNDEZ LIRIA, Pedro; ALEGRE ZAHONERO, Luis. *Educación para la ciudadanía: democracia, capitalismo y estado de derecho*. Madrid: Akal, 2007.

2. GRIMALDOS, Alfredo. *La Iglesia en España, 1977-2007*. Barcelona: Península, 2008, p. 219-244.

rents, l'un liberal i democràtic, l'altre autoritari i nacionalista. Ara bé, els valors cívics i morals que proposaven eren, en la majoria de qüestions, ben diferents. Contràriament al que passa avui en dia, aquella no era una societat dividida per l'origen geogràfic dels ciutadans, era una societat fragmentada per classes socials molt rígides i per pertinences nacionals i lingüístiques peninsulars ancestrals. En aquest context, i tot i que era un concepte que no s'utilitzava aleshores, els poders públics també necessitaven generar *cohesió social*.

El marc general del llibre de text al primer terç del segle xx

La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1939) va establir la norma d'un únic llibre de text per a cada assignatura, amb la voluntat de combatre la llibertat de textos que era considerada per les autoritats del moment poc adequada per als graus primaris i mitjans, ja que, segons establien, la maduració intel·lectual dels alumnes no els permetia una comprensió autònoma dels temes.[3] La voluntat unificadora de l'estat autoritari primoriverista, que també es proposava atendre altres problemàtiques com ara el preu excessiu dels manuals o la seva extensió desmesurada, es va arribar a materialitzar, no sense abundants dificultats.[4] L'estat dictatorial no prenia en consideració, i així ho havien de transmetre els manuals escolars, ni la diversitat territorial ni la diversitat lingüística ni tampoc altra concepció moral o ètica que no tingués en compte l'Església. Tanmateix, el general Primo de Rivera, i amb ell la monarquia espanyola encarnada per Alfons xiii, va deixar el poder a començaments de 1930. Els anhels de la ciutadania espanyola es materialitzaren ben aviat en un nou règim republicà que situà, des dels inicis, la qüestió educativa a l'eix del discurs polític.

Les autoritats republicanes treballarien en dues direccions. En primer lloc, el nou estat republicà havia d'eradicar la «perpètua ignorància», i en segon terme calia consolidar els nous valors republicans

3. Puelles Benítez, Manuel de. «Política escolar del libro de texto en la España contemporánea». *Avances en Supervisión Educativa*, juny 2007, número 6. Obtingut el 3 d'abril de 2012 a http://adide.org/ revista/index.php?option=com_content&task=view&id=198&Itemid=47

4. *Ídem.*

(tolerància, diversitat lingüística i cultural, laïcisme, racionalisme). En aquest context, el paper del llibre de text havia d'esdevenir molt important. No servien els vells manuals i calia promoure una nova literatura escolar que tingués en compte primerament les qüestions pedagògiques, que tradicionalment s'havien negligit, i que inclogués, també, la transmissió dels valors cívics i morals que havien de guiar el comportament dels ciutadans del nou estat republicà. A fi i efecte d'aconseguir aquests objectius, es van posar en marxa una sèrie d'actuacions que incloïen normatives específiques per a l'edició dels manuals i canvis organitzatius en l'estructura escolar.[5] La primera decisió del govern radical-socialista fou abandonar la política del llibre únic impulsada per la dictadura primoriverista i la seva substitució per les recomanacions d'obres per part del Consejo de Instrucción Pública, que serien incloses en la llista de textos recomanables atenent a la seva qualitat científica i pedagògica i també a la seva qualitat editorial, ja que el ministeri considerava que molts dels llibres que circulaven en l'àmbit escolar en aquells temps eren de molt mala qualitat. La forma de proveir llibres escolars no va canviar inicialment amb l'arribada al poder de les forces de dreta, el 1933, però les obres recomanades ja no eren les mateixes. Al 1935, una ordre ministerial determinava el llibre únic, igual com havia succeït durant la dictadura de Primo de Rivera. Finalment, amb l'arribada al poder del Front Popular (febrer del 1936) es derogaren les normes que imposaven el text únic escolar i es tornà a les recomanacions del Consejo de Instrucción Pública sobre la base de la qualitat pedagògica i científica de les obres. Els llibres inclosos en la llista del ministeri havien d'haver estat prèviament declarats d'utilitat pública. A Catalunya, des del moment que s'aprovà l'Estatut d'Autonomia (l'any 1932), la Generalitat actuà de forma similar amb el llibre de text escolar en català, oferint un ventall de lectures per a elegir.[6]

Amb el triomf dels rebels franquistes i la instauració d'un règim totalitari a l'Estat espanyol el 1939, que ja s'havia implantat *de facto*

5. Villalaín García, P. «El libro de texto en la Segunda República: una regulación entre el control y la libertad», *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrer 2011. Obtingut el 2 d'abril de 2012 a http://eumed.net/rev/cccss/11/

6. Vegeu González-Agàpito, J; Marqués i Sureda, S. «El libro escolar en catalán», a Escolano. A. [director] *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pàg. 549-577.

l'any 1936 a les zones de la península on triomfà l'aixecament armat del dia 18 de juliol, es tornà a les velles polítiques educatives que oferien un gran protagonisme a l'Església catòlica, perseguien els fets lingüístics i culturals diferencials i acabaven amb la moral laica i l'ètica racionalista que havia volgut fer avançar la Segona República. Els tres anys de guerra civil (1936-1939) que seguiren al cop d'estat del general Franco interferiren en els projectes escolars del règim republicà, que hagué de destinar prioritàriament els pocs recursos de què disposava a l'esforç de guerra. Malgrat les dificultats, en l'àmbit del llibre escolar es mantingueren els mateixos criteris, si bé les autoritats republicanes, a Madrid, i les autonòmiques, a Barcelona, insistien perquè la inspecció vigilés de prop les característiques dels llibres que els alumnes utilitzaven per als seus aprenentatges, descartant qualsevol text que no s'avingués als valors cívics de la República. En el camp franquista es retornà de seguida al text únic escolar i s'imposà un control estricte dels materials acadèmics. Així doncs, el 1937 es decretà d'ús obligatori a totes les escoles una obra anomenada *El libro de España*, un text que resumia els valors *patriòtics* de l'Espanya franquista.

L'*Enciclopedia cíclico-pedagógica* de Josep Dalmau

Aquest és un dels manuals que s'utilitzaren durant el període republicà, i que havien estat declarats d'utilitat pública per la Generalitat de Catalunya. L'edició pertanyia a Editores Dalmau Carles Pla, una editorial fundada a la ciutat de Girona pel prestigiós mestre Josep Dalmau Carles,[7] antic director del Grup Escolar de Girona i molt popular en aquesta ciutat. Es tracta d'un text enciclopèdic escrit en castellà que pretén oferir a l'alumne un recorregut cientificopedagògic per tots els coneixements bàsics. De la llengua a la història, passant per la geografia, les matemàtiques o la biologia. Al final del text s'hi inclouen tres apartats que volen incidir directament en la formació dels futurs ciutadans de la República: un sobre «Derecho», un l'altre sobre «Educación social» i l'últim sobre «Moral cívica». Tot i que el

7. Asso Coll, Salvador. *Biografia del Mestre Josep Dalmau Carles*. Girona: Papers on Demand, 2007.

text està amarat de racionalisme i cientisme, és en aquesta part final de l'*Enciclopedia cíclico-pedagógica* que s'evidencien les característiques més destacades de l'ètica republicana que es vol transmetre als infants. En el capítol dedicat al «Derecho», s'exposa la constitució jurídica de l'estat republicà pel que fa als drets i deures dels ciutadans, a l'organització del mateix estat, a les competències dels ajuntaments, a la justícia, a la hisenda pública, al poder legislatiu, al servei militar, a la legislació obrera i a les relacions exteriors. Finalment, hi ha una lliçó dedicada a «Deberes para con nosotros mismos». Aquí es fa referència al conreu de la intel·ligència, a no caure en vicis i a la dignitat del treball. El corol·lari d'aquesta lliçó ho diu ben clar: «*A qué norma debemos ajustar nuestros actos. Debemos ajustarlos a que tiendan siempre al bien*».

El capítol «Educación social» fa esment de totes les conductes considerades beneficioses per a la bona convivència ciutadana. Es parla de la urbanitat («*para mantener con nuestros semejantes amigables relaciones de armonía*»), de la higiene, dels estudis, dels deures morals, dels deures amb la família i amb la pàtria espanyola («*debemos amar a la Patria como a nuestra segunda madre; debemos trabajar por su engrandecimiento, y, si el caso llega, es deber nuestro sacrificar por ella nuestra tranquilidad, nuestros bienes e incluso nuestra vida*») i dels deures de cortesia amb els amics, a l'escola, a casa i a l'esfera pública. Bona part d'aquestes qüestions es tornen a tractar en el capítol «*Moral cívica*». Ja des del començament es deixa clar que discernir entre el bé i el mal no és una cosa que estigui relacionada només amb la religió, sinó que existeix una moral social neutra que indica als homes quin ha de ser el seu comportament amb la resta d'individus. Es parla dels drets i dels deures dels espanyols, dels fonaments del dret i de la moral, de les lleis i de la justícia i del valor del treball. Es repassen els deures ciutadans en l'àmbit social, individual i familiar. Fins i tot hi ha una lliçó dedicada al deure de preservar la natura. Finalment el text recorda que «*el ciudadano español tiene que acatar el Gobierno de la República: debe obedecer las leyes que ésta promulgue y debe contribuir a que reine el orden, el trabajo y la paz en nuestra Patria*».

Com hem vist en aquest text escolar de l'any 1938, les autoritats republicanes promovien textos escolars que estiguessin en la línia de

les grans transformacions que es proposaven, i que s'avinguessin a l'ideari educatiu del qual bevien (la Institución Libre de Enseñanza i els programes del socialisme espanyol): l'aplicació del principi de no confessionalitat, el desenvolupament del principi de respecte a la consciència dels estudiants i la consecució efectiva d'una didàctica que tingués com a eix vertebrador el seu treball. A aquests hi hauríem d'afegir la voluntat de fer ciutadans de la nova República que es pretenia moderna, racional i tolerant.[8]

El libro de España

Aquest llibre de text escolar, imposat pel règim franquista a partir del 1937, era un antic text que datava de l'any 1928 i que fou d'ús obligatori durant la dictadura de Primo de Rivera. El franquisme el va adaptar a les noves circumstàncies, posant l'accent, com era de preveure, en els esdeveniments «heroics» de la Guerra Civil, origen de la «legitimitat» del poder omnímode del general Franco. Es tracta d'un manual que es presenta a través de les aventures per Espanya de dos orfes, Gonzalo y Antonio. Els dos nens, expatriats en un país indeterminat, tornen a la península després de la guerra. Durant el seu itinerari, que els portarà pel País Basc, Aragó, Andalusia, Castella, Santander, Galícia, la costa valenciana i Catalunya, es va desgranant tota la cosmovisió franquista que vol transmetre's a les noves generacions. De fet, es tracta dels llocs comuns de l'Espanya més tradicional: la preponderància de la religió, els màrtirs cristians, els escriptors i pintors del Segle d'Or, la monumentalitat de l'Escorial, la importància de l'Exèrcit i de la tasca «civilitzadora» de l'Imperi espanyol. Una *España eterna* que es lliga constantment a la *Nueva España* sorgida de la contesa civil, sense passar pels anys de la República, que esdevenen un parèntesi dominat per l'anti-Espanya. Així doncs, al costat de les «*glorias patrias*» tradicionals, s'hi col·locaran els «*mártires de la cruzada*», en primer lloc el general Franco, seguit de José Antonio Primo de Rivera, fundador de la

8. González-Agapito, Josep; Marquès, Salomó; Mayordomo, Alejandro; Sureda, Bernat. *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, pàg. 443-444.

Falange Española, Onésimo Redondo –un dels fundadors de les Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS)–, el general Moscardó, etc.

L'ideari pedagògic del text, contràriament al republicà, destaca com a valors de primer ordre el patriotisme abrandat i intolerant, l'obediència, la uniformitat territorial, el sacrifici i el sexisme. El franquisme es proposava integrar els espanyols en el conjunt unitari d'una única nació; per això s'imposà una pedagogia de la militància i de la voluntat, que tenia un objectiu principal: renacionalitzar i recristianitzar l'Estat.[9] Les instruccions del Ministerio de Educación Nacional als mestres i inspectors, els textos que s'imposaven, així com els discursos polítics i pedagògics, anaven tots en la mateixa direcció. La cohesió que predicava el règim franquista s'havia d'imposar en un accelerat retorn al passat. En pocs anys, i des de la caiguda de Primo de Rivera, es va demanar a l'escola, i als textos que s'hi feien servir, que construís dos grans consensos socials (absolutament discordants i enfrontats), l'un per generar adhesions a la República espanyola, l'altre per generar adhesions al franquisme. En un escenari polític i social molt convuls, es contraposaren dos models educatius ben allunyats: d'una banda el que encarnava l'*Enciclopedia cíclico-pedagógica* (basat en el racionalisme, el cientisme i el respecte a les lleis), de l'altra el d'*El libro de España* (militant, autoritari, sexista i catòlic). Finalment, i com a conseqüència d'una victòria militar, s'imposà el segon. A partir d'aquí, comença la història de l'escola franquista.

9. MAYORDOMO Alejandro [coordinador]. *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. València: Universitat de València, 1999, pàg. 42.

L'ensenyament de la llengua i la cultura catalanes com a eina de doble integració a Catalunya Nord

Alà Baylac Ferrer
Universitat de Perpinyà

Resum

La Catalunya Nord ha viscut els últims decennis (tot el segle xx) uns canvis considerables que han afectat de manera essencial la composició de la seua societat, la seua personalitat i la seua identitat històrica. El principal trasbals correspon a la pèrdua progressiva de catalanitat tot al llarg del segle xx: imposició del model nacional i nacionalista francès, immersió lingüística forçada i repressió del català mitjançant l'escola obligatòria de Jules Ferry i, el darrer quart del segle, allau demogràfica francòfona vinguda del nord combinada amb una sagnia de nordcatalans en busca de feina cap a París. Des de finals dels anys 1990, però, el marc reglamentari de l'Educació pública permet l'ensenyament de les anomenades «llengües i cultures regionals». Els textos oficials prenen en consideració, en particular, el paper integrador per a la societat d'ara de l'ensenyament d'aqueixes matèries. Davant de les limitacions que el context francès imposa a aquesta assignatura en la realitat, la societat civil (l'Associació per a l'Ensenyament del Català – APLEC) i les administracions locals (Consell General, Regió, Generalitat de Catalunya i municipis) han unit esforços i mitjans per desenvolupar programes d'ensenyament de llengua i cultura catalanes per a més de 5.000 alumnes i 40 escoles. Els resultats mostren uns balanços doblement positius en termes d'integració: a la vegada contribueix a compensar (parcialment) la dinàmica de substitució lingüística que pateix el català per part dels mateixos nordcatalans, i també permet que els nouvinguts a Catalunya Nord accedeixin, mitjançant els fills, a un dels elements vertebradors i més preuats de la personalitat del país, la llengua.

Paraules clau: Ensenyament del català, Catalunya Nord, Identitat, Integració, Substitució/Normalització lingüística

Resumen

La Cataluña Norte ha vivido en los últimos decenios (todo el siglo xx) unos cambios considerables que han afectado de manera esencial la composición de su sociedad, su personalidad y su identidad histórica. El principal trastorno corresponde a la pérdida progresiva de catalanidad a lo largo del siglo xx: imposición del modelo nacional y nacionalista francés, inmersión lingüística forzada y represión del catalán mediante la escuela obligatoria de Jules Ferry y, en el último cuarto del siglo, avalancha demográfica francófona venida del norte combinada con una sangría de catalanes del norte en busca de trabajo hacia París. Desde finales de los años 1990, sin embargo, el marco reglamentario de la Educación pública permite la enseñanza de las llamadas «lenguas y culturas regionales». Los textos oficiales contemplan, en particular, el papel inte-

grador que representa para la sociedad de ahora la enseñanza de esas materias. Ante las limitaciones que el contexto francés impone a esta asignatura en la realidad, la sociedad civil (la Asociación para la Enseñanza del Catalán – APLEC) y las administraciones locales (Consejo General, Región, Generalitat de Catalunya y municipios) han unido esfuerzos y medios para desarrollar programas de enseñanza de lengua y cultura catalanas para más de 5.000 alumnos y 40 escuelas. Los resultados muestran unos balances doblemente positivos en términos de integración: a la vez contribuye a compensar (parcialmente) la dinámica de substitución lingüística que sufre el catalán por parte de los mismos catalanes del norte, y también permite que los recién llegados a Cataluña Norte accedan, mediante los hijos, a uno de los elementos vertebradores y más preciados de la personalidad del país, la lengua.

Palabras clave: Enseñanza del catalán, Cataluña Norte, Identidad, Integración, Sustitución/Normalización lingüística

Abstract

In recent decades (the twentieth century) Northern Catalonia has experienced considerable changes affecting the essential composition of its society, its historical identity and its personality. The main change corresponds to the progressive loss of Catalan identity through the twentieth century: the imposition of a national and nationalist French model, the forced French language immersion and repression of Catalan through the compulsory schooling of Jules Ferry, and in the last quarter century, a French demographic avalanche from northern France to Northern Catalonia combined with a drain of young Catalans in search of work in Paris. Since late 1990, however, the regulatory framework of public education allows the teaching of so-called "regional languages and cultures." The official documents include, in particular, society's role as an integrator in the teaching of these subjects. Because of the limitations of teaching Catalan imposed by the French context, civil society (Association for the Teaching of Catalan - APLEC) and local authorities (the General Council, Region, Government of Catalonia and municipalities) have combined efforts and resources to develop programmes to teach language and culture to over 5000 students in 40 schools. The results show a doubly positive balance: integration helps to offset (partially) the dynamics of language shift affecting the Northern Catalans and allows newcomers to Northern Catalonia to access through their children, one of the guiding and most precious elements of the personality of the country, its language.

Key words: Catalan learning, Northern Catalonia, Identity, Integration, Language Shift, Language Normalization

1. L'evolució de la societat nordcatalana i les seues mancances en termes de cohesió social i d'identitat

La societat nordcatalana, des de finals del segle xx, és una comunitat profundament trasbalsada. Trasbalsada pels potents fluxos migratoris que afecten el conjunt francès i en primer lloc el sud mediterrani. Trasbalsat també per la crisi econòmica latent que colpeix el territori i

té unes conseqüències clares en termes de cohesió social. Trasbalsat finalment per la francesització intensa a la qual és sotmès el territori des de la seua annexió al Regne de França, al segle xvii.

És quan s'acaba el segle xx que el moviment migratori potent que afecta l'Estat francès, traslladant quantitats importants de població des de la meitat nord del país cap a la meitat sud, canvia la fesomia demogràfica de Catalunya Nord.

Evolució de la població a Catalunya Nord

Segons dades INSEE	**Habitants**	**Creixement**	**Creixement / 1881**	**Creixement / 1960**
1881	209.000			
1960	251.231	20 %	20 %	
1965	281.976	12 %	35 %	12 %
1975	299.506	6 %	43 %	19 %
1982	334.557	12 %	60 %	33 %
1990	363.796	9 %	74 %	45 %
1999	392.400	8 %	88 %	56 %
2000	395.600	1 %	89 %	57 %
2001	399.600	1 %	91 %	59 %
2005	422.000	6 %	102 %	68 %
2008	441.400	5 %	111 %	76 %
2009	445.890	1 %	113 %	77 %
2015	450.000	1 %	115 %	79 %

El territori ha passat així de 209.000 habitants a finals del segle xix a 392.400 el 1999, i en tindrà uns 450.000 el 2015. Això significa que avui dia entre una tercera part de la població i un 40 %, només, ha nascut en el propi territori. Una característica que no és gaire original comparada amb altres zones dels Països Catalans: Andorra o la Catalunya autònoma també són àrees sotmeses a fortíssims trasllats de població forana. La diferència, però, rau en la capacitat del territori a encarar i a pair aquests corrents. El Principat d'Andorra és un estat que, en una certa mesura, domina els fluxos de migrants que entren a treballar i viure sobre el seu sòl (amb els poders inherents a la sobirania). La Catalunya Sud, mitjançant les competències de la seua autonomia i la potència de la seua societat aconsegueix absorbir, al menys en part, la

immigració que li arriba. Però Catalunya Nord, com a simple departament francès, no té autonomia, ni té competència, ni té mitjans per tal de frenar o simplement gestionar el fenomen.

El resultat d'aquest canvi demogràfic és, en primer lloc, el creixement fort de la població, molt superior a la creixença mitjana francesa. La taxa anual mitjana de creixement entre el 1999 i el 2008 és de l'1,3 %, mentre que la mitjana francesa és del 0,7 %. Com a dada comparativa, la Catalunya autònoma, entre les mateixes dates, havia crescut un 2 % anual, i el Principat d'Andorra, un 2,2 % anual entre el 1995 i el 2010. La població nordcatalana és essencialment urbana (el 86 % el 2007) i més aviat envellida, per la presència important de jubilats i la taxa negativa de creixement natural (−0,1 % / any).

	1999	**2007**	**2008**
0-19 anys	21,9 %	22,5 %	**22,46 %**
20-59 anys	49,4 %	55,5 %	**55,58 %**
60 i més	28,8 %	22,01 %	**21,96 %**

(Font : INSEE)

En segon lloc, hi ha la pèrdua d'identitat que comporta l'allau migratòria. La dilució de la personalitat catalana de Catalunya Nord ja era un fet patent i, en certa manera, assumit i a vegades reivindicat pels mateixos autòctons assimilats a l'estat-nació francès. Aquí, a més a més, es ve a empeltar sobre la societat nordcatalana un ramal complet de població provinent d'un context cultural i identitari distint: el nord, la francofonia monolingüe, el francès estàndard, l'Europa del nord.

Pel que fa a l'economia, és més difícil distingir quins factors han generat fins al dia d'avui a Catalunya Nord una situació, sinó de subdesenvolupament, almenys de crisi pronunciada i recurrent. La taxa d'atur hi és d'un 13,7 % de la població activa el 2011 (mentre la mitjana francesa és del 9,4 %). A finals del 2011, tots els indicadors – volum de negocis, comandes i reserves, tresoreria– eren orientats a la baixa.[1]

L'economia nordcatalana recolza essencialment en els serveis (amb un turisme i un funcionariat molt desenvolupats); és una regió de producció agrícola important (vi, fruites i hortalisses) però amb una re-

1. Dades de l'Observatori i estudis econòmics de Catalunya Nord (CCI Perpinyà, http://obseco.perpignan.cci.fr, http://www.perpignan.cci.fr.

ducció forta del nombre d'explotacions agràries, de la població activa dedicada al primer sector i unes dificultats permanents de comercialització dels seus productes mediterranis. La construcció és sostinguda per la forta immigració i el turisme (33,6 milions de pernoctacions, el 2011, 4 milions de turistes i 4 milions d'excursionistes). La indústria és reduïdíssima.

Distribució de la població de més de 15 anys (2008)

Agricultors	3.660	1,00 %
Artesans, comerciants, caps d'empresa	15.938	4,34 %
Executius, professions intel·lectuals superiors	17.581	4,79 %
Professions intermediàries	40.911	11,15 %
Empleats	59.314	16,16 %
Obrers	41.660	11,35 %
Jubilats	120.745	32,90 %
Altres sense activitat professional	67.148	18,30 %
POBLACIÓ TOTAL	**366.957**	**18,30 %**

(Font : INSEE)

Llocs de treball segons el sector d'activitat el 2008

	Nombre de llocs	
Agricultura	6.474	4 %
Indústria	9.779	6 %
Construcció	13.399	9 %
Comerç, transports, serveis	68.512	45 %
Administració pública, sanitat, ensenyament, acció social	53.121	35 %
TOTAL	**151.305**	

(Font INSEE)

Ingressos salarials anuals mitjans nets d'impostos el 2008

	Catalunya Nord	**Cat. Nord / França**	**França**
Conjunt	15.915 €	19,6 %	19.788 €

(Font : INSEE)

Catalunya Nord és actualment un dels departaments francesos més pobres: el 45,5 % de les llars fiscals tan sols paguen impost (l'índex és del 53,5 % per a la mitjana francesa, dades de 2010). Els salaris són més baixos d'un 20 % que la mitjana francesa. El PIB per habitant és de 16.502 € (23.497 € per a França, 34.036 € per al Principat d'Andorra el 2009 i 28.262 € per a la Catalunya autònoma, el 2011). Segons l'INSEE, el 19,1 % de la població nordcatalana vivia (xifra del 2008) per sota del llindar de pobresa (amb 755 € el mes de mitjana), mentre la taxa francesa mitjana és del 13 %, amb 770 € el mes. Per acabar d'il·lustrar el nivell de crisi de la societat nordcatalana, cal esmentar la renda mínima de la qual es beneficien les persones més fràgils: la renda de solidaritat activa (RSA). A Catalunya Nord, el 2010, l'índex de població que cobra l'RSA assoleix 105 per mil habitants (amb 23.825 persones, en alça del 4,5 % des del 2009) contra 54 per mil habitants de mitjana francesa. En conjunt, doncs, una part no negligible de la població pateix els efectes d'una economia fràgil i contribueix a afeblir la cohesió social del territori. El *Contrat urbain de cohésion sociale* del gener de 2007 mencionava ja la «forta pressió demogràfica dels anys 1990», que es tradueix per l'arribada de gent amb dificultats socials. La mateixa prefectura de Catalunya Nord, el primer decenni del segle XXI, destacava «indicadors que reflecteixen una situació social i sanitària clarament més difícil que a la resta de la regió i que en cap altre departament francès».[2] Al *Plan d'action stratégique de l'état du département* –PASED– (Pla d'acció estratègica de l'estat del departament) es comenta que hi ha «senyals perceptibles d'alteració de la imatge del departament i de la qualitat de vida dels seus habitants», amb una «cohesió social cada cop més fràgil».

En conjunt, doncs, la societat nordcatalana es troba afectada per una francesització històrica, a la qual s'afegeix una francesització generada pel flux demogràfic vingut del nord, al mateix temps que pateix una descomposició de la cohesió social i una pèrdua de referents identitaris i culturals. El model nacional francès fins ara havia substituït,

2. Doni precisions i dades sobre la situació de Catalunya Nord a: Baylac-Ferrer, Alà. *Catalunya Nord, societat i identitat catalana*, Edicions del Trabucaire, Perpinyà, 2009, 204 pàg.

parcialment, la personalitat catalana anterior i compensava, amb valors propis (confiança en l'escola pública i el que representava de possibilitat d'ascensió social) el dèficit identitari català. I la política nacionalista tramesa per l'escola gratuïta, laica i obligatòria de Jules Ferry (des dels anys 1880) ha comportat una aplicació estricta de la immersió lingüística en francès, que ha permès que els anys 1950, la població nordcatalana, ja convençuda de la superioritat de la llengua francesa i havent-la apresa a l'escola, pogués efectuar el canvi lingüístic massiu amb els fills.

2. El marc legal i l'estat de l'ensenyament del català

A Catalunya Nord, com a moltes altres regions franceses, hi ha una situació real de bilingüisme : la llengua oficial, el francès, i una llengua qualificada de «regional», la pròpia i històrica del territori, no reconeguda per l'Estat. Des del punt de vista sociolingüístic, si bé és certa encara la presència d'aquestes llengües històriques, moltes d'elles es troben en una situació avançada de substitució lingüística.

A la Constitució francesa (del 1958), el francès consta com a única llengua reconeguda i autoritzada per la relació entre la ciutadania i l'administració. L'article 2 inclou que «el francès és la llengua de la República»,[3] i d'aquesta menció es deriva un caràcter d'oficialitat exclusiva i excloent de totes les altres llengües. La inclusió el 2008 de les «llengües regionals» a l'article 75.1 de la Constitució amb la formulació: «Les llengües regionals pertanyen al patrimoni de França», no ha canviat res a la pràctica ni en el marc legal de la llengua oficial única. Sempre impera la denegació sistemàtica de cap dret per als locutors de «llengües regionals» a emprar-les en l'àmbit institucional o oficial (les decisions judicials i la jurisprudència ho recorden regularment). Paral·lelament, la llei relativa a l'ús de la llengua francesa, dita llei Toubon, del 1994, precisa i desenvolupa totes les condicions d'aplicació del règim d'oficialitat del francès. La llei del francès,

3. La menció a la llengua es va incloure a la Constitució el 1992, arran de l'aprovació del Tractat de Maastricht.

però, inclou un article, l'11, que deixa oberta la facultat de fer servir les llengües regionals, limitada aquesta competència al sol àmbit de l'ensenyament.[4] En complement d'aquesta disposició i reprenent l'antiga llei Deixonne del 1951, la llei d'educació preveu, en el seu article 20, que un «ensenyament de llengües i cultures regionals es pot impartir al llarg de tota l'escolaritat segons modalitats definides per via de conveni entre l'Estat i les col·lectivitats territorials on aqueixes llengües s'utilitzen».[5] Més enllà d'aquesta única disposició legislativa, l'ensenyament del català, com de les altres «llengües regionals», és reglamentat per les circulars ministerials dictades el 2001 pel llavors ministre del govern socialista, Jack Lang.[6] Aquest conjunt d'instruccions ministerials, tot i la seua relativa feblesa, serveix per a l'actual organització i el funcionament de l'ensenyament extensiu de català (com a assignatura) i de l'ensenyament bilingüe en català.

En el camp educatiu, la realitat institucional de la legalitat francesa prohibeix que les «llengües regionals», el català entre elles, siguin objecte d'ensenyament obligatori per al conjunt de l'alumnat. L'ensenyament del català existent s'autoritza sempre com a assignatura facultativa i l'ensenyament bilingüe funciona sobre la base del voluntariat de les famílies (sempre en el marc d'uns mitjans humans i financers molt limitats).

En aquest context, la situació de l'ensenyament del català i de l'ensenyament bilingüe és el següent :

---

4. L'article 11 de la llei del francès diu: « La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers.» (Loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française)

5. «Un enseignement de langue et culture régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage», article L. 312-10 del Codi de l'Educació, reprès de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, n° 2005-380, 23 d'abril del 2005.

6. *Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale* - N°33 du 13 septembre - ENCART B.O. n°33 du 13-09-2001- LANGUES ET CULTURES RÉGIONALES.

PRIMARI	Maternal	Elemental	Total	Percent. / tot Catalunya Nord
Llengua viva	3.186	4.462	7.648	18 %
Bilingüe / immersiu			2.792	7 %
Total			10.440	**25 %**
SECUNDARI	**Col·legi**	**Liceu**	**Total**	**Percentatge**
Llengua viva	1.536	556	2.092	6 %
Bilingüe / immersiu	785	94	879	2 %
Total	2.321	650	2.971	**8 %**
TOTAL				**Percentatge**
PRIM + SECUND Llengua viva			9.740	12 %
PRIM + SECUND Bilingüe, immersiu			3.671	5 %
PRIM + SECUND Total			13.411	**17 %**

Estadístiques elaborades per Alà Baylac-Ferrer (APLEC, Universitat de Perpinyà), segons les fonts del Rectorat de Montpeller (CALR, desembre 2011).

Ens interessa aquí destacar la proporció d'alumnat que rep un ensenyament extensiu de la llengua, el 18 % a primari, i el 6 % a secundari. Un volum prou reduït de joves, doncs, poc menys de 10.000 alumnes. Aquestes dades amaguen, però, el fet que la part més important de l'ensenyament del català a primari no és assumida pel Ministeri d'Educació, sinó que es deu a l'actuació d'exteriors.

3. programes de l'APLEC i SUPORT de les administracions locals

El foment de l'ensenyament del català recolza, essencialment, en l'actuació de la societat civil, que pressiona l'administració acadèmica per fer aparèixer la demanda de les famílies favorables a l'ensenyament bilingüe (un 40 %) i respondre-hi obrint les línies bilingües neces-

sàries, i per altra banda proporcionar els mitjans perquè hi hagi un ensenyament del català com a assignatura per al màxim d'alumnes de l'ensenyament maternal i primari.

Els programes d'intervinents de català de l'APLEC[7] responen a aquest objectiu. Són el programa «Perpinyà 2000h de català» i el programa «Albera». Consisteixen a contractar estudiants[8] d'Estudis Catalans de la Universitat de Perpinyà, a majoria d'ells, per tal que imparteixin classes (el més sovint, una hora setmanal), en el marc de l'horari escolar, a les escoles que ho demanen. Les intervencions d'aquesta mena, però, són limitades pels ajuts financers disponibles. Les administracions que fan possible aquestes programes són: els municipis de les escoles on intervé l'APLEC, el Consell General de Catalunya Nord i la Generalitat de Catalunya[9]. El Ministeri d'Educació no atorga mitjans per a fer possible aquest ensenyament de llengua, més enllà de tres consellers pedagògics que han d'assumir l'assessorament a les gairebé 400 escoles del territori. Aquests consellers, però, existien i existirien igualment per al personal propi titular si no hi hagués els docents intervinents exteriors. El 2011-2012, l'ensenyament de català gestionat per l'APLEC i pagat per entitats exteriors a l'educació pública representava el 80 % de l'alumnat que es beneficiava de classes de català. L'aprenentatge de la llengua (i l'ensenyament bilingüe) impartits per ensenyants titulars no tenen cost afegit per al Ministeri, ja que s'inclouen en els serveis i horaris normals, mentre que el finançament d'intervinents exteriors correspon a un cost suplementari finançat sobre pressupostos d'administracions que no en tenen les competències.[10]

En el pla pedagògic, amb aquests ensenyaments, l'APLEC pretén «introduir la cultura catalana a partir de l'entorn nordcatalà i les festes

7. L'APLEC és l'Associació per a l'Ensenyament del Català, amb seu a Perpinyà.

8. El 2010-2011 van ser 34 els docents contractats per l'APLEC, segons consta a la memòria anual de l'entitat per a aquests programes.

9. El Consell Regional també intervé en el suport financer a les actuacions de l'APLEC, però no entra directament en el muntatge financer dels programes «Intervinents de català».

10. El pressupost de l'APLEC per a les classes de català és d'uns 250.000 euros anuals, corresponent a més de 7.000 hores. El 2010-2011 participaven en els programes unes 60 escoles de 35 municipis, incloent-hi Perpinyà.

tradicionals», en el marc de l'aprenentatge de la llengua.[11] «A més dels objectius lingüístics (…) i dels objectius culturals, els intervinents tenen com a missions complementàries: desenvolupar l'organització d'intercanvis amb escoles sudcatalanes, participar a diferents manifestacions com ara castanyada, caga-tió, Sant Jordi, teatre en català, i desenvolupar activitats per a promoure l'aprenentatge del català (participació a festes escolars de fi de curs, presentació d'espectacles...).»[12]

En aqueixa perspectiva, i recordant la situació socioeconòmica de Catalunya Nord, l'ensenyament de català extensiu, i encara més l'ensenyament bilingüe, contribueix a proporcionar *repères*, referències culturals, lingüístiques, identitàries i professionals a una població afectada per la dinàmica negativa de la societat nordcatalana, a la qual s'afegeix el context general de crisi econòmica, identitària i de valors de la societat francesa. L'ensenyament del català és un element integrador i estabilitzador, al mateix temps que una eina professional en un marc euroregional d'intercanvis econòmics transfronterers generat pel progrés de la construcció europea. El català ha esdevingut, els últims 20 anys, una llengua de treball, de relació, gràcies a la relativa normalització a la resta de Països Catalans: el Principat d'Andorra i sobretot la Catalunya autònoma pel que fa a veïns directes de Catalunya Nord (però també, en un segon pla, el País Valencià, les Illes Balears, la Franja i l'Alguer, que configuren un conjunt lingüístic notable d'uns 15 milions d'habitants i l'àrea econòmica més potent de tot aquest sector de la Mediterrània nord-occidental).

L'ensenyament del català juga en aquest panorama un paper cohesionador i, segons com, esperançador, en primer lloc a escala del propi territori, que pot esperar d'aqueixa manera retrobar sentit i personalitat pròpia en relació directa amb el seu passat, la seua personalitat històrica[13] i els territoris veïns directes (i això val tant per a les poblacions originàries de Catalunya Nord com per als importants contingents de migrants provinents del nord de França) i, a una segona escala, com-

11. Memòria anual de les intervencions de català a les escoles, APLEC, 2011.

12. Ibid.

13. Cal esmentar aquí que molts elements patrimonials propis han esdevingut estrangers als mateixos nordcatalans perquè la integració en el conjunt nacional francès ha significat, fins avui dia, a través dels programes escolars, una ocultació o disfressa sistemàtica dels episodis de la història catalana.

pensar la crisi d'identitat francesa i l'afluixament dels tradicionals valors cohesionadors d'un projecte nacional en pèrdua de velocitat[14] (crisi de les *banlieues*, dèficit de confiança nacional, contestació de la legitimitat de la integració per part de la immigració de fora de l'estat). Potser a causa de la mundialització, de la pujada dels integrismes religiosos, d'una construcció de la Unió Europea ambigua i que no vol assumir el renunciament a les sobiranies estatals? En tot cas, l'accés a la llengua i la cultura catalanes és viscut com una dinàmica d'obertura i d'adhesió a una comunitat, a una identitat, sense que sigui percebut com una coerció. Igual que el fenomen d'adhesió i de suport de molts nous habitants a l'equip de rugbi a XV de Perpinyà, l'USAP, com a demostració de la seua voluntat d'integració a la societat catalana i, al mateix temps, de participar en un projecte exitós, de compartir una identitat catalana clara, acollidora, constructiva. Diversos testimonis de professors de català ens assenyalen que els anys de més bons resultats de l'equip rugbístic «nacional» de Catalunya Nord les demandes per a inscriure's en classe de català als instituts enregistren una pujada.

Seguint la mateixa lògica, i gràcies al canal de les classes de català impartides per personal propi, l'APLEC difon des de fa 10 anys una revista infantil, *Mil Dimonis*, com a eina complementària de socialització del català i referent cultural (Catalunya Nord i Països Catalans)[15], que sense això és gairebé absent del panorama de l'alumnat, i fins i tot del conjunt d'habitants de Catalunya Nord, ja que, com a la resta de l'àrea catalana, no tenen accés a mitjans que reflecteixin la realitat sociocultural de tots els territoris.[16] La revista és distribuïda cada mes

14. Les poblacions immigrades extraeuropees es resisteixen més que la immigració europea, i fins i tot nordafricana de principis del segle xx, a fondre's en la societat francesa i a dissoldre els seus propis referents identitaris en els valors occidentals, francesos, cristians. La identitat nacional francesa està sent qüestionada des de dintre mateix per generacions de fills d'immigrants que en altres èpoques s'haurien assimilat, ajudats en això per la llei del sòl francesa, que atribueix la nacionalitat francesa a qualsevol que neix en sòl francès. La manera hostil i polèmica amb la qual va ser rebuda la iniciativa governamental de plantejar a tota la societat un debat sobre la identitat nacional el 2008-2009 il·lustra la crisi de la noció i l'evolució de les mentalitats.

15. La revista, també consultable en línia, contenia per exemple, en números recents, articles sobre Andorra, l'orxata i Joan Miró, enmig de còmics i jocs.

16. A Catalunya Nord, tan sols es capten 4 dels 5 canals de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals i no a tot el territori. Queden fora de cobertura les televi-

gratuïtament a 3.500 alumnes d'entre 7 i 12 anys, constituint així un dels efectes concrets del que pot assemblar-se a una mesura de política lingüística afegida o inscrita a l'àmbit de l'ensenyament.

4. Balanç i perspectives

Actualment, la proporció d'alumnes que tenen ensenyament de català és minoritària: el 25 % (incloent-hi l'ensenyament bilingüe). I l'efectiu és encara més baix si només comptabilitzem l'alumnat que estudia català sense la intervenció de l'APLEC: el 20 % de tots els que fan classe de català. Les perspectives d'estendre aquest ensenyament són reals: el marc legal ho autoritza tot i que no ho impulsi ni ho prioritzi; els mitjans administratius i humans existeixen (tant a la Inspecció acadèmica, amb un inspector específic encarregat del català, com entre les entitats de la societat civil), la voluntat social respon positivament (les administracions i les famílies).

Els resultats de l'ensenyament del català són positius: els alumnes i les famílies en són satisfets. Les avaluacions de resultats de les classes bilingües situen el nivell dels alumnes per damunt de les classes monolingües (en termes d'èxit escolar i de millora de l'eficàcia de l'ensenyament per a totes les disciplines).

Les possibilitats de generalitzar l'ensenyament extensiu del català a tot l'alumnat (una mena de programa d'andorranització nordcatalà) són realistes (el Pla del rector d'acadèmia del 2006 ja esmentava el fet que «le catalan ou l'occitan constituant des éléments forts de patrimoine et de culture, tout élève doit, à un moment ou à un autre de sa scolarité obligatoire, être informé de leur existence et bénéficier d'une approche qui lui permette de comprendre la diversité culturelle nationale et de s'insérer dans son tissu local de proximité», i la generalització de l'ensenyament del català per a tot l'alumnat és objectiu afirmat de la Vila de Perpinyà i del Consell General).[17] Malgrat les limitacions in-

sions andorrana, balear i valenciana, i fins i tot les locals de les comarques veïnes més pròximes.

17. Aquesta generalització ja és aplicada a Alsàcia amb l'ensenyament pràcticament generalitzat de l'alemany-alsacià des de l'educació primària, i a Còrsega amb la llengua corsa des de l'ensenyament primari. El Rectorat i l'Assemblea territorial de

herents al context institucional francès, les iniciatives associatives i de les administracions locals demostren que és possible incidir en el desenvolupament de l'ensenyament del català en el marc de l'escola pública, sigui en forma d'assignatura, sigui amb modalitat bilingüe. Els resultats dels últims decennis són positius: es treballa per a compensar la dinàmica de substitució lingüística per als nordcatalans d'origen i es proposa als nouvinguts a Catalunya Nord una eina d'integració a un projecte català cohesionador.

Havia estudiat i proposat, el 2009, una projecció per a desenvolupar l'ensenyament de i en català a Catalunya Nord. Els càlculs indiquen que «en un termini de 20 a 30 anys no és pas fora d'abast d'arribar a escolaritzar la meitat dels joves de Catalunya Nord i simultàniament entrar en una dinàmica de producció de prou locutors per compensar la desaparició i la reculada de catalanòfons». I el seu cost no seria pas desorbitat (de l'ordre d'alguns centenars de milers d'euros anuals).[18] Els resultats obtinguts fins ara i les tensions que coneix el sistema educatiu i la societat en general valen que, en els anys a venir, els protagonistes de l'ensenyament del català a Catalunya Nord, i en primer lloc la societat civil i les administracions locals, que són les més compromeses i conscients, apostin per desenvolupar l'accés escolar a la llengua i a la cultura catalanes per a tota la població, com a instrument de progrés social i d'integració a Catalunya Nord, tant per als nordcatalans aculturats, com per als nouvinguts de l'espai francès.

Còrsega fins i tot tenen com a objectiu que el conjunt de les maternals de l'illa proposin classes d'ensenyament bilingüe cors-francès.

18. Baylac-Ferrer, Alà. *Societat, llengua i ensenyament del català a Catalunya Nord*, tesi de doctorat, Universitat de Perpinyà, 2009, 959 pàg. Accessible en línia a: http://recerc.new.fr

Escola rural: renovació, democratització i igualtat d'oportunitats. L'anàlisi de les transformacions de l'escola rural des de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (1975-1995)

Lídia Sala Font i Marta Simón Rovira
Universitat de Vic

Resum

Aquesta comunicació presenta l'evolució de l'escola rural en el darrer quart del segle xx partint de l'anàlisi dels articles publicats a la revista *Cuadernos de Pedagogía* al llarg dels seus primers vint anys (1975-1995). Aquest període engloba la transició política i democràtica, la crisi del model educatiu de la Llei general d'educació de 1970, el desplegament i conseqüències de la LOGSE i la implantació d'un nou model educatiu a partir de 1990. Presentem una anàlisi quantitativa i qualitativa dels articles publicats a la revista, analitzant especialment els monogràfics sobre l'escola rural publicats al llarg del període. L'objectiu serà desvelar aspectes vinculats a la cohesió social com ara: la participació i democratització de l'escola rural, la cohesió de les petites comunitats entorn de l'escola, l'arrelament de l'escola rural al medi i la cultura de l'entorn, la superació de les desigualtats d'oportunitats i l'extensió cultural.

Paraules clau: Escola rural, igualtat d'oportunitats, participació i democratització.

Resumen

Esta comunicación presenta la evolución de la escuela rural en el último cuarto del siglo xx partiendo del análisis de los artículos publicados en la revista *Cuadernos de Pedagogía* durante sus primeros veinte años (1975-1995). Este período engloba la transición política y democrática, la crisis del modelo educativo de la Ley General de Educación de 1970, el desarrollo y consecuencias de la LOGSE y la implantación de un nuevo modelo educativo a partir de 1990. Presentamos un análisis cuantitativo y cualitativo de los artículos publicados en la revista, analizando especialmente los monográficos sobre la escuela rural publicados durante este período. El objetivo será desvelar aspectos vinculados a la cohesión social como son: la participación y democratización de la escuela rural, la cohesión de las pequeñas comunidades alrededor de la escuela, la relación de la escuela rural con el medio y la cultura del entorno, la superación de la desigualdad de oportunidades y la extensión cultural.

Palabras clave: Escuela rural, igualdad de oportunidades, participación y democràcia.

Abstract

In this communication the evolution experienced by rural schools during the last quarter of twentieth century is presented. It is based on the analysis of articles published

in the *Cuadernos de Pedagogia* journal over its first twenty years (1975-1995). This period includes the political and democratic transition, the recession of the educational model of the Ley General de Educación of 1970, the development and consequences of the new law and implementation, and the new educational model since 1990. We present a quantitative and qualitative analysis of articles published in the journal, especially analyzing the published monographs on rural schools throughout this period. The aims is to analyze aspects related to social cohesion, such as: participation and democratization of the rural school, the cohesion of small communities around the school, the establishment of the school environment and the rural culture of environment, inequality of opportunities overcoming and cultural extension.

Key words: Rural school, equal opportunities, participation and democratization

1. Presentació

La supeditació de la cultura rural a la cultura urbana és una constant al llarg de la major part del segle XX a Catalunya i Espanya. Malgrat l'extensió més gran dels territoris rurals, la població de les ciutats ha tingut més possibilitats i oportunitats d'accedir als estudis. A més, la cultura dominant ha identificat món rural amb tradició i, en canvi, la ciutat s'ha presentat com el lloc del progrés. Això, al costat d'altres fenòmens socials i econòmics (caciquisme, dificultats de subsistència, manca d'expectatives dels joves, migracions, despoblament, etc.), ha marcat la política educativa i l'evolució de l'escola rural: una història d'oblits i despreocupació.

Durant el darrer quart del segle XX, com ja s'ha estudiat (Soler, 2005; Feu, 2005), les iniciatives del moviment de mestres i alguns canvis en la política educativa impulsen un canvi d'orientació de les inèrcies anteriors i generen una renovació de l'escola rural.

Aquesta comunicació té l'objectiu de resseguir aquest procés a partir dels articles publicats a *Cuadernos de Pedagogía* al llarg dels primers vint anys de la revista (1975-1995), que coincideixen amb un període cabdal del segle XX a Catalunya i Espanya: el període que va des de l'inici de la transició política a la democràcia i la crisi del model educatiu de la Llei general d'educació de 1970 fins a les conseqüències del desplegament de la LOGSE i la implantació d'un nou model educatiu a partir de 1990.

A partir del buidatge i la sistematització dels continguts dels articles sobre l'escola i l'educació rural s'ha fet una anàlisi quantitativa i qualitativa dels temes plantejats. Les conclusions se centraran en as-

pectes vinculats a la cohesió social: la participació i democratització de l'escola rural, la cohesió de les petites comunitats entorn de l'escola, l'arrelament de l'escola rural al medi i la cultura de l'entorn, la superació de les desigualtats d'oportunitats, l'extensió cultural, etc.

2. L'escola rural a *Cuadernos de Pedagogía*

El resultat del buidatge i la sistematització dels continguts dels articles sobre l'escola i l'educació rural a *Cuadernos de Pedagogía* ens ha permès resseguir el procés de renovació de l'escola rural a partir de les seves pàgines des del seu inici l'any 1975 fins al 1995. A continuació presentem l'anàlisi quantitativa en tres taules que mostren el volum d'articles publicats tenint en compte els paràmetres següents: 1) anys i temàtiques, 2) anys i territoris, 3) territoris i temàtiques. Aquests paràmetres s'han delimitat de la manera següent: pel que fa als anys, s'ha dividit el període analitzat en biennis, per tal de facilitar l'anàlisi; el paràmetre territori fa referència a la ubicació geogràfica (comunitat autònoma) de l'article publicat, i per últim, s'han classificat els articles en les temàtiques següents: política educativa i economia de l'educació, experiències didàctiques i relació amb l'entorn, sociologia i anàlisi de la realitat, bilingüisme i llengua, professorat, història de l'educació (abans de 1975), organització escolar, comunitat educativa i entorn, fracàs escolar, alfabetització i escola d'adults, alumne, i finalment, anàlisi i propostes generals per a l'escola rural. Aquestes temàtiques han quedat definides a partir dels continguts sobre l'escola rural publicats a *Cuadernos de Pedagogía* durant el període analitzat. Les taules ens permeten relacionar els continguts de la revista amb els esdeveniments socials i polítics ocorreguts durant aquest període. D'aquí n'extraurem l'anàlisi qualitativa que presentarem més endavant.

La presència d'articles sobre l'escola i l'educació rural a la revista durant aquest període és notable: hem seleccionat un total de 263 articles relacionats, en un grau major o menor, amb l'escola rural. El període més productiu s'emmarca entre 1975 i 1980, coincidint amb els anys de la implantació de la LGE de 1970. Pel que fa a la temàtica, detectem que els temes que reben més atenció són: l'anàlisi i les propostes generals per a l'escola rural, les experiències didàctiques, la relació amb l'entorn i, finalment, la política educativa i l'economia de

l'educació, que representen, en conjunt, el 54% dels articles totals. Per contra, els temes que tenen menys presència a la revista són els relacionats amb la història de l'educació i el fracàs escolar (a l'escola rural), un total del 4,18% dels articles.

A continuació presentem la síntesi de l'anàlisi quantitativa dels articles publicats a la revista *Cuadernos de Pedagogía* de 1975 a 1995.

Taula 1: Els àmbits temàtics dels articles i els anys de publicació.

	Política educativa i economia	Experiències, relació amb l'entorn	Sociologia i anàlisi de la realitat	Bilingüisme / llengua	Professorat	Història de l'educació (abans 1975)	Organització escolar	Comunitat educativa i entorn	Fracàs escolar	Alfabetització i escola d'adults.	Alumnes	Anàlisi i propostes generals per l'ER.	
1975 1976	4	1	1	6	4	2	3	1		1	1	28	52
1977 1978	7	4			1	1		2				5	20
1979 1980	3	6			2		2		1	1		7	22
1981 1982	4	3	2	1		1		2			1	8	22
1983 1984	5	8	1		2	1	1					12	30
1985 1986	2	6	1	1	3	1	1	1	1	4		4	25
1987 1988	4	9	2		6		3			2		4	30
1989 1990	1	5	3		1	1	1			1		1	14
1991 1992	5	5	2		2		1	2		1		2	20
1993 1994	4	7	2		4		2					4	23
1995			2									3	5
	39	54	16	8	25	7	14	8	2	10	2	78	**263**

Font: Elaboració pròpia a partir del buidatge de la revista

La majoria dels articles es publiquen durant els primers anys, i el bienni 1975-1976 és el més fructífer de tots. Temàticament, el volum d'articles és més representatiu en: política educativa i economia, ex-

periències educatives i relació amb l'entorn, anàlisi i propostes generals per a l'escola rural. El volum d'articles segons la temàtica queda determinat, en la majoria dels casos, pels esdeveniments socials i polítics del moment. Serveixi d'exemple l'elevat volum d'articles publicats sobre l'anàlisi i les propostes generals per a l'escola rural durant el bienni 1975-1976, que coincideix amb l'inici de la revista i amb els anys posteriors a l'aplicació de la LGE, que no ha tingut cap consideració envers l'escola rural.

Taula 2: Comunitats on s'han publicat els articles i anys de publicació.

	1975 - 1976	1977 - 1978	1979 - 1980	1981 - 1982	1983 - 1984	1985 - 1986	1987 - 1988	1989 - 1990	1991 - 1992	1993 - 1994	1995	
Espanya	28	15	9	16	10	9	13	5	14	14	3	137
Andalusia	2		2		4	3	4	1	1	3	1	21
Aragó	2		2	1	2	1	3	1	1	1		13
Cantàbria			1		1	1						3
Castella i Lleó	1	1	4		2		2	2	1	2	1	15
Castella – la Manxa					1				1	1		3
Catalunya	5		1	3	1		3	1	1			15
Ceuta												
València	2		1	1								4
Extremadura	1				3							4
Galicia	6	2			2	2	2			1		15
Illes Balears	1				1	1		1				4
Illes Canàries					1	1				1		4
La Rioja												
Madrid	1	1	2			1	2	1				8
Melilla												
Navarra						3						3
País Basc	2											2
Astúries	1	1			2	1	1	2				8
Múrcia				1		2			1			4
	52	20	22	22	30	25	30	14	20	23	5	263

Font: Elaboració pròpia a partir del buidatge de la revista

La majoria dels articles publicats, com és lògic, provenen de les comunitats més rurals. Les més destacades són: Andalusia, Aragó, Castella i Lleó, Catalunya i Galícia. També cal destacar que els articles més generals s'han agrupat en l'apartat «Espanya». Són articles que tracten sobre temes rellevants per a l'escola rural en general i no presenten realitats territorials concretes.

Taula 3: Els àmbits temàtics dels articles i les comunitats on s'han publicat.

	Política educativa i economia	Experiències, relació amb l'entorn	Sociologia i anàlisi de la realitat	Bilingüisme / llengua	Professorat	Història de l'educació (abans 1975)	Organització escolar	Comunitat educativa i entorn	Fracàs escolar	Alfabetització i escola d'adults	Alumnes	Anàlisi i propostes generals per l'ER	
Espanya	36	6	8	1	14	7	10	7		3	1	44	137
Andalusia		6	2		2				1	4		6	21
Aragó		7	1		1							4	13
Cantàbria		1			1							1	3
Castella i Lleó		10	1				1			2		1	15
Castella – la Manxa		3											3
Catalunya		3		2	4		1				1	4	15
Ceuta													
València		1		2								1	4
Extremadura	1	1										2	4
Galicia		7	1	1	1							5	15
Balears	1		1	1								1	4
Canàries		1			1				1			1	4
La Rioja													
Madrid	1	3			1			1				2	8
Melilla													
Navarra				1			1					1	3
P. Basc												2	2
Astúries		4	1				1					2	8
Múrcia		1	1							1		1	4
	39	54	16	8	25	7	14	8	2	10	2	78	**263**

Font: Elaboració pròpia a partir del buidatge de la revista

Aquesta taula reflecteix les inquietuds que van viure les diferents comunitats durant el procés de renovació de l'escola rural. Podem observar que els articles sobre política educativa i economia de l'educació no s'ubiquen en un territori concret, sinó que són de caràcter més general. També és interessant observar com els articles sobre experiències educatives i relació amb l'entorn es distribueixen força regularment per totes les comunitats. D'altra banda, observem que els articles relacionats amb el bilingüisme coincideixen generalment amb comunitats que posseeixen dues llengües oficials. Per últim, volem destacar que els articles d'anàlisi i propostes generals per a l'escola rural estan molt distribuïts.

Per tal de sintetitzar l'anàlisi qualitativa hem dividit el període en quatre subperíodes de duració similar que es corresponen amb: 1975-1980, 1981-1986, 1987-1990 i 1991-1995. Aquesta divisió s'ha fet tenint en compte alguns canvis polítics i socials. El 1970 s'implanta la LGE. Per tant, el primer període ens servirà per observar quina repercussió va tenir aquesta Llei en l'escola rural. La segona etapa s'emmarca en un moment de canvis polítics, com l'arribada, el 1982, dels socialistes al Govern espanyol. El tercer període, tot i ser més curt, és un període fructífer i mostra com les agrupacions escolars prenen importància i s'organitzen. L'últim període ens mostrarà les implicacions derivades de la implantació de la LOGSE i ens servirà per cloure l'anàlisi de com l'escola rural s'ha democratitzat i renovat per assolir el nivell de qualitat actual.

Període 1975-1980

Com ja hem assenyalat, aquest és un dels períodes amb més publicacions sobre l'escola i l'educació rural, i agrupa el 35,7% dels articles totals publicats. La temàtica dels articles concorda amb la tendència general, però cal destacar que al llarg de tot el període es publiquen 78 articles d'anàlisi i propostes per a l'escola rural i que 40 d'aquests són publicats durant aquest quinquenni, coincidint amb el desplegament de la LGE. Aquesta Llei afecta directament l'escola rural, ja que amb ella s'accelera el procés de concentració escolar. Arran del desplegament de la Llei, es publiquen articles que posen en evidència la situació de l'escola rural. El títol del monogràfic publicat l'any 1976, *La escuela*

rural en España: crónica de una marginación,[1] exemplifica clarament la situació en què es troba l'escola rural. D'altra banda, tot i l'escassa representació d'articles d'altres temàtiques, hem de destacar el volum d'articles relacionats amb les condicions i la formació del professorat, ja que en aquest moment la imatge del professorat està molt deteriorada i la revista se'n fan ressò a través d'articles com: «Conclusions del IV Congrés de Formació», de 1976.[2] També cal mencionar articles que exposen experiències educatives[3] en els quals es manifesta l'interès per compartir i difondre idees renovadores per a la pràctica educativa a les escoles rurals. Per últim, volem esmentar l'aparició d'articles sobre bilingüisme (especialment a Catalunya, València i Galícia), resultat del procés de traspàs de competències en matèria d'educació iniciat a partir del 1979. Un exemple d'això és: «La educación en... País Valencià»[4] publicat el 1981, en què es parla sobre la inexistència de textos escrits en català i a més es diu que els continguts segueixen sent totalment desarrelats de la comunitat, i es descriu aquest fet com un impediment per a la renovació de les escoles.

A Catalunya, cal destacar que l'any 1979 se celebren les Primeres Jornades d'Escola Rural, en les quals es reclama una política educativa per a l'escola rural. Les Jornades, que s'aniran succeint durant els anys posteriors, posen els fonaments de la renovació de l'escola rural a Catalunya i esdevenen el centre de mirades de tot l'Estat espanyol.

---

1. *La escuela rural en España: crónica de una marginación.* [Monogràfic] *Cuadernos de Pedagogía* (maig de 1976), suplement 2, núm. 17. Es tracta d'un recull d'articles que constitueixen una crònica acurada de la situació de l'escola rural en les diverses regions i territoris de l'Estat espanyol. Els articles es presenten ordenats en tres blocs temàtics: «La escuela rural en España, crónica de una marginación», «Las regiones opinan» i «Hacia una nueva educación rural».

2. «Barcelona: Conclusions del IV Congrés de Formació». *Cuadernos de Pedagogía* (gener de 1976), núm. 13.

3. Tabares, Esteban. «Experiencia en la sierra de Sevilla». *Cuadernos de Pedagogía* (maig de 1985), núm. 125.

Maya, José Angel. «Crónica de un renacimiento». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1987), núm. 117.

4. Civera i Gómez, Manuel. «La educación en... País Valencià». Cuadernos de Pedagogía (gener de 1981), núm. 73

Període 1981-1986

Durant aquest període es redueix el nombre d'articles d'anàlisi i propostes generals per a l'escola rural i els de política educativa i economia de l'educació. Per contra, els articles d'experiències educatives i sobre el professorat i els de relació de l'escola amb l'entorn augmenten. Les publicacions més representatives durant aquest període s'agrupen en dos números. En primer lloc, la revista de juliol-agost de 1981, amb el tema del mes: «La Escuela Rural». Els articles que hi surten tracten els temes més candents de l'escola rural en aquell moment: la política educativa, els costos de les concentracions, el descobriment de nous models per a l'escola rural, etc. En segon lloc, el número de setembre de 1984, dedicat a l'educació compensatòria, que recull un seguit d'articles referits a l'escola rural, com per exemple «Una alternativa a la escuela rural», en el qual es descriuen les possibilitats que ofereix el treball en equip entre diferents escoles, per tractar d'afavorir la igualtat d'oportunitats entre tots els alumnes.[5]

El Govern socialista que surt de les eleccions de 1982 mostra sensibilitat envers l'escola rural, però no la reconeix a les lleis i normes que regulen l'educació del país. Resseguint els projectes legislatius aprovats durant aquesta etapa política, destaquem entre d'altres l'aparició de la LODE (Llei orgànica del dret a l'educació), que segons alguns autors no defensa la igualtat de drets de les escoles rurals davant la llei ni els pressupostos (Grande, 1984). Aquests fets comporten que les iniciatives per assegurar la igualtat en l'entorn rural sorgeixin en el territori, i famílies i professors comencin a pensar noves maneres d'organitzar l'escola. Un exemple d'això és l'article que hem esmentat anteriorment, «Una alternativa a la escuela rural», que explica l'experiència de nou petites escoles del Valle Amblés (Àvila) que comencen a organitzar-se conjuntament per tal d'abolir els dèficits resultants del sistema de concentració. Les diferents iniciatives sorgides al territori espanyol propicien l'aparició, el 1986, dels centres rurals agrupats (CRA). Al mateix temps, a Catalunya, s'aproven les zones escolars rurals (ZER), tot i no ser reconegudes fins a l'any 1990. Tota aquesta ebullició demostra que

5. Diversos autors. «Una alternativa a la escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1984), núm. 117.

ha arribat el moment que l'escola rural agafi embranzida per a la renovació. Durant els anys posteriors a l'aprovació dels CRA i les ZER, els autors dels articles aprofiten per aportar idees, experiències, propostes, etc. Un exemple d'això és l'article «No es bueno que el hombre esté solo»,[6] publicat el 1989, que descriu l'experiència d'un grup de professors d'escoles rurals que han treballat conjuntament. Un altre exemple és l'article «Los movimientos de renovación pedagógica»,[7] publicat també el 1989, en el qual es fan múltiples propostes per a l'escola rural i, especialment, aportacions per a la creació de zones escolars rurals. Cal assenyalar que l'objectiu principal dels articles publicats durant aquesta etapa és assolir la igualtat d'oportunitats en l'educació, tenint en compte que durant anys als entorns rurals l'educació ha estat més inaccessible i precària.

Període 1987-1990

Tot i que aquest període és de només tres anys, observem una aparició notable d'articles sobre experiències didàctiques i relació amb l'entorn. D'altra banda, també es detecta un augment important d'articles relacionats amb el professorat i sobre l'organització escolar, coincidint amb l'aparició recent dels CRA i les ZER. Per últim, volem destacar que durant aquesta etapa també es publiquen alguns articles sobre l'educació d'adults, connectant l'alfabetització amb la possibilitat de desenvolupar l'àmbit rural.

És evident que ens trobem en un moment d'emergència de l'escola rural. L'aprovació de les ZER a Catalunya i dels CRA a Espanya durant els anys anteriors, facilita un període de reflexions i propostes molt interessant. És el moment de definir com aquestes organitzacions escolars podran ser més efectives. També durant aquesta etapa els pedagogs comencen a fixar-se en l'escola rural. Una mostra d'això són les paraules de Jesús Jiménez en l'article «La escuela rural: entre el olvido y la esperanza» (1987), on diu «Los pedagogos empiezan a prestar mayor atención a la escuela unitaria y la escuela rural ha llenado más

6. Col·lectiu. «No es bueno que el hombre esté solo». *Cuadernos de Pedagogía* (febrer de 1989), núm. 167.

7. Domènech Francesch, Joan. «Los movimientos de renovación pedagógica». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1989), núm. 167.

páginas en los últimos cinco años que en los veinte anteriores», text que reflecteix l'interès emergent per aquestes escoles oblidades. En aquest moment les propostes se centren en la dignificació de l'escola rural i la defensa del seu paper en l'elevació del nivell cultural de la població (en edat escolar o no). En són una bona mostra els articles relacionats amb l'alfabetització i l'escola d'adults, que defensen la importància d'educar la població rural a tots els nivells, per tal de dinamitzar econòmicament i socialment el territori eminentment més rural, fins aleshores «estancat». L'article «Un modelo de dinamización comarcal» de Javier Valbuena Rodríguez[8] és un exemple dels esforços fets durant aquesta etapa per la democratització de l'educació d'adults de l'àmbit rural de Salamanca.

En aquest període es dóna una importància especial a la vinculació de l'escola amb l'entorn i la comunitat. Per aquest motiu observem com el volum d'articles relacionats amb la sociologia i l'anàlisi de la realitat augmenta. Un exemple el trobem a «Los pueblos también existen»[9] (març de 1988), en el qual es deixa clara la funció de cohesió que l'escola rural ha de tenir amb l'entorn. Al mateix temps es comencen a incorporar i desenvolupar a les aules models i experiències pedagògiques renovadores. Consegüentment, és un dels moments en què apareixen més articles que exposen experiències didàctiques que ofereixen noves visions i aproximen els professors rurals a noves maneres d'entendre l'educació. Un exemple d'aquestes experiències és l'article «Estudio de las máquinas simples»,[10] en què l'autor presenta solucions per treballar amb alumnes de diferents edats, metodologies, etc.

L'any 1990 s'aprova la LOGSE. Aquesta Llei parteix de la realitat viscuda en el sistema educatiu espanyol al llarg dels anys i, per tant, és lògic que tingui com a temes capdavanters l'educació infantil, l'educació obligatòria i la formació del professorat. Els anys previs al 1990 apareixen més articles relacionats amb la situació i formació

8. valbuena rodríguez, Javier. «Un modelo de dinamización comarcal». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1987), núm. 151.

9. Jiménez, Jesús. «Los pueblos también existen». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 157.

10. Rodríguez Cardeña, Ángel. «Estudio de las máquinas simples». *Cuadernos de Pedagogía* (gener de 1988), núm. 155.

del professorat perquè, de la mateixa manera que s'està organitzant l'escola rural, també cal donar al mestre de l'escola rural el lloc, formació i reconeixement que mereix, per tal que esdevingui un docent contextualitzat i d'acord amb les premisses de la nova escola rural. Un exemple d'aquest interès creixent per la formació del professorat és l'article «Formación permanente del profesorado»,[11] que destaca que els docents tant de l'entorn urbà com rural han d'estar igualment ben qualificats.

Període 1991-1995

L'últim període que hem analitzat no presenta un gran volum d'articles i, per tant, no destaquem cap temàtica en especial. És el moment d'avaluar el desplegament de la LOGSE i analitzar com han evolucionat els temes als quals va donar prioritat. El tema més crític és el del professorat. Així ho evidencien els articles relacionats amb els docents, com per exemple «Formación permanente del profesorado»[12] (1992), en el qual es destaca que les escoles rurals segueixen sent les grans oblidades del sistema, en aquest cas referint-se a les possibilitats de formació del professorat. D'altra banda, les crítiques expressades en alguns articles fan evidents les discordances entre la nova Llei i l'escola rural. Gimeno Sacristán (1992) diu que l'escola rural segueix sent la lletra petita dins la reforma. En l'article argumenta que la Llei frena el progrés de conceptes afavoridors per a l'escola rural, com és l'avaluació continuada i, per contra, promulga mesures de caràcter més segregador.

A les pàgines de la revista tots aquests temes hi són latents. El maig de 1993 es publica un monogràfic titulat *Chequeo a la escuela rural*[13] que mostra la discordança entre la nova Llei i l'escola rural. Aquest monogràfic presenta la importància de fomentar una escola rural arrelada al territori, que s'adeqüi al context i rebi de l'Administració un

11. CARMEN, Luis. «Formación permanente del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía* (març de 1989), núm. 168.

12. JIMÉNEZ, Jesús; BERNAL, J. Luis. «Formación permanente del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía* (abril de 1992), núm. 201.

13. DIVERSOS AUTORS. *Chequeo a la escuela rural.* [Monogràfic] *Cuadernos de Pedagogía* (maig de 1993), núm. 114.

tractament específic i diferenciat. D'altra banda, també es posa una atenció especial al despoblament que pateixen algunes comunitats, i es reclama la necessitat de fer de l'escola un punt d'arrelament amb la cultura i l'entorn, per generar cohesió a la petita comunitat i fomentar la continuïtat d'aquests pobles.

3. La participació i democratització de l'escola rural

El procés cap a la democratització i reconeixement d'aquestes escoles singulars ha estat llarg i complicat. La manca de recursos, infraestructures i docents amb ganes de treballar-hi han estat les principals traves per progressar i esdevenir una escola accessible i de qualitat. És gràcies a l'interès dels mestres rurals compromesos que l'escola supera aquest panorama tan desolador.

Amb la LGE (1970) es fa evident l'oblit de l'Administració, que aplica mesures de concentració que, com ja hem comentat, són totalment contràries a la fisonomia pròpia de l'escola rural. Una mostra d'això són les paraules de Carmen Fernández en l'article «Política educativa rural y escuela rural» (1976), on comenta: «A los enseñantes de las zonas rurales no les queda, entonces, otra cosa que esperar, seguir esperando como espera todo el campo español desde hace un siglo».[14] Aquest context desolador descrit en l'article és el que provoca l'aparició de nombroses crítiques i propostes per a la renovació de l'escola rural per part de mestres renovadors. Però no sols neix un sentiment crític, sinó que també comencen a aparèixer articles en què s'exposen experiències dutes a terme en escoles rurals, per tal d'oferir una visió diferent d'aquestes petites escoles i al mateix temps oferir noves vies per afrontar l'ensenyament, tenint en compte que la legislació no aportava res positiu. Un exemple d'això és l'article «Utilizar la escuela "a pleno tiempo"»[15] (1975), que presenta l'experiència desenvolupada a França, on es crea el primer Centre Educatiu i Cultural amb l'objectiu

14. fernández, Carmen. «Política educativa rural y escuela rural». *La escuela rural: crónica de una marginación.* [Monogràfic] *Cuadernos de Pedagogía* (1976), suplement 2.

15. fabra, María Luisa. «Utilizar la escuela "a pleno tiempo"». *Cuadernos de Pedagogía* (octubre de 1975), núm. 10.

d'obrir l'escola a la comunitat. Aquest article ens sembla molt interessant ja que demostra l'interès creixent per importar idees renovadores desenvolupades en altres països. Citant aquest mateix article, podem observar la situació de l'educació passats cinc anys des del desplegament de la LGE: «...está casi todo por hacer, hay que encontrar nuevas fórmulas, hay que inventar soluciones, y sobre todo fijarnos en lo que ya funciona en otros países...» Un altre exemple el trobem en l'article «Las Escuelas Huerto: una experiencia en el campo gallego»,[16] que presenta una experiència desenvolupada a Galícia, on les escoles treballen íntimament lligades a la realitat i ofereixen una educació molt vinculada als interessos dels fills dels camperols i, a través d'això, donen a les famílies noves possibilitats en el camp de l'agricultura, alhora que doten l'escola de reconeixement social. Però, malgrat les bones intencions i esforços, com ja és habitual durant aquest període, les aportacions i experiències topen de nou amb la LGE. Aquest fet és evident en el mateix article, en el qual es diu que «la LGE de 1970 con su planificación burocrática de los planes y programas y su concepción estrecha de las relaciones entre la educación y el medio físico y humano, no podrá menos que complotar contra una iniciativa de este tipo». Per tant, constatem que les iniciatives que sorgien topaven en molts casos amb la Llei vigent. Per aquest motiu, durant els anys posteriors al desplegament de la LGE no deixen d'aparèixer a la revista articles que analitzen la situació de l'escola rural i que ofereixen suggeriments per millorar-la, com per exemple l'article «Escuela rural, una agonía»[17] publicat el 1978, que remarca totes les carències que l'escola rural segueix tenint.

Malgrat tot, i gràcies als esforços del professorat compromès amb l'escola rural, a Catalunya se celebren l'any 1979 les Primeres Jornades d'Escola Rural. Amb aquestes Jornades s'estableixen les bases per començar a treballar conjuntament per a la renovació de l'escola rural.

A partir d'aquest moment s'incrementen les publicacions sobre l'escola rural. En són un exemple els monogràfics ja esmentats a la revista *Cuadernos de Pedagogía* del 1981. Cal destacar que l'any 1983

16. «Las "Escuelas Huerto": una experiencia en el campo gallego». *La escuela rural: crónica de una marginación*. [Monogràfic] *Cuadernos de Pedagogía* (1976), suplement 2.

17. DIVERSOS AUTORS. «Escuela rural, una agonía». *Cuadernos de Pedagogía* (novembre de 1978), núm. 47.

es creen els serveis de suport a l'escola rural, anomenats centres rurals d'innovació educativa (CRIE), i els centres de recursos pedagògics (CRP). Aquests nous serveis són presents a les pàgines de la revista. Un bon exemple d'això és l'article «El CRIET de Albarracín», publicat l'abril de 1984, que descriu el projecte i els objectius que pretenen assolir amb aquest nou servei.[18] Un altre moment cabdal és l'aprovació del document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*, a les Jornades catalanes de l'any 1987. La creació dels CRA a Espanya i de les ZER a Catalunya posa fi a l'aïllament de l'escola i els mestres rurals, aportant més serveis i recursos, i trobant solucions per a moltes mancances de l'escola rural. Amb tot, observem que el setembre del 1987 apareixen a la revista un conjunt d'articles crítics sobre la situació de l'escola rural. El primer és de Jesús Jiménez (1987), i el títol evidencia el punt en què es troba l'escola rural, i demostra que encara queda camí per recórrer si es vol democratitzar. Però, tot i aquest context esperançador, a final d'aquesta dècada comencen a sorgir preocupacions per la nova Llei que s'està gestant, la LOGSE, i els agents renovadors de l'escola rural es pregunten si afrontarà les particularitats de les escoles rurals. La revista es fa ressò d'aquestes preocupacions amb articles que ressalten els elements que el Ministeri d'Educació hauria de tenir en compte per formular-la. Un exemple d'això és l'article «Escuelas rurales y libro blanco, ¿una posibilidad?»,[19] publicat el 1989. Aquest article fa un repàs del camí que l'escola rural ha de seguir per garantir la igualtat d'oportunitats en l'educació als entorns rurals i, al mateix temps, destaca altres aspectes que s'haurien de tenir en compte en la futura Llei, per tal de garantir una escola rural de qualitat.

Com ja hem comentat, les intencions de la LOGSE semblaven bones, però en la majoria dels casos van quedar únicament en intencions. Les preocupacions sorgides abans de la seva aparició esdevenen una realitat i, per tant, és el moment de seguir reivindicant les necessitats de l'escola rural. A la revista apareixen articles que presenten experiències d'organització i metodologia que són una mostra dels esforços fets durant aquest procés. Un exemple d'això és l'experiència

18. «El CRIET de Albarracín». *Cuadernos de Pedagogía* (abril de 1984), núm. 112.

19. Sauras Jaime, Pedro J. «Escuelas rurales y libro blanco, ¿una posibilidad?». *Cuadernos de Pedagogía* (abril de 1989), núm. 169.

descrita en l'article «De la adaptación a la participación», que exposa l'organització d'una petita escola i remarca la importància d'involucrar-hi les famílies, obrir-la al poble i convertir-la en una institució de referència dins d'aquest.[20]

Tot i que la major part d'iniciatives s'han focalitzat en l'organització i administració de l'escola rural, també s'ha mostrat un fort interès per introduir-hi les noves idees pedagògiques constructivistes, ja que es veu en l'escola rural un espai ideal per implantar-les. Gràcies a tot aquest procés i als esforços de les petites comunitats, professors i altres agents interessats en la renovació de l'escola rural, a principi dels noranta l'escola rural esdevé una escola altament reconeguda i centre de mirades pel seu alt valor pedagògic. Al mateix temps, es converteix en un punt clau per a la cohesió de les petites comunitats i l'arrelament al medi dels infants nascuts en entorns rurals.

4. La cohesió de les petites comunitats / la relació amb l'entorn

Al llarg dels anys, la conveniència d'arrelar l'escola rural al medi esdevé un objectiu plenament acceptat per tal que no esdevingui una institució aliena i alienadora, tal com assenyalen J. Soler i J. Feu (2002). Els autors ens indiquen que els camins per a l'arrelament de l'escola al medi passen per un coneixement profund de l'entorn per part del mestre, un currículum adequat al context, la participació d'agents plurals en l'acció educativa, l'ús dels diferents espais que ofereix l'entorn per a l'acció educativa i l'obertura de l'escola a la comunitat.

Fent l'anàlisi dels articles de la revista, veiem que aquest és un tema rellevant que demostra l'interès creixent per assolir la connexió de l'escola rural amb l'entorn. D'entrada, hem pogut observar en diferents articles la preocupació pel desarrelament i la manca de compromís del professorat rural amb l'entorn on ensenya. Aquesta desconnexió dels docents implica, fins i tot, el desconeixement de la llengua de la comunitat on eduquen.[21] A poc a poc, sorgeixen iniciatives per a la formació del professorat, i els recursos de formació s'aproximen a l'escola a

20. Vara Miñanbres, M. Jesús. «De la adaptación a la participación». *Cuadernos de Pedagogía* (abril de 1991), núm. 191.

21 «Barcelona: conclusiones del IV Congreso de la Formación». *Cuadernos de Pedagogía* (gener de 1976), núm. 13.

partir dels centres de recursos. És fonamental, però, que els docents també s'arrelin a l'escola i s'hi identifiquin, i se sentin part de la comunitat on exerceixen.

Un altre aspecte important és el currículum, caracteritzat al llarg dels anys per oferir continguts desconnectats de l'entorn rural, pensats únicament per a les escoles urbanes. La desconnexió amb la realitat i la poca comunicació entre la família i l'escola ha provocat un desajustament entre els interessos educatius dels infants i l'escola que en molts casos ha derivat en absentisme, fracàs escolar, etc.[22] La LOGSE estableix el currículum general, però, com ja hem dit anteriorment, deixa molts buits pel que fa a l'escola rural. En canvi, pel que fa a la construcció de projectes educatius, proporciona premisses que es poden concretar a cada escola prenent en consideració l'entorn on se situa. Per tant, s'observa la preocupació creixent de vincular l'escola a l'entorn i la comunitat.[23] Al mateix temps, es fomenta l'entrada a l'escola d'agents plurals, per democratitzar la tasca docent.

L'interès creixent per l'ús dels espais que l'entorn proporciona a l'escola com a recurs d'aprenentatge és un element important. Un exemple d'això és l'experiència de l'hort escolar desenvolupada a El Campo de Ledesma (Salamanca), que té la finalitat d'aprofitar els recursos que ofereix l'entorn rural i que, al mateix temps, implica la comunitat en la pràctica educativa per crear un vincle entre l'escola i la comunitat.[24] Un altre exemple seria La Casa de los Niños[25] a la Comunitat de Madrid, un servei educatiu públic i gratuït per a la primera infància amb l'objectiu de dur a terme una tasca educativa directa amb els infants, el treball amb els pares i la inserció a la localitat.

L'escola rural esdevé, doncs, una escola arrelada al medi i que ha fomentat la cohesió entre les comunitats petites. Aquest fet s'ha impulsat amb l'expansió dels CRA i les ZER, i permet als alumnes, professors i famílies interaccionar amb comunitats petites del territori. Les

22 Equipo VII. «Las raíces del fracaso escolar». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1979), núm. 57.

23 González Rosas, José L. «Un proyecto educativo para una escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía* (novembre de 1987), núm. 153.

24. Poveda Díaz, Rafael. «Dos experiencias: Campo de Ledesma». *Cuadernos de Pedagogía* (febrer de 1980), núm. 62.

25. Fernández Rozas, Jesús. «La Casa de los Niños». *Cuadernos de Pedagogía* (gener de 1990), núm. 177.

escoles rurals esdevenen una peça clau per a la continuïtat del sentiment de pertinença a la comunitat, la cultura i el medi. Aquest fet es fa evident al llarg de molts articles publicats a la revista que, en general, presenten experiències educatives en les quals l'entorn és l'eix al voltant del qual gira l'activitat educativa.

5. La supressió de les desigualtats d'oportunitats

L'escola rural s'ha caracteritzat durant anys per les desigualtats derivades d'una política educativa en la qual no tenia un espai. Per tant, un dels principals factors generadors de desigualtats ha estat la mateixa legislació educativa de l'Estat, que no tenia en compte les característiques pròpies d'aquestes escoles singulars, i les deixava desemparades i marginades (sense especialistes, infraestructures i recursos).

L'article «Tendencias y modelos» (1990)[26] comenta que «els processos involucrats en l'alfabetització tenen relació amb la igualtat d'oportunitats i l'exercici democràtic de les llibertats». Per tant, la necessitat d'alfabetitzar esdevé fonamental per tal de dinamitzar l'àmbit rural i valorar el paper que té l'escola dins del poble. A Espanya es detecten diferents tendències en el procés d'alfabetització: l'escolarització, la intervenció social, la dinamització social i cultural, etc.

La primera empenta legal per a la democratització de l'escola rural es dóna amb la implantació de la LOGSE, que, tot i no especificar mesures per a l'escola rural, i fins i tot obviar-la, permet l'aparició d'iniciatives de caràcter renovador a les escoles rurals. També durant aquesta etapa, els centres de recursos i de formació del professorat es van expandint i d'aquesta manera l'escola rural es va dotant d'unes possibilitats que fins al moment semblaven impossibles.

6. Conclusions

Després de l'anàlisi dels articles publicats a la revista *Cuadernos de Pedagogía* durant el període 1975-1995, podem concloure que

26. M. Justicia, Diego; Romans, Mercè. «Tendencias y modelos». *Cuadernos de Pedagogía* (març de 1990), núm. 179.

el procés de renovació de l'escola rural ha estat possible gràcies a l'aportació de persones que, de manera individual o col·lectiva, han lluitat per donar a aquesta escola el lloc que li pertoca i que durant un llarg procés s'han organitzat per assolir els objectius desitjats. L'altra característica d'aquest procés és la falta de coherència de l'Administració a l'hora d'elaborar les lleis en matèria d'educació, en les quals sembla que l'escola rural no té cap paper, ja que pràcticament no se la pren en consideració.

Pel que fa a l'anàlisi quantitativa, podem concloure que la majoria dels articles publicats fan referència a la realitat i fan propostes per a l'escola rural, i demostren que, tot i ser un procés de vint anys, han estat necessaris tots i cada un d'ells per assolir els objectius esperats. D'altra banda, també cal ressaltar els articles sobre la legislació. Aquest fet és normal a causa de la manca d'atenció que mostra l'Administració per l'escola rural en les lleis que es van anar elaborant. Volem destacar també que la revista ha estat una plataforma en la qual s'han pogut compartir múltiples experiències dutes a terme a l'escola rural i que, per tant, també ha esdevingut un espai per a la difusió de la renovació pedagògica d'aquesta escola. Un altre fet observat és que el gruix dels articles es concentra principalment durant els primers anys del període, coincidint amb el desplegament de la LGE, i que durant els anys posteriors, tot i que el volum d'articles no és tan elevat, hi trobem un flux constant d'articles vinculats a l'escola rural que no s'emmarquen en els tres temes més generals ja esmentats, sinó que engloben altres àmbits temàtics.

Un altre fet observat en l'anàlisi quantitativa dels articles de la revista és la procedència territorial de les publicacions. En la majoria dels casos són articles de caràcter general, però la resta dels articles també es concentra en les comunitats, que són de caràcter eminentment rural.

Amb relació a l'anàlisi qualitativa, hem observat que el context social i polític del procés es reflecteix en les dades obtingudes. Aquest fet es nota especialment durant el desplegament de les dues lleis que inclou aquest període. Podem observar que el context del moment es reflecteix en les preocupacions i interessos dels diferents autors i de la mateixa revista.

Finalment, destaquem que durant els últims anys analitzats sembla que l'escola rural ja comença a ocupar el lloc que li pertoca, i fins i tot

esdevé un referent. Amb tot, queda demostrat l'interès per continuar millorant-la amb un flux constant d'articles en els quals es presenten experiències educatives, estratègies i ús dels recursos, sistemes organitzatius, etc. Una mostra d'això és l'article «El campo, la ciudad y la escuela»,[27] que presenta un seminari de professors, tant de l'àmbit rural com l'urbà, amb l'objectiu d'establir connexions entre les escoles rurals i les urbanes, de manera que els alumnes puguin conèixer ambdues realitats i respectar-les des del coneixement.

En síntesi, pensem que, tot i que ha estat un procés llarg i ple d'inconvenients, gràcies als esforços fets al llarg d'aquest últim quart de segle, les escoles rurals han esdevingut un referent i han sabut integrar-se a l'entorn i la comunitat on es troben. La revista, a través de múltiples articles, ha anat resseguint aquest procés i, al mateix temps, ha format part del mateix procés per esdevenir una via d'aproximació per als agents renovadors i de difusió de les noves idees i experiències de les persones implicades en l'escola rural.

7. Referències bibliogràfiques[28]

DIVERSOS AUTORS. «Escuela rural, una agonía». *Cuadernos de Pedagogía* (novembre de 1978), núm. 47.

La escuela rural: Crónica de una marginación. [Monogràfic] *Cuadernos de Pedagogía* (maig de 1976), suplement 2, núm. 17.

«Tema del mes: La escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía* (juliol-agost de 1981), núm. 79.

«Tema del mes: Educación compensatoria». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1984), núm. 117. [Entre els diferents articles del monogràfic, n'hi ha alguns que es refereixen directament a l'escola rural, per exemple: «Cantabria. El despertar de la escuela rural» i «Castilla. Una alternativa a la escuela rural».]

27 CAIVANO, Fabricio. «El campo, la ciudad y la escuela». *Cuadernos de Pedagogía* (gener de 1994), núm. 221.

28. El DVD *Cuadernos de Pedagogía. 35 años contigo* recull en format digital tots els articles publicats a la revista del 1975 al 2010. Les referències dels articles són del DVD, que ha estat el recurs utilitzat per al buidatge. No hem esmentat les pàgines dels articles perquè en aquest format no estan numerades.

«Tema del mes: La educación en el medio rural». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1987), núm. 151.

Chequeo a la escuela rural. [Dossier] *Cuadernos de Pedagogía* (maig de 1993), núm. 214.

Feu i Gelis, Jordi. «Política educativa i escola rural durant el franquisme». *Educació i Història* (2005), núm. 8, pàg. 63-77.

Gimeno sacristán, José. «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica». *Cuadernos de Pedagogía* (desembre de 1992), núm. 209.

Grande, Miguel. «¿Cúal es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural». *Cuadernos de Pedagogía* (juny de 1984), núm. 114.

Jiménez, Jesús. «La escuela rural: entre el olvido y la esperanza». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1987), núm. 151. «Los pueblos también existen». *Cuadernos de Pedagogía* (març de 1988), núm. 157.

Jiménez, Jesús; Bernal, J. Luis. «Formación permanente del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía* (abril de 1992), núm. 201.

Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Primeres: 1979, Barcelona): L'Escola Rural a Catalunya. Bellaterra: ICE - UAB, 1980.

Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Sisenes: 1987, Banyoles): Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 1987.

Soler, Joan; Feu, Jordi. «Més enllà de l'escola rural. Cap a un model integrat i integrador de l'educació en el territori». *Temps d'Educació* (2002), núm. 26, pàg. 133-156.

Soler i Mata, Joan. «L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle xx. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç». *Educació i Història* (2005), núm. 8, pàg. 78-102.

Cultura gitana i cohesió social a Can Tunis (Barcelona) al final del segle xx: l'experiència educativa de Xavó Xaví a través dels protagonistes

Maria Nadal Espinasa, Anna Palomar Briansó,
Marta Puig Llobet, Clara Valls Cassi
Universitat de Vic

Resum

Les relacions entre la cultura dominant i les cultures minoritàries són un element clau per a la cohesió social d'un determinat context. A Barcelona, la presència de col·lectius gitanos en alguns barris, com ara Can Tunis, han influït directament en la dinàmica social.

En el darrer quart del segle xx es van promoure a Can Tunis diferents iniciatives educatives dirigides a prevenir l'exclusió social dels infants i adolescents del barri. M. Teresa Codina i Basilio González són els principals impulsors d'aquestes experiències. La darrera iniciativa va ser l'institut Xavó Xaví, creat el 1988 per a alumnes entre 12 i 16 anys, orientat a la formació pràctica i la inserció laboral.

Aquesta comunicació està centrada en aquesta experiència educativa a partir de la veu d'alguns exalumnes. Volem reconstruir la seva trajectòria personal i laboral, conèixer les seves expectatives i valorar la situació actual. L'anàlisi de les entrevistes farà emergir els aspectes rellevants i les problemàtiques i oportunitats que influeixen en la cohesió social.

Paraules clau: Col•lectiu gitano, cohesió social, exclusió social, iniciatives educatives, marginació.

Resumen

Las relaciones entre la cultura dominante y las culturas minoritarias son un elemento clave para la cohesión social de un determinado contexto. En Barcelona, la presencia de colectivos gitanos en algunos barrios, como Can Tunis, han influido directamente en la dinámica social.

En el último cuarto del siglo xx se promovieron en Can Tunis varias iniciativas educativas dirigidas a prevenir la exclusión social de los niños y adolescentes del barrio. M. Teresa Codina y Basilio González son los principales impulsores de estas experiencias. La última iniciativa fue el instituto Xavó Xaví, creado el año 1988 para alumnos entre 12 y 16 años, orientada a la formación práctica y la inserción laboral.

Esta comunicación está centrada en esta experiencia educativa a partir de la voz de algunos ex alumnos. Queremos reconstruir su trayectoria personal y laboral, conocer sus expectativas y valorar la situación actual. El análisis de las entrevistas desvelará los aspectos relevantes y las problemáticas y oportunidades que influyen en la cohesión social.

Palabras clave: Colectivo gitano, cohesión social, exclusión social, iniciativas educativas, marginación.

Abstract

The relationships between the dominant culture and minority cultures are key elements for social cohesion in certain contexts. In Barcelona the presence of gypsy groups in some neighborhoods, such as Can Tunis, has directly influenced the social dynamic.

In the last quarter of the 20th century, various educational initiatives were promoted to prevent the social exclusion of children and teenagers in the neighborhood. M. Teresa Codina and Basilio Gonzalez are the principal promoters of these experiences. The most recent initiative was the Xavó-Xaví high school, created in 1988 for students between 12 and 16, which focused on practical education and job placement.

This paper focuses on this educational experience through the voices of some ex-students. We want to reconstruct their personal and working histories, learn about their expectations and evaluate their current situation. From the interviews, the relevant issues, problems and opportunities that affect social cohesion will be made evident.

Key words: Gypsy people, social cohesion, social exclusion, educational initiatives, marginalization.

1. Introducció

Aquesta comunicació té l'origen en un treball sobre Maria Teresa Codina i la seva implicació educativa al barri de Can Tunis en el marc de l'assignatura Evolució de l'educació contemporània del grau de Mestre d'Educació Primària. Aquest primer treball va ser una oportunitat per tenir un contacte directe amb Maria Teresa Codina. Posteriorment, se'ns va oferir l'oportunitat d'aprofundir i desenvolupar més aquest tema. La finalitat principal d'aquesta comunicació és veure com l'educació incideix en contextos marginals i, més concretament, en un dels barris més degradats de Barcelona, Can Tunis. Aquest barri, avui ja desaparegut, es va crear durant la dècada de 1970, com a projecte pilot per a la reinserció social de les famílies d'ètnia gitana.

A través de l'ús de fonts orals i escrites (Bernal i Corbalán, 2008; Vilanova, Úbeda, 2006) hem anat recollint experiències per dur a terme una recerca mitjançant la qual analitzem una de les escoles que van existir al barri, Xavó Xaví, i la manera com va ajudar els seus alumnes a ser el que són actualment. Per fer-ho hem seguit el procés següent: *a*) Conèixer els professors, que ens van situar i ens van ajudar a tenir

un primer contacte amb el barri i l'escola; *b*) Contactar amb els exalumnes, els quals, posteriorment, entrevistaríem; *c*) Confeccionar un seguit d'entrevistes estructurades que tractaven diferents temes concrets; *d*) Transcriure i analitzar aquestes entrevistes. Per fer el buidatge vam elaborar unes taules en les quals hem sistematitzat els temes i les persones entrevistades.[1] Els temes analitzats estan relacionats amb la integració i la cohesió social: barri, escola, mestres, vida diària i aprenentatges, ètnia gitana i costums, opinió sobre el present i el futur, relacions gitanos-paios, igualtat i cohesió social.

Els objectius d'aquesta comunicació són, d'una banda, veure com l'educació influeix en la cohesió social als barris marginals i en el desenvolupament individual de cada persona. De l'altra, pretenem mostrar i conèixer una part de la realitat que existeix, però que ningú no veu o no vol veure, com seria la marginalitat d'alguns barris i conjunts de persones que queden excloses de la societat actual. A més, volem fer sortir a la llum els aspectes positius que es van desenvolupar al barri de Can Tunis, ja que només s'ha mostrat la part més denigrant, i també donar veu a la gent que volia un lloc per viure i créixer millor. A l'inici, ens hem fet dues preguntes que pretenem respondre amb aquest treball: podem afirmar que l'educació contribueix a cohesionar la societat?; l'experiència de Can Tunis, es pot traslladar a altres barris o llocs que es puguin trobar en situacions semblants?

2. Context: barri i cultura gitana[2]

El barri barceloní de Can Tunis, també anomenat *Casa Antúnez*, estava situat entre la ronda Litoral, el port i el cementiri de Montjuïc. El barri es va convertir en una zona marginal de consum i venda d'estupefaents, allunyada de la ciutat i habitada majoritàriament per famílies d'ètnia gitana. Aquestes famílies malvivien en barraques i per això, a la dècada de 1970, l'Ajuntament de Barcelona es va implicar en el barri i va construir habitatges dignes i escoles per oferir-los un futur

1. Un exemple d'aquestes taules elaborades es pot veure en l'apartat d'anàlisi sobre el tema «Present i futur».

2 Per conèixer més sobre el barri de Can Tunis es pot consultar Ortiz Garrido, E. *Relat d'una experiència: barri de Can Tunis*. Barcelona: Claret, 1997.

millor. El curs 1988-1989 Maria Teresa Codina i un equip d'educadors van treballar per obrir l'Escola de Secundària Adaptada Xavó Xaví (entre d'altres) i, amb constància, van lluitar a favor de totes les famílies. Finalment, després de problemes constants entre els veïns i l'Ajuntament, l'any 2004 es van desallotjar les famílies i es van enderrocar els últims habitatges per convertir aquell espai en un aparcament al servei del port. Les famílies del barri van haver d'acceptar indemnitzacions molt baixes per començar una vida nova lluny de Can Tunis. Va ser un procés qualificat de traumàtic i ple d'incertesa pels afectats, i aquests van ser repartits aleatòriament per altres barris de Barcelona, com ara la Mina, el Besòs o la Zona Franca.

Si ens centrem en l'ètnia gitana, podem observar que ha estat sempre rebutjada i avui en dia, en ple segle xxi, encara podem veure diferents valors i costums difícils d'acceptar en una societat canviant. A grans trets, podem dir que és una ètnia en la qual el pes de la família és molt important i en què les dones acostumen a tenir un rol més aviat pobre en les decisions o simplement a l'hora d'accedir al món laboral. Tot i això, després d'analitzar i conèixer la realitat de Can Tunis podem dir que actualment les coses han canviat. Però en aquest cas no podem fer una generalització, ja que tots els casos són singulars, com veurem en un dels apartats següents.

3. Centre: Xavó Xaví [3]

A Can Tunis es van promoure diferents iniciatives educatives per tal de prevenir l'exclusió social dels nens i nenes i adolescents del barri. L'última d'aquestes iniciatives va ser l'escola Xavó Xaví, creada el 1988. Anava dirigida a alumnes d'entre 12 i 16 anys. Aquesta escola es va crear amb dues finalitats concretes: formar de manera pràctica els alumnes, és a dir, com una formació professional, i integrar-los en el món laboral. Aquest centre, el podem relacionar amb el concepte

3. Per conèixer més sobre Xavó Xaví es pot consultar González Muñoz, Basilio; Domingo Fernández, J. Ramón; Etxebarria Boix, Enric; Moraza Rodríguez, Juan Carlos; Rojo Céspedez, Gloria; Torres González, Antonio; Codina Mir, M. Teresa. El adolescente marginal: Escuela y trabajo. Barcelona: Rosa Sensat, 2001

d'escola taller, la qual emprava una metodologia basada a lligar la pràctica i la teoria, pensada per a una adaptació millor al món laboral.

Maria Teresa Codina i Basilio González van ser els principals educadors que van impulsar aquest projecte al barri amb un bon equip d'educadors al costat. Un projecte d'aquestes característiques implica que tot l'equip estigui cohesionat i amb ganes de tirar-lo endavant. A mesura que passava el temps, també els arribaven mestres que no sabien de l'existència del projecte. Treballar a Can Tunis era molt dur, ja que els alumnes que hi havia no tenien res a veure amb els de la majoria d'escoles i les condicions del barri eren, en general, força precàries. És per això que els mestres que van treballar a Xavó Xaví s'hi havien de posar en cos i ànima i dedicar-hi moltes hores, però de tota aquella experiència van poder aprendre molt, tant de la vida com de la professió.

A Xavó Xaví, durant el matí es treballaven coneixements bàsics d'escriptura, lectura i matemàtiques. A la tarda es feien tallers que variaven cada trimestre. Era la part més important del que es treballava i eren tallers com ara llauneria, fusteria o pintura, encarats a una professió.

4. Els nostres protagonistes[4]

La Manoli és una de les nostres protagonistes. Té 37 anys i tres fills, un nen i dues nenes. Després de Xavó Xaví va treballar al Casal de Can Tunis com a monitora. També va treballar de monitora a l'escola Tres Pins i, més tard, va tornar al Casal. Ha estat treballant en altres feines com, per exemple, ajudant de cuina a llars d'infants, encarregada de manteniment per a l'Ajuntament de l'Hospitalet o fent espelmes. Ac-

4. Els quatre protagonistes amb els quals hem pogut conversar, a qui hem pogut preguntar i de qui hem après moltes de les coses que plasmem en aquest treball són presentats a continuació. Contactar-hi no va ser un procés fàcil, ja que nosaltres no els coneixíem i en Basilio i la Maria Teresa, que feia més de 15 anys que no hi tenien contacte, van haver de fer de mediadors i ajudar-nos a fer preguntes adequades en cada cas. Les persones entrevistades són: Manuela Cerro Fernández (Manoli; MCF), Francisco Ramon Fernández Santiago (Canín; FRFS), Antonio Jiménez Campos (Antoñín; AJC), Angustias Heredia Flores (Mona; AHF).

tualment no treballa, però li agradaria tornar a trobar feina de monitora. La Manoli ens ha parlat de l'ètnia gitana i el barri de Can Tunis de manera oberta i no ha tingut problemes per explicar-nos la seva visió. Creu que mai no l'han discriminat per ser gitana i actualment se sent plenament integrada en la societat.

L'Antoñín és un home de 37 anys i té dos fills, un nen i una nena. Com tots els altres protagonistes, va estudiar al centre Xavó Xaví. A partir d'allà va tenir l'oportunitat de començar a treballar a la casa Levi's, on ha estat durant 14 anys, però l'en van fer fora a causa de la crisi, i actualment cobra l'atur. Agraeix tot el que li va aportar Xavó Xaví, ja que el van ajudar a trobar feina i a integrar-se en la societat, tot i que ens diu que no recorda gaires coses del barri.

El Canín és un home de 34 anys amb tres fills i treballa d'encofrador. Durant la setmana treballa a la frontera entre França i Catalunya, on gestiona i s'encarrega de la resta de treballadors. La seva dona no treballa, és mestressa de casa i cuida les filles. Viu al barri de la Mina i parla d'una manera força oberta sobre l'ètnia gitana. Li agrada ser gitano i no renuncia als seus orígens o a la seva manera de ser. Amb ell hem pogut conèixer una mica més els gitanos i veure que, de mica en mica, les coses en aquesta ètnia van canviant, progressant, o si més no ho sembla.

La Mona és la petita de dues germanes i té 34 anys. Viu amb la seva família, que la té controlada encara com una adolescent. Afirma que la seva família ha evolucionat i canviat alguns costums, però no tants com ella voldria. Fa 15 anys que treballa de netejadora en un institut, però vol anar més lluny, ja que tot i els conflictes familiars és una noia ambiciosa i llesta. Actualment, estudia a l'Escola d'Adults Pere Calders[5] per obtenir el graduat. Per a ella, tot plegat és un repte molt difícil, però de mica en mica i amb ajuda va tirant endavant. Amb ella, hem descobert l'exemple d'una noia gitana lligada a la família sense cap respir. A més a més, també hem pogut comprovar la importància de Xavó Xaví i, sobretot, de l'equip que va dur a terme aquest projecte, ja que sense ells no seria possible que la Mona, avui dia, tingués la mentalitat que té.

5. Escola d'adults situada al barri de Sant Antoni de Barcelona.

5. La visió dels mestres sobre Xavó Xaví[6]

Basilio González i M. Teresa Codina han estat un suport per elaborar el treball i una de les principals fonts d'informació sobre el projecte Xavó Xaví. Ells han fet possible que poguéssim contactar amb alguns exalumnes de l'escola. En les entrevistes amb ells vam tractar multitud de temes i problemes relacionats amb Xavó Xaví, Can Tunis i els seus habitants. A continuació farem una síntesi dels temes que considerem més rellevants.

Un element cabdal que diferenciava l'escola Xavó Xaví de la resta d'escoles eren els seus alumnes. El Basilio explica que els nens, des que neixen, estan sotmesos a una infinitat de normes, com ara seure bé, tenir horaris, demanar les coses educadament, etc. Aquest no era el cas dels nens de Can Tunis, que no tenien cap mena de regulació del comportament, sinó que vagaven tot el dia i no seguien cap mena d'imposició o norma. Així doncs, intentar que els alumnes respectessin les normes, adquirissin hàbits d'higiene, puntualitat i esforç i, a més a més, aprenguessin continguts curriculars era una feina molt dura i costosa, sobretot si els nens començaven l'escolarització en una edat avançada. El grau de desenvolupament dels alumnes era molt diferent del que s'esperaria d'alumnes de secundària. Per exemple, el Basilio diu el següent d'un noi: «Hubo un año que siempre preguntaba por qué, por qué, por qué; catorce años tenía.»[7] Aquest alumne va passar a 14 anys l'etapa de preguntar el perquè de les coses, que normalment es passa a tres anys.

Segons els educadors, l'escolarització era l'única manera que els joves de Can Tunis poguessin trobar feina, progressar personalment i tenir un futur. L'educació els permetia sortir del bucle de marginació on es trobaven tots els habitants de Can Tunis i l'escala social. Era l'oportunitat de sortir de la pobresa i del món de la droga que envoltava

6. Per completar la informació sobre M. Teresa Codina es pot consultar Bisquerra, R. «María Teresa Codina. Maestra en las dos orillas». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre de 1995), núm. 250, pàg. 8-13; Sánchez Hernández, Alicia. «M. Teresa Codina i Mir. Maestra entre la población gitana. 30 retratos de maestras». *Cuadernos de Pedagogía* (2005), pàg. 101-106.

7. Comentari fet durant l'entrevista d'AJC, 18-02-2012, Zona Franca, Barcelona

el barri. Els alumnes també s'adonaven d'aquesta oportunitat i decidien anar a l'institut, cobrant una suma simbòlica, i deixaven de banda la droga, que els hauria pogut donar molts més diners. En el moment que els alumnes s'adonaven de la realitat on vivien i intentaven buscar una solució, llavors era quan els nois se «salvaven».

Els dos mestres també parlaven de la marginació en la qual estaven immersos els habitants del barri, i es preguntaven si la causa d'aquesta marginació podria ser l'ètnia de les persones del barri. El Basilio té una opinió molt radical sobre aquest tema. Segons ell, la discriminació dels gitanos no era per la seva cultura, sinó per la seva condició de marginats socials. Ho explica dient: «Yo pienso que siempre se rechaza al pobre, más que al pobre al marginado [...] y en el trabajo sucede al revés. Al payo le han dicho que el gitano es un vago. Inmediatamente que se encuentra en el trabajo con un gitano que trabaja le dice: "Alto, tú no puedes ser gitano".»[8]

L'actuació dels mestres, segons el Basilio i la M. Teresa, era un aspecte fonamental perquè el projecte funcionés. Calia que tot l'equip caminés cap a un mateix objectiu, que compartissin un projecte i, sobretot, que cada mestre s'interessés per comprendre la realitat de tots els seus estudiants: «Yo siempre digo que hay dos tipos de profesores: el profesor que abre la escuela a las 9 y la cierra a las 5 y le da igual quien entre, y el profesor que quiere saber quienes son y qué hay detrás de cada alumno.»[9]

Un altre tema que va sorgir a les entrevistes amb els mestres va ser el paper de l'Administració en el projecte. Els entrevistats expliquen que a l'inici hi havia implicació, tant econòmica com de compartir objectius, però els interessos de l'Administració, tant de la Generalitat com de l'Ajuntament de Barcelona, anaven canviant de direcció i al barri es necessitava una implicació constant. Els educadors critiquen aquest fet perquè creuen que el paper de l'Administració no hauria de ser la beneficència. Segons ells, perquè els problemes socials es puguin solucionar, cal una implicació plena dels estaments governamentals: «És important això, veure que és tot molt a llarg termini. [...] És una in-

8. Opinió de BG durant l'entrevista d'AJC, 26-02-1012, Zona Franca, Barcelona.

9. Entrevista M. Teresa Codina (MTC) i Basilio González (BG), 14-01-2012, Vallcarca, Barcelona.

versió, l'argument que sempre dèiem quan demanàvem diners allà era que era una inversió a llarg termini. Clar, ara veiem que aquesta gent treballa, però després de 25 anys d'escola, Avillar Chavorrós i després Xavó Xaví.»[10]

Com a conclusió, els mestres entrevistats qualifiquen el projecte de Xavó Xaví de reeixit, ja que, gràcies a l'educació i el suport que van rebre, molts gitanos han pogut sortir de la marginació, trobar una feina i formar una família pròpia, com hem pogut observar en els quatre alumnes entrevistats. Actualment, el Basilio i la M. Teresa se senten orgullosos de la tasca duta a terme a Can Tunis, perquè veuen com els alumnes que van tenir a Xavó Xaví han progressat, i probablement els fills i néts d'aquests alumnes podran aconseguir fites que mai no s'haurien pogut plantejar els seus avantpassats.

6. La visió dels exalumnes

Tal com hem esmentat a l'inici, l'anàlisi de les entrevistes s'ha fet a partir dels temes i problemàtiques que hem detectat. Hem configurat els apartats següents, que ordenen i estructuren la visió dels exalumnes.

Sobre el barri

Com s'ha explicat en l'apartat 2 de la comunicació, Can Tunis era un barri marginal i va acabar en un estat de degradació per la droga que hi havia. Els protagonistes són molt conscients de la situació en què es trobava el barri. Dos d'ells recorden molt bé les etapes que van passar: les barraques i el pas positiu que els va portar a viure en habitatges i, finalment, la problemàtica de la droga: «Hay una gran diferencia de la época vieja a la nueva. Entonces fue cuando los gitanos se empezaron a dar cuenta de lo que era el trabajo.»[11] Era un barri marginal, on no hi havia sortida i entrada de gent. És a dir, la gent del barri no n'acostumava a sortir i la gent de fora no hi anava. Estava marginat geogràficament i, a més, només hi havia una línia d'autobús que el connectava amb Barcelona. Els mitjans de comunicació també van ajudar

10. Entrevista MTC i BG, 14-01-2012, Vallcarca, Barcelona
11. Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona.

molt a crear la mala fama del barri amb diferents documentals que no reflectien les coses positives que s'hi feien, sinó tots els aspectes negatius. Una de les coses positives, com tots els nostres protagonistes recorden, era el sentiment de germanor que hi havia. Entre tots eren com una gran família en què s'ajudaven entre ells, i no es tractava de ser gitano o no, sinó que «todo el que se quería implicar y se veía dispuesto, podía».[12] Pel que fa al tipus de gent que hi havia, reconeixen que hi havia persones conflictives, tot i que, com a tot arreu, també n'hi havia de molt bones. Això sí, la majoria eren analfabets.

L'escola i el casal van ser unes de les altres coses positives que va tenir el barri. Amb aquestes institucions es va ajudar que els nens i nenes, a mesura que s'anaven fent grans, es poguessin integrar a la resta de la societat. Els nostres protagonistes en són uns exemples clars. De petits vivien en aquella bombolla de Can Tunis on no tenien allò necessari per viure en condicions, i, gràcies a l'educació que van rebre a Avillar Chavorrós i, més tard, a l'institut Xavó Xaví, han pogut arribar a integrar-se en la societat i trobar feina com qualsevol altra persona.

Sobre l'escola

Abans no es va iniciar Avillar Chavorrós, es van fer uns torns en unes aules per grups d'edat, que hi anaven una hora i mitja cada dia. L'objectiu era conèixer els nens i nenes per tal de fer una escola adaptada a les seves necessitats. També es van començar les colònies. A l'escola es feien aprenentatges bàsics, tant acadèmics (matemàtiques i llengua) com d'hàbits d'higiene o alimentació. Un dels protagonistes recorda que s'havia de pagar l'escola: «La suerte que teníamos también era que podíamos pagarlo poquito a poco. Si podías pagar una peseta un día la pagabas, y cuando pudieras ya pondrías lo que faltaba. […] No te presionaban ni nada, decían, bueno pues si hoy no puedes traer nada, pues mañana.»[13] M. Teresa Codina explica que era un preu simbòlic, ja que la gent del barri no tenia diners, però aquest fet anava bé perquè se sentissin responsables i fessin anar els fills a l'escola. Tot

12. Entrevista MCF, 18-02-2012, Sant Martí, Barcelona.
13. Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona.

i això, si algú no podia pagar-ho, no se'n quedava al marge. L'interès dels pares perquè els nens i nenes no es quedessin a casa només era perquè els donaven menjar, però en general no es tenia gaire interès perquè aprenguessin.

Es va obrir l'escola taller per a adults, que era com una formació professional amb contractes de la Generalitat que duraven mig any i es podien allargar tot un curs. Els alumnes anaven canviant perquè havia de ser poc temps, però aquest projecte no va tenir gaire continuïtat. Es va veure la necessitat que els alumnes havien de començar una formació abans, i va sorgir la idea de Xavó Xaví, un centre de secundària on feien classe al matí com qualsevol altre institut, però on a la tarda feien tallers de fusteria, electricitat, construcció, etc. Feien un taller cada trimestre, que eren més importants que no pas les classes de les assignatures del matí. Un cop acabaven aquesta etapa, es mirava de buscar-los una feina que alguns, com el Canín, encara conserven. La Manoli, més concretament, pensa que els exigien massa poc, que feien molts hàbits i pocs continguts acadèmics, que és el que li hauria agradat a ella. Pensa segurament això perquè ella ja rebia una educació a casa que molts no tenien.

Sobre els mestres

Els protagonistes coincideixen en una idea: els mestres que van tenir eren persones que van lluitar per l'educació, pel barri, per aconseguir habitatges dignes, per veure un món més enllà de la perifèria, per entendre una mica més la relació dels gitanos i els paios i, en definitiva, per canviar el futur de tots els veïns de Can Tunis. Tota la feina feta per l'equip educatiu de Can Tunis es veia recompensada: «Hoy en día, yo bajo mi punto de vista, puedo decir que gracias a Basilio, gracias a Teresa, gracias a Manel, gracias a todos, soy lo que soy y sé lo que yo soy ahora.»[14] Els mestres van ser els qui els van ajudar a ser el que són avui dia. Els van ajudar a créixer com a persones responsables, respectuoses i amb nous ideals a la vida. No buscaven que aprenguessin un contingut, sinó que adquirissin hàbits i costums que posteriorment els servissin per desenvolupar-se en la societat.

14. Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona.

D'altra banda, un dels entrevistats també explica que tots i cada un dels professors eren exigents, demanaven uns mínims, i era necessari fer-ho dins d'un entorn sense gaires normes i obligacions. Coses tan simples com no posar els peus sobre la taula, parlar amb respecte i sense cridar eren qüestions que es tractaven dia rere dia: «Bueno en el sentido de que apretaban. Porque decían: Es que a mi hijo lo estás castigando por no estudiar. Es que era un bien para él. Tu hijo está castigado por no hacer las cosas como las personas.»[15]

En contraposició, una altra de les protagonistes està d'acord que eren exigents, però diu que «para mi fue de nivel bajo. [...] Yo sé que se trabajaron muchas cosas en una sola área: higiene, enseñar a comer [...] pero a nivel de estudio hubieseis podido más.»[16]

Sobre la vida diària i els aprenentatges

Respecte a la vida diària a Can Tunis, una de les entrevistades la descrivia com «ir de casa a la escuela y de la escuela a casa»[17] sense gaire contacte amb l'exterior. Ben diferent de la resta, que recordava anècdotes dins del barri.

Tot i això, el més important per a tots ells era la vida a l'escola. Relacionar-se, aprendre i, sobretot, sortir a l'exterior i trencar una mica amb la rutina familiar va ser el que va motivar els nens a assistir a classe. D'altra banda, però, cal reconèixer que els àpats hi van tenir molt pes. El centre va donar una alimentació més bona als seus alumnes. Aquests mai no van deixar de menjar i els seus pares no havien de patir per si podien o no tenir un plat a taula.

D'una banda, doncs, l'escola va servir per enriquir els alumnes amb les necessitats bàsiques, i de l'altra, va ser una bona estratègia perquè veiessin la importància d'estudiar, lluitessin per aconseguir-ho i tinguessin temps per veure que allò que feien donava fruit. De fet, els nostres protagonistes ens explicaven que unes setmanes de rondar pel barri sense cap objectiu concret, estar amb els amics o estirar-se al llit estava bé, però a la llarga cansava. A més, l'ambient familiar moltes

15. Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona
16. Entrevista MCF, 18-01-2012, Sant Martí, Barcelona.
17. Entrevista AHF, 27-01-2012, plaça d'Espanya, Barcelona.

vegades no era el més òptim i per això, quan van començar a relacionar-se amb els mestres i veure el caliu que s'hi creava, s'estimaven més ser a l'escola i fer feina que tornar a casa.

Sobre l'ètnia gitana i els costums

Tenim diverses opinions dins dels mateixos gitanos. Un d'ells, per exemple, creu que a la seva família tenien una mentalitat molt tancada, en la qual les germanes més grans havien de cuidar les petites, i renunciaven així a una possible escolarització (si tenien l'oportunitat i no es quedaven netejant la casa). D'altra banda, creu que en els darrers anys hi ha hagut una evolució, ja que, si no, ella mateixa no hauria arribat a pensar així.

Uns altres encara pensen que les seves famílies tenen una mentalitat tancada. Tot i haver canviat al llarg del temps, encara s'imposen restriccions a la dona i el fet d'accedir a una escolarització encara no és ben vist pels homes de la família (en aquest cas, el pare).

Un altre dels nostres protagonistes pensa que la família és el més important i lluita perquè les seves filles estudiïn i tinguin una educació per al dia de demà: «Yo tengo a mis hijas y las tres quiero que vayan al colegio y que no falten ningún día.»[18] També accepta que, en general, la gent gitana té la ment molt tancada i que, de vegades, els costa veure-hi més enllà. Tot i això, troba coses molt bones en tot plegat, com la visió que té de la família, la unió o el respecte per la gent gran. D'altra banda, justifica que la majoria de companys seus no assistissin a l'escola, ja que a casa seva no hi insistien perquè ells no hi havien pogut accedir i no ho veien important: «Mayoritariamente tenían la culpa los padres. Los padres no nos obligaban a ir al colegio. Si querías ir, ibas, y si no, no ibas.»[19]

Opinió sobre el present i el futur

Tots els entrevistats pensen que l'educació que han rebut els ha servit per canviar la mentalitat. Actualment, són exigents amb els seus

18. Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona.
19 Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona

fills perquè vagin a l'escola, ja que no volen que siguin com ells. Una d'elles, però, és molt crítica amb l'escola actual, diu que li agrada com tracten i aprenen els fills, però pensa que falta molta relació entre família i escola. També opina que l'educació li ha ensenyat a veure altres mons i entendre'ls. Ha pogut estudiar i pensa que és necessari que les dones tinguin dret a l'educació, però encara falta molt perquè tothom ho accepti.

Pensen que els seus fills viuran en millors condicions que ells, tot i que ells se n'han acabat sortint prou bé. Treballen, i els que estan a l'atur tenen esperances de tornar a entrar al món laboral.

Taula. Tema: Opinió sobre el present i el futur. Anàlisi de les entrevistes (font: elaboració pròpia)

	MCF	**FRFS**	**AJC**	**AHF**
OPINIÓ SOBRE EL PRESENT I EL FUTUR	És exigent amb els seus fills perquè no vol que siguin com ell. No li agrada l'escola actual. Creu que tracten bé els nens, però que no hi ha relació família-escola.	Ha canviat la mentalitat (ara té molt més interès per l'educació dels seus fills).	Està a l'atur i no sap què l'espera en el futur. Actualment estan molt més integrats en la cultura paia. Hi ha més diàleg.	Creu que l'educació és vital i lluita per a això. Considera que t'ensenya altres mons i això és necessari. Veu molt interessant que les dones accedeixin a estudis superiors, tot i que de vegades creu que és molt difícil.

Sobre les relacions entre gitanos i paios

La relació entre els paios i els gitanos és un tema important que ha sorgit en les converses amb els entrevistats. N'hem tret diverses conclusions. És un tema complex i molt debatut. La relació entre paios i gitanos ha canviat molt des dels anys vuitanta, quan tots vivien al barri de Can Tunis. De fet, tots quatre afirmen que actualment la relació amb els paios és bona. Parlen de la relació amb els paios a la feina i diuen que, tot i que a l'inici els companys de feina desconfiaven una mica de la seva capacitat per treballar, no els han discriminat mai per la procedència, excepte en un dels casos. La relació entre paios i gitanos, però, era totalment diferent quan els protagonistes eren joves, ja que hi havia

molta desconfiança i prejudicis dels gitanos cap als paios, i viceversa: eren com enemics.

Un dels entrevistats ens exemplifica molt bé aquest canvi al llarg dels anys, quan explica que els gitanos i els paios eren com la nit i el dia, eren diferents i amb diferents maneres d'entendre el món, però actualment considera que tant gitanos com paios són persones, sense tenir en compte l'ètnia. «El tema de gitanos o payos son mayormente las razas de cada uno, pero no puedo renegar a que seas payo o gitano.»[20]

Sobre la igualtat i la cohesió social

En general, tots els entrevistats coincideixen en el fet que anar a Xavó Xaví els va afavorir en la cohesió social amb la gent que no era d'ètnia gitana. En aquest sentit, l'educació els ha aportat els coneixements bàsics necessaris per poder-se relacionar i entendre la resta de la societat, que els semblava tan diferent d'ells. Consideren que ha significat un bé per a ells, tot i que en una situació concreta no els ha servit, ja que s'han sentit rebutjats i infravalorats només pel fet de ser gitanos. Per exemple, una de les protagonistes explica que quan va entrar a treballar la gent no es fiava d'ella pel simple fet de ser gitana. Tot i això, pel que fa a la manera de pensar d'aquesta ètnia, podem considerar que l'educació ha aconseguit grans progressos, ja que ha pogut canviar la mentalitat tancada que tenien per una de més oberta i tolerant.

A més a més, l'educació també ha tingut incidència dins del col·lectiu gitano, ja que actualment les famílies no es necessiten tant les unes a les altres i funcionen més autònomament, no com anteriorment, quan tots eren un col·lectiu unit i molt jerarquitzat.

En resum, podem considerar que l'educació a Can Tunis ha aportat molt en diferents aspectes. Ha fet les persones d'aquell barri més tolerants i respectuoses amb elles mateixes i els altres, perquè els ha mostrat valors de la vida com la igualtat i perquè ha ajudat a la integració de la gent del barri en la societat: «Eso de payo o gitano… eso no dice nada. Todo el mundo somos personas.»[21]

20. Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona.
21. Entrevista FRFS, 22-01-2012, la Mina, Barcelona

7. Conclusions

Les conseqüències de l'escolarització dels alumnes de Can Tunis han estat moltes i positives. Les més importants han estat la integració dels gitanos i gitanes en la societat i el món laboral. Els protagonistes són exemples d'exalumnes que van passar per l'institut i que ara asseguren que, un cop van sortir del barri, no s'han sentit marginats pel fet de ser de cultura gitana. Reconeixen que anar a l'escola els va obrir els ulls per conèixer i entendre altres mons i punts de vista. Gràcies a Xavó Xaví valoren l'escola i saben com és d'important per al futur de les persones, ja que sense l'educació i formació que van rebre no haurien pogut viure en la societat actual ni trobar feina o aspirar a trobar-ne una altra. Tots ells van trobar feina a través de l'institut i la van conservar durant molt de temps o en van poder trobar de noves.

A l'inici de la comunicació, hem plantejat dues preguntes, i després de la recerca podem donar-hi resposta. La resposta a la primera pregunta és clarament afirmativa. L'educació en barris marginals fa que els seus habitants surtin de la pròpia «bombolla» i entenguin altres maneres de pensar i poder-se relacionar i integrar en la societat. Els gitanos i gitanes de Can Tunis, si no haguessin tingut l'escolarització, difícilment haurien pogut canviar la mentalitat tancada i no haurien entès altres visions a part de la seva. El fet que hagin pogut canviar la manera de pensar ha comportat que s'integressin en la societat que els havia estat tan distant.

A la segona pregunta ens qüestionàvem si, de la mateixa manera que l'educació ha servit per integrar una bona part de la gent de Can Tunis, també pot servir en altres barris o poblacions que es trobin en una situació de marginació semblant. La resposta a aquesta pregunta podria ser afirmativa si en aquest barri o zona es donessin les condicions que hem detectat a Can Tunis. Entre aquestes condicions considerem imprescindibles un equip de mestres cohesionat, un projecte educatiu definit i compartit per tothom i un compromís social dels educadors amb el barri.

8. Referències bibliogràfiques

Baños Soria, Julio. *Can Tunis l'ocàs d'un barri*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social, 1993.

Bernal, M. Dolors; Corbalán, Joan. *Eines per a treballs de memòria oral*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació; Direcció General de la Memòria Democràtica, 2008.

Bisquerra, Rafael. «María Teresa Codina. Maestra en las dos orillas». *Cuadernos de Pedagogía* (setembre), núm. 250, pàg. 8-13.

Cela, Jaume. «Maria Teresa Codina: de pedra picada». *Diari de Barcelona* (21 de març de 1992).

Codina Mir, M. Teresa. *Educar en temps difícils: escola Talitha 1956-1974*. Vic: Eumo, 2007.

Codina Mir, M. Teresa. *Gitanos de Can Tunis 1977-1983: Crónica de un proceso educativo*. Barcelona: Mediterrània, 2000.

Equip de l'Escola Municipal Avillar Chavorrós. *Experiència d'educació global a Can Tunis: 1977-1978*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1981.

González Muñoz, Basilio [et al.]. *El adolescente marginal: Escuela y trabajo*. Barcelona: Rosa Sensat, 2001.

González Muñoz, Basilio. *En Barcelona, como se anuncia machaconamente, educadora, solidaria, integradora: 3 años de agonía en Can Tunis*. Barcelona, 2002. [Document no publicat i inèdit. Font: arxiu personal de l'autor]

Ortiz Garrido, Elies. *Relat d'una experiència: barri de Can Tunis*. Barcelona: Claret, 1997.

Vilanova, Mercedes; Úbeda, Lluís. *El repte de les fonts orals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2006.

Identitat i cohesió social en l'obra musical per a l'escola de Baltasar Bibiloni i Llabrés (1936-)

Llorenç Gelabert Gual i Xavier Motilla Salas[1]
Universitat de les Illes Balears

Resum

En els darrers anys hom ha destacat la importància de la recuperació i preservació del patrimoni cultural i educatiu immaterial o intangible al nostre país. Tanmateix, les possibilitats que planteja l'ús com a font historicoeducativa del patrimoni cultural i educatiu immaterial, complementat amb altres fonts, encara és un camp amb poques, tot i que significatives, aportacions a casa nostra. En aquesta comunicació volem fer una primera aproximació a l'estudi del patrimoni immaterial que representa el cançoner popular a les Illes Balears i al seu ús a l'escola, en el darrer terç del segle passat, com un element important de promoció d'una identitat comuna entre els escolars per tal d'afavorir des de l'educació formal o reglada la cohesió social, entesa des de la perspectiva de voler promocionar uns nexes o lligams que uneixin les persones d'una determinada societat. En aquest sentit, s'analitzarà la important tasca duta a terme pel pedagog i músic mallorquí Baltasar Bibiloni i Llabrés (Binissalem, 1936) en l'adaptació, o creació d'obres pròpies, del cançoner popular de les Illes Balears per ser ensenyat a les escoles.

Paraules Clau: educació formal, cohesió social, cançoner popular, Baltasar Bibiloni, Illes Balears

Resumen

En los últimos años se ha destacado la importancia de la recuperación y preservación del patrimonio cultural y educativo inmaterial o intangible en nuestro país. Sin embargo, las posibilidades que plantea el uso como fuente histórico-educativa del patrimonio cultural y educativo inmaterial, complementado con otras fuentes, es un campo con pocas, aunque significativas, aportaciones en la actualidad. En esta comunicación queremos hacer una primera aproximación al estudio del patrimonio inmaterial que representa el cancionero popular en las Islas Baleares y a su uso en la escuela, en el último tercio del siglo pasado, como un elemento importante de promoción de una identidad común entre los escolares para favorecer desde la educación formal o reglada

1. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia, i el cofinançament amb fons FEDER.

la cohesión social, entendida desde la perspectiva de querer promocionar unos nexos o vínculos que unan a las personas de una determinada sociedad. En este sentido, se analizará la importante labor llevada a cabo por el pedagogo y músico mallorquín Baltasar Bibiloni i Llabrés (Binissalem, 1936) en la adaptación, o creación de obras propias, del cancionero popular de las Islas Baleares para ser enseñado en las escuelas.

Palabras Clave: educación formal, cohesión social, cancionero popular, Baltasar Bibiloni, Islas Baleares

Abstract

The recovery and preservation of our country's immaterial or intangible cultural and educational heritage has become increasingly important in the last few years. However, the possibilities of using immaterial or intangible cultural and educational heritage as a historical-educational source, complemented by other sources, is currently a field with only a few, albeit significant, contributions. In this paper we take an initial look at the study of the immaterial heritage represented by the repertoire of traditional songs in the Balearic Islands and their use in schools, in the last third of the past century, as an important element for promoting a common identity among school children and to encourage – from within formal or regulated education – social cohesion, understood from the perspective of desiring to promote bonds or ties that will unite the people of a certain society. In this regard, we study the important task carried out by the Majorcan pedagogue and musician Baltasar Bibiloni i Llabrés (Binissalem, 1936) in the adaptation, or creation of original pieces, based on the traditional songs of the Balearic Islands, to be taught in schools.

Key Words: formal education, social cohesion, repertoire of traditional songs, Baltasar Bibiloni, Balearic Islands.

1. Introducció

Hom sap que el contingut de l'expressió *patrimoni cultural* ha canviat bastant en les últimes dècades, a causa en gran part dels instruments elaborats per la UNESCO. Així, tal com des de la UNESCO s'ha assenyalat: «El patrimoni cultural no es limita a monuments i col·leccions d'objectes, sinó que també comprèn tradicions o expressions vives heretades dels nostres avantpassats i transmeses als nostres descendents, com ara tradicions orals, arts de l'espectacle, usos socials, rituals, actes festius, coneixements i pràctiques relatives a la naturalesa i l'univers, i sabers i tècniques vinculats a l'artesania tradicional. Malgrat la seva fragilitat, el patrimoni cultural immaterial és un factor important del manteniment de la diversitat cultural enfront de la globalització creixent. La comprensió del patrimoni cultural immaterial

de diferents comunitats contribueix al diàleg entre cultures i promou el respecte per altres formes de vida.» De fet, per a la UNESCO el patrimoni cultural immaterial «[...] contribueix a la cohesió social fomentant un sentiment d'identitat i responsabilitat que ajuda els individus a sentir-se membres d'una o diverses comunitats i de la societat en general».[2]

El debat sobre la importància de la recuperació i preservació correcta del patrimoni cultural immaterial i intangible, arran de les aportacions generades al si de la UNESCO en la Convenció per a la Salvaguarda del Patrimoni Cultural Immaterial, s'ha traslladat a l'àmbit científic de la història i la museologia de l'educació. En aquest sentit, la recuperació i preservació del patrimoni educatiu immaterial i intan-

2. UNESCO. «¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial». URL: http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00002 [Darrer accés: 14-05-2012]. Vegeu també a la mateixa adreça web el text de la Convenció per a la Salvaguarda del Patrimoni Cultural Immaterial. Per a la UNESCO, «la importància del patrimoni cultural immaterial no està en la manifestació cultural en si mateixa, sinó en el patrimoni de coneixements i tècniques que es transmeten de generació en generació. El valor social i econòmic d'aquesta transmissió de coneixements és pertinent per als grups socials tant minoritaris com majoritaris d'un Estat, i té la mateixa importància per als països en desenvolupament que per als països desenvolupats», alhora que s'assenyala que «el patrimoni cultural immaterial és: 1) tradicional, contemporani i viu ensems: el patrimoni cultural immaterial no sols inclou tradicions heretades del passat, sinó també usos rurals i urbans contemporanis característics de diversos grups culturals; 2) integrador: podem compartir expressions del patrimoni cultural immaterial que són semblants a les d'altres. Tant si són del poble veí com si provenen d'una ciutat als antípodes o han estat adaptades per pobles que han emigrat a una altra regió, totes formen part del patrimoni cultural immaterial: s'han transmès de generació en generació, han evolucionat en resposta al seu entorn i contribueixen a infondre'ns un sentiment d'identitat i continuïtat, creant un vincle entre el passat i el futur a través del present. El patrimoni cultural immaterial no es presta a preguntes sobre la pertinença d'un determinat ús en una cultura, sinó que contribueix a la cohesió social fomentant un sentiment d'identitat i responsabilitat que ajuda els individus a sentir-se membres d'una o diverses comunitats i de la societat en general; 3) representatiu: el patrimoni cultural immaterial no es valora simplement com un bé cultural, a títol comparatiu, per la seva exclusivitat o valor excepcional. Floreix a les comunitats i depèn dels coneixements de les tradicions, tècniques i costums que es transmeten a la resta de la comunitat, de generació en generació, o a altres comunitats; 4) basat en la comunitat: el patrimoni cultural immaterial només pot ser-ho si és reconegut com a tal per les comunitats, grups o individus que hi creuen, el mantenen i transmeten. Sense aquest reconeixement, ningú no pot decidir que una expressió o un ús determinat forma part del seu patrimoni».

gible ha despertat a l'Estat espanyol, des de fa uns anys, els interessos de la comunitat d'historiadors de l'educació, especialment des de la museologia de l'educació. En aquest sentit són paradigmàtics els treballs i les reivindicacions de la professora Cristina Yanes,[3] que definí el patrimoni educatiu immaterial o intangible com el conjunt d'aspectes que no sols conformen la cultura de l'escola tradicional, sinó que són intrínsecs a tots els processos relacionats amb les pràctiques educatives al llarg de la història.[4]

3. Vegeu YANES CABRERA, Cristina. «El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa». *Cadernos de História da Educação* (2007). Vol. 2, pàg. 71-85; YANES CABRERA, Cristina. «Pedagogical Museums and the safeguarding of an Intangible Educational Heritage: Didactic Practices and Possibilities». *Journal of Research in Teacher Education* (2007), núm. 4, pàg. 67-80; YANES CABRERA, Cristina. «El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia». A: RUIZ BERRIO, Julio (coord.). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, pàg. 63-90; YANES CABRERA, Cristina; SOMOZA RODRÍGUEZ, José Miguel. «Museos escolares: el patrimonio material e inmaterial de la educación como conciencia crítica». A: MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro; AGULLÓ DÍAZ, Maria del Carmen; GARCIA FRASQUET, Gabriel (coord.). *El patrimoni historicoeducatiu valencià. V Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell; Ajuntament de Gandia; Universitat de València, 2011, pàg. 97-117.

4. YANES CABRERA, Cristina. «Pedagogical Museums and the safeguarding of an Intangible Educational Heritage: Didactic Practices and Possibilities». *Journal of Research in Teacher Education* (2007), núm. 4, pàg. 69. Per a l'esmentada autora, el patrimoni educatiu immaterial o intangible es concretaria en les tradicions transferides a través de les generacions, a través de l'oralitat o gestualitat; sovint recreades per les comunitats i els grups en funció de l'entorn, de la interacció amb la natura i la història, de vegades modificades en el transcurs del temps, mitjançant processos de recreació col·lectiva. Hi inclouríem, doncs, les pràctiques, les representacions i les expressions, els coneixements i les tècniques pròpies d'una cultura escolar, com també els espais que s'hi associen (l'escola, el pati, el carrer, la família...) o els objectes amb un component simbòlic, atès que a través de tot plegat s'ha enfondit i s'enfondeix a les comunitats i als grups un sentiment d'identitat i de continuïtat. Potser l'àmbit de les tradicions i expressions orals, individuals i col·lectives sigui l'element immaterial més representatiu en qualsevol context educatiu, ja que l'oralitat sempre ha tingut, i encara té ara, un paper preponderant en els processos educatius. Les pràctiques, els rituals i les festivitats escolars serien també uns altres components del patrimoni educatiu immaterial o intangible, i també els coneixements i les pràctiques associats als processos d'ensenyament i aprenentatge (pràctiques diferenciades entre sexes, melodies de transmissió oral per aprendre alguns continguts, distribució a l'aula de les taules i cadires, tècniques coercitives...). Finalment, els significats simbòlics i metafòrics atorgats als

Sigui com vulgui, més enllà de la importància de la recuperació i la preservació del patrimoni educatiu immaterial o intangible, des de la museologia de l'educació, i de les recomanacions per a la seva exposició, aspectes àmpliament tractats per C. Yanes, com s'ha dit, potser un altre aspecte que encara té poques aportacions és les possibilitats, i els reptes, que planteja el seu ús com a font historicoeducativa, complementat amb l'ús d'altres fonts, lògicament, com també el del patrimoni cultural immaterial, en general, sobretot quan aquest és utilitzat o ha estat utilitzat a l'escola. En aquest sentit, en aquesta comunicació volem fer una primera aproximació a l'estudi d'un patrimoni cultural immaterial –el cançoner popular a les Illes Balears–, i al seu ús a l'escola, en el decenni dels vuitanta del segle passat, com un element important de promoció d'una identitat comuna entre els escolars per tal d'afavorir des de l'educació formal o reglada la cohesió social, entesa des de la perspectiva de voler promocionar uns nexes o lligams que uneixin les persones d'una determinada societat. En aquest sentit, s'analitzarà concretament la tasca duta a terme pel pedagog i músic Baltasar Bibiloni i Llabrés en la conversió d'aquest patrimoni cultural immaterial que representa el cançoner popular de les Illes Balears en un patrimoni material, a través de l'adaptació de l'esmentat cançoner popular per tal que s'ensenyés a les escoles.

2. El patrimoni cultural del cançoner popular a les Illes Balears

Hom parla de cançó tradicional referint-se a aquelles melodies assimilades pel gruix d'un grup poblacional concret i que amb el pas del temps han esdevingut una part important de la seva idiosincràsia cultural i folklòrica. L'anonimat de la seva autoria és una altra característica que es dóna de manera generalitzada en aquestes cançons. Tot plegat pot ser degut tant a la seva longevitat com al fet de tractar-se

objectes constituirien també part del patrimoni immaterial, en funció de la interpretació que un determinat grup o comunitat els dóna (com ara la regla a la taula del mestre com un element que simbolitza el càstig físic i no un estri per fer línies rectes). Vegeu Yanes Cabrera, Cristina. «El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia». A: Ruiz Berrio, Julio (coord.). *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, pàg. 69-73.

generalment de melodies senzilles que s'han anat transmetent oralment i de generació en generació, i que per tant són susceptibles de canvis amb el pas del temps.

La majoria de pobles que conformen l'heterogeni ventall cultural existent han gaudit i gaudeixen del seu propi cançoner popular. En un moment donat es genera la necessitat d'elaborar un recull per escrit d'aquest seguit de melodies, recloses fins aleshores estrictament en l'àmbit immaterial. Hauran de ser persones concretes i sensibles a la matèria que en un moment donat decideixen posar negre sobre blanc aquest conjunt de melodies, cantarelles, cançons de treball, etc. Aquest patrimoni intangible i transmès de generació en generació esdevindrà ara un material ordenat, seqüenciat i a l'abast de tothom.[5]

Pel que fa al cançoner popular o tradicional de les Illes Balears, en els darrers anys de la dècada dels seixanta del segle XX, es publicà a Barcelona *Mallorca - cançons tradicionals* per iniciativa del musicòleg felanitxer Miquel Julià i Prohens.[6] Aquest compendi de cançons tradicionals de Mallorca esdevenia la continuació de la tasca i publicacions engegades per altres músics mallorquins que el precediren. De final del segle XIX destaca la figura del compositor i musicòleg Antoni Noguera i la seva *Memoria sobre los cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca.*[7] És de referència obligada també l'aportació que a principi del segle XX engegà el compositor mallorquí Baltasar Samper pel que fa a la recopilació de cançons tradicionals de les Illes Balears afegides al *Cançoner popular de Catalunya.*[8] Del 1984 destaquem la

5. Pel que fa a la recuperació i recopilació de la cançó tradicional, vegeu MARTÍN ESCOBAR, M. Jesús. «El folklore musical en la enseñanza». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (1992), núm. 13, pàg. 53-65.

6. JULIÀ I PROHENS, Miquel. *Mallorca, cançons tradicionals.* Barcelona: Hogar del Libro, 1969.

7. NOGUERA, Antoni. *Memoria sobre los cantos, bailes y tocatas populares de la isla de Mallorca.* Barcelona: F. Guasp, Tip. de V. Berdós i Feliu, 1893. Noguera basà gran part de la seva obra musical en la cançó tradicional de Mallorca.

8. SAMPER, Baltasar. *Estudis sobre la cançó popular*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994. Samper descriu en aquesta publicació com dugué a terme la tasca de recerca de cançons tradicionals de les Illes Balears. Amb el suport de col·laboradors com Ramon Morey, Josep M. Casas o Andreu Ferrer, aconseguí recopilar i enriquir l'arxiu de l'*Obra del Cançoner popular de Catalunya* amb més d'un miler de cançons.

publicació del *Cançoner musical de Mallorca* de Josep Massot i Planes.[9] Tot i la seva publicació tardana, es tracta d'una reedició de *Colección de cantos, bailes y tocatas populares de la provincia de Baleares*, del 1910. Aquesta nova edició, a cura del nét de l'autor Josep Massot i Muntaner i amb la revisió musical de Baltasar Bibiloni, respectà de manera escrupolosa l'original, mantenint en tot moment les notes introductòries o observacions que hi figuraven. S'hi afegí la correcció de certs errors tipogràfics en casos molt puntuals, la traducció del castellà i la revisió musical. Del mateix Julià i Prohens destaca la publicació *Cançoner tradicional de Mallorca*, edició millorada i molt ampliada del primitiu i esmentat anteriorment *Mallorca - cançons tradicionals.*[10] Totes aquestes recopilacions de melodies, en definitiva, es basaren en fonts i testimonis orals que una vegada analitzats i adaptats a la grafia musical foren editats en format de partitura. Aquestes edicions són referència avui dia i configuren una gran part del patrimoni del cant popular i tradicional de Mallorca i la resta de les Illes Balears.

Haurem d'esperar, en el cas de Mallorca i de les terres de parla catalana en general, a les acaballes del règim franquista per veure un cert bri de llum en la recuperació i revaloració de l'element folklòric en general i la cançó tradicional en particular dins la realitat escolar. D'una educació unidireccional basada en una formació fortament ideologitzada pel règim franquista, en què les matèries curriculars amb més pes eren la història i la religió, passem a una època d'aflorament de noves propostes més connivents amb els referents de l'escola democràtica. Aquest aflorament es palesa de manera generalitzada en tot l'àmbit educatiu i també en el musical que ens ocupa.

En les darreres dues dècades ha sovintejat la presència de la cançó popular i tradicional en els llibres de text de música d'educació primària. Aquest fet s'ha donat de manera generalitzada a Catalunya i a les Illes Balears, on les editorials s'han preocupat de fer ús de les cançons pròpies de cada indret dins les propostes didàctiques que inclouen les seves publicacions. Aquesta nova tendència venia precedida

9. Massot i Planes, Josep. *Cançoner Musical de Mallorca.* Palma de Mallorca: Caixa de Balears Sa Nostra, 1984.

10. Julià i Prohens, Miquel. *Cançoner tradicional de Mallorca.* Palma de Mallorca: Documenta Balear, 1998.

d'una concepció segons la qual a l'ensenyament només hi tenia cabuda la música de tradició culta. Per a les generacions escolaritzades en la postguerra i al llarg de tota l'etapa franquista, si bé foren pocs i aïllats els casos en què es va fer present la formació musical, aquesta mai no es basà en patrons metodològics d'avantguarda ni establí com a eix d'ensenyament els substrats de la cultura pròpia, ans al contrari.

En l'aspecte pedagògic, aquesta revaloració d'allò que és més senzill i proper al nostre medi natural es presenta com un element facilitador del procés d'ensenyament i aprenentatge de la música. Aquest postulat tingué com a principal avalador i impulsor l'hongarès Zoltan Kodály (1882-1967), que a través d'una recerca exhaustiva del cançoner i folklore popular hongarès creà una metodologia d'ensenyament musical vertebrada a partir de la cançó popular. Una altra de les personalitats destacades en el món de la pedagogia musical, que també va fer ús dels elements folklòrics del seu país per a l'elaboració del seu mètode, fou Carl Orff (1895-1982), que en el seu vessant pedagògic centrà els esforços en la creació d'un seguit d'instruments adaptats a la realitat de l'escola –coneguts com instruments Orff.[11]

Dins aquesta mateixa línia pedagògica es mourà el català Ireneu Segarra, monjo montserratí que adoptà i adaptà la idea de Kodály a la realitat catalana. La base metodològica feta servir per Segarra va veure en Kodály el model a seguir, un model basat en el pentatonisme, la fonomímia i el solfeig relatiu, amb la cançó tradicional i popular de rerefons. El fet que en la cançó tradicional catalana no hi sigui present el pentatonisme, que sí que hi era al folklore hongarès i esdevenia la base del mètode Kodály (aquestes cançons pentatòniques figuren seqüenciades de menys a més dificultat en el seu mètode), obligà Segarra a crear tot un seguit de melodies que facilitessin la incorporació esglaonada dels nous conceptes musicals.[12]

L'exemple més proper a la nostra realitat fou el del músic, pedagog i compositor mallorquí Baltasar Bibiloni i Llabrés –que treballà molt

11. Pel que fa a les aportacions de Kodály i Orff, vegeu ALLORTO, Ricardo; D'AGOSTINO SCHNIRLIN, Vera. *La moderna didattica dell'Educazione Musicale in Europa.* Milà: Ricordi, 1967.

12. Pel que fa als eixos bàsics del mètode Ireneu Segarra, vegeu CASALS I CLOTET, Joan. «El mètode Ireneu Segarra». *Revista Música y Educación* [Madrid], núm.16 (separata, desembre de 1993).

a prop de Segarra a l'Escola de Pedagogia Musical de Catalunya, on s'aplicava el seu mètode en la dècada dels setanta i vuitanta del segle passat. Bibiloni fou l'introductor de les idees de Segarra a la realitat de les Illes Balears. Ho féu a través de la seva tasca docent tant a l'Escola de Formació del Professorat de Palma com als cursos de música coral organitzats per la Càtedra de Música de la mateixa institució. La importació d'aquestes idees va anar acompanyada de la creació de tot un seguit d'arranjaments i adaptacions de melodies tradicionals de les Illes Balears dirigides a la pràctica musical dins les escoles d'arreu de les Illes.

3. El cançoner popular de les Illes Balears i la seva aplicació a l'escola: l'aportació de Baltasar Bibiloni i Llabrés

Baltasar Bibiloni i Llabrés (Binissalem, 1936),[13] mestre, pedagog i músic, manifestà una sensibilitat especial pel fet musical ja des de ben petit. En pocs anys passà a formar part de l'agrupació coral del poble dirigida aleshores pel Mn. Pere Julià, vicari de la parròquia. Aquesta fou la primera vivència d'una vida dedicada plenament a la música. Dels deu als quinze anys d'edat estudià al convent de la Missió de Palma. Seguidament es desplaçà a Catalunya, on continuà els seus estudis eclesiàstics. Al llarg dels quatre anys en què Bibiloni romangué a l'Espluga de Francolí (Tarragona), la seva vocació religiosa s'anà esvaint, però tingué l'oportunitat d'iniciar-se en l'estudi del piano i l'orgue. Poc després, i residint encara a l'Espluga, escrigué les seves primeres composicions.

De retorn a Mallorca i amb vint anys d'edat, decidí iniciar els estudis de mestre a l'Escola Normal de Palma. Alhora es féu càrrec d'una agrupació coral d'al·lotes de Binissalem. Poc després agafà la direcció de la massa coral de la vila. L'any 1952, acabats els estudis de piano i magisteri, decidí anar-se'n a Barcelona a estudiar harmonia i composició. Després de dos anys d'anades i vingudes, li oferiren una plaça

13. Pel que fa a la figura de Baltasar Bibiloni i la seva aportació a la pedagogia musical a les Illes Balears vegeu l'anàlisi que se'n fa a Gelabert Gual, Llorenç. *Baltasar Bibiloni i la seva aportació a l'ensenyament musical a les Balears.* Palma: Universitat de les Illes Balears, 2012. [Tesi doctoral dirigida pel Dr. Bernat Sureda]

de mestre al col·legi de Monti-sion de Palma. Aquest centre, guiat per Bibiloni, serà el primer a Mallorca que impartirà música a l'educació primària. Hi fundà, a més, la Coral Aldaba, amb la qual actuà arreu de l'illa.

Monti-sion esdevingué l'inici d'una llarga trajectòria docent culminada l'any 2006 a la Universitat de les Illes Balears. Al llarg d'aquests gairebé quaranta anys d'intensa dedicació a l'ensenyament de la música, Bibiloni ha deixat una petjada profunda a través del seu ideari, composicions i metodologia. De l'ensenyament dirigit als més petits de Monti-sion passà a l'Escola de Formació del Professorat d'EGB a final de la dècada dels setanta i posteriorment a la Universitat de les Illes Balears, coincidint amb la creació de l'especialitat de Mestre en Educació Musical, que depenia de l'àrea de Didàctica de l'Expressió Musical. S'ha de destacar també l'aportació de Bibiloni en l'àmbit no formal a través dels cursos de música coral de la Universitat de les Illes Balears en la dècada dels vuitanta. Aquests implicaren un nexe d'unió amb les noves maneres d'entendre l'ensenyament de la música a través de metodologies provinents de l'avantguarda europea. Aquesta iniciativa de l'Escola de Pedagogia Música - Mètode Ireneu Segarra de Catalunya creà la llavor i el punt de partida del que avui dia representa l'ensenyament musical a les escoles de les Illes Balears.

Cal destacar el fet que en la trajectòria de Bibiloni s'entrecreuen sovint etapes de docència amb etapes de formació. La voluntat d'aprofundir en el seu àmbit de treball a partir de la seva tasca diària li plantejava nous dubtes a resoldre i reptes a assolir. Per això, establí un contacte estret amb el món de la pedagogia musical i el cant coral de Catalunya, aleshores molt capficat en l'aplicació del mètode del monjo montserratí Ireneu Segarra.

Començar a aprendre música fent música i fer-ho a partir d'aquella que ens és més propera, era una reflexió que Bibiloni ja es feia abans de conèixer les propostes de Kodály[14] o Segarra. El fet de topar amb unes metodologies tan connivents amb allò que el seu instint li dictava despertà en ell la necessitat d'acostar-s'hi i aprofundir-hi. Ambdós autors coincidien a situar la cançó tradicional com a eix de tot el seu engra-

14. Pel que fa al mètode de Zoltan Kodály i a l'ús i aplicació de la cançó tradicional hongaresa, vegeu HEGYI, Erzsébet. *Mètode Kodály de Solfeo I y II*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1999.

natge metodològic i fonamentar tot el procés d'ensenyament musical a partir d'aquesta. Kodály, juntament amb el compositor Béla Bartók, es dedicà a recórrer el seu país de dalt a baix i fer una recopilació extensa del folklore hongarès. Mentre que Kodály abocà els seus esforços en l'àmbit de la pedagogia musical, Bartók ho féu en la composició d'obres destinades a l'estudi del piano. Segarra, en canvi, féu ús de la cançó tradicional catalana ja recopilada tot afegint-hi una sèrie de composicions de creació pròpia destinades a l'ensenyament de la música als cursos inicials del seu mètode d'ensenyament. L'aportació de Bibiloni es basà en l'adaptació d'aquestes metodologies a la realitat de les Illes Balears tot creant un material en forma d'arranjaments basats en la cançó popular i tradicional de les Illes Balears dirigits a la pràctica escolar. En aquest cas, féu servir eminentment cançons que figuraven als cançoners de Massot i Planes o Julià i Prohens, abans esmentats.

El seu *Cançoner de pedagogia musical* és l'exemple més clar d'obra pedagògica basada en la cançó tradicional de les Illes Balears.[15] En aquest cas es tracta d'un seguit d'arranjaments adaptats a diverses formacions i nivells escolars. Concretament hi ha tres arranjaments per a veu i acompanyament rítmic, de melodia i ritmes molt bàsics i assequibles per a tots els cicles d'educació primària («Santa Catalina», «Cançó del carboner», «A la torre xica»); vuit arranjaments per a veu i instrumental Orff, adequats per al darrer cicle d'educació primària, educació secundària i escoles de música («Plou i fa sol», «Ses ninetes», «Ara ve Nadal», «Sor Tomasseta», «Cançó dels nevaters», «Quin maridet!», «Cargol treu banya», «El mestre»); tretze composicions per a dues veus blanques, adients per a agrupacions vocals infantils i juvenils («Copeo de muntanya», «La dama de Mallorca», «Ses vermadores», «Pipa treu foc», «El mestre», «En Pep Gonella té», «Sa mort d'en Cabrinettis», «Cançó de ses panades», «El caçador», «Jo i un pastor», «Margalideta», «Vou veri vou», «Ses ninetes»), i finalment rítmica prosòdica, assequible per a qualsevol nivell.

Hi podríem afegir altres publicacions en aquesta mateixa línia com *Cançons per a Instrumental Orff*[16] o *20 cançons tradicionals per a veus*

15. Bibiloni i Llabrés, Baltasar. *Cançoner de pedagogia musical*. Palma: Obra infantil de la Caixa de Pensions, 1980.

16. Bibiloni i Llabrés, Baltasar. *Cançons per a Instrumental Orff*. Barcelona: Amalgama Edicions, 1998.

blanques i piano.[17] Ambdues publicacions, juntament amb el *Cançoner de pedagogia musical*, esdevingueren materials inèdits aleshores pel que feia a l'eina pedagògica emprada. Hi va haver molts mestres que els feren servir, i encara ara els fan servir, amb la qual cosa possibiliten i afavoreixen la presència del folklore musical de les Illes Balears dins les escoles del nostre país. Quant a metodologia i propostes didàctiques concretes fetes servir per Bibiloni en la seva pràctica docent diària, aquestes sempre giren entorn de la cançó com a eix principal i del qual depenien la resta de paràmetres de formació.[18]

L'ús de la cançó tradicional ha anat molt lligat també a la seva faceta com a director de cors. La convergència dels elements que conformen el tercet escola, cançó tradicional i cant coral és present de manera constant en la seva trajectòria, i cadascun forma part inexorable de la resta, tot emfatitzant el component de nexe i cohesió social que implica la seva conjunció. Tot i no manifestar-ho obertament, la tasca de Bibiloni ha portat sempre un component implícit de reivindicació nacional, tant per l'ús que fa de la llengua catalana com a llengua vehicular de treball, i per tant amb un intent clar d'afavorir la seva normalització, com mitjançant la recuperació i l'ús del patrimoni musical de la cançó tradicional de les Illes Balears en les seves composicions. Alhora, posarà un èmfasi especial en el component de vertebració social que comporta la interpretació col·lectiva d'aquest patrimoni musical. Ho palesa en un dels seus escrits: «Sembla com si l'home d'avui, per tal de fugir del banalisme i materialisme que l'envolten, experimenti la necessitat d'endinsar-se vers l'espiritualitat del món sonor. Sembla com si l'home, seguint l'impuls de no ser del munt, de retrobar-se a ell mateix i percebre la proximitat dels altres homes, redescobreixi l'instrument més propi, la seva veu i la forma d'emprar-lo, fent servir, o reforçant la idea de la comunitat, el cant popular.»[19]

En aquest sentit, el reconeixement a aquesta aportació suara esmentada es féu palès en la cerimònia d'entrega dels Premis 31 de Desembre que atorga anualment l'Obra Cultural Balear a persones, entitats o ins-

17. BIBILONI I LLABRÉS, Baltasar. *20 cançons tradicionals per veus blanques i piano*. Binissalem: Amalgama Edicions, 1996.

18. Els paràmetres als quals ens referim, i que són presents en totes les seves programacions, són els següents: la cançó, l'educació de la veu, l'audició, l'educació de l'oïda i finalment la lectura i escriptura musicals.

19. Bibiloni i Llabrés, Baltasar. «La Diada del Cant Coral a Mallorca». Diario de Mallorca [Palma] (27 de maig de 1978).

titucions que treballen a favor de la defensa i difusió de la llengua catalana. En l'edició de l'any 2010 Baltasar Bibiloni fou guardonat amb el Premi Emili Darder per l'extensió, qualitat, prestigi i presència de la llengua catalana en la seva obra. Bibiloni aprofità el dia de l'entrega del guardó per fer una defensa pública i aferrissada dels valors que desprèn el cant coral en tota la seva extensió. Més enllà del fet estètic valorà aspectes com l'esforç, la disciplina, la constància, i totes les potencialitats de l'individu posades en comú per tal d'aconseguir un resultat col·lectiu. «Permeteu-me que aprofiti l'avinentesa per dir una paraula sobre l'autèntic mereixedor de la distinció: El Cant Coral. Sí! Si som aquí és mèrit del Cant Coral. En la circumstància present, obviaré de fer referència a la bellesa, als valors estètics del substantiu, el Cant, per centrar l'atenció sobre l'adjectiu: Coral. La paraula ens remet a entendre l'esforç, la disciplina, la constància i totes les potencialitats de cada individu, posades en comú, per aconseguir un resultat col·lectiu», digué Bibiloni en el seu discurs en l'acte de lliurament de l'esmentat premi.[20]

És un fet destacable, pel que fa a la promoció de la cohesió social a casa nostra, la tasca que Bibiloni dugué a terme a través de la difusió a les escoles infantils i primàries del folklore propi mitjançant l'adaptació i creació d'obres pròpies que féu al voltant del cançoner tradicional i popular, i així va contribuir a treballar, en la llengua pròpia i amb els signes d'identitat comuns, elements cabdals de la promoció d'una identitat comuna entre els escolars per tal d'afavorir, des de l'educació formal o reglada, la cohesió social, entesa des de la perspectiva de voler promocionar uns nexes o lligams que uneixin les persones d'una determinada societat.

Aquesta defensa de les arrels, la cohesió col·lectiva i la idea de país a través de l'ús de la cançó popular i tradicional es fa palesa en la darrera frase de l'autor que hem escollit per reproduir a tall de cloenda. Podem descobrir en aquest cas un Bibiloni que ens parla gairebé des de la visceralitat, com poques vegades acostuma a fer. En aquest sentit manifesta la seva visió del que implica la interpretació musical col·lectiva, amb la cançó tradicional com a estendard: «El cant

20. Extret del discurs que Baltasar Bibiloni oferí en la cerimònia d'entrega dels Premis 31 de Desembre, el 18 de desembre de 2010 (text mecanografiat, propietat de l'autor).

col·lectiu, com tot allò que fa referència a l'art, constitueix una expressió d'un potent significat. Cada país canta les cançons que les generacions passades han transmès i que són signe de l'amor que sentim per allò que ens és propi. Cantar les cançons tradicionals de manera coral reforça els lligams entre les persones que comparteixen arrels i experiències i fa aflorar emocions compartides. El cant coral és, sens dubte, un destacat element de cohesió entre les persones, com es destaca des de la Sociologia».[21]

21. *Ibídem.*

El naixement de les comunitats d'aprenentatge com a experiència de cohesió i transformació social

Marc Sampé Compte i Noemí Martín Casabona
Universitat Rovira i Virgili

Resum

Durant l'últim terç del segle XX van aparèixer els primers brots de l'anomenat *moviment de renovació pedagògica*, que tenia l'objectiu de construir una escola pública, democràtica i laica.[1]

Paral·lelament, en el context dels Països Catalans, i més concretament a l'Escola de Persones Adultes la Verneda - Sant Martí (Barcelona), va impulsar-se una pràctica educativa que es fonamentava en la implicació de les persones participants des d'una perspectiva dialògica, i no pas en la posició jeràrquica que aquestes ocupaven. És a dir, la interacció comunicativa es basava en pretensions de validesa i no en pretensions de poder.[2]

Com a resultat d'aquests moviments i de pràctiques com l'engegada per l'Escola de la Verneda - Sant Martí, sorgeixen les comunitats d'aprenentatge. Es tracta d'un «projecte de transformació social i cultural d'un centre i del seu entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat que es concreta en tots els seus espais, incloent-hi l'aula»[3] i significa, per tant, una resposta educativa igualitària.[4]

Paraules clau: Comunitats d'Aprenentatge, Cohesió social, Aprenentatge dialògic

Resumen

Durante el último tercio del siglo XX aparecieron los primeros brotes del llamado *movimiento de renovación pedagógica* con el objetivo de construir una escuela pública, democrática y laica.[1]

---

1. Llorente, M. Ángeles. «Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal». *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa*. *Tabanque.* [Monogràfic] *Revista Pedagógica.* [Valladolid] (2003), núm. 17. http://jei.pangea.org/edu/tab/llorente.htm. [Darrera consulta: gener de 2012]

2. Vegeu Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa.* Vol. I i II. Madrid: Taurus, 2001.

3. Valls, Rosa. *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 2000. [Tesi doctoral]

4. Elboj, Carmen; Puigdellívol, Ignasi; Soler, Marta; Valls, Rosa. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación.* 6a ed. Barcelona: Graó, 2002.

Paralelamente, en el contexto de los Países Catalanes y más concretamente en la Escuela de la Verneda - Sant Martí (Barcelona), se impulsó una práctica educativa que se fundamentaba en la implicación de los participantes desde una perspectiva dialógica, en vez del posicionamiento jerárquico que estas ocupaban. Es decir, la interacción comunicativa se basaba en pretensiones de validez y no en pretensiones de poder.[2]

Como resultado de esos movimientos y de prácticas como la iniciada por la Escuela de la Verneda - Sant Martí surgen las comunidades de aprendizaje. Se trata de un «proyecto de transformación social y cultural de un centro y todo su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluso el aula»[3] y supone, por lo tanto, una respuesta educativa igualitaria.[4]

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, Cohesión Social, Aprendizaje Dialógico

Abstract

During the last third of the 20th century the first signs of the so-called movement for pedagogical renewal appeared, with the objective of creating a public, secular and democratic school.[1]

At the same time, in the context of the Catalan countries, and more specifically in the La Verneda-Sant Martí school (Barcelona), a new educational practice was promoted. It was not based on hierarchical position, but rather on the participants' involvement from a dialogic perspective. That is, communicative interactions were based on claims of validity rather than on power claims.[2]

As a result of these movements and practices initiated by the La Verneda-Sant Martí school, learning communities appeared. They were "projects of social and cultural transformation of schools and their environment to achieve an information society for all, based on dialogic learning, through participatory education of the community, which takes place in all its spaces, including the classroom".[3] It is, therefore, an egalitarian response to education.[4]

Key words: Learning Communities, Social Cohesion, Dialogic Learning

1. Introducció

Les comunitats d'aprenentatge plantegen un seguit de pràctiques i experiències d'èxit encaminades a la superació del fracàs escolar i la millora de la convivència i la cohesió social. Són la resposta educativa als múltiples canvis que la nostra societat ha experimentat a la darreria del segle XX i principi del segle XXI i estan «d'acord amb el que les teories més referenciades en l'àmbit internacional destaquen sobre els fac-

tors que són més importants en l'aprenentatge actual: les interaccions i la comunitat».[5]

Aquesta comunicació descriu l'experiència de transformació social i educativa que es va esdevenir a l'Escola de Persones Adultes la Verneda - Sant Martí (Barcelona), la qual s'ha considerat l'origen de les comunitats d'aprenentatge.

2. De la societat industrial a la societat de la informació

Durant la dècada dels setanta, es va iniciar un període de revolució tecnològica que va alterar els mètodes de producció i gestió econòmica, social i cultural del món occidental, la qual va generar el canvi d'una societat industrial a l'anomenada *societat de la informació*. Juntament amb l'aparició d'Internet, les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) van penetrar no sols en els entorns econòmic i laboral, sinó també en la nostra vida quotidiana fins al punt que, avui dia, la inclusió i promoció social de les persones depèn del coneixement i ús d'aquestes eines i recursos.[6] Actualment, hi ha una diferència respecte al que passava en la societat industrial: no és necessari acumular grans quantitats d'informació, sinó que allò indispensable és saber seleccionar la informació més rellevant. Per aquesta raó, l'èxit de les organitzacions socials i econòmiques està en el seu capital humà i en la seva capacitat d'adaptar-se a l'entorn canviant; no sols en l'accés a la informació, sinó en la manera de processar-la.

Aquesta entrada a la societat de la informació comporta, però, l'aparició de diferents desigualtats socials, les quals es poden dividir en tres sectors diferenciats:[7]

- Persones incloses en la societat, que tenen una feina estable i un nivell d'estudis que els permet accedir a la informació i processar-la.

5. Díez-Palomar, Javier; Flecha, Ramón. «Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa». *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Zaragoza], 67, 24 (2010), 19.

6. Aubert, Adriana; Duque, Elena; Fisas, Montserrat; Valls, Rosa. *Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del Siglo XXI*. 5a reimpresión. Barcelona: Graó, 2004.

7. Ayuste, Ana; Flecha, Ramón; López Palma, Fernando; Lleras, Jordi. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar.* Barcelona: Graó, 1994.

- Persones amb qualificacions baixes i amb una ocupació precària.
- Persones excloses de la societat, sense un nivell d'estudis suficient que els permeti una incorporació contínua al mercat laboral i, per tant, en situació de risc d'exclusió social.

Aquesta divisió en sectors presenta un dualisme que planteja la inclusió al món laboral de dos terços de la població, mentre que l'altre terç en queda exclòs. A la vegada, aquesta situació genera una nova desigualtat: la de l'accés, selecció i processament de la informació.[8] És a dir, una gran part de la població queda exclosa del món laboral, ja que no disposa d'accés a les possibilitats que ofereix la societat de la informació, i també és exclosa en molts altres aspectes (social, acadèmic, etc.).

D'aquesta manera, la multitud de canvis socials, econòmics i tecnològics produïts al llarg del segle passat i principi d'aquest, lluny de procurar l'eradicació de les desigualtats socials, ha fet que es dilatessin i perpetuessin en el temps.

3. L'aparició dels moviments de renovació pedagògica (MRP)

Paral·lelament a la transformació cap a la societat de la informació, van aparèixer arreu de la geografia espanyola un seguit de grups formats per docents compromesos amb l'educació pública i defensors de la comunitat educativa com a motor de l'escola, amb la intenció de promoure un desenvolupament integral, autònom, solidari i crític de les persones. Aquests grups s'anomenaren *moviments de renovació pedagògica* i van generar espais de reflexió, d'intercanvi i d'investigació, tot assumint, juntament amb altres moviments socials, el compromís de transformació social.

Davant el dualisme social, les desigualtats educatives, l'exclusió social de les minories, etc., el professorat va unir-se per superar les desigualtats existents.[9] Així, lluny del tradicionalisme pedagògic, les per-

8. ELBOJ, Carmen; PUIGDELLÍVOL, Ignasi; SOLER, Marta; VALLS, Rosa. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación.* 6a ed. Barcelona: Graó, 2002.

9. AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Montserrat; VALLS, Rosa. *Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del Siglo XXI.* 5a reimpresión. Barcelona: Graó, 2004.

sones adherides a aquests moviments impulsaven idees com la gestió democràtica de l'escola, la descentralització del poder, l'autonomia o la consideració de l'entorn sociològic, cultural i lingüístic. Amb tot això, van aconseguir crear un clima de demanda educativa al voltant de l'escola pública i una sensibilització del professorat en general per la professionalització.[10]

«Perquè hi hagi un aprenentatge, per millorar la qualitat de l'ensenyança per a tots, independentment del nivell social o cultural, i per aprendre a viure junts, és imprescindible unir les veus, capacitats i esforços de totes les persones, tant en els processos d'aprenentatge com en la presa de decisions».[11] La inclusió és la via per oferir una educació de qualitat i, per fer-ho, és necessària la participació de tota la comunitat educativa.

4. L'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí

L'any 1978, un grup de veïns i veïnes del barri de la Verneda de Barcelona van reunir-se decidits a debatre i analitzar les seves necessitats i interessos per a la millora del barri. Eren anys de reivindicacions i lluites socials, després de dècades de foscor sota la dictadura franquista, i sobretot als barris humils, on, a més de les persones autòctones, hi havia un gran nombre de persones provinents de la resta de l'Estat espanyol que vivien al límit de l'exclusió social. Entre tots van concebre un projecte d'educació de persones adultes basat en la implicació de tots els participants i persones vinculades, en el qual es podien compartir els coneixements i els aprenentatges i prendre part activa en la lluita incipient cap a la democràcia.[12]

---

10. Llorente, M. Ángeles. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la transformación socioeducativa*. [Monogràfic] *Tabanque. Revista Pedagógica* [Valladolid] (2003), núm. 17. http://jei.pangea.org/edu/tab/llorente.htm. [Darrera consulta: gener de 2012]

11. Jaussi, M. Luisa. «Comunidades de Aprendizaje». *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2006, 29-30.

12. Sánchez, Montse. «La Verneda - Sant Martí: A school where people dare to dream». *Harvard Educational Review* (1999), vol. 69, 320-336.

El barri de la Verneda estava mancat de molts serveis i fins i tot estava desconnectat de la xarxa de transport públic que unia els barris perifèrics amb el centre de la ciutat comtal. Els índexs d'analfabetisme eren molt elevats i hi havia un alt grau de desconeixement de la llengua catalana.

Aquest seguit de dificultats socials va ser el que va moure els mateixos veïns i veïnes a organitzar-se a través de les entitats del barri i, amb un saber pràctic i cultural extraordinari, va donar forma a l'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí. Inicialment, només hi havia 17 persones implicades, però amb només un any de funcionament i de difusió de les activitats desenvolupades, les persones participants van augmentar de manera considerable, i van arribar al centenar d'inscripcions.

Les decisions es prenien mitjançant assemblees en les quals tothom tenia veu i vot, tant els participants com els docents.[13] Des de bon principi, la qualitat educativa va ser i continua sent un dels seus pilars principals, juntament amb els principis d'igualtat i de democràcia. Així doncs, d'una banda, es crea un entorn de col·laboració que fa multiplicar el coneixement perquè s'uneix el de tots i totes i, de l'altra, aquest coneixement unificat ajuda a trobar solucions a les problemàtiques, i genera a la vegada un espai de familiaritat i pertinença a la institució.[14]

Anys més tard, el 1986, des del mateix barri van crear-se dues associacions que encara avui funcionen: Àgora i Heura. La primera és mixta i la segona està formada solament per dones. Ambdues treballen conjuntament amb el professorat de l'escola de persones adultes per tal d'assegurar una educació de qualitat i de màxims a les persones participants, sobretot a les que tenen més risc d'exclusió social.

Actualment, l'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí és un referent internacional de l'educació democràtica i es defineix com un centre educatiu plural, participatiu, democràtic, integrat al barri, gratuït, que treballa per la cohesió social i per la igualtat edu-

13. ELBOJ, Carmen; PUIGDELLÍVOL, Ignasi; SOLER, Marta; VALLS, Rosa. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación.* 6a ed. Barcelona: Graó, 2002.

14. SÁNCHEZ, Montse. «La Verneda - Sant Martí: A school where people dare to dream». *Harvard Educational Review* (1999), vol. 69, 320-336.

cativa i cultural de les persones adultes. El centre compta amb un centenar de persones col·laboradores, entre professorat i voluntariat, que hi intervenen de manera desinteressada, i les activitats que s'organitzen mouen al voltant de mil sis-cents participants.

5. L'aprenentatge a través del diàleg

El diàleg és cada vegada més present en les nostres vides, tant en l'àmbit públic com privat.[15] Aquest fet promou una societat més igualitària i inclusiva, que disposa de noves formes de convivència.

A l'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí van tenir clar des del primer moment que la clau per aprendre es troba mitjançant l'ús del diàleg igualitari. Aquest és considerat igualitari si es tenen en compte les diferents aportacions en funció de la seva validesa i no de l'estatus de poder de qui les fa.[16]

Tal com indica Habermas, les aportacions de tothom tenen la mateixa importància, independentment del nivell socioeconòmic, cultural o acadèmic de les persones que interactuen.[17] Si donem importància als interessos de les persones participants farem que augmenti la seva motivació per l'aprenentatge i el coneixement. A més, si les aportacions es vinculen a les experiències personals, tindrem l'oportunitat de ser persones més emfàtiques i serà més fàcil fugir dels estereotips.

Aquesta importància del diàleg igualitari situa l'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí en el marc de l'aprenentatge dialògic.[18] Aquest és el principi de transformació que recull les principals implicacions que el gir dialògic de les societats té en l'aprenentatge, i se superen antigues concepcions de l'ensenyament i l'aprenentatge, com l'objectivista i constructivista, elaborades per i per a la societat in-

15. Flecha, Ramón; Gómez, Jesús; Puigvert, Lídia. *Teoría Sociológica Contemporánea.* Barcelona: Paidós, 2001.

16. Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia, 2008.

17. Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa.* Vol. I i II. Madrid: Taurus, 2001.

18. Vegeu Flecha, Ramón. *Compartiendo palabras.* Barcelona: Paidós, 1997.

dustrial. L'aprenentatge dialògic es basa en les interaccions i el diàleg com a eines clau per a l'aprenentatge, i destaca la importància de les interaccions no sols entre estudiants i professorat, sinó amb tota la diversitat de persones amb les quals ens relacionem.[19]

6. Les tertúlies literàries dialògiques

En aquest context de diàleg i aprenentatge, neix al si de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí el que avui anomenem *tertúlies literàries dialògiques*.[20] Inspirades en les iniciatives educatives llibertàries desenvolupades des de final del segle XIX i principi del segle XX, les tertúlies literàries es basen en dos criteris. El primer consisteix en el fet que les obres que es treballen han de ser específicament reconegudes com a literatura clàssica universal, i el segon, que generalment les persones participants han de ser persones amb poca experiència prèvia en la lectura i sense titulacions acadèmiques.[21]

Les tertúlies s'organitzen en funció de cada grup de persones, i també la seva durada i periodicitat. Entre tots els membres del grup es tria l'obra que es llegirà i s'acorda el nombre de pàgines que s'han de portar llegides per a la propera sessió. Llavors, cada participant ha de portar preparat un fragment que llegirà en veu alta davant de tot el grup, i explicarà per què ha escollit aquell fragment, què li ha aportat i què li ha suggerit.

A causa de les diferents interpretacions que es poden fer d'un text, Bakhtin assegura que per superar aquesta ambigüitat en la lectura de qualsevol escrit és necessària la dialogicitat, per tal de ser capaços de crear significats conjuntament. A més, l'autor emfatitza que la inter-

19. Valls, Rosa; Munté, Adriana. «Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje». *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Zaragoza], 67, 24 (2010), 11-15.

20. Vegeu Soler, Marta. «Reading to share: Accounting for others in dialogic literacy gatherings». A: Bertau, Marie C. (ed.). *Aspects of the dialogic self.* Berlin: Lehmans, 2004, 157-183.

21. Aguilar, Consol; Alonso, María José; Padrós, María; Pulido, Miguel Ángel. «Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje». *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Zaragoza], 67, 24 (2010), 31-44.

pretació dialògica dels textos per part de persones de diferents cultures dóna una visió més àmplia i crítica del que s'està treballant.[22]

Com que es basen en actes comunicatius dialògics, les tertúlies literàries «generen la substitució de les interaccions de poder per les dialògiques, i aquestes últimes són les que més predominen en aquest espai».[23] D'aquesta manera, estem democratitzant l'escola i les relacions que poden establir-se entre els participants a les tertúlies provinents de tota la comunitat educativa. A més, tal com assenyala Soler, el domini de vocabulari nou i la consolidació del domini de la lectoescriptura generen un augment dels coneixements instrumentals vinculats a la cultura escrita i a les obres clàssiques universals de la literatura.[24] D'aquesta manera, les tertúlies literàries no són solament una possibilitat de transformació real de la vida lectora, sinó que ajuden a una relació social igualitària entre les persones que hi participen, un reconeixement dels altres, com a superador d'estereotips i de cohesió social.

Per acabar, podem dir que el projecte de tertúlies literàries dialògiques, impulsat des de l'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí, ajuda a superar l'exclusió social de les persones i és reconegut com a actuació d'èxit per superar el fracàs escolar en el projecte integrat europeu INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion en Europe from Education (2006-2011).

7. Les comunitats d'aprenentatge

Els canvis iniciats pel professorat dels moviments de renovació pedagògica i l'èxit de les pràctiques sorgides a l'Escola de Persones Adultes de la Verneda - Sant Martí van conduir el Centre Especial de

22. Bakhtin, M. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: Univeristy of Texas Press, 1981.

23. Pulido, Cristina; Zepa, Brigita. «La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas». *Revista Signos* (2010), 43, 299. [Monogràfic]

24. Soler, Marta. «Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador». A: Teberosky, Ana; Soler, Marta. (comps.). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/Horsori, 2003, 47-63.

Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA) de la Universitat de Barcelona a desenvolupar un projecte de transformació social i educativa amb un objectiu doble: la superació del fracàs escolar i la millora de la convivència.

La primera escola d'educació obligatòria que va dur a terme el procés de transformació i es va convertir en Comunitat d'Aprenentatge va ser el CEIP Ruperto Medina, de Portugalete (Bilbao), l'any 1995. Des de llavors, el projecte no ha parat de créixer fins a arribar a més d'un centenar d'escoles d'arreu del territori espanyol repartides en dotze comunitats autònomes diferents que avui dia apliquen les diferents pràctiques educatives d'èxit que conformen el projecte. A més, les comunitats d'aprenentatge s'han estès en l'àmbit internacional a països com el Brasil i Xile.[25]

Les comunitats d'aprenentatge són una resposta eficient i equitativa als canvis i reptes socials i educatius generats per la societat de la informació i aconsegueixen l'èxit educatiu de tot l'alumnat.[26] A les aules i altres espais de la comunitat hi ha diverses persones adultes, incloent-hi voluntaris i voluntàries compromesos amb l'educació i la cohesió social. La diversitat d'alumnat i voluntariat fa que sigui possible un augment dels aprenentatges i una millora de la convivència intercultural, mitjançant l'agrupament heterogeni.

Pràctiques com els grups interactius, formats per petits grups heterogenis de nens i nenes, demostren que l'èxit educatiu s'aconsegueix amb la col·laboració mitjançant el diàleg igualitari per resoldre les activitats amb l'ajuda d'una persona adulta. Així, a través dels recursos propis del centre i de la comunitat es desenvolupen aquest tipus de pràctiques d'inclusió, sense treure cap nen ni cap nena de la classe i multiplicant a la vegada les interaccions d'aprenentatge.[27]

La participació de la comunitat en espais de decisió és un aspecte

25. Valls, Rosa; Munté, Adriana. «Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje». *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Zaragoza], 67, 24 (2010), 11-15.

26. Commission of the European Communuties. *Comumunication from the Commission to the Council and the European Parliament. Efficiency and equity in European Education and Training Systems*. Brussels: European Commission, 2006.

27. Vegeu Aubert, Adirana; García, Carme. «Interactividad en el aula». *Cuadernos de Pedagogía* (2001), núm. 30, 20-24.

definidor de les comunitats d'aprenentatge. La mateixa comunitat forma part dels òrgans de decisió i fa el seguiment del procés del centre educatiu.[28] Així mateix, d'acord amb la literatura científica, les comunitats d'aprenentatge multipliquen els espais i moments d'aprenentatge, ja sigui mitjançant el reforç escolar, a través d'activitats extraescolars o per mitjà de la formació de familiars com a estratègies inclusives d'èxit.

D'acord amb els resultats del projecte integrat europeu INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion en Europe from Education (2006-2011), els programes de formació de familiars influeixen en el rendiment escolar de l'alumnat, que millora els resultats en l'aprenentatge. Les comunitats d'aprenentatge demostren que l'entorn també pot transformar-se fomentant l'educació de les famílies per tal de superar les desigualtats socials.[29]

Conclusions

A tall de conclusió, podem dir que «les comunitats d'aprenentatge són un projecte global de transformació educativa i social que implica i té impacte en molts agents, sistemes i processos socials».[30] La seva perspectiva principal és la transformació. Tal com apuntava Freire, l'educació cobra sentit quan transforma les persones i el món en general.[31] També Vygotski indicava que l'ensenyament s'ha de guiar cap a nivells de desenvolupament més elevats per produir, d'aquesta manera, un augment dels aprenentatges.[32]

---

28. Aguilera, Antonio; Mendoza, Marlen; Racionero, Sandra; Soler, Marta. «El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje». *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Zaragoza], 67, 24 (2010), 45-56.

29. INCLUD-ED Consortium. *Actions for success in schools in Europe.* Brussels: European Commission, 2009.

30. Díez-Palomar, Javier; Flecha, Ramón. «Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa». *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Zaragoza], 67, 24 (2010), 25.

31. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI, 2003.

32. Vygotski, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica, 1979.

D'aquesta manera, «totes les activitats que es duen a terme a les comunitats d'aprenentatge persegueixen la transformació en múltiples nivells: transformació del context d'aprenentatge, transformació dels nivells previs de coneixement, transformació de les expectatives, transformació de les relacions família-escola, transformació de les relacions socials a l'aula, al centre educatiu i a la comunitat i, en darrer terme, la transformació igualitària de la societat».[33]

33. DÍEZ-PALOMAR, Javier; FLECHA, Ramón. «Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa». *Comunidades de Aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Zaragoza], 67, 24 (2010), 25.

El Grup Escolar Lluís Vives de Barcelona. Les representacions infantils de la Guerra Civil com a expressió de valors

Isabel Carrillo Flores i Eulàlia Collelldemont Pujadas
Universitat de Vic

Resum

En aquest text analitzem la importància de la recuperació de la memòria històrica i del patrimoni dels *Grups Escolars* que, com el *Grup Escolar Lluís Vives*, van ser l'expressió de la voluntat de la Generalitat de Catalunya per construir escoles noves i unificades, del seu esforç per assolir l'equitat educativa i garantir la vivència de l'escola a tots els infants.

En el context polític de la Guerra Civil, el *Grup Escolar Lluís Vives* es projectava d'acord amb el republicanisme pedagògic que defensava una educació global oberta a l'entorn i potenciadora d'experiències ètiques. Del fons documental que es conserva, els dibuixos són una font per comprendre les percepcions dels infants sobre la vida quotidiana a Barcelona dels anys de la guerra, i també l'experiència dels valors viscuts o projectats.

Paraules clau: Patrimoni educatiu, grups escolars, dibuixos infantils, guerra civil, valors.

Resumen

En este texto analizamos la importancia de la recuperación de la memoria histórica y del patrimonio educativo de los *Grupos Escolares* que, como el *Grupo Escolar Lluís Vives*, fueron expresión de la voluntad de la Generalitat de Catalunya para construir escuelas nuevas y unificadas, de su esfuerzo para llegar a una equidad educativa y garantizar la vivencia de la escuela.

En el contexto político de la guerra, el *Grupo Escolar Lluís Vives* se proyectó de acuerdo con el republicanismo pedagógico que defendía una educación global abierta al entorno y potenciadora de experiencias éticas. Del fondo documental que se conserva, los dibujos son una fuente para comprender las percepciones de los niños y las niñas sobre la vida cotidiana en la Barcelona de los años de la guerra, así como la experiencia de los valores vividos o proyectados.

Palabras clave: Patrimonio educativo, grupos escolares, dibujos infantiles, guerra civil, valores

Abstract

In this paper we analyze the importance of the recovery of historical memory and of the educational heritage of the *Grupos Escolares* which were built during the Second Spanish Republic. These schools, like the *Grup Escolar Lluís Vives*, were the

expression of the willingness of the Generalitat de Catalunya to build new schools, of its efforts to promote educational equality and to respond to the need for schooling.

The *Grup Escolar Lluis Vives* followed the pedagogical republicanism that supports global education open to different contexts and focused on ethical education. The children's drawings provide insight into how they understood and perceived daily life in Barcelona during the Civil War and into their experience with practiced and projected values.

Key words: Historical memory, "Grups Escolars" elementary school, civil war, values

1. Apunts introductoris sobre el valor de la memòria pedagògica

El contingut d'aquest escrit es justifica per la necessitat d'avançar en les investigacions que tenen com a objecte la recuperació de la memòria pedagògica i l'estudi del patrimoni educatiu amb la finalitat de contribuir a reescriure la història en plural, oferint elements complementaris sobre la realitat política i ètica, cultural i social de l'educació.

El valor de la memòria ha estat defensat des de diferents àmbits, tant des dels organismes oficials com des dels diferents grups de pressió de signe divers. Així, per exemple, la UNESCO, a través del programa Memòria del Món creat l'any 1992,[1] estableix que el patrimoni documental mundial és de tothom i ha de ser preservat, protegit i accessible de manera permanent i sense obstacles en l'àmbit universal. En conseqüència, les diferents iniciatives i accions del programa busquen una major consciència arreu del món de l'existència i la importància del patrimoni documental, ja que consideren que la preservació, la difusió no únicament local sinó mundial, així com l'accés sense barreres, contribueixen a la seva valoració i coneixement i a la sensibilització de la ciutadania.[2]

1. Per a més informació: http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/flagship-project-activities/memory-of-the-world/homepage/. [Darrera data de consulta: 4 de maig de 2012]

2. En el nostre context, ja hi ha diferents veus que parlen de les conseqüències en el present de l'oblit del passat i denuncien «la tergiversación» de la història recent del nostre país, especialment la de la Segona República, com també de la Guerra Civil i la dictadura que es va instaurar. Per a Navarro, per exemple, la Segona República va significar un intent profund de modernització de les estructures socials opressores, un inici de grans reformes econòmiques, una voluntat de democràcia que va afectar els interessos corporatius (terratinents, grups empresarials, banca, Església, exèrcit...), i que es va respondre amb un cop d'Estat que va interrompre el procés modernitzador i

Les accions iniciades arreu del món en les darreres dècades del segle vint en defensa dels drets humans i la memòria han tingut la seva plasmació en la creació d'espais museístics que, entre les seves funcions, incorporen la de ser veu i testimoni dels silencis històrics. Per al nostre estudi són d'un interès especial les accions museístiques i altres iniciatives que a través d'exposicions permanents i temporals visibilitzen l'opressió de les dictadures, les exclusions i les conseqüències dels conflictes armats viscuts i expressats per la infància a través de les seves creacions.

Com a exemples, esmentem la col·lecció de 4.500 dibuixos sobre l'holocaust i els esdeveniments de Terezín –camp de concentració instal·lat als afores de Praga– rescatats per Friedl Dicker Brandeis.[3] L'exposició, organitzada per les associacions Vérité et Justice i Solidarité Kosovo, amb el títol «Visions de guerre, regards d'enfants», mostra 50 dibuixos que descriuen els efectes de la guerra, la independència i la persecució posterior de la minoria sèrbia de Kosobo i Metohija.[4] També l'exposició «Infancia y Guerra. Donde las ballenas vuelan entre las nubes», un projecte de l'associació Cau d'Infants que mostra unes 100 creacions –dibuixos, poesies, relats– de nenes i nens víctimes del maltractament i dels conflictes armats en països com el Sudan, Etiòpia, Somàlia, Palestina, Colòmbia, Espanya...[5] També el projecte Reescribamos el Futuro de Save the Children, que reuneix un conjunt de dibuixos d'infants que han viscut directament la guerra.[6] En la mateixa

va imposar un gran retard econòmic, social, polític i cultural al país. I això va provocar danys en el benestar de la gran majoria de la ciutadania. Anys més tard, i amb una transició «inmodélica», amb un gran domini de les forces conservadores controlant l'Estat i els mitjans d'informació, juntament amb una gran debilitat dels sectors d'esquerres, es va anar definint, en paraules de Navarro, «una democracia incompleta que se basó en la amnistía y la amnesia», fet que explica el gran desequilibri existent en la recuperació de la memòria històrica (Navarro, Vicenç. *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias.* Barcelona: Anagrama, 2006, pàg. 150-178).

3. Fons i documentació consultable a: http://www.jewishmuseum.cz/en/afdb.htm; www.pamatnik-terezin.cz. [Darrera data de consulta: 7 de maig de 2012]

4. Fons i documentació consultable a: http://www.solidarite-kosovo.org/fr/agenda/11/Visions-de-guerre-regards-d-enfants. [Darrera data de consulta: 7 de maig de 2012]

5. Fons i documentació consultable a: http://www.uv.es/cultura/c/docs/expinfanciaiguerra10cast.htm. [Darrera data de consulta: 7 de maig de 2012]

6. Fons i documentació consultable a: http://www.savethechildren.es/reescribamoselfuturo/info.html. [Darrera data de consulta: 7 de maig de 2012]

línia tenim l'exposició «Impactados y estupefactos», que reuneix 76 dibuixos d'alumnes de l'escola de primària Al-Asail de Bagdad d'Iraq que expressen els seus sentiments envers els Estats Units.[7] Un exemple d'exposició itinerant és «Testigos de papel: los conflictos armados dibujados», realitzada en el marc del programa Art i Pau de l'Escola de Cultura de Pau, una exposició que vol informar i sensibilitzar sobre la situació que viu la infància en països amb conflictes armats.[8] I com a últim exemple no es pot deixar de mencionar la col·lecció de 1.172 dibuixos de la Biblioteca Nacional que es va difondre a través de l'exposició «A pesar de todo dibujan: la Guerra Civil vista por los niños», on es mostra els dibuixos infantils fets en temps de la guerra per nenes i nens que van ser evacuats a colònies allunyades dels fronts de lluita.[9]

Aquests projectes, de gran i de petit format, són alguns dels exemples que permeten identificar les mirades i les ideacions de la infància, el seu pensament, la seva manera de sentir i de fer en la vida diària. Per si mateixos, són veritables expressions del valor de la memòria pedagògica i del patrimoni educatiu que constitueixen les creacions infantils com a narradores de les altres històries, les silenciades o no explicades, però també de les narrades únicament per les veus adultes. El seu significat i rellevància deriven també del fet que nenes i nens són protagonistes en el procés de desvelar i escriure la memòria. Així, i com hem expressat en altres escrits, és per la seva dimensió axiològica que es pot afirmar que «...son iniciativas que muestran el compromiso ético y político con la ciudadanía, que nacen de la responsabilidad para establecer un diálogo intergeneracional, para fortalecer la dignidad humana y la justicia social, la libertad y la igualdad». En aquesta perspectiva, podríem dir que són accions dirigides a «romper con la indiferencia y con la negación de lo ocurrido»; que tenen la finalitat de «borrar la desmemoria y las opresiones de lo intencionalmente olvidado y apartado, para revelarse en espacios que despiertan la capacidad de pensar, de ver con perspicacia, de oir con respeto. Espacios educa-

7. Fons i documentació consultable a: www.puffinroom.org. [Darrera data de consulta: 7 de maig de 2012]

8. Fons i documentació consultable a: http://escolapau.uab.cat/dibuixos/cas/objectius.htm. [Darrera data de consulta: 7 de maig de 2012]

9. Fons i documentació consultable a: http://www.bne.es/es/Catalogos/BibliotecaDigital/ColeccionesBDH/. [Darrera data de consulta: 7 de maig de 2012]

tivos que estimulan diálogos, preguntas y respuestas, concordancias y discordancias».[10]

Aquest pensament, com es pot constatar a partir de l'anàlisi de les iniciatives de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo,[11] també impregna les propostes de recuperació del patrimoni educatiu en el nostre entorn. Destaquem així, i com a mostra, les III Jornades sobre Museus Pedagògics i la Memòria Recuperada, celebrades al Museu Pedagògic d'Aragó l'any 2008, en què es va posar de manifest la necessitat d'actuar a favor de la memòria pedagògica, i això significa posicionar-se davant la selectivitat i els silencis que acaben imposant l'oblit en la història. Quelcom que vol dir, també, una manera de fer a contracorrent davant «la pedagogía del olvido» o «el olvido de la pedagogía» de la qual ens parlava Juan: «Que la escuela fuera el instrumento por el cual la República aspirara a consolidarse y que los profesores fueran considerados por los sublevados como los padres espirituales de "aquellos revolucionarios" explica el carácter ejemplarizante que las autoridades del régimen de Franco atribuyeron a la depuración del magisterio, un proceso implacable que llegó al exterminio físico de maestros, profesores, inspectores, libros y, sobre todo, de los sueños de libertad. [...] El miedo que es el germen del olvido, encendió durante aquellos terribles días las hogueras privadas, prendidas por la necesidad de autodestruir la identidad y la memoria.»[12]

Des del Museu Universitari Virtual de Pedagogia[13] (MUVIP) hem assumit aquest compromís a través de diferents línies d'acció, entre elles la recerca historicopedagògica del llegat patrimonial a Catalunya. Així, per exemple, a través de la investigació «Documentación, interpretación y difusión del patrimonio educativo producido entre 1936-

10. Carrillo, Isabel; Collelldemont, Eulàlia; Martí, Jordi; Torrents, Jacint. *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*. Gijón: Trea, 2011, pàg. 157-158.

11. Poden consultar-se les bases i produccions d'aquesta associació a: http://institucional.us.es/paginasephe/. [Darrera data de consulta: 4 de maig de 2012].

12. Juan, Víctor M. «La memoria secuestrada». A: AA.VV. Museos pedagógicos. La memoria recuperada. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón (2008), núm.7, pàg. 11-18.

13. Les bases, fons i exposicions poden consultar-se a: www.uvic.cat/muvip. [Darrera data de consulta: 4 de maig de 2012]

1939 en las escuelas de Barcelona. Los dibujos de la Infancia»[14] ens aproximem a experiències educatives que mostren el moviment educatiu a Catalunya en els anys de la Guerra Civil. En concret, és del nostre interès estudiar i mostrar la vida dels grups escolars que es van crear durant la Segona República i van continuar la seva activitat i dinamisme durant la guerra.

Prenent com a eix el Grup Escolar Lluís Vives, que com altres grups escolars de la ciutat va ser promogut pel Patronat Escolar de Barcelona, podem exposar com, amb la voluntat política de donar resposta a les necessitats de creació d'escoles noves i unificades i amb la intenció de solucionar, almenys parcialment, el programa de precarietat, la iniciativa no es limitava a garantir una plaça escolar per a cada infant, sinó que volia assolir l'equitat educativa impulsora de la cohesió social, elements necessaris per a la construcció d'una societat democràtica. I així es pot veure com, amb la creació de grups escolars, el Patronat Escolar de Barcelona, dependent de l'Ajuntament, projectava la renovació pedagògica que havia de traduir-se en la creació d'escoles arrelades al territori, a la llengua i la cultura catalanes, però també obertes al món. Escoles que, en definitiva, havien de ser espais d'experiència i de vivència de valors.

La difusió dels fons de creació artística infantil del patrimoni educatiu del Grup Escolar Lluís Vives produïts entre 1936 i 1939 ens possibilita traçar una exposició sobre el dinamisme educatiu d'una època i un context. En la línia dels exemples mencionats anteriorment, conformar la memòria a través dels dibuixos infantils que formen part del fons de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona[15] ens ha de permetre no limitar-nos a narrar la realitat escolar, atès que aquestes

14. Projecte finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació, Pla Nacional I+D+I amb referència EDU2010-20280. El projecte compta amb l'equip investigador format per Eulàlia Collelldemont, Isabel Carrillo, Josep Casanovas, Anna Gómez, Pilar Prat i Antoni Tort de la Universitat de Vic (GREUV) i com a col•laboradores, Núria Padrós i Anna Galceran.

15. Cal assenyalar aquí que el fons disposa de 3.129 dibuixos dels quals en el MUVIP s'ha museïtzat una mostra de 644, com vam indicar en el capítol COLLELLDEMONT, Eulàlia; PADRÓS, Núria. «Entre trazas y trazos». A: MOREU, Àngel; SALINAS, Héctor (ed.). *Iduna. Seminario de Pedagogía Estética*. Barcelona: Publicacions i Edicions, UB, 2011, pàg. 13-23.

creacions infantils són també explicacions del moment polític i de la vida social de la ciutadania en un context de guerra civil. Són la veu de nenes i nens que narren el seu present que avui és història. Les seves creacions artístiques trenquen silencis i escriuen una altra història, fet que en el present contribueix a reconèixer, en el marc dels drets humans, el dret de les persones víctimes a la veritat i el dret de tota la ciutadania a conèixer les històries en plural.

La memòria silenciada, la memòria selectiva, la memòria portada a l'oblit, necessita ser acció per descobrir les imatges educatives que conformen la realitat diversa de l'educació a Catalunya. És en aquest sentit que l'acció de memòria, de narrar el passat pedagògic des del present, no és neutral, ja que és acció de responsabilitat social i compromís ètic d'una societat que vol esdevenir plenament democràtica. És acció que desplega la tan necessària consciència històrica de la qual ens parla Zambrano: «...conciencia histórica es la característica del hombre de nuestros días. El hombre ha sido siempre un ser histórico. Mas hasta ahora, la historia la hacían solamente unos cuantos, y los demás sólo la padecían. Ahora, por diversas causas, la historia la hacemos entre todos; la sufrimos todos también y todos hemos venido a ser sus protagonistas. [...] Por medio de la conciencia histórica se prodrá ir logrando más lentamente lo que la esperanza pide y lo que la necesidad reclama. [...] Pasado y porvenir se unen en este enigma. No podría suceder de otro modo, dado que el hombre se encuentra siempre así: viniendo de un pasado hacia un porvenir. [...] Algo un tanto inédito, mas necesario; algo nuevo, mas que se desprende de todo lo habido. Historia verdadera, que sólo desde la conciencia –mediante la perplejidad y la confusión– puede nacer.»[16]

2. Principis polítics i ètics de la pedagogia catalana en el període 1936-1939

Amb un breu apunt del context del fons museïtzat, assenyalaríem el fet que, com bé s'ha analitzat des de diferents fons, la política educa-

16. Zambrano, Maria. Persona y democracia. La historia sacrificial. Barcelona: Anthropos, 1988, pàg. 11-14.

tiva republicana en la realitat de Catalunya es desenvolupà pressionada pels desitjos i projeccions pedagògiques dels diferents grups que defensaven les idees progressistes de l'educació nova en contraposició a les idees de l'Església conservadora, dels grups polítics de dretes que s'anaven alternant en el govern de l'Estat i a les idees també progressistes dels moviments educatius racionalistes. En aquest context d'ambivalències socials s'observa com les propostes pedagògiques i la seva realitat pràctica estan influenciades, alhora, pels esdeveniments polítics. Diferents estudis històrics destaquen tres períodes diferenciats, en què és significativa per la seva idiosincràsia l'etapa de la Guerra Civil, període en el qual se centra la nostra investigació sobre el fons documental del Grup Escolar Lluís Vives.[17]

En el context polític català s'inicia una etapa d'entusiasme en les polítiques educatives que defensen una educació nova, popular i catalana. Es defineixen i s'impulsen els principis d'una pedagogia renovadora, democràtica i ciutadana, cívica i constructora de pau, solidària i justa. Una educació allunyada de desigualtats socials i edificadora d'una societat nova. Amb el Decret de 27 de juliol de 1936, la Generalitat de Catalunya crea el Comitè de l'Escola Nova Unificada (CENU), que tindrà com a funció organitzar el nou règim docent de l'escola unificada que haurà de substituir les escoles de tendències confessionals, d'acord amb els ideals declarats en el Decret: «La voluntat revolucionària del poble ha suprimit l'escola de tendència confessional. És l'hora d'una nova escola, inspirada en els principis racionalistes del treball i de la fraternitat humana. Cal estructurar aquesta escola nova unificada, que no solament substitueix el règim escolar que acaba d'enderrocar el poble, sinó que creï una vida escolar inspirada en el sentiment universal de solidaritat i d'acord amb totes les inquietuds de la societat humana i a base de la supressió de tota mena de privilegis.»[18]

El republicanisme pedagògic català, inspirat en les idees i experiències dels moviments de les escoles europees noves, busca camins

17. CARBONELL, Jaume; MONÉS, Jordi. *Escola única-unificada. Passat, present i perspectives*. Barcelona: Laia, 1978; NAVARRO, Ramon. *L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*. Barcelona: Edicions 62, 1979.

18. Decret de 27 de juliol de 1936 sobre constitució del Comitè de l'Escola Nova Unificada. *Butlletí Oficial de la Generalitat de Catalunya* (29 de juliol de 1936).

semblants per a una educació pública i plural, social i activa, moral i laica, perquè l'escola, com a institució social i al mateix temps política, també havia de vetllar per la República i ser l'espai de projecció pràctica d'una pedagogia per a la democràcia i la llibertat. Els ideals ètics de les pedagogies europees noves són el marc referencial de les reformes profundes que es plantegen. Activitat, vitalitat, llibertat, individualitat, col·lectivitat, són, segons Luzuriaga (1964),[19] algunes de les idees fonamentals que comparteixen els diferents moviments, que postulen una educació que té com a finalitat la formació de cada persona, de la seva identitat i de la seva autonomia moral, al mateix temps que es busca la formació social. És a dir, se cerca la formació d'una ciutadania conformadora d'una societat més justa i solidària. En aquest sentit, les escoles s'organitzen com a comunitats on es promouen experiències de vida moral, es potencia l'expressió de la llibertat i l'activitat de nenes i nens; s'estructuren els processos d'ensenyament-aprenentatge a partir de centres d'interès; es promou la reflexió, i es procura que l'espai físic i els materials permetin el desenvolupament de l'autonomia i el treball cooperatiu.[20]

L'ideari d'aquestes escoles recollia tres principis que mostraven la seva identitat política, social i pedagògica. Concretament, ens referim al laïcisme, al bilingüisme i a la coeducació.

Així, per exemple, el laïcisme com a garantia per evitar les distincions i desigualtats per motius confessionals. Si bé a les escoles laiques ningú no podia ser obligat a assistir a classes de religió ni tampoc es podia obligar els docents a ensenyar religió, les famílies tenien el dret a aquest ensenyament per a les seves filles i els seus fills.

D'altra banda, tenim el bilingüisme reconegut en el Decret de 28 de setembre de 1936 sobre l'ús de la llengua materna en l'ensenyament, com a dret a fer ús de la llengua pròpia, que garantia l'ensenyament en la llengua de nenes i nens sempre que la matrícula ho permetés sense per això desterrar la segona llengua. Tal com s'expressa en l'article 2

19. Luzuriaga, Lorenzo. *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada, 1964.

20. Carrillo, Isabel. «La educación nueva: imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad». A: Collelldemont, Eulàlia; Vilanou, Conrad. *Historia de la Educación en Valores*. Vol. 2. Bilbao: Desclée de Brower, 2001, pàg. 211-232.

del Decret, l'escola ha de ser el reflex de la comunitat, del carrer, on generalment les dues llengües oficials conviuen.[21]

Paral·lelament, l'obligatorietat de la coeducació va quedar recollida en l'esmentat Decret de 28 de setembre de 1936 sobre l'establiment de la coeducació a les escoles de Catalunya. El règim coeducatiu queda establert en l'article 1 del Decret per a tots els graus d'ensenyament. El significat que se li dóna és bastant restrictiu, com queda reflectit en l'article 3: «La implantació del règim coeducacional no exclou, sinó a l'inrevés, accentua la necessitat de preveure totes les possibles diferenciacions metodològiques, de procediment i vocacionals en relació als sexes i, d'una manera especial, la necessitat de preveure l'educació femenina per a la seva específica funció de mare.»[22]

L'ètica i una concepció política de l'educació, doncs, quedava clarament concretada en els decrets i els textos normatius que configuraven el nou sistema educatiu. Un sistema que havia d'instal·lar-se en un moment complex, fet que comportà que en les pràctiques educatives dels centres s'intercalessin accions afins a aquest nou model entrellaçades amb pràctiques que provenien de la tradició escolar anterior. No en va, i com havíem assenyalat en ocasió de l'estudi de la centralitat de l'alumnat en les pràctiques pedagògiques representades en el fons de dibuixos objecte d'estudi, el que s'observa en les manifestacions infantils és una «duplicitat de missatges» que ens permet comprendre aquesta connivència complexa entre el model de ciutadania desitjat i el model de ciutadania heretat. [23]

Una complexitat ètica i política que, al seu torn, s'incrementa quan els infants, de manera paral·lela a l'educació escolar, són receptors d'una educació transmesa a través de l'ambient.

---

21. Decret de 28 de setembre de 1936 sobre l'ús de la llengua materna en l'ensenyament. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (22 de setembre de 1936).

22. Decret de 28 de setembre de 1936 sobre l'establiment de la coeducació a les escoles de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (1 d'octubre de 1936)

23. Gómez, Anna; Collelldemont, Eulàlia. «El arte de enseñar: una práctica pedagógica compartida». A: Celada, Pablo. *Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación.* Burgos de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación; Universidad de Valladolid; Centro Internacional de la Cultura Escolar, 2011, pàg. 145-151.

3. El Grup Escolar Lluís Vives: les creacions artístiques infantils i les representacions dels valors

Els infants del Grup Escolar Lluís Vives representaren en les seves manifestacions gràfiques la complexitat ideològica i pedagògica que caracteritzava aquest moment social. Així, es pot observar com es van traduir els principis del republicanisme pedagògic català, que defensava una educació global en les seves dimensions política i ètica.[24] Quelcom que està expressat en les creacions de nenes i nens, on reflecteixen les seves vivències quotidianes en una escola laica, bilingüe i coeducativa que es projectava com un espai de formació moral i cívica oberta a la realitat en un context de conflicte i violència.

Davant la pregunta sobre com vivien i experimentaven els infants aquesta complexitat de l'àmbit ètic i polític, hem analitzat si els dibuixos descriuen les vivències dels valors humans de civisme, de solidaritat i de pau en les circumstàncies de la Guerra Civil que es vivien als carrers de la ciutat de Barcelona. Això és, si les creacions artístiques infantils mostren un ambient urbà de civisme democràtic que integra els valors de convivència i participació ciutadana.

L'opció d'analitzar les representacions gràfiques dels infants s'ha originat en el fet que s'ha considerat que obren vies a una altra manera de representar les vivències de la realitat, atès que les manifestacions

24. Les dimensions política i ètica de l'educació queden recollides en les conclusions aprovades en la *Conversa sobre l'educació moral i cívica de la República* de l'Escola d'Estiu de 1933, en què es delimiten les orientacions teòriques, metodològiques i temàtiques de l'educació moral i cívica a les escoles de Catalunya d'acord amb el que estableixen els textos legals en curs: article 48 de la Constitució de la República Espanyola de 1931, en el qual s'afirma que l'educació ha de ser laica i s'ha d'inspirar en els ideals de solidaritat humana; article 11 de l'Estatut Interior de Catalunya, en el qual s'indica que l'ensenyament serà laic i s'haurà d'inspirar en els ideals del treball, la llibertat i la justícia social i la solidaritat humana. El text de conclusions també estableix la necessitat que les escoles ofereixin un «ambiente social y humano, rico en sugestiones éticas, suave y severo, culto y distinguido». S'afirma que únicament pot assegurar a la infància «una plenitud orgánica y un ambiente libre de prejuicios una organización social basada en principios de equidad.» Per últim, es diu que «una característica indispensable de toda lección moral es el realismo estricto. La lección moral o cívica ha de ser en todo momento vivida». Escola d'Estiu del 1933: text definitiu de les conclusions aprovades en la conversa pedagògica sobre l'educació moral i cívica de la República. *El Magisteri Català* (21 i 28 de setembre de 1933).

gràfiques ens aporten informacions que l'escriptura pot no expressar per la seva condició de formalitat, com indiquen Pignot i Guyvarc'h en els seus treballs sobre els dibuixos infantils durant la Primera Guerra Mundial en el context francès.[25] Les representacions explícites de la vida quotidiana al carrer d'una ciutat immersa en un entorn de guerra és, en conseqüència, el que centra la nostra atenció, atès el debat pedagògic que en el mateix moment històric suscita la guerra que es vivia.

Com que aquesta col·lecció està composta de dibuixos realitzats al si de l'escola i exposats a la mateixa escola, considerem important recordar el debat de com s'havia de tractar la guerra a les institucions escolars. Les posicions ideològiques respecte com abordar la guerra i com promoure la consciència i les accions envers la pau eren diferents. Majoritàriament, per als sectors anarquistes calia eludir el tema a les escoles amb l'argument de protegir la infància i, per tant, era del tot necessari evitar que la realitat entrés a les aules. I per als sectors defensors del socialisme, la guerra havia de ser-hi totalment present, ja que es considerava que era un fet quotidià que la infància també vivia i, per tant, s'havia d'explicar a les escoles. Com a conseqüència d'aquesta doble posició, la realitat i les experiències escolars mostraven opcions diverses, encara que la Generalitat de Catalunya s'havia pronunciat en l'Ordre circular de 22 de desembre de 1936 sobre l'explicació als infants del significat de la guerra, en la qual s'establien algunes directrius respecte a la Setmana de la Infància: «Tots els mestres de les escoles de Catalunya, en els dies que resten de l'any que som, explicaran a llurs alumnes els deures de solidaritat humana que ens porten a rebre i atendre els refugiats d'altres terres d'Espanya a la nostra pàtria; la significació de la guerra civil, que els facciosos han promogut sacrificant dones i infants; el sentit del nostre moviment social com un esforç per a una organització col·lectiva més justa, en la qual tots els infants puguin rebre instrucció i tinguin la salut i la joia de viure amb fe en el pervindre de la nostra Catalunya. Aquestes converses allunyaran tota idea partidista i totes les imatges i al·lusions que puguin desvetllar en

25. PIGNOT, Manon. *La guerre des crayons. Quand les enfants d'une école de Montmartre dessinent la première guerre mondiale.* París: Parigramme, 2004; GUYVARC'H, Didier. *Moi. Marie Rocher. Écolier en guerre. Dessins d'enfants - 1914/1919.* Rennes: Apogée, 1993.

la imaginació dels infants el deler de la guerra i els instints de la venjança, puix la victòria ha d'ésser obra de la fe en el nostre destí i del sentiment del deure i no el triomf de l'esperit de revenja.»[26]

Aquesta Ordre és un exemple que permet pensar en la posició de la mateixa Generalitat de Catalunya respecte a la formació política i ètica de la infància, una formació que no podia ser neutral davant la Guerra Civil; que havia de ser constructora de valors de solidaritat i de col·lectivitat, de justícia i de no-violència.

La documentació que tenim a l'abast del Grup Escolar Lluís Vives no ens parla d'una opció o altra, però els dibuixos infantils, en concret les sèries que fan referència explícita a la guerra, expressen situacions com bombardejos, escenes de batalla o refugis.[27] En aquest sentit, es pot afirmar que els infants no eren aliens a l'ambient i a les condicions de l'entorn.

3.1. Accedir a la memòria de la vida quotidiana

A fi de comprendre quin efecte tenia aquest context en la construcció ètica de l'infant hem seleccionat les imatges que representen la vida en l'espai públic. Hem considerat que eren sèries de la vida en l'espai públic aquelles que possibilitaven esbrinar quina era la percepció que els infants tenien dels valors viscuts i projectats per la ciutadania. Paisatges urbans com els carrers, els transports o els oficis desenvolupats al carrer –com ara el de les castanyeres o de l'escombriaire– són entesos aquí, doncs, com una coreografia de les accions ciutadanes representades pels nens i les nenes.

De manera que cal assenyalar que, tot i que és cert que també s'observa l'expressió ètica en la vida domèstica o en la vida escolar, hem valorat el fet que la visió del carrer de l'infant ens permetia observar com certs valors s'havien normalitzat o deconstruït en l'entorn de guerra, sempre segons la representació de l'infant. Visió que, en conse-

26. Ordre circular de 22 de desembre de 1936 sobre l'explicació als infants del significat de la guerra. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (23 de desembre de 1936).

27. En concret ens referim a les sèries: Escenes de guerra (identificadors: 59-64); Les cues (id.: 65-75); Avions i situacions de guerra (id.: 76-89) i Refugiats, refugis (id.: 127-139).

qüència, ens pot portar a comprendre «l'altra educació», això és, l'educació que complementa, contrasta o contradiu l'educació defensada des de les institucions d'educació formal i des de la pedagogia.

En conseqüència, les sèries[28] seleccionades han estat:

- *Sobre paisatge urbà*: les cues; la pluja; la premsa; refugiats, refugis; cases; la Fira del Llibre; la sortida de l'escola
- *Sobre transports*: el tren; tramvies; el metro; els carros
- *Sobre oficis desenvolupats a la via pública*: botigues, mercats; les castanyeres; l'home de la regalèssia; l'escombriaire; l'home del pirulí

3.2. Processos d'anàlisi

Amb aquesta finalitat hem dut a terme una investigació històrica que parteix d'una metodologia d'anàlisi serial per a la col·lecció.[29] I, concretament, per a l'anàlisi serial s'ha optat per identificar i categoritzar les tendències que prenien més relleu en les representacions i, en conseqüència, observar quines continuïtats i representativitats es podien extreure del fons. Per aquest motiu s'ha establert un primer protocol d'anàlisi que recollia els elements que ens permetien aproximar-nos a la seqüència i al detall i que, en concret, constava de les categories següents: aspectes formals del dibuix, aspectes psicològics, aspectes militars i socials, aspectes pedagògics, aspectes ètics i polítics. Això va donar lloc al buidatge dels camps següents:

28. Cal assenyalar aquí que, si bé s'han mantingut els noms de les sèries establerts per l'IMEB, la selecció s'ha fet en funció de l'anàlisi dels elements que els dibuixos representaven. Com a paràmetres –no dicotòmics– per a l'estudi de tot el fons, els elements eren: «Escuela; Juegos y Deportes; Familia; Transportes; Calle; Oficios; Vivienda; Guerra; Elementos Político-Ideológicos».

29. Cal destacar que la decisió d'iniciar l'estudi amb l'establiment d'una gramàtica de continguts categoritzats es prengué en el marc dels seminaris de recerca del 8-03-2011: «La exploración de metodologías a partir del análisis de imágenes» i del 22-11-2011: «Conversando con Burke». Les decisions metodològiques es presentaren en el XVI Col·loqui Nacional Història de l'Educació «Arte y Oficio de Enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica» celebrat a Burgos de Osma el 2011, en el qual es destacava la necessitat d'analitzar el fons des d'una perspectiva gramatical, interpretar-lo des d'una perspectiva fenomenològica i hermenèutica i comprendre'l des d'una perspectiva historicopolítica i des de la història del subjecte-objecte (GÓMEZ, Anna; COLLELLDEMONT, Eulàlia. «El arte de enseñar: una práctica pedagógica compartida», *op. cit*.).

Aspectos formales
Identificación: Número de identificación, serie, edad, sexo, grado número-nombre; Ubicación, realismo, detalles (adecuación, usualidad, excesividad, calidad), proporciones, sombreado (técnico, adecuación), trazo, movimiento (figura humana, objetos), transparencias, color, completitud escena, perspectiva, número de personas (niños, niñas, adultos, adultas, ancianos, ancianas), orientación espacial de las figuras humanas (niños, niñas, adultos, adultas, ancianos, ancianas), expresiones faciales, actividades

Aspectos militares y sociales
Escenas de batallas (terrestres, aéreas, marítimas), ataques (bombardeos personas, bombardeos edificios), ejército, soldados y material bélico (desfiles, soldados de permiso, refugios antiaéreos, fortificaciones, armas, fábricas y talleres de material bélico), alimentación y provisiones (colas, mercados y tiendas, alternativas para conseguir alimentos, conflictos por las provisiones), revolución e ideología (siglas políticas, grafitos, carteles, banderas, presencia de milicianos y milicianas, colectivización)

Dimensión pedagógica
Política educativa*:* laicismo, coeducación (agrupaciones, modelo de género, coeducación), bilingüismo, igualdad (política, socioeconómica), modelo político (democracia participativa, democracia deliberativa, censura, prohibición, autoritarismo, transgresión normas democráticas, transgresión al orden y a la autoridad), civismo (convivencia, acción incívica), solidaridad (ayuda y colaboración), violencia, paz (acciones por la paz); Espacios pedagógicos: dimensión espacial (del aula, de los patios y espacios exteriores, del espacio del alumnado), ubicación figura docente, presencia de elementos de delimitación de los espacios educativos, iluminación, dimensión temporal (elementos de control del tiempo, secuencia temporal de la actividad), materiales (material y equipamiento escolar, tipología material y equipamiento escolar, mobiliario escolar); Sujetos de la educación: sujetos (agrupaciones, interrelaciones entre alumnado, interrelaciones entre alumnado y docentes, aparición de adultos y adultas no docentes en la escuela); Metodologías: métodos; Asignaturas: lengua (gramática, lectura), matemáticas (cálculo, geometría), educación artística (plástica, música), educación física (gimnasia, educación para la salud-alimentación, higiene), ciencias (horticultura, sociales, naturales), otras; Educación a través del ambiente - comunidad educativa: elementos religiosos, políticos, artísticos, detalles ornamentales, geografía, decorativos; Relación dentro-fuera de la escuela: prácticas de formación militar, prácticas de formación cívico-social, material documental (prensa, carteles, radio..), espectáculos, atención médica, excursiones[30]

De manera que, esquemàticament, per a les qüestions ètica i política s'ha procedit a l'anàlisi de les categories vehiculades a través dels aspectes referents a la dimensió política de l'educació i a les categories d'alimentació i provisions i revolució i ideologia. Quelcom que s'ha efectuat amb les categories següents:

30. Document intern de recerca. Aplicació fons IMEB anàlisi serial de fons gràfics infantils.

Taula. Categories eticopolítiques

dimensión	ámbito	categorías concretas
Identificación		
		Serie
		Fecha
		Edad
		Sexo
		Grado número
		Grado nombre
Dimensión axiológica		
Dimensión axiológica	Modelo político	Democracia participativa
		Democracia deliberativa
		Censura
		Prohibición
		Autoritarismo
		Democracia transgresión normas democráticas
		Actitudes transgresivas al orden y a la autoridad
	Civismo	Acción cívica
		Acción incívica
	Solidaridad	Solidaridad (ayuda y colaboración)
	Violencia	Violencia (actos violentos hacia personas o el entorno)
	Paz	Paz (acciones por la paz)
	Comentarios	Comentarios a la dimensión axiológica
Aspectos militares y sociales		
	Alimentación y provisiones	Colas
		Mercados y tiendas
		Alternativas para conseguir alimentos (trenes, huertos)
		Conflictos por las provisiones
		Otros
	Revolución e ideología	Siglas político-sindicales
		Cuáles
		Grafito
		Cuáles
		Cartel
		Cuáles
		Banderas
		Cuáles
		Presencia de milicianos/milicianas
		Colectivización
		Otros
	Comentarios	Comentarios a los aspectos militares y sociales

3.3. Gramàtica de vida urbana

La importància de poder comprendre la vivència dels infants de les experiències ètiques i polítiques que, probablement, són extensibles a altres realitats en conflicte, ens porta a concloure que donar valor al pa-

trimoni educatiu dels grups escolars, en concret el Grup Escolar Lluís Vives, a les veus infantils, a la seva manera de pensar i sentir expressats en dibuixos, és donar valor a la necessitat de recuperar la memòria històrica silenciada.

De la gramàtica eixida dels índexs identificats el que podem extreure és que en les representacions dels infants del Grup Escolar Lluís Vives s'observa com nenes i nens eren receptius a l'ambient políticament complex del moment. S'hi expressa que havien normalitzat el conflicte com a context de vida, si bé les representacions d'escenes bucòliques –quasi, podríem dir, descontextualitzades– alternen amb les representacions d'escenes on apareix la violència explícita o indicis de la seva presència. Les anàlisis ens donen també resultats més concrets d'aquestes expressions:

- Si bé algunes vegades potser no acabaven de comprendre les diferents opcions polítiques, sí que manifestaven un coneixement de les fraccions existents, i mostraven com la CNT-FAI havien gaudit d'una implantació majoritària al carrer.
- No s'observen ni missatges ni accions de censura o prohibició, tot i que alguns cartells i grafits són clarament bel·ligerants, ja sigui en defensa d'una opció política, ja sigui com a rebuig, per exemple, del nazisme.
- S'observa un ambient polititzat amb demandes contínues a la participació en el conflicte i en defensa de la República. Quelcom que s'expressa tant des del fet d'estar informat com del fet de mobilitzar-se pel conflicte o en la presència contínua de les fraccions de la guerra. També es mostra una preocupació per l'accés a la cultura i a la informació de tothom.
- No s'observen expressions de democràcia, tot i que una vegada apareix el rètol «calle de la libertad». Sí que s'observen diferències socials molt marcades i amb la descripció d'una societat poc equitativa. Per exemple, amb la presència d'infants treballadors al carrer en condicions de precarietat.
- No s'observen ni missatges ni accions d'autoritarisme, tot i que la figura de control social, mitjançant els «milicians soldats», és omnipresent, especialment en els entorns de la infantesa o als llocs d'aprovisionament. En general descrivien les conseqüències ètiques de viure en una situació de carestia de la manera següent: eren amatents a la importància de l'ordre imposat per les milícies

com a mesura de control de la violència derivada de la carestia i del conflicte.

- Es reflecteixen diferents accions cíviques, algunes vinculades a la voluntat de mantenir un ordre formal (per exemple: respectar la cua) i altres que reflecteixen un comportament convivencial de la ciutadania (per exemple: gestos de salutacions amables i converses...).
- Algunes accions de transgressió ho són respecte a l'ordre i són protagonitzades pels infants. Tot i això, encara que no és freqüent, apareixen accions incíviques vinculades a la violència entre la població adulta. En general, la violència apareix en formes explícites i amb indicis. En alguns moments, només es copsa en algun detall del dibuix, però la seva significació és molt explicativa.
- La solidaritat és present poques vegades i sempre en escenes de situació límit derivades de la guerra o vinculades a la pobresa. I la pau només apareix una vegada en el nom d'un carrer.
- Hem de dir que, excepte en determinats dibuixos, la guerra es reflecteix de manera implícita i expressant més les conseqüències que no el fet en si mateix. Per exemple, sorprèn la poca freqüència d'avions en els dibuixos dels infants més grans (no pas en els petits) o els atacs a la ciutat mitjançant les bombes. Sí que s'observen les conseqüències de la guerra, especialment amb la presentació de la precarietat i falta d'aprovisionament d'aliments i carbó (per exemple, les referències al pa són contínues). També s'observa la carència de serveis, especialment pel que fa al transport públic.

Com podem observar, doncs, aquesta gramàtica de la vida urbana mostra com el recurs del dibuix ha estat i és utilitzat com a recurs pedagògic, lúdic i també terapèutic, per reconstruir els esdeveniments i experiències viscuts en situacions de violència com les guerres. Constitueix un instrument de gran valor introspectiu i d'expressió emocional que al mateix temps es projecta com a reportatge gràfic d'una època, de les situacions i fets viscuts. A través dels dibuixos infantils podem fer un viatge al passat, un recorregut de trobada amb la vida, amb el dolor i l'esperança projectades.

Les primeres dones de la Universitat de València

Vicenta Verdugo Martí
Centre Florida Universitària (adscrit a la Universitat de València)

Resum

Aquesta comunicació és una primera aproximació a l'estudi de les dones que van accedir a la Universitat de València a partir de la Reial ordre de 8 març de 1910. Es parteix de les perspectives historiogràfiques de la història de les dones i la seua interrelació amb la història de l'educació, amb la finalitat de recuperar part d'una genealogia i un protagonisme femení poc conegut en l'àmbit del País Valencià. Per a açò, i mitjançant l'adopció d'una metodologia qualitativa, es reconstrueixen alguns perfils biogràfics de les primeres universitàries valencianes en un arc cronològic que abasta des del 1910 fins al final de la Guerra Civil. Perfils biogràfics de dones que, malgrat els condicionaments adversos i les limitacions imposades al col·lectiu femení, van mostrar la seua obstinació per accedir a un espai de poder eminentment masculí com era el del coneixement científic el paradigma del qual representava la universitat.

Paraules clau: Dones, Universitat de València, Real ordre de 8 de març de 1910, perfils biogràfics de dones universitàries

Resumen

Esta comunicación es una primera aproximación al estudio de las mujeres que accedieron a la Universidad de Valencia a partir de la Real Orden de 8 marzo de 1910. Se parte de las perspectivas historiográficas de la historia de las mujeres y su interrelación con la historia de la educación, con el fin de recuperar parte de una genealogía y un protagonismo femenino poco conocido en el ámbito del País Valenciano. Para ello, y mediante la adopción de una metodología cualitativa, se reconstruyen algunos perfiles biográficos de las primeras universitarias valencianas en un arco cronológico que abarca desde 1910 hasta el final de la Guerra Civil. Perfiles biográficos de mujeres que, a pesar de los condicionantes adversos y de las limitaciones impuestas al colectivo femenino, mostraron su empeño por acceder a un espacio de poder eminentemente masculino como era el del conocimiento científico cuyo paradigma representaba la Universidad.

Palabras clave: Mujeres, Universidad de Valencia, Real Orden de 8 de marzo de 1910, perfiles biográficos mujeres universitarias

Abstract

This communication is a first approach to the study of women who joined the University of Valencia from the Royal Order of March 8, 1910. Starting from the historiographic perspectives of the history of women and their interrelationship with the history of education, in order to recuperate part of a genealogy and a little known fe-

male leadership in the area of País Valenciano. To do this, and by adopting a qualitative methodology we have rebuilt some biographical profiles of the first women in the University in a chronological Valencia ranging from 1910 to the end of the Civil War. Biographical profiles of women, which despite the adverse conditions and limitations imposed on a women as a group, showed their commitment to acces to the space predominantly for male and the paradigm of scientific knowledge represented by the University.

Key words: Women, University of Valencia, Order of March 8, 1910, biographical profil es of women.

Introducció

aquesta comunicació forma part d'un estudi elaborat per la Unitat d'Igualtat de la Universitat de València en el qual s'aborda l'accés de les primeres dones a la universitat valenciana. És una primera aproximació a la població femenina universitària valenciana des de la perspectiva historiogràfica de la història de les dones i la seva interrelació amb la història de l'educació.[1] Des d'aquesta mirada s'ha tractat de

1. Vegeu: Flecha, Consuelo. *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea, 1996; Ballarín, Pilar. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis Educación, 2001. (Teoría e Historia de la Educación; 7); Magallón, Carmen. *Pioneras españolas en las Ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química.* Madrid: CSIC, 1998. (Estudios sobre la Ciencia; 24); Agulló, M. Del Carmen. «M. de la Concepción Aleixandre Ballester. Metgessa ginecòloga pionera». *Diccionari Biogràfic de Dones.* Xarxa Vives d'Universitats. Disponible a: http://www.dbd.cat/; Agulló, M. del Carmen. «Manuela Solís Clarás. Metgessa, ginecòloga, pionera universitària». *Diccionari Biogràfic de Dones.* Xarxa Vives d'Universitats. Disponible a: http://www.dbd.cat/; Agulló, M. Del Carmen. *Mestres valencianes republicanes.* València: Universitat de València, 2008. Respecte a la història de la Universitat de València, vegeu: Mancebo, M. Fernanda. «El acceso de la mujer a los estudios universitarios en la Universidad de Valencia, 1900-1936». *I Encontre Internacional de Dones de la Mediterrània.* Vol. 2. València, 1992; Mancebo, M. Fernanda. *La Universidad de Valencia, de la Monarquía a la República (1919-1939).* Universidad de Valencia; Instituto de Cultura Juan Gil Albert, 1994; Mancebo, M. Fernanda. *La Universidad de Valencia en guerra. La FUE (1936-1939).* València: Ajuntament de València; Universitat de València, 1988; Baldó, Marc. «La població de la Universitat de València al segle xx». *Saitabi. Revista de la Facultat de Geografia i Història* [Universitat de València] (1999), núm. 49, pàg. 17-60; López Piñero, José María; Ballester Añón, Rafael. «Demografía de los estudiantes de Medicina en la Facultad de Medicina de Valencia del siglo XX». *Medicina Española* (1971), 66, pàg. 74-82; Sánchez Santiró, Ernest. *Científics i professionals.*

recuperar part d'una genealogia femenina poc coneguda i oculta entre els noms masculins que predominantment figuren en els arxius universitaris. Una genealogia femenina que, malgrat els condicionaments adversos dels discursos sobre la complementarietat i la inferioritat de les dones, malgrat les limitacions imposades i la submissió del col·lectiu femení, va posar de manifest la seva fermesa de no renunciar al que considerava que li corresponia en la societat liberal-burgesa, espanyola i valenciana de final del segle XIX i començament del segle XX.

Abordem aquí un eix de l'estudi de caràcter metodològic qualitatiu, centrat a intentar reconstruir els perfils biogràfics d'algunes de les primeres dones que van accedir a la Universitat de València, des del 1910 fins al final de la Guerra Civil, amb la finalitat de conèixer com la construcció dels models de gènere, en els diferents contextos històrics i educatius pels quals va passar el nostre turbulent segle XX, va condicionar les expectatives femenines d'accés a la universitat i les possibilitats de desenvolupar una vida professional i independent.

Perfils biogràfics de les primeres estudiants de la Universitat de València

Les dones que van aconseguir accedir als estudis universitaris abans de la Reial ordre de 8 de març de 1910 van trobar nombroses traves i problemes burocràtics, com ja va posar en relleu Consuelo Flecha.[2] Respecte a aquesta primera generació de pioneres, cal assenyalar que la Universitat de València compta amb dues dones que a la fi del segle XIX, després d'aconseguir el permís de les autoritats universitàries, es van matricular en la Facultat de Medicina. Es tracta de M. Concepción Aleixandre Ballester i Manuela Solís Clarás. Ambdues van aconseguir la llicenciatura en Medicina en 1889.[3] És il·lustratiu mostrar el clima d'hostilitat que despertava en sectors acadèmics i en l'àmbit científic la

La Facultat de Ciències de València (1857-1939). Universitat de València, 1998.

2. Flecha, Consuelo. *Las primeras universitarias…Op. cit*., pàg. 160-161.

3. Arxiu Històric Universitat de València (AHUV). Exp. 115/28. Concepción Aleixandre Ballester; Agulló, M. del Carmen. «Concepción Aleixandre…» *Op. cit.*; AHUV. Exp. 165/73. Manuela Solís Clarás; AGULLÓ, M. del Carmen: «Manuela Solís…». *Op. cit*.

presència femenina. Així, en 1875 la revista *El Siglo Médico* afirmava: «Nos limitaremos […] a repetir que la mujer no puede tener la seria pretensión de seguir la carrera médica sino con la condición de dejar de ser mujer; por las leyes fisiológicas, la mujer médico es un ser dudoso, hermafrodita o sin sexo y en todo caso un monstruo.»[4]

Començat el nou segle, poc abans que entrés en vigor la Reial ordre de 1910, que va conduir a la igualació legal de tots dos sexes per a l'accés a la universitat, trobem matriculades a la Universitat de València alumnes noves. Així, en la Facultat de Ciències estan inscrites en el curs 1906-1907[5] M. Pilar López Barea i Margarita Segura Segura.[6] Per al curs 1907-1908, Pilar Alcón Ramón figura matriculada en la Facultat de Ciències.[7]

Pilar Alcón Ramón, nascuda en 1888 a Torís (València), era la segona de quatre germans. Va accedir a la Universitat després d'haver cursat estudis de Magisteri a l'Escola Normal de València, entre els cursos 1902 i 1904,[8] anys en els quals figura domiciliada al carrer del Pintor Sorolla de València, vivint al costat del seu pare vidu i les seves germanes Estrella i Concepción i el seu germà Lucas. Malgrat que en aquells dies estudiava Magisteri, en els fulls del padró figura amb la professió de «sus labores».[9] En 1908 es va matricular en el preparatori de Medicina[10] i va acabar els estudis de grau de llicenciada en Medicina al juny de 1915 amb els temes «Caracteres sobre la soriasis y tratamiento de las neoplasias malignas», amb els quals va obtenir la

4. Nash Baldwin, Mary. *Discursos. Pronunciados en el acto de investidura de Doctora Honoris Causa de la Excelentísima Señora Dª Mary Nash Baldwin.* Universidad de Granada, 2010, pàg. 24.

5. AHUV. Libro registro asignaturas Matrícula Libre. Facultad de Ciencias. Cursos 1901-1913. Sig. 2727.

6. AHUV. Libro Matrícula Libre. Facultad de Ciencias. Cursos 1902-1913. Sig. 2578.

7. AHUV. Libro registro asignaturas Matrícula Libre. Facultad de Ciencias. Cursos 1901-1913. Sig. 2727.

8. AHUV. Exp. académico 930/05. Pilar Alcón Ramón.

9. Archivo Histórico Municipal de Valencia (AHMV). Padrón Municipal de Valencia, 1904.

10. AHUV. Libro Matrícula Oficial. Facultad de Ciencias. Cursos 1907-1911. Sig. 2572.

qualificació d'excel·lent.[11] Pilar Alcón Ramón és després de Concepción Aleixandre Ballester i Manuela Solís Clarás la tercera dona que va obtenir el títol de llicenciada en Medicina a la nostra Universitat i la primera que ho va aconseguir després de la Reial ordre de 1910 a la Universitat de València.

La Reial ordre de 2 de setembre va donar validesa legal als títols obtinguts per les dones per a l'exercici de totes les professions relacionades amb el Ministeri d'Instrucció Pública i se'ls va permetre accedir a les oposicions i concursos en les mateixes condicions que als homes. Aquest mateix any, Emilia Pardo Bazán va ser nomenada consellera d'Instrucció Pública i en 1915 es convertia en la primera dona que ocupava una càtedra a la universitat espanyola, la de Literatura Romànica a la Universitat Central.[12]

D'altra banda, la creació de la Junta per a l'Ampliació d'Estudis (JAE) en 1907 i el desenvolupament de la seva política de beques per a estudis a l'estranger, en les mateixes condicions per a dones i homes, van ser també un impuls important en l'educació de les dones. Igualment, la inauguració a Madrid en 1915 de la Residencia de Señoritas es va convertir, seguint els passos de la seva homònima masculina, en el centre de cultura més avançat d'aquests anys. En 1926, una elit femenina vinculada a la Institución Libre de Enseñanza engegarà el Lyceum Club, un espai des del qual es pretenia fomentar i difondre els interessos femenins.[13]

Però, malgrat la significació d'aquests avenços, les mentalitats evolucionaven lentament. Així es desprèn de l'incident provocat a la Universitat Central per un grup d'estudiants que en 1911 van insultar unes joves que acudien a la universitat. El fet va provocar articles en la premsa, especialment un de l'escriptora feminista Rosario Acuña, que amb el títol de «La jarca de la Universitat» es va publicar al *Heraldo* de Madrid el 14 d'octubre de 1911. Aquest article va provocar les ires dels estudiants espanyols i protestes als carrers contra

11. AHUV. Exp. académico 1247/3. Pilar Alcón Ramón.

12. BALLARÍN, PILAR. *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2001, pàg. 90.

13. *Ibídem*, pàg. 92. Respecte al Lyceum Club, vegeu: MANGINI, SHIRLEY. *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia.* Barcelona: Península, 2001.

l'escriptora. L'assumpte va arribar a tal extrem que es va dictar una ordre de detenció de Rosario Acuña, per la qual cosa l'escriptora va haver d'exiliar-se per no anar a la presó.[14]

En aquest context advers, per no dir hostil, durant el curs 1913-1914 trobem matriculades en la Facultat de Medicina de la Universitat de València Pilar Alcón Ramón i dues estudiants més: Cesarina Chalmeta Tomás i María Hervás Moncho, ambdues de 18 anys. Cesarina figura matriculada al costat del seu germà Alberto Chalmeta Tomás.[15] Els germans Chalmeta Tomás procedien de Catarroja (València), eren quatre, dos nois i dues noies, fills d'Alberto Chalmeta Esparza, metge. La germana menor, Josefina, obtindria la llicenciatura en Medicina en aquesta Universitat al novembre de 1929,[16] mentre que Cesarina no torna a aparèixer en els registres universitaris. Pel que fa a Alberto, va ser traslladat a la Universitat Central per estudiar Farmàcia. Durant la Segona República, Alberto Chalmeta seria catedràtic en aquesta Universitat, i acabada la Guerra Civil, va ser depurat i es va haver d'exiliar a Mèxic.

Entre les següents primeres llicenciades en Medicina per la universitat valenciana també cal destacar María Hervás Moncho. María, nascuda a Dénia (Alacant) en 1894, era filla del metge José Hervás Millán i de Regina Moncho Morera, matrimoni que va tenir set fills. María es va matricular a la Universitat de València en el preparatori de Medicina en el curs 1911-1912.[17] Va acabar el grau de llicenciada en Medicina al juny de 1918 amb la qualificació d'excel·lent.[18] Acabada la llicenciatura, entre 1921 i 1926 va treballar a l'Institut de Serologia de París. Va contraure matrimoni entre 1918 i 1920 amb un famós metge de l'època, el doctor Henry Sanlier Lamark Vassou, d'origen francès. En 1935, María viu al costat del seu marit i dos fills a València

14. ACUÑA, ROSARIO. «La jarca de la Universidad». Disponible a: http://www.telecable.es/personales/mfrie1/obras/articulos/jarca.htm.

15. AHUV. Libro Facultad de Medicina. Matrícula Oficial y exámenes. Curso 1913-1914. Sig. 2960.

16. AHUV. Libros Registro de Títulos de Licenciados en Medicina. 1914 a 1957. Sig. 3062 y 3069; AHUV Exp. académico 1268/35. Josefina Chalmeta Tomás.

17. AHUV. Libro Matrícula Libre Facultad de Ciencias. Cursos 1902-1913. Sig. 2578.

18. AHUV. Exp. académico 1253/23. María Hervás Moncho.

en l'avinguda de Nicolás Salmerón.[19] Compromesa amb els avenços modernitzadors de la Segona República, durant la Guerra Civil trobem María, a l'octubre de 1938, exercint el càrrec de cap del Laboratori de Serologia del Servei de Transfusió de Sang a València, dependent de la Inspecció General de Sanitat de l'Exèrcit. Així mateix, hem localitzat dos articles signats per ella en la *Revista de Sanitat de Guerra* titulats «Contribución al estudio de la vacunación por vía bucal»[20] i «Interpretación y causas de error de la Reacción de Wasserman»,[21] publicats en 1937 i 1938, respectivament. El primer tractava sobre la prevenció i profilaxi de les malalties epidèmiques, i el segon sobre el tractament de les malalties venèries. Per la seva contribució a la defensa de la Segona República, va ser represaliada, i la seva fitxa consta al Centre Documental de la Memòria Històrica del Ministeri de Cultura.[22]

En el curs 1915-1916 figura matriculada en Ciències Antonia Fenollosa Pérez,[23] nascuda a València en 1897. Filla d'un metge, Antonia va ser la cinquena dona que va obtenir el títol de llicenciada en Medicina per la Universitat de València en 1923.[24] Antonia Fenollosa es va col·legiar en 1937 en el Col·legi de Metges de Castelló i va exercir a Borriana (Castelló) a partir de 1937.[25]

Pel que fa als estudis de Químiques, en el curs 1913-1914 hi estava matriculada Francisca Lorente Solaz, de 21 anys. En el curs següent (1914-1915) al costat de Francisca hi ha també matriculada Carmen Doval del Campo, traslladada a estudiar Farmàcia a Madrid.[26]

---

19. AHMV. Padrón Municipal de Valencia, 1935. Sección 71, folio 2.

20. Hervás De Sanlier-Lamark, María. «Contribución al estudio de la vacunación por vía bucal». *Revista de Sanidad de Guerra* (año I, julio de 1937), núm. 3, pàg. 87-96.

21. Hervás Moncho, María. «Interpretación y causas de error de la Reacción de Wasserman». *Revista de Sanidad de Guerra* (año II, mayo de 1938), núm. 13, pàg. 219-230.

22. Centro Documental de la Memoria Histórica. Ficha onomástica núm. 21122 relativa a María Hervás Moncho. Año 1940. Delegación Nacional de Servicios Documentales de Presidencia del Gobierno / Sección Político Social.

23. AHUV. Libro Matrícula Oficial. Facultad de Ciencias. Cursos 1915-1916 a 1918-1919. Sig. 2574.

24. AHUV. Libros registro de Títulos Licenciados. Facultad de Medicina. 1914-1954. Sig. 3069.

25. Mezquita Broch, Francesc. «Les primeres dones farmacèutiques i metgesses de Castelló». *Ribalta,* núm. 12. pàg. 11-31, pàg. 15.

26. AHUV. Libro Matrícula Oficial. Facultad de Ciencias. 1911-1912 a 1914-1915.

Francisca Lorente Solaz va ser la primera dona llicenciada en Ciències, Secció de Químiques, per la Universitat de València.[27] Nascuda a València en 1891, es va matricular a la Universitat en la Facultat de Ciències en el curs 1913-1914 i va acabar els estudis de llicenciatura en Químiques en 1917.[28] Entre 1920 i 1922 va col·laborar en el Laboratori d'Investigacions Físiques, creat a Madrid en 1910 per la Junta per a l'Ampliació d'Estudis. Les seves investigacions se centraven en electroquímica i electroanàlisi, sota la direcció d'Enrique Moles i al costat de Carmen Pradel. En el curs 1920-1921, i com a part del treball per a la seva tesi doctoral, va participar en aquest laboratori en un curs pràctic al costat d'uns altres quinze companys, candidats tots a doctor en Ciències.[29] No sabem amb seguretat si va aconseguir el grau de doctor. Francisca vivia al costat de la seva mare vídua i les seves dues ties, en l'avinguda del Port de València,[30] i en 1931 treballava com a professora en el Laboratori Municipal de Ciències Químiques de València, dirigit per Vicente Candela Ortells.[31]

Entre les primeres llicenciades en Químiques trobem també María Facius Roig, de Sogorb (Castelló). El curs 1922-1923 es va matricular a la Universitat de València.[32] Va obtenir el grau de llicenciada en Ciències, Secció Químiques, en 1922.[33]

Respecte a altres disciplines acadèmiques, cal assenyalar que la primera dona que va obtenir la llicenciatura en Filosofia i Lletres per la Universitat de València va ser M. Ascensión Chirivella Marín.[34] Es va matricular a la Universitat en el curs 1910-1911. Va néixer a València en 1893, filla de Manuel Chirivella Meseguer, de professió empleat, i

Sig. 2573.

27. Sánchez Santiró, Ernest. *Científics i professionals. La Facultat de Ciències de València (1857-1939).* Universitat de València, 1998, pàg. 209.

28. AHUV. Exp. académico 698/12. Francisca Lorente Solaz.

29. Magallón Portoles, Carmen. *Pioneras españolas en las Ciencias. Las Mujeres del Instituto Nacional de Física y Química.* Madrid: CIS, 1998, pàg. 208-213.

30. AHMV. Padrón Municipal de Valencia, 1935. Sección 352, folio 65.

31. Sánchez Santiró, Ernest. *Científics i professionals… Op. cit*., pàg. 312.

32. AHUV. Libro Matrícula Enseñanza Oficial. Facultad de Ciencias. Cursos 1919-1920 a 1923-1924. Sig. 2575.

33. AHUV. Exp. académico 697/15. María Facius Roig.

34. AHUV. Libro de Actas Grado Licenciado. Facultad de Filosofía y Letras. Cursos 1897-1898 a 1960-1961. Sig. 2680.

d'Ascensión Marín García. Entre 1910 i 1914, M. Ascensión va estudiar la carrera de Filosofia i Lletres, Secció Història, i va obtenir el grau de llicenciada en 1915.[35] Els exercicis per a l'examen de grau comprenien els temes de «Cicerón» i «La ciudadanía romana», exercicis que va superar amb la qualificació d'excel·lent.[36] Posteriorment, en el curs 1918-1919 es va matricular en Dret a la Universitat de Múrcia, i de tornada a València va seguir cursant aquests estudis[37] i va obtenir el grau de llicenciada en Dret en 1922.[38]

Segons ha escrit Mercedes de la Fuente,[39] al gener de 1922 el Col·legi d'Advocats de València va acceptar la petició de M. Ascensión Chirivella per ser admesa, amb la finalitat d'exercir la seva professió d'advocada. Segons aquesta mateixa autora, M. Ascensión es va especialitzar en Dret Civil i va exercir fins a poc abans de néixer la seva filla. Era casada amb Álvaro Pascual Leone, periodista i diputat pel Partit Radical Republicà, partit amb el qual també ella va col·laborar. Després de la Guerra Civil, M. Ascensión es va exiliar a Mèxic.

En el curs 1923-1924, figuren matriculades en la Facultat de Filosofia i Lletres[40] nou dones, entre elles M. Carmen Coloma Dávalos[41] i Josefa Ibáñez Solera.[42] Ambdues van rebre el Premi Extraordinari de Llicenciatura en 1927.[43] Josefa Ibáñez Solera va fer l'examen de grau de llicenciada al setembre de 1927 sobre els temes «El Marqués de Santillana» i «La lucha religiosa en Córdoba en tiempo de Abderramán».[44] Al juliol de 1928 va obtenir també el títol de mestra de primer ensen-

35. AHUV. Libro de Actas Grado de Licenciado en Filosofía y Letras. Cursos 1897-1898 a 1960-1961. Sig. 2680.

36. AHUV. Exp. académico 1215/7. M. Ascensión Chirivella Marín.

37. AHUV. Libro de Matrícula. Facultad de Derecho. Cursos 1914-1921. Sig. 3204.

38. AHUV. Exp. académico 1314/41. M. Ascensión Chirivella Marín.

39. DE LA FUENTE, MERCEDES. *Valencianas célebres y no tanto (S. XIII-XIX)*. Valencia: Generalitat Valenciana, 2009, pàg. 149-150.

40. AHUV. Libro Matrícula Oficial. Facultad de Filosofía y Letras. Cursos 1915-1929. Sig. 2658.

41. AHUV. Exp. académico 1218/2. M. Carmen Coloma Dávalos.

42. AHUV. Exp. académico 1218/3. Josefa Ibáñez Solera.

43. AHUV. Libro de Actas Grado de Licenciado. Facultad de Filosofía y Letras. Cursos 1897-1898 a 1960-1961. Sig. 2680.

44. AHUV. Exp. académico 1218/3. Josefa Ibáñez Solera.

yament a l'Escola Normal de Mestres de Terol. Al novembre d'aquest mateix any exercia de docent en l'Institut Nacional de Segon Ensenyament de Tortosa havent estat nomenada catedràtica interina de Llengua, Història i Literatura Llatina. En el curs 1929-1930 va ser becada per la Junta per a l'Ampliació d'Estudis com a pensionada a la Universitat de Tolosa per ampliar els seus estudis en llengua i fonètica francesa.[45]

Amb la proclamació de la Segona República hi va haver importants canvis polítics que van afectar també la vida privada, especialment la de les dones, i van generar noves expectatives de progrés. Es va aprovar el vot femení i sobre la base de la Constitució de 1931 es van desenvolupar mesures legislatives encaminades a eliminar la discriminació femenina en tots els àmbits. Però, malgrat la legislació, la vida de les dones va canviar poc, ja que la divisió d'esferes i papers de gènere assignats va seguir sent una forta barrera per a la consecució de més igualtat. Entre les mesures educatives, cal destacar en primer lloc la consecució del sufragi femení, el significat del qual va tenir una gran rellevància pedagògica. Així, l'exercici de la llibertat i de la participació en les decisions polítiques va tenir un significat educatiu, i va ampliar en la pràctica l'accés a una cultura més extensa per al col·lectiu femení. Pel que fa a l'educació institucional, el debat coeducatiu es va mantenir durant tot el període republicà, però sense qüestionar-se el paper assignat a les dones.[46]

Entre les dones de la Universitat de València poc abans de la Segona República cal assenyalar Mercedes Maestre Martí, matriculada en la Facultat de Ciències en el curs 1921-1922.[47] Va aconseguir la llicenciatura en Medicina a l'octubre de 1928.[48] Mercedes, de pensament llibertari i militant de la UGT, va començar a exercir de metgessa durant la Segona República. Amb l'esclat de la Guerra Civil, va ser nomenada delegada de l'Assistència Social en províncies. Es va tras-

45. Archivo JAE. Expediente/79-15. http://archivo jae.edaddeplata.org/.

46. BALLARÍN, PILAR. *La educación de las mujeres… Op. cit.*, pàg. 105.

47. AHUV. Libro Matrícula y Exámenes enseñanza oficial. Facultad de Ciencias. Cursos 1919-1920 a 1923-1924. Sig. 2575.

48. AHUV. Libro registro de Títulos Licenciados. Facultad de Medicina. Curso 1914-1954. Sig. 3069; Libro registro de Títulos Licenciados. Facultad de Medicina. Cursos 1924-1965. Sig. 3062.

lladar a Madrid per incorporar-se al Ministeri de Sanitat amb Federica Montseny. Va formar part de la Comissió de Reforma Sexual i del Consell d'Assistència Social.[49] Al febrer de 1937 va dimitir del càrrec i va passar a formar part del servei de transfusions de sang de Sanitat en Guerra, amb el doctor José Puche. L'1 de març de 1939 va sortir amb vaixell cap a Orà i d'allí a França. Posteriorment, es va traslladar a Mèxic, on va treballar de pediatra. Mercedes va tornar a Espanya en els anys setanta i va morir en 1989.[50]

També és de destacar Aurelia Pijoán Querol, nascuda en Castellserà (Lleida) en 1910. Aurelia va estudiar els primers cursos de Medicina a Barcelona, i es va matricular a la Universitat de València en el curs 1930-1931,[51] on va obtenir la llicenciatura en Medicina al març de 1936[52] retornant a Lleida. Així, el 16 de gener de 1937, ja en el context de la Guerra Civil, Aurelia sol·licitava per carta l'enviament del seu títol.[53] Va treballar en el Laboratori Municipal de Lleida, on es va especialitzar en l'estudi de la vacuna contra la tuberculosi. Militant del PSUC des del juliol del 1936, va assumir el Secretariat Femení del PSUC de Lleida i va ser nomenada secretària general de la Unió de Dones de Catalunya d'aquesta ciutat. En 1937 va exercir durant dos mesos el càrrec de regidora de Sanitat de l'Ajuntament de Lleida. Amb el final de la Guerra Civil va partir cap a França. En 1941 es va establir a Mèxic; allí va continuar la seva militància en el PSUC i en la Unió de Dones de Catalunya. Va morir a Mèxic.[54]

Destaca entre les dones que van estudiar Químiques a la Universitat de València Piedad de la Cierva Viudes, que figura matriculada en el

49. TAVERA, SUSANNA. *Federica Montseny. La indomable.* Madrid: Temas de Hoy, 2005, pàg. 217-221.

50. MANCEBO, M. FERNANDA. «Les dones valencianes exiliades (1939-1975)». A: GARCÍA, Manuel (ed.). *Homenatge a Manuela Ballester.* Valencia: Dirección General de la Mujer, 1996, pàg. 37-63, pàg. 53.

51. AHUV. Exp. académico 1293/11. Aurelia Pijoán Querol.

52. AHUV. Libro registro de Títulos Licenciados. Facultad de Medicina. Curso 1914-1954. Sig. 3069; Libro registro de Títulos Licenciados. Facultad de Medicina. Curso 1924-1965. Sig. 3062.

53. AHUV. Exp. académico 1293/11. Aurelia Pijoán Querol.

54. JARNE, ANTONIETA. «Aurelia Pijoán Querol. Activista política. Metgessa». *Diccionari Biogràfic de Dones.* Xarxa Vives d'Universitats. Disponible a: http://www.dbd.cat/.

curs 1929-1930.[55] Nascuda a Múrcia en 1913, era filla de Juan López de la Cierva, advocat, i de Serafina Viudes Guardiola. Pilar va estudiar el primer curs de la carrera a la Universitat de Múrcia.[56] Traslladada a València en 1929, va cursar en aquesta universitat la resta de la llicenciatura, i va obtenir el grau de llicenciada en Químiques al juny de 1932 amb Premi Extraordinari.[57] Va obtenir el grau de doctora en Químiques al novembre de 1934. Entre 1931 i 1936 va ser investigadora de l'Institut Nacional de Física i Química. Fou becada en 1935 a Copenhaguen per la JAE. Es va fer sòcia de la Societat Espanyola de Física i Química al febrer de 1930.[58]

Durant el curs 1925-1926 va augmentar notablement el nombre de dones matriculades en la Facultat de Filosofia i Lletres de la universitat valenciana. Aquesta promoció es va caracteritzar especialment pel seu activisme acadèmic, cultural i polític. Hi van pertànyer Olimpia Arozena Torres, Presentació Campos, Ana Martínez Iborra, Plácida Encarnación Tomás Polo, Leonisa García Persiva i Josefa Hurtado Miguel.[59]

Entre aquestes universitàries de Filosofia i Lletres hi ha la primera professora que va exercir a la Universitat de València.[60] Es tracta d'Olimpia Arozena Torres, nascuda a La Laguna (Tenerife) en 1902. Traslladada amb la seva família a València, es va matricular en el curs 1925-1926[61] en aquesta universitat, en la Facultat de Filosofia i Lletres, Secció Història. Va obtenir el títol de llicenciada en 1929 amb Premi Extraordinari.[62] Va desenvolupar la seva tasca com a professora de la Facultat de Filosofia i Lletres entre 1930 i 1966. Es va doctorar en 1949 amb la tesi *Nuevas aportaciones a la historia de Valencia.*[63]

55. AHUV. Libro Facultad de Ciencias. Matrícula Enseñanza Oficial. Curso 1928-1935. Sig. 2568.

56. MAGALLÓN PORTOLES, CARMEN. *Pioneras españolas en las Ciencias… Op. cit*., pàg. 314.

57. AHUV. Exp. académico 694/11. Piedad de la Cierva Viudes.

58. MAGALLÓN PORTOLES, CARMEN. *Pioneras españolas en las Ciencias… Op. cit*., pàg. 314.

59. AHUV. Libro Matrícula Oficial. Facultad de Filosofía y Letras. Curso 1915-1929. Sig. 2658.

60. MANCEBO, M. FERNANDA. *La Universidad de Valencia. De la Monarquía a la República (1919-1939).*Valencia: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1994, pàg. 397.

61. AHUV. Libro de Actas Grado de Licenciado en Filosofía y Letras. Cursos 1897-1898 a 1960-1961. Sig. 2680.

62. AHUV. Exp. académico 1218/5. Olimpia Arozena Torres.

63. www.ucm.es/BUCM/bases/tesis

D'altra banda, és d'assenyalar la creació d'organitzacions estudiantils com l'Asociación de Estudiantes Católicos (FREC), la d'estudiants no confessionals que era la Federación Universitaria Escolar (FUE), el Sindicato Español Universitario (SEU), falangista, i l'Associació Valencianista Escolar (AVE). Aquestes organitzacions van adquirir cada vegada més protagonisme davant la creixent politització i tensió social que s'anava produint des de final de la dictadura de Primo de Rivera, de manera que les dones i homes de la FUE van arribar a desenvolupar una tasca fonamental per a la defensa de la Segona República.

Una militant activa de la FUE va ser Luz Le Boucher Villén, estudiant de la Universitat de València al costat del seu germà León Le Boucher Villén, professor auxiliar de la Facultat de Ciències. Eren nebots de María Villén del Rei, directora progressista de l'Escola Normal de València. Luz Le Boucher va ser una de les primeres llicenciades en Dret per la universitat valenciana. En aquesta Facultat és on més lentament es van incorporar les dones, si bé es va donar el cas d'una pionera com M. Ascensión Chirivella Marín. En general, l'entrada de les dones en aquesta carrera va ser més tardana, fet que demostra l'audàcia d'una dona com Luz Le Boucher.[64] Nascuda a Ancora (Itàlia), es va matricular a la universitat en el curs 1926-1927[65] després d'haver estudiat el primer curs de Dret a Sevilla. Va estudiar durant tota la carrera amb notes d'excel·lent i matrícula d'honor. Va obtenir el grau de llicenciada en Dret a l'octubre de 1931, amb els temes «Poder armónico o regulador» i «Diversas teorías sobre el origen de la sociedad en general y de la civil y política en particular».[66] Va pertànyer a la FUE, i va formar part del grup que va cuidar l'edifici de la universitat durant la nit del 13 al 14 d'abril de 1931, quan, amb motiu de la proclamació de la República, un grup d'estudiants de la FUE es van tancar a l'edifici i es van constituir en assemblea general. Allà van triar per aclamació una junta de govern provisional que va confiscar la universitat i els centres docents de la ciutat. El primer acord d'aquesta junta va ser no reconèixer les autoritats acadèmiques universitàries.[67]

64. MANCEBO, M. FERNANDA. *La Universidad de Valencia… Op. cit*., pàg. 189.

65. AHUV. Libro Registro de matrícula y exámenes (1926-1930). Facultad de Derecho. Curso 1926-1930. Sig. 3219.

66. AHUV. Exp. académico 1322/15. Luz Le Boucher Villén.

67. MANCEBO, M. FERNANDA. *La Universidad de Valencia… Op. cit*., pàg. 106.

Amb l'esclat de la Guerra Civil es van crear noves condicions per a les dones que permetien la pràctica de la igualtat a la zona republicana. Les circumstàncies del context bèl·lic van fer que no sols s'encarreguessin de treballs assistencials, sinó que ocupessin els llocs de treball i càrrecs públics deixats pels homes. Amb aquesta presència activa es trencava el confinament tradicional femení a la llar i les dones aconseguien una visibilitat pública col·lectiva.

La victòria franquista va comportar un tall brutal en l'accés de les dones a l'àmbit públic. Es van anul·lar totes les mesures en matèria igualitària i social del període republicà, entre elles els avenços educatius. Les polítiques de gènere franquistes, amb el substrat ideològic patriarcal feixista i nacionalcatòlic, van frenar el desenvolupament del col·lectiu femení que s'havia fet realitat des del primer terç del segle, especialment des de la Segona República. Es tornava als principis pedagògics del catolicisme més reaccionari del segle XIX amb uns continguts educatius rígids basats en la divisió dels sexes i en la subordinació femenina.[68]

Com a conclusió, cal assenyalar que es tracta de perfils biogràfics, de trajectòries femenines vitals i acadèmiques diferents, però també de persones amb il·lusions i aspiracions comunes que van tenir la tenacitat, enmig d'un context hostil, per accedir a un àmbit com l'acadèmic i professional que, si bé legalment se'ls reconeixia, socialment i simbòlicament els estava vedat. La qual cosa ens mostra la seva convicció per aconseguir allò que consideraven que era el seu dret. Aquestes primeres estudiants de la Universitat de València formen part de la nostra genealogia, una genealogia que cal anar rescatant perquè els seus noms no s'esborrin de la història.

68. BALLARÍN, Pilar. *La educación de las mujeres… Op. cit*., pàg. 112.

Els Instituts Obrers del Front Popular, Sabadell - Barcelona

Cristina Escrivà Moscardó
Associació Cultural Institut Obrer (ACIO)

Resum

L'experiència de l'Institut Obrer de València (1936-1939) va donar peu a la inauguració dels instituts per a obrers de Sabadell, Barcelona i Madrid. La política educativa duta a terme va ser revolucionària. Els millors estudiants obrers i els catedràtics més destacats van sumar capacitats perquè joves de 15 a 35 anys aprengueren en excel·lència, amb la intenció d'aconseguir intel·ligències eixides del poble.

Les característiques dels centres, en internat, comprenien des de les instal·lacions esportives fins a l'equipament científic. L'ensenyament, laic i pràctic, estava dirigit a sindicalistes amb capacitat d'assumir un batxillerat concentrat en quatre semestres. Cada alumne rebia un sou equivalent al que tenia abans d'ingressar en l'Institut. La coeducació i la solidaritat practicada van ser uns altres dels senyals d'identitat. L'Institut Obrer de Sabadell es va ubicar en l'Escola Industrial, i hi van estudiar 87 joves. El de Barcelona, en l'excol·legi dels Jesuïtes de Sarrià, tenia 300 estudiants.

Paraules clau: Batxiller intensiu, educació de joves, igualtat d'oportunitats, formació sindical, memòria i identitat pedagògica, política educativa.

Resumen

La experiencia del Instituto Obrero de Valencia (1936-1939) dio pie a la inauguración de los Institutos para Obreros de Sabadell, Barcelona y Madrid. La política educativa llevada a cabo fue revolucionaria. Los mejores estudiantes obreros y los más destacados catedráticos sumaron capacidades para que jóvenes de 15 a 35 años aprendieran en excelencia, con la intención de conseguir inteligencias salidas del pueblo.

Las características de los centros, en internado, comprendían desde instalaciones deportivas hasta equipamiento científico. La enseñanza, laica y práctica, estaba dirigida a sindicalistas con capacidad de asumir un bachillerato concentrado en cuatro semestres. Cada alumno recibía un sueldo equivalente al que tenía antes de ingresar en el Instituto. La coeducación y la solidaridad practicadas fueron otras de las señas de identidad. El Instituto Obrero de Sabadell se ubicó en la Escuela Industrial y estudiaron en él 87 jóvenes. El de Barcelona, en el excolegio de los Jesuitas de Sarrià, contaba con 300 estudiantes.

Palabras clave: Bachiller intensivo, educación de jóvenes, igualdad de oportunidades, formación sindical, memòria e identidad pedagògica, política educativa.

Abstract

The experience of the Instituto Obrero de Valencia (1936-1939), the Secondary School for Workers, led to the inauguration of secondary schools for workers in

Sabadell, Barcelona and Madrid. The educational policy was revolutionary. The best students and the best teachers joined together so that young people, from 15 to 35 years old, could learn in excellent conditions and develop their minds.

The schools, all boarding schools, included sports and scientific facilities. The instruction, secular and practical, was aimed at union members who could finish their secondary school studies and earn a diploma in only four semesters. Each student received a salary equivalent to the one they got before entering the school. the coeducation and solidarity put into practice were other identifying signs. The Instituto Obrero of Sabadell was located in the Industrial School and 87 young people studied there. The one in Barcelona, in the former Jesuit school in Sarrià, had 300 students.

Key words: Bachelor intensive, youth education, equal opportunities, training union, pedagogical memory and identity, educational policy.

Introducció

Els instituts obrers van ser l'experiència extraordinària que va marcar una joventut il·lusionada, una generació perduda que estudiava en les seues aules per aconseguir una autèntica igualtat en la pau. Un tema força important perquè significa la recuperació de la memòria del nostre país, en aquest cas afortunadament transmesa pels seus mateixos protagonistes. La recopilació de testimonis orals, en primer lloc, com una de les fonts clàssiques, es va fer en diverses fases. La informació de la *Gaceta de la República*, tant en l'àmbit polític, econòmic com institucional, les publicacions, la recerca de documents particulars i arxivístics i les imatges conservades, van contribuir a la veracitat dels testimonis.

Uns instituts per a homes i dones del poble per al poble

Al Govern de la Segona República el temps de guerra no li va fer oblidar el seu compromís i obligacions pel que feia a la cultura i a l'educació dels seus ciutadans; al contrari, sempre va fomentar la instrucció dels seus homes i dones i del seu futur, la infància. I el que és més interessant, mai no s'ha tingut una consciència més aguditzada del que representa la cultura per a Espanya. Amb aquesta premissa va fer un gran esforç perquè s'iniciessin, en diverses poblacions, instituts per a obrers. Amb una metodologia avançada d'ensenyament, va donar il·lusió, esperança de futur i promesa de superació a la classe treballa-

dora. Amb aquesta idea, es van crear instituts per a obrers en València,[1] Sabadell,[2] Barcelona i Madrid.[3]

L'1 de febrer de 1937, sis mesos i mig després d'iniciada la Guerra Civil, es van inaugurar les classes de batxillerat abreujat per a treballadors amb aptituds a l'Institut per a Obrers de Segon Ensenyament de València. El ministre d'Instrucció Pública era Jesús Hernández Tomás, el qual va disposar d'un dels pressupostos més elevats del Govern de Francisco Largo Caballero. Un estudi elaborat pel professor José Álvarez[4] revela que el pressupost del Ministeri d'Instrucció Pública de 1937 se situava en 495 milions de pessetes, 150 mil més que l'any anterior, només superat pel del Ministeri d'Obres Públiques, i afegeix la data quantitativa del Ministeri de la Guerra, amb una xifra menor.

En el transcurs de les entrevistes[5] realitzades, entre alguns dels que van ser alumnes de l'Institut per a Obrers de València, Madrid, Barcelona i Sabadell, van sorgir comentaris en què recordaven que, diverses vegades, van ser fotografiats i gravats en pel·lícules. Els mitjans propagandístics per a la difusió de la política educativa del Govern republicà van ser molt amplis. Artistes prestigiosos dissenyaren cartells, postals i fullets. Sobre el projecte dels instituts per a obrers es van produir diversos cartells, dos d'ells en català. Un dels més coneguts és el que va fer el tipògraf Mauricio Amster, que inclou fotografies de l'alemany Walter Reuter. La posada en funcionament de tots els instituts també va tenir repercussió, tant en els mitjans de radiodifusió com en reportatges i informacions en premsa nacional i internacional, i es va activar un moviment de propaganda que fins i tot va donar lloc a la realització de transparències publicitàries per a les pantalles dels cinemes i falques de ràdio, com les conservades a l'Arxiu Històric de Sabadell.

1. *Gaceta de la República*, núm. 328, 21-XI-1936.

2. *Gaceta de la República*, núm. 75, 10-III-1937.

3. *Gaceta de la República*, núm. 139, 11-V-1937.

4. Álvarez Lopera, José. *La política de Bienes Culturales del Gobierno republicano, durante la Guerra Civil española.* Madrid: Ministerio de Cultura, 1982, pàg. 31-32. 2 v.

5. En una primera fase, l'any 2003, va ser molt important el suport de l'Arxiu José Luis de la Borbolla CCOOPV i sempre la disposició de l'Associació Cultural Institut Obrer.

Les imatges, investigades a la Biblioteca Nacional i l'Arxiu General de l'Administració, parlen de les característiques excepcionals d'aquests centres on s'impartia un batxillerat en quatre semestres: gratuïtat, internat mixt, coeducació, esport, assistència mèdica, ensenyament actiu, temps lliure, indemnitzacions econòmiques. Una atenció individual a l'alumne a través de professors de guàrdia, cinema científic, idiomes, cor, excursions culturals, conferències, participació de l'alumnat al claustre i material escolar a càrrec del Ministeri, figuren en l'aposta de la nova educació.

Nois i noies sindicalistes i antifeixistes, de 15 a 35 anys,[6] amb molta capacitat de treball podien accedir a un ensenyament d'elit, en espais excepcionals, amb característiques estructurals fins a aquestes dates inabastables per a la classe obrera: biblioteca, menjador, consergeria, laboratori, infermeria, sala de reunions i de conferències, dormitoris, bugaderia, administració, club.

Per als estudiants, avalats pels sindicats, que havien superat les proves d'aptitud, com dictava el Decret,[7] era meravellós. A més del futur prometedor que s'obria al seu davant. Un Institut de luxe que, segons paraules d'un exalumne, Lluís Viaplana,[8] estava dirigit «als verdaders obrers antifeixistes cap a l'obtenció d'uns estudis que els possibilitaria l'accés a unes ensenyances superiors i així poder contribuir a la construcció d'un país democràtic».

De la mateixa manera, però en diferents ciutats, els alumnes obrers van tindre en les seues ments la idea que amb el seu esforç podrien contribuir al ressorgiment necessari d'un temps nou. L'època viscuda va tindre una intensitat semblant en els distints instituts i ha segut retinguda en el record d'aquells joves estudiants de 1937, més enllà del temps transcorregut. Escenes que es repeteixen sistemàticament entre els estudiants, la majoria en plena adolescència. La necessitat d'accedir a la cultura, la solidaritat, la camaraderia per damunt de les ideologies, el respecte per l'ésser humà, la fidelitat a la República i el repte que

6. Disposició que amplia els incapacitats de guerra i per donar-hi cabuda als mutilats. *Gaceta de la República*, núm. 75, 15-III-1937. Decret que amplia el límit d'edat dels candidats de 18 a 35 anys. *Gaceta de la República*, núm. 180, 29-VI-1937.

7. Ordre amb la normativa del funcionament i règim intern dels instituts obrers de segon ensenyament. *Gaceta de la República*, núm. 339, 24-XI-1937.

8. Entrevista de l'any 2004. Lluís Viaplana Arimany (Sabadell, 1922-2009).

significava aprofitar l'oportunitat que se'ls oferia de canviar el caduc món dels seus pares.

Un nombre aproximat de 873 estudiants van iniciar els estudis, dividits entre 356 alumnes en València, 300 en Barcelona, 87 en Sabadell i 150 en Madrid. A tots ells va accedir una joventut amb característiques semblants, i en tots els instituts la metodologia d'ensenyança va ser la mateixa.

L'Institut Obrer de Sabadell

Al diari *La Voz*,[9] en març de 1937 s'insereix unes línies per notificar l'Ordre de creació a Sabadell d'un Institut Obrer de Segon Ensenyament.

La concessió de l'Institut per a Obrers de Sabadell va ser el resultat de les gestions dutes a terme per l'alcalde del Front Popular Josep Moix Regàs i el conseller de Cultura Salvador Sarrà Serravinyals. Es va crear una comissió formada per un representant de l'Ajuntament i delegats de les dues centrals sindicals UGT i CNT, que viatgen a València i visiten el ministre d'Instrucció Pública. La segona ciutat de Catalunya, amb un cens de 50.000 habitants, estava necessitada de centres de batxillerat. Així, el 10 de març de 1937 es crea el segon Institut Obrer d'Espanya i primer de Catalunya «on podran admetre's, en la primera convocatòria, fins a cent alumnes». El 7 d'abril, Wenceslao Roces Suárez, subsecretari del Ministeri d'Instrucció, signa les Normes que estableixen la creació de l'Institut per a Obrers de Sabadell.

Després de l'obtenció es va iniciar una campanya informativa per difondre la gran notícia entre els treballadors. Al maig de 1937, Sarrà es dirigeix al director de Ràdio Associació de Barcelona: «Encara que afecta només l'exprovíncia de Barcelona, llevat de la capital i la seua actual comarca, hem donat a la premsa barcelonina, per a la seva enorme difusió a tot Catalunya, uns gravats anunciadors de l'Institut Obrer i la seva primera convocatòria, i us remetrem unes notes perquè les radieu de forma alternada entre les vostres emissions.» Una d'eixes falques que van escoltar els ciutadans, conservades en l'Arxiu Històric de Sabadell, és la següent:

9. *La Voz*, 13-III-1937.

Els obrers i els seus fills podran ser enginyers, metges, arquitectes… L'Estat munta els instituts obrers i en ells facilita l'estudi del batxillerat als joves obrers i obreres amb aptituds. No solament manté l'obrer estudiant, sinó que, a més a més, el subvenciona per a l'auxili necessari a la família. Lluiteu per guanyar la guerra, que l'endemà de la guerra, amb l'activitat de l'Institut Obrer, està guanyat.[10]

Al diari *La Humanitat* del 2 de maig de 1937 figura un cartell de propaganda de fons blanc i lletres roges on es llegeix la frase «Els obrers joves amb aptituds poden cursar batxillerat sense cap esforç econòmic». Del 7 al 20 de maig es va obrir el termini per presentar candidats. Els aspirants havien de ser obrers antifeixistes de les poblacions de l'exprovíncia de Barcelona i disposaven de tota la informació i del model de sol·licitud en la Conselleria de Cultura de l'Ajuntament, al carrer de Cervantes, 43 de Sabadell. Notifiquen la creació de l'Institut Obrer i també el difonen entre les poblacions veïnes. El termini d'inscripció va ser prolongat cinc dies més. A continuació, entre l'1 i el 10 de juny, es van iniciar els exàmens eliminatoris. A la primera convocatòria es van presentar una centena d'aspirants, i van superar les proves 74 joves. El primer semestre van iniciar les classes 70 alumnes: 6 noies i 63 nois.

Encara que en la *Gaceta* s'anomena Can Feu com a seu de l'Institut, va ser un convent que havia pertangut a les Serves de Maria, al carrer Montserrat, 135, el que va passar a ser la residència. L'Escola Industrial, seu actual de Caixa Sabadell, va ser l'Institut. La intenció havia segut començar les classes el 20 de juny de 1937, però el fet és que els joves van començar a estudiar a principi de novembre. D'això informa al diari *Vertical* l'articulista Francesc Abad:

«¡Salut, joves estudiants! S'ha inaugurat el curs de l'Institut Obrer de Segon Ensenyament ¡En que circumstàncies! Amics nostres, és de doldre; sou dignes d'un inici diferent. No us mereixis aquest lamentable començament amb cares llargues. El que nosaltres lamentem és que la flor de la nostra joventut que teniu una missió encarregada, construir tot en nom del nostre poble, treball costós per cert. Perquè

10. Escrivà Moscardó, Cristina. *Los Institutos para Obreros.* València: L'Eixam, 2008.

vosaltres no només sou els «estudiants», coneguts per nosaltres fins ara, sou tan diferents, sou el poble, la saviesa del poble per si mateix, sereu els únics que portareu els resultats pràctics d'una transformació de l'ordre Polític i Social, com també així mateix els que menys heu de parlar de Revolució i més haureu de fer. Vosaltres esteu a l'Institut precisament perquè el nostre poble viu una tragèdia, és per això que es lluita per fer assequible al Poble les Arts i les Lletres, a vosaltres se us ha encarregat el treball més difícil, el de fer realitat totes aquelles ànsies que nosaltres en tota la nostra vida hem acariciat com una quimera filla de la nostra il·lusió. Vosaltres procurar estudiar amb esforç, fer-vos mereixedors de la confiança que us tenim i no oblideu que a Espanya contínuament cauen germans vostres per no aixecar més. Passarem privacions, que importa si al final ens veurem recompensats per la vostra obra, ¡que és la veritable Revolució! Estudiant si necessites un al·licient en moments de defalliment, pensa en l'heroïcitat del Poble d'Astúries i en el estoïcisme del Poble de Madrid i fes-te digne.»[11]

La inauguració oficial va ser el dia 20 de desembre de 1937, amb l'assistència de Carles Pi i Sunyer, entre altres autoritats. *Mundo Gráfico* va intercalar entre les seves pàgines una imatge de l'acte amb el peu: «Les autoritats presenciant des de l'Ajuntament la desfilada de les tropes que van rendir honors durant l'acte d'inauguració d'un nou Institut Obrer de Segon Ensenyament a Sabadell.»[12]

En el tema educatiu, la metodologia utilitzada era activa, mitjançant l'explicació a l'aula i els apunts que prenia l'alumne, amb l'ampliació que investigava en els textos dels llibres a la biblioteca. L'experimentació i la pràctica. Un ensenyament dirigit a estudiants triats que esperaven un esdevenidor magnífic després de la victòria. L'exalumne Alfons Soler13 conserva impecables les seues llibretes d'apunts, de característiques semblants a les dels seus companys dels altres instituts. En elles estan escrits els noms de l'equip de professors que impartien les assignatures següents: Llengua i Literatura: Magdalena Folch Solé; Francès: Manuel Devis Samper; Ciències naturals, Ciències fisicoquímiques i Matemàtiques: Juan Bote García; Economia: José Sancho; Geografia i Història:

11. *Vertical*, 3-XI-1937.
12. *Mundo Gráfico,* 29-XII-1937.
13. Entrevista de l'any 2005. Alfons Soler Llongueras (Sabadell, 1920).

Simón Escoda Pujol; Dibuix: Alfredo Palmero Gregorio. Les matèries es completaven amb Anglès i Especialitats.[14]

La guerra era un sentiment col·lectiu d'impotència. La vida quotidiana continuava, però la sensació de pèrdua es feia evident dia a dia. La gent no volia creure en la derrota, però els esdeveniments bèl·lics eren cada vegada més negatius per a la República. L'abril del 1938, al costat de notícies culturals i d'espectacles com «La temporada del Liceu: *La Verbena* i *La Revoltosa* tornaran a cantar avui», figura una àmplia ressenya sota el títol «Govern de la República. En el d'Instrucció Pública»:

S'estén l'entusiasme per l'allistament voluntari en els centres d'ensenyament.

Segueixen rebent al Ministeri nombrosos telegrames donant compte de l'entusiasme que hi ha entre la joventut escolar i entre el professorat per anar en defensa de la pàtria envaïda. Entre els últimament rebuts figuren els següents: Del comissari director de l'Institut Obrer de Sabadell al ministre d'Instrucció Pública i Sanitat: «Reunits en finalitzar el primer curs semestral els professors i alumnes de l'Institut Obrer de Sabadell, saluden el ministre i tenen l'honor de comunicar-li que s'ha iniciat la llista del voluntariat amb el nom de l'alumne Francesc Comas Busquets, i al mateix temps els alumnes de la cinquena del 41 demanen per aclamació que se'ls mobilitzi com a mesura general per a tota l'Espanya lleial, segurs que els joves de 18 anys cooperaran amb tot entusiasme i vigor a alliberar a la pàtria de la invasió feixista.»[15]

En la segona convocatòria, que va coincidir amb la segona de Barcelona i la tercera de València, només es van crear 25 places. Lluís Viaplana ens diu:

«Al juny del 38 vaig fer oposicions per entrar en l'Institut. Ens vàrem presentar 83 xics i xiques i vàrem aprovar 17. Una de les preguntes per aprovar les proves d'aptitud va ser: 36 anys és el doble de l'edat real que tinc, més l'edat que tinc. Quants anys tinc? El desenvolupament del problema i el resultat era: x = 36/3 = 12 anys.»

Molts dels alumnes de la primera convocatòria van ingressar en l'exèrcit. La fe en la victòria era l'alè que els donava força, pensaven

14. Ordre amb la normativa del funcionament i règim intern dels instituts obrers de segon ensenyament. *Gaceta de la República,* núm. 339, 24-XI-1936.

15..La Vanguardia, 5-IV-1938

en un futur de pau per al qual ells s'estaven preparant intel·lectualment. La fatal crueltat de la guerra va fer que diversos d'ells moriren.

Mentrestant, la Junta Tècnica Inspectora de Segon Ensenyament va rebre la proposta del comissari director de l'Institut Obrer de Sabadell en què demanava un augment del subsidi mensual per als alumnes d'aquest centre, i en va emetre un informe favorable. El Ministeri va notificar que els alumnes de la llista i en endavant percebrien les quantitats que indicaven. Aquesta llista, amb 18 nois i 8 noies, és la següent: Aguilar Ortega, Juan, 250 pessetes; Amenes Monserrat, José, 150; Aloy Anell, José, 250; Arbiol Burgue, Santiago, 150; Arderius Ros, Asunción, 150; Camps Oriola, Engracia, 325; Canet Puigmartí, Juan, 150; Cascante Pou, Dolores, 150; Comas Busquets, Francisco, 150; Espinal Rodríguez, José, 150; Estany Corominas, Juan, 150; Fornell Ariola, Magda, 150; Guldal Escamilla, Alejandro, 200; Homs Obradors, Francisco, 150; Homs Puigdellivol, Rosa, 325; Magne García, Francisco, 150; Pablo Figuerola, Jose, 150; Planas Soler, Roma, 150; Roselló Busquets, Juan, 200; Sau Chaté, Luisa, 200; Segura González, Emilio, 150; Senabre Beltrán, Jose Maria, 200; Serra Querol, Francisca, 150; Tebas Balaguer, Juan José, 150; Torello Pagés, Teresa, 150; Vives Esquitino, August, 250. L'Ordre[16] està signada a Barcelona el 17 de maig de 1938 pel subsecretari d'Instrucció Pública Joan Puig Elias.[17]

Al juny del 1938 es van reprendre les classes. L'ambient de camaraderia era extraordinari. La convivència dels professors[18] i alumnes era d'ajuda mútua. Viaplana recorda, com un bonic somni, eixe temps: les classes, les assemblees, les eixides al camp per estudiar sobre el terreny la geografia, les nits d'estiu descobrint esteles, les petites celebracions d'aniversaris, els companys, el menjador:

«Hi havia cuiner i cambrers. "Jo no em sent un vassall, sóc un company més", deia el bo del cuiner Sr. Duriel. En la taula m'assentava amb les companyes Magda Fornell i Francesca Padrós, i amb Joan Viladreu, Jaume Mestres. Quan dinàvem comentàvem les lliçons i la

16. *Gaceta de la República*, núm. 140, 20-V-1938.

17. Joan Puig Elias va ser nomenat sotssecretari d'Instrucció Pública l'abril del 1938. El càrrec de ministre d'Instrucció Pública i Sanitat va ser per a Segundo Blanco González.

18. Els professors convivien en règim familiar. Per això l'ensenyament era més seguit encara pels docents, que estaven sempre disposats a ajudar l'alumnat.

sort que teníem de ser estudiants. Quan vaig entrar en l'Institut cobrava 90 pessetes a la setmana, que em pagava com nòmina l'administrador senyor Gubern. Li entregava un sou a la meua mare només per estudiar. Era increïble!»

La següent convocatòria prevista, segons la publicació de la *Gaceta* del novembre del 1938, incloïa instruccions per a les propostes de candidats, proves eliminatòries i el nombre de places a proveir: 100 a Barcelona, 75 a València i 50 a Sabadell. L'Ordre, en la seua disposició octava, acaba dient: «El curs donarà començament en els tres instituts mencionats el dia 2 de gener pròxim.» A final de l'any 1938 i com a fi de curs es van fer uns jocs esportius entre els alumnes de l'Institut de Barcelona i de Sabadell. Viaplana, amant de l'esport, recordava:

Els dissabtes, jugàvem a basquetbol i al criquet, com en els col·legis anglesos. Al desembre de 1938 en l'Institut de Barcelona es va organitzar un festival d'atletisme. En les seues pistes vàrem fer les competicions. Vaig participar amb els meus companys en dos proves i vaig guanyar una. El petit trofeu té la inscripció següent: «Al vencedor de 100 metros en el festival IOB-IOS».

La productora Laya Films va elaborar un reportatge sobre el festival atlètic que es va poder veure en el Cine Imperial de Sabadell. La tercera convocatòria corresponent al tercer curs a penes va poder iniciar les classes. El 27 de gener de 1939 les tropes franquistes (moros, alemanys i italians) van entrar a Sabadell, i es van fer càrrec de totes les institucions enmig de la tristesa del poble. «Nosaltres, estudiants, vàrem anar a l'Ajuntament per saber com quedàvem i ens van dir: "Per a vosaltres es va acabar tot, per procedir del Govern roig!"»[19] Els joves, durant uns mesos, van continuar estudiant. Entre ells es feien classe. Tots eren al mateix temps professors i alumnes. Però la dura vida d'eixe temps de tenebres els va situar en la realitat i a poc a poc es van anar incorporant al món laboral.

L'Institut Obrer de Barcelona

El dia 11 de maig de 1937 el Ministeri ordena la creació de l'Institut Obrer de Barcelona. El curs, per problemes d'adequació de l'edifici

19. ESCRIVÀ MOSCARDÓ, Cristina. «L'Institut Obrer de Sabadell 1937-1939. Records de Lluís Viaplana Arimany: El meu abans i després de ser alumne de l'Institut Obrer». Arraona. Revista d'Història (2004), núm. 28, pàg. 188-189.

de l'excol·legi dels Jesuïtes de Sarrià, es va iniciar a final d'eixe any. Les paraules de l'exalumne Eduard Vivancos[20] és el resum perfecte de l'inici d'aquest projecte educatiu, a més de la realitat viscuda per la majoria dels joves:

«Gairebé 2.000 candidats es van presentar als exàmens eliminatoris.

Diumenge 10 d'octubre. La llista dels 200 afortunats és exposada al mur de l'edifici.

Dilluns 20 de desembre de 1937. Primer dia de classe. A la llista publicada per la *Gaceta* apareixen els noms. En aquesta llista a mi m'han posat Fructuós en lloc d'Eduardo. Un grup de persones franquejaren les portes de l'Institut Obrer. La major part eren encara molt joves, però eren posseïdors d'una maduresa moral pròpia del temps i de les circumstàncies que es vivien: nois d'aspecte seriós i decidit, noies rialleres i pletòriques de joventut. Va ser el principi d'un somni: estudiar, assolir nivells culturals que fins aleshores mai no havien tingut l'oportunitat d'accedir. La creació dels instituts obrers va obrir la porta conduint a estudis superiors a joves treballadors.»

Durant els mesos que van transcórrer des de la creació del Decret fins que es van fer les proves d'aptitud es van organitzar cursets preparatoris des dels sindicats, per a la capacitació dels seus afiliats de tots dos sexes. Vivancos fa un aclariment referent a això:

Relatiu a la preparació per ingressar a l'Institut, es van organitzar cursos preparatoris a diversos llocs: sindicats CNT i UGT, organitzacions juvenils, Escola del Treball de Barcelona, etc. Jo era membre de la FECL (Federación Estudiantil de Conciencias Libres), que després es va anomenar FIER (Federación Ibérica de Estudiantes Revolucionarios), però degut a la guerra les seves activitats eren molt limitades.

Molts dels nois s'havien preparat les proves d'aptitud a l'edifici dels Escolapis, situat en el carrer de les Escoles Pies, 36, que es va convertir en l'Escola Popular de Guerra i en l'Escola General Tècnica CNT-AIT-FAI que incloïa l'Internat de Sarrià, de característiques semblants a l'Internat Durruti de València[21] i amb la mateixa finalitat, preparar els seus afiliats per a les proves d'ingrés a l'Institut Obrer.

---

20. Extracte de la correspondència mantinguda via electrònica amb Eduard Vivancos García (Barcelona, 1919 - Toronto, Canadà, 2008).

21. Escrivà moscardó, Cristina. *El Internado Escuela Durruti*, *1937-1939*. València: L'Eixam, 2011.

Al primer curs es van inscriure un gran nombre de joves. El model de sol·licitud per a l'accés era el següent, ja emplenat per Antoni Fernández:[22]

Organització proponent: *Joventuts Llibertàries*

Nom i cognoms del candidat: *Antoni Fernández Vallet*

Edat: *15 anys*

Lloc i data de naixement: *Barcelona (Gràcia)*

Ofici: *Fusteria*

Fàbrica o taller on treballa: *Taller Confederal, 83*

Des de quan: *maig de 1936*

Salari que percep: *36 pessetes*

Domicili: *C/ Francisco Ascaso 99, Barriada 19 de juliol, Harmonia de Palomar*

Què família té: *Pares i dos germanes*

Si contribueix a mantindre la família i amb quant: *Amb el jornal íntegre*

Indemnització que hauria de percebre en l'Institut: *La quantitat que guanya*

Si ha cursat estudis i quals: *Els estudis Primaris d'Ensenyança*

Barcelona 27 d'agost de 1937

Amb el retard d'uns quants mesos per causa de la guerra –en què la resistència de Barcelona es començava a comparar amb l'heroica Madrid–, el dia 22 de setembre de 1937 es van iniciar les proves dels candidats. El 28 de setembre i el 2 i 6 d'octubre van continuar els exàmens. Al gener del 1938 figuraven en la *Gaceta* els primers 155 alumnes, entre ells 26 dones, que rebrien la indemnització econòmica facilitada pel Ministeri. Els sous més elevats entre les noies corresponien a Isabel Solagaintua García, amb 360 pessetes, i entre els nois, a Juan Monfort Castel, amb 611. I els més baixos a Dora Pintado Ochoa, amb 30 pessetes, i Francisco Noguera Vallverdú, amb 20.

La residència dels alumnes de l'Institut Obrer, en un lloc privilegiat de Sarrià, ocupava la part frontal de la fatxada principal, que compartia amb l'Institut Escola Ausiàs March i creava entre ambdós instituts un mateix espai educatiu. Les habitacions eren molt espaioses i miraven cap a Barcelona. L'exalumna Adoració Sánchez[23] recordava:

22. Entrevista de l'any 2004. Antoni Fernández Vallet (Barcelona, 1922- 2008).

23. Entrevista de l'any 2004. Adoració Sánchez Sánchez (Cuba, 1919 - Barcelona, 2008).

«Ocupàvem el tercer pis. Teníem sala d'infermeria i un metge encarregat de l'atenció de l'alumnat, crec que era oncle de Pasqual Maragall… Abans d'iniciar l'activitat d'educació física ens van fer un reconeixement. Les dutxes es distribuïen en el corredor. En les habitacions estàvem tres alumnes amb tres llits i un armari gran de tres cossos, tres taules de nit i una taula gran d'estudi, tot blau. Davall de la finestra, el radiador de la calefacció ens faria més suportables les nits d'hivern, estava tot atès, la roba la llavaven i planxaven, tan sols els alumnes s'havien de fer el llit. A les onze de la nit escoltàvem l'últim part de guerra i fins a les dotze es podia estudiar.»

Eduard Vivancos va anotar en un full del seu diari la primera classe, el 20 de desembre de 1937. L'assignatura va ser Geografia: «Per orientar-nos necessitem el Sol, l'Estrella Polar, la línia meridiana o bé la brúixola. Lliçó de Matemàtiques: El càlcul literal és el que es fa amb lletres, numeral el que es fa amb números…»

El temps de guerra feia que cada vegada l'alumnat fora més jove, i el mateix ocorria al front. Al març del 1938, va aparèixer en la premsa local el text següent dirigit al Ministeri signat per l'alumnat de l'Institut:

Davant de la invasió infamant per que travessa Espanya a causa de l'enorme quantitat de material bèl·lic i tropes entrenades, enviades pels països totalitaris, i fent nostres totes les paraules de V. E. davant del micròfon, preguem encaridament se'ns ensenyi en el maneig i tècnica de les armes en hores extraordinàries a l'estudi, per a estar disposats en tot moment i lloc a defendre la independència d'Espanya i les llibertats del poble. Ens oferim a més per a servicis relacionats amb la guerra i per a això estem disposats a fer jornada intensiva d'estudi en l'Institut Obrer de Barcelona i treballar en les indústries militars o d'utilitat bèl·lica.

Se sentien, i en certa manera eren, els herois que l'Espanya lleial necessitava per construir un temps millor. Una gran família cohesionada amb la idea de transformar el món per al futur. Junts canviarien el món; la força i el poder de la raó els feia més forts.

L'Institut intentava normalitzar la vida acadèmica entre bombardeig i bombardeig, però cada vegada era més difícil. Encara així els alumnes i els professors se sentien un sol cos que treballava per aconseguir l'objectiu que s'havien proposat. Se'ls animava en l'estudi i en

la seua pròpia superació. Al setembre del 1938, encara es creia en la justícia i guanyar la guerra. Aquest mes hi havia a la premsa anuncis d'organitzacions antifeixistes que preparaven els seus candidats per a la convocatòria següent: «El dia 20 del corrent començarà al Club Juliol, un curs de preparació per a l'ingrés a l'Institut Obrer. Tot jove que tingui interès en assistir-hi, ha de passar per la secretaria, Casa Nacional de la Joventut, exhotel Colón.»[24]

El dia 28 d'octubre, per l'avinguda 14 d'Abril, actual Diagonal, la ciutat de Barcelona acomiadava les Brigades Internacionals. Professors i alumnes van donar suport a la manifestació festiva. Walter Reuter va immortalitzar el moment de l'acte en què les alumnes amb flors en els braços portaven una pancarta amb el lema: «IOB als Internacionals ¡Salut! Germans».

La idea de millorar la funcionalitat de l'internat, durant tot el temps que va existir l'Institut, va donar peu a les obres d'adaptació. Al *Diario Oficial de la República*, s'aprova el projecte formulat per l'arquitecte González Espluga per a l'ampliació de la cuina de l'Institut de Sarrià, per un import de 55.146,57 pessetes, i una altra Ordre,[25] per a l'ampliació de la planta segona i tercera de l'edifici, a fi de millorar les installacions de l'Institut Obrer de Barcelona, per un import de 463.569,51 pessetes.

Els professors van ser: Francès: Luis Tabuenca Juan; Matemàtiques: Juan Ras Claravalls i Romualdo Sancho Granados; Dibuix: Elisa Piqueras Lozano; Ciències naturals: Enrique Rioja lo Bianco i Faustino Miranda González; Física i Química: Julio López Renduelez; Geografia i Història: Mariano Camara Curnella; Llengua i Literatura: Samuel Gili Gaya i Alfredo Milego Diaz; Educació física: Enrique Granados Gal.

24.La Vanguardia, 18-IX-1938

25. *Gaceta de la República,* núm. 351, 17-IX-1938.

La representació gràfica de cohesió social en la premsa forana de Mallorca[1]

Xisca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas, Bernat Sureda Garcia, Rosa Gené González, Maria Llabrés Benejam, M. Immaculada Picornell Rodríguez [2]
Grup d'Estudis d'Història de l'Educació. Universitat de les Illes Balears

Resum

La premsa forana de Mallorca durant els darrers cinquanta anys, i sobre tot durant l'època de la Transició, ha tingut una incidència extraordinària. Es tracta de revistes, entre setmanaris, quinzenals, mensuals, bimestrals i trimestrals, adreçades a comunitats més o manco petites (municipis de Mallorca), que normalment difonen activitats realitzades pels propis membres d'aquestes comunitats o en les quals hi han tingut participació, i que en molts de casos utilitzen la imatge fotogràfica. Així, doncs, a través de les pàgines de moltes d'aquestes revistes hi trobem el testimoni gràfic d'activitats com festes populars, obres de teatre, excursions, etc., promogudes per la societat civil —pel poble— o en les quals aquesta hi ha participat, i que esdevenen un element important per analitzar el nivell de cohesió social

L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar una primera aproximació a la presència d'imatges fotogràfiques a la premsa forana durant la transició democràtica, i analitzar quins elements d'aquestes imatges reflecteixen l'existència de cohesió social.

Paraules Clau: premsa, fotografia, iconografia, cohesió social, Mallorca.

Resumen

La prensa foránea de Mallorca durante los últimos cincuenta años, y sobre todo durante la época de la Transición, ha tenido una incidencia extraordinaria. Se trata de revistas, entre semanarios, quincenales, mensuales, bimestrales y trimestrales, dirigidas a comunidades más o menos pequeñas (municipios de Mallorca), que normalmente

1. Comunicació elaborada en el marc del projecte de recerca «Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990)», EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla Nacional de R+D+I.

2. El autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB) que ha rebut el patrocini de la Comunitats Autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia i el cofinançament amb fons FEDER.

difunden actividades realizadas por los propios miembros de estas comunidades o en las que han tenido participación, y que en muchos casos utilizan la imagen fotográfica. Así, pues, a través de las páginas de muchas de estas revistas encontramos el testimonio gráfico de actividades como fiestas populares, obras de teatro, excursiones, etc., promovidas por la sociedad civil —por el pueblo— o en las que esta ha participado, y que se convierten en un elemento importante para analizar el nivel de cohesión social

El objetivo de esta comunicación es presentar una primera aproximación a la presencia de imágenes fotográficas en la prensa foránea durante la transición democrática, y analizar qué elementos de estas imágenes reflejan la existencia de cohesión social.

Palabras clave: prensa, fotografía, iconografía, cohesión social, Mallorca.

Abstract

The local press of Mallorca has had an extraordinary impact over the last fifty years, especially during the transition period. We are referring to weekly, biweekly, monthly, bimonthly and quarterly magazines, aimed at more or less small communities (Mallorcan municipalities), which usually publish information on the activities carried out by the members themselves of those communities or in which they have participated and, in many cases, in which photographs have been used. Thus, throughout the pages of many of these magazines one can find photographic evidence of activities such as community festivals, plays, trips, etc. sponsored by civil society, i.e., by the people, or in which they participated, and which become an important element for analysing the level of social cohesion.

The purpose of this paper is to present a first look at the presence of photographs in the local press during the transition period, and analyse which elements of these images reflect the existence of social cohesion.

Key Words: press, photography, iconography, social cohesion, Mallorca.

1. Introducció

Hom sap que el règim franquista suposà a casa nostra oficialment una ruptura clara amb la identitat pròpia, i, conseqüentment, amb tot allò que suposaven manifestacions culturals d'aquesta identitat. Així doncs, durant la llarga dictadura franquista, a Mallorca, com a la resta d'indrets del país, hi hagué una clara voluntat per part de les autoritats polítiques i militars d'eliminar, reprimir o buidar de contingut totes aquelles manifestacions culturals de la societat mallorquina lligades a la identitat pròpia i comuna (des de l'ús de la llengua catalana, a la vida associativa cultural, les festes populars amb signes identitaris propis, etc.). Nogensmenys, durant aquest anys hi hagué, fet que s'evidenciarà més clarament en el darrer franquisme, moviments socials i culturals de resistència, que veren les seves aspiracions consolidades durant la transició democràtica amb la recuperació de les llibertats individuals

i col·lectives. Sigui com vulgui, serà durant (i a partir de) la transició democràtica —si bé no s'ha de menystenir, com s'ha dit, la important tasca de resistència, durant la dictadura, duta a terme per part de diverses entitats socioculturals que representaren els gèrmens de la revifalla que en aquests anys es produiria— quan es voldrà recuperar de forma clara i sense pors l'identitat cultural pròpia —que havia estat bandejada per tal d'imposar-se la pròpia del nacionalcatolicisme—, i en què, conseqüentment reneixen associacions diverses —de veïns, culturals, escoltisme, grups d'esplai, etc—, que portaran a terme tot un seguit d'activitats, que tot i no fer-se amb l'objectiu explícit de contribuir a la cohesió social, ho aconseguiren, car ajudaren a la recuperació i normalització de les senyes i manifestacions identitàries pròpies. És obvi que en aquest paper de recuperació de la identitat i la llengua pròpia hi havien de jugar un paper important els mitjans de comunicació.

En aquest sentit, hom sap que, durant la transició democràtica es produí a Mallorca un creixement considerable dels mitjans de comunicació, al bressol de la llibertat d'expressió, d'una banda, però també gràcies al desenvolupament econòmic d'aquells anys. Així doncs, en el camp dels mitjans de comunicació impresos, pel que fa a la premsa diària, cal destacar l'auge del *Diario de Mallorca*, molt important durant la transició, i el paper hegemònic desenvolupat a l'illa pel diari *Última Hora*, a partir de 1981, així com la decadència del *Baleares*, fins aleshores diari oficial del règim franquista —i que amb posterioritat fou adquirit pel Grup Serra, l'any 1984, i el 1996 es convertí en el primer diari en català a Mallorca. També s'han d'esmentar *El Día* (1981) —que anys més tard es transformaria en *El Día del Mundo* (1993)— i el *Majorca Daily Bulletin* (editat en anglès des del 1962).[3] Tanmateix, l'aparició i desenvolupament en aquests anys a Mallorca de l'anomenada premsa forana, publicacions de caràcter local majoritàriament en llengua catalana, suposà per a moltes poblacions de l'illa disposar de publicacions de periodicitat variable no diàries (setmanals, quinzenals, mensuals, bimensuals, trimestrals, etc.) que donaven

3. Marimon Riutort, Antoni. «De la transició al restabliment de la democràcia. Entre la normalització i la castellanització», Belenguer, Ernest (dir.). *Història de les Illes Balears. Volum III. Del segle xviii borbònic a la complexa contemporaneïtat* [volum dirigit per Miquel Duran i Antoni Marimon]. Barcelona: Edicions 62, pàg. 457 i 459.

compte de les notícies d'interès local, alhora que destacaven aspectes concrets de la vida associativa del poble, de llur manifestacions culturals, esportives, etc. És precisament la publicació de noticies relacionades amb la vida del poble amb en la llengua pròpia el que propicià, sovint sense ser-ne conscients per la seva part, ni, per tant, amb una voluntat manifesta ni explicita d'aconseguir-ho, una major cohesió social als pobles de Mallorca. Una cohesió social lligada estretament al sentiment d'identitat i pertinença al poble, car aquest tipus de premsa representà aquesta identitat pròpia dels pobles, recuperada en aquests anys en la premsa escrita, alhora que es convertí en un mecanisme d'integració dels nouvinguts als pobles, donant-los a conèixer la vida local, les activitats, les festes i tradicions, etc.

En aquesta difusió d'activitats realitzades pels propis membres de la comunitat, del poble, o en les quals hi participaven, per part de l'anomenada premsa forana de Mallorca, en molts de casos es feu ús de la imatge fotogràfica. Així, doncs, a través de les pàgines de moltes d'aquestes revistes hi trobem el testimoni gràfic d'activitats com festes populars, obres de teatre, concerts musicals, excursions, esdeveniment esportius diversos, etc., promogudes per la societat civil —pel poble— o en les quals aquesta hi ha participat. L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar una primera aproximació a la presència d'imatges fotogràfiques a la premsa forana durant la transició democràtica, i analitzar com es contribuí des d'aquestes publicacions, i específicament a través de les imatges publicades que acompanyen els texts escrits per il·lustrar-los, a consolidar, a través de l'educació informal, la cohesió social als pobles, entesa des de la perspectiva de voler promocionar uns nexes o lligams que uneixin a les persones d'una determinada societat.

2. La premsa forana de Mallorca

L'Associació de Premsa Forana de Mallorca (APFM)[4] va néixer l'any 1978, tot i que es legalitzà llur constitució definitivament el 1980, sota l'impuls d'algunes publicacions periòdiques locals mallorquines amb la intenció de mantenir vincles entre elles i poder tractar conjuntament les problemàtiques que se'ls presentaven i cercar-ne solucions

4. Vegeu l'URL: http://www.premsaforana.cat/ [darrer accés 14 de maig de 2012]

comunes. Entre els seus objectius fundacionals hi havia la voluntat de representar, gestionar i defensar els interessos comuns de les publicacions associades i, alhora, potenciar el foment i la difusió de la llengua catalana. Des de la constitució de l'APFM fins a dia d'avui n'han format part un centenar de publicacions. Entre els seus presidents hi figuren Santiago Cortès, Biel Massot, Carles Costa, Miquel Company i, a l'actualitat, Grabriel Mercè. A dia d'avui l'APFM aplega a trenta-nou publicacions periòdiques dels pobles de Mallorca, de diversa periodicitat, totes elles publicacions d'una incidència gran en els seus àmbits de difusió i que gaudeixen d'una llarga trajectòria i història. Sigui com vulgui, els mitjans associats a la premsa forana s'han hagut d'adaptar a les noves tecnologies i viuen avui un procés d'adaptació i de creixement. Tanmateix, l'àmplia difusió, la seva gran popularitat i la seva proximitat i accessibilitat han fet i fan que siguin mitjans molt llegits, molt tinguts en compte i fins i tot estimats per a les poblacions locals en què s'editen i de les notícies de les quals donen compte. Segons dades de l'APFM el tiratge global real –si es consideren tots els números que surten per any de les diverses publicacions que s'hi apleguen– és de més d'un milió quatre-cents mil exemplars, essent llur difusió periòdica, en relació als municipis on s'editen, de més del 60%. Actualment, a la seu social de l'APFM hi ha dipositades les diverses revistes que han format i actualment formen part de l'associació. Així doncs, el fons acumulat en els darrers trenta-quatre anys per l'associació abasta més d'un centenar de revistes, entre setmanaris, quinzenals, mensuals, bimestrals i trimestrals, que obligà a l'APFM, per tal de preservar-lo correctament i alhora difondre'l, a digitalitzar-les i posar-les a l'abast a la xarxa, facilitant-ne la seva consulta.[5] Mitjançant un conveni signat entre l'APFM i la Universitat de les Illes Balears (UIB) es va dur a terme la digitalització d'una part important del fons de l'hemeroteca de l'associació, format per 515 volums enquadernats, que contenen unes

5. Per això, l'Associació de Premsa Forana de Mallorca, en compliment de les seves finalitats de crear, transmetre i difondre la cultura i els coneixements científics, tècnics i professionals, creà, amb la col·laboració i el suport tècnic de la Universitat de les Illes Balears, un dipòsit des del qual es difonen en forma oberta (gratuïta) les revistes associades per permetre'n la difusió i posada a disposició a través de la xarxa Internet, facilitar-ne la consulta per mitjà d'una interfície comuna i, alhora, assegurar-ne la preservació dels continguts, tot respectant la naturalesa i els criteris propis de cada publicació i en benefici de l'interès general.

271.300 pàgines, corresponents a 10.139 números de 83 revistes diferents, creant-se una col·lecció digital que n'organitzà els continguts i els preparà per a ser consultats a través d'Internet. Així doncs, en l'actualitat, la col·lecció esmentada consta de 9.905 números de premsa forana de Mallorca amb un total de 271.300 pàgines. La col·lecció,[6] permet cercar o localitzar informació de les diverses revistes digitalitzades de diverses formes: realitzant cerques per paraules que apareguin al document o examinant documents per portades, per títol de la revista, per municipi i, també, per data.

En la taula que inserim a continuació hom trobarà el total de revistes digitalitzades de la col·lecció de l'APFM, a més d'indicar-se el lloc d'edició i els anys dels quals es disposa de digitalització i/o en què es publicà. Hom pot comprovar com la col·lecció abasta una gran quantitat de poblacions de Mallorca.

Publicacions de l'Associació de Premsa Forana de Mallorca digitalitzades	
7Setmanari de Llevant (Manacor, 1986-1993)	*A tota plana* (Manacor, 1984-1986)
A Vistes Des Poble (Estellencs, 1996-1998)	*Alaró noves i papers* (Alaró, 1992-1993)
Algebelí (Palma, 1983-1993)	*Apóstol y civilizador* (Petra, 1974-1999)
Ariany (Ariany, 1978-1997)	Arrós amb Salseta (Binissalem, 2005-2010)
Artà (Artà, 1983-1992)	*Badia d'Alcúdia* (Alcúdia, 1988-1998)
Baula (Sineu, 1996-1998)	*Bellpuig* (Artà, 1960-1990)
Binissalem (Binissalem, 1981-1984)	*Bona Pau* (Montuïri, 1981-2005)
Cala Millor 7 (Son Servera, 1989-1994)	*Campanet* (Campanet, 1982-1993)
Can Picafort (Can Picafort, 1980-1998)	*Cap Vermell* (Capdepera, 1980-1996)
Castell-Llubí (Llubí, 1986-1988)	*Coanegra* (Santa Maria, 1986-1991)
Damunt Damunt (Sant Joan, 1991-1997)	*Diari de Buja* (Búger, 1978-1984)
Dies i Coses (Santanyí, 1988-1993)	*Dijous* (Inca, 1978-1992)
El Gall (Pollença, 1979-1981)	*Entre tots* (Calvià, 1988-1993)
Es Castellet (Bunyola, 1983-1989)	*Es Molí Nou* (Vilafranca de Bonany, 1986-1997)
Es Pi Gros (Lloret de Vista Alegre, 1979-1992)	*Es Saig* (Algaida, 1980-1998)
Esportiu Comarcal (Manacor, 1980-1987)	*Faro Balear* (Manacor, 1986-1987)
Felanitx (Felanitx, 1978-1993)	*Fent Carrerany* (Maria de la Salut, 1986-2003)
Flor de Card (Sant Llorenç des Cardessar, 1973-1997)	*Foganya* (Porreres, 1989-1993)

6. Disponible a la URL: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/cgi-bin/library.cgi?site=localhost&a=p&p=about&c=premsaForanaMallorca&l=ca&w=utf-8 [darrer accés: 14 de maig de 2012].

Galatzó (Puigpunyent, 1986-1992)	*Inca Revista* (Inca, 1986-1998)
L'Estel (S'Arenal, 1993-2004)	*Lloseta* (Lloseta, 1983-1995)
Llucmajor de pinte en ample (Llucmajor, 1981-2005)	*Llum d'Oli* (Porreres, 1978-1996)
Ma Jil (Banyalbufar, 1995-1997)	*Manacor* (Manacor, 1979-1980)
Manacor Comarcal (Manacor, 1981-1990)	*Mel i Sucre* (Sant Joan, 1980-1996)
Miramar (Valldemossa, 1989-1995)	*Montaura* (Mancor de la Vall, 1988-1996)
N'Ali (Andratx, 1986-1992)	*Pariatge* (Andratx, 1979-1980)
Paris-Baleares (Andratx, 1984-1998)	*Perlas y Cuevas* (Manacor, 1969-1993)
Porto Cristo (Porto Cristo, 1987-1993)	*Pòrtula* (Marratxí, 1982-1998)
Pu Put (Llubí, 1979-1980)	*Raiguer* (Inca, 1983-1984)
Recull Informatiu (Son Servera, 1987-1990)	*Ressó* (Campos, 1988-1998)
Robines (Binissalem, 1980-1981)	*Sa Comare Beneta* (Artà, 1982)
Sa Comuna (Selva, 1985-1988)	*Sa Font* (Son Servera, 1985-1993)
Sa Plaça (Sa Pobla, 1982-1993)	*Sa Pobla* (Sa Pobla, 1980-1988)
Sa Revista (Campos, 1997-2000)	*Sa Sella* (Sencelles, 1983-1997)
Sa Veu de Llucmajor (Llucmajor, 1981-1985)	*Sal i Xeixa* (Santanyí, 1984-1986)
Sant Joan (Sant Joan, 1970-1990)	*Santa Bàrbara* (Vilafranca de Bonany, 1980-1986)
Santa Eugènia (Santa Eugènia, 1983-1989)	*Santa Margalida* (Santa Margalida, 1989-1997)
S'Arenal de Mallorca (Llucmajor, 1981-1993)	*S'Encruia* (Deià, 1979-1985)
Sóller (Sóller, 1980-1987)	*S'Unió de S'Arenal* (Llucmajor, 1988-1996)
Talaia (Campos, 2007-2009)	*Teleclub* (Sineu, 1974-1977)
Trot (Manacor, 1984-1986)	*Udol* (Llubí, 1993-1997)
Veïnats (Calvià, 1982-1989)	*Veu de Sóller* (Sóller, 1989-1993)
Vora Mar (Calvià, 1974-1989)	

D'entrada, tal com des de l'APFM es reconeix, uns dels seus objectius fundacionals fou fomentar i difondre l'ús de la llengua catalana. Així doncs, és evident, que al llarg dels anys, i especialment durant la transició democràtica, pel que ens interessa per a la present comunicació, l'estol de publicacions aplegades al voltant de l'APFM jugaren un paper de primer nivell en la recuperació i el foment de l'ús de la llengua pròpia, com un element identitari cohesionador. Així doncs, hom pot identificar en les diverses publicacions de l'APFM analitzades, i en general en la resta de llur publicacions, un element important de promoció d'una identitat comuna —no sols a través de l'ús i foment de la llengua pròpia, recuperada durant la transició, després de la marginació a que l'havia sotmès la dictadura franquista— entre els lectors del poble a la qual es deuen, fet que contribuí a afavorir des

de l'educació informal la cohesió social, entesa des de la perspectiva de voler promocionar uns nexes o lligams que uneixin a les persones d'una determinada societat.

En aquest sentit, hom pot trobar notícies que fan referència a diverses activitats desenvolupades als pobles pels seus habitants, pel que hom ha vingut a anomenar com la societat civil, com ara activitats culturals esportives diverses, que d'una manera o altra transmeten una imatge de lligams entre els diversos membres de la comunitat, alhora que donant compte d'aquestes activitats es pretén enfortir els esmentats vincles entre la població a través de la coneixença mútua i facilitant la integració a aquelles persones que s'establien a la localitat provinents d'altres indrets.

3. La representació gràfica en la premsa forana de Mallorca durant la transició. Aproximació als elements de cohesió.

Per a la nostra recerca en particular, de la col·lecció de publicacions periòdiques digitalitzades de la premsa forana de Mallorca s'han analitzat totes aquelles que s'editaren durant els anys de la transició democràtica, o sigui, des del final de la Dictadura fins a inicis de la dècada de 1980. Així doncs, s'ha fet el buidatge d'un total de trenta revistes –totes les que s'han publicat dintre dels marges cronològics del nostre estudi– de diverses poblacions mallorquines, tant de la Serra de Tramuntana, com del Pla i Llevant o el Raiguer, com ara Petra, Ariany, Artà, Binissalem, Montuïri, Can Picafort, Búger, Inca, Pollença, Algaida, Manacor, Felanitx, Sant Llorenç des Cardessar, Llucmajor, Porreres, Sant Joan, Andratx, Llubí, Vilafranca de Bonany, Deià, Sóller, Campos, Sineu i Calvià.

Publicacions digitalitzades de l'APFM analitzades	
Apóstol y civilizador (Petra)	*Ariany* (Ariany)
Bellpuig (Artà)	*Binissalem* (Binissalem)
Bona Pau (Montuïri)	*Can Picafort* (Can Picafort)
Diari de Buja (Búger)	*Dijous* (Inca)
El Gall (Pollença)	*Es Saig* (Algaida)
Esportiu Comarcal (Manacor)	*Felanitx* (Felanitx)
Flor de Card (Sant Llorenç des Cardessar)	*Llucmajor de pinte en ample* (Llucmajor)
Llum d'Oli (Porreres)	*Manacor Comarcal* (Manacor)

Mel i Sucre (Sant Joan)	*Pariatge* (Andratx)
Perlas y Cuevas (Manacor)	*Pu Put* (Llubí)
Robines (Binissalem)	*Sa Pobla* (Sa Pobla)
Santa Bàrbara (Vilafranca de Bonany)	*Sa Veu de Llucmajor* (Llucmajor)
S'Encruia (Deià)	*S'Arenal de Mallorca* (Llucmajor)
Sóller (Sóller)	*Talaia* (Campos)
Teleclub (Sineu)	*Vora Mar* (Calvià)

Aquest buidatge s'ha realitzat amb l'objectiu d'identificar, a través de la fotografies, quins elements reflecteixen l'existència i/o voluntat de cohesió social. Per aquest motiu, s'ha fet inventari de totes les fotografies publicades per després procedir al seu anàlisi, una primera aproximació del qual presentem a continuació.

De la gran gran quantitat de fotografies que acompanyaven els texts publicats, ens volem centrar en el seu ús en aquesta comunicació, car les fotografies reproduïdes ho foren amb una intencionalitat clara per part dels responsables de les publicacions periòdiques en què s'inseriren, transmetent-se en elles, en ocasions, un discurs propi. Hom pot establir diverses categories de fotografies localitzades en funció de les notícies que il·lustraven o acompanyaven. Així doncs, són nombroses les fotografies d'actes o manifestacions culturals populars —foguerons, balls, fires, matances, festes populars, etc.—, signes de les tradicions culturals pròpies que identifiquen al poble i llur habitants. D'altres il·lustren activitats portades a terme per entitats culturals i musicals de la població —corals, bandes de música, grups teatrals, grups excursionistes, etc.— molt arrelades en ella i de les quals en són partícips tant els membres de l'entitat, que són part del poble, com la població en general gaudint-ne de les activitats que porten a terme. També són molt nombroses les fotografies que reflecteixen l'activitat d'entitats esportives, en què sovint hi apareixen equips de futbol, majoritàriament, però també de bàsquet i d'altres esports, de la localitat, tant d'adults, com joves i infants. Finalment, també s'han de destacar, aquelles fotografies que apareixen a seccions dedicades a recordar la història passada i recent de la població, donant-la a conèixer a les noves generacions.

D'entre la primera d'aquestes tipologies d'il·lustracions suara esmentades, aquelles que fan referència a manifestacions culturals populars, podem trobar-ne exemples com: les fotografies de ball popular

i de la cursa duta a terme amb motiu de la festivitat de Sant Bartomeu reproduïdes a la revista *Bona Pau*;[7] les fotografies de la festivitat del Jai o la de les matances, reproduïdes, al *Diari de Buja*;[8] les de la festa de Sant Roc a Porreres, reproduïdes a *Llum d'Oli*;[9] la festa del carnaval de S'Arenal i de la festa de Sant Jaume, amb els cossiers d'Algaida, reproduïdes a *S'Arenal de Mallorca*;[10] així com també fotografies dels assajos dels balls dels cossiers a Manacor i de les festes de Sant Antoni i, també, de Sa Ximbomba o veïnals, així com de les festes patronals de Son Servera, tant del mercat com d'infants vestits de pastors i pagesos, reproduïdes a *Manacor Comarcal*;[11] de la festivitat de Sant Antoni a *Sóller*, amb els balladors, de les festes de carnaval, i de la fira i el firó, tant dels moros i cristians com d'activitats diverses dutes a terme, o de Sant Pere, de l'Horta i del Carme.[12] Uns altres exemples els podrem trobar en les fotografies de la festivitat de Sant Antoni, també, amb la reproducció d'una imatge d'un grup d'escolans celebrant un ofici, a *Ariany*;[13] o del carnaval i les festes de Sa Cortera i Es Vermar a Binissalem, amb una fotografia d'infants del poble disfressats, així com també de les ballades populars, foguerons i de la gent al carrer, reproduïdes a *Binissalem*, amb motiu de les esmentades festes populars.[14]

7. *Bona Pau* [Montuïri], núm. 342 (agost de 1981), pàg. 2 i 5.

8. *Diari de Buja* [Búger], núm. 14 (juny de 1981), pàg. 14-15, i núm. 16 (desembre de 1981), pàg. 9.

9. *Llum d'Oli* [Porreres], núm. 15 (agost de 1981), pàg. 1, i núm. 16 (setmebre de 1981), pàg. 4.

10. *S'Arenal de Mallorca* [S'Arenal], núm. 2 (abril-maig de 1981), pàg. 11, i núm. 5 (agost de 1981), pàg. 1.

11. *Manacor Comarcal* [Manacor], núm. 1 (3 de gener de 1981), pàg. 19, núm. 4 (24 de gener de 1981), pàg. 1 i 13, núm. 8 (21 de febrer de 1981), pàg. 1 i 8, núm. 48 (28 de novembre de 1981), pàg. 10, i núm. 25 (20 de juny de 1981), pàg. 27-28.

12. *Sóller* [Sóller], núm. 4844 (19 de gener de 1980), pàg. 1, núm. 4849 (23 de febrer de 1980), pàg. 1, núm. 4861 (17 de maig de 1980), pàg. 1 i 8, núm. 4868 (5 de juliol de 1980), pàg. 12, i núm. 4870 (19 de juliol de 1980), pàg. 5.

13. *Ariany* [Ariany], núm. 121-122 (gener-febrer de 1981), pàg. 3.

14. *Binissalem* [Binissalem], núm. 0 (març de 1981), pàg. 10, i núm. 4 (maig de 1981), núm. 12 (setembre de 1981), núm. 13 (setembre de 1981), i núm. 14 (setembre de 1981). En aquest darrer número, monogràfic sobre les festes del Vermar a la població ho podem trobar diverses fotografies que il·lustren moments diferents de la festa i la participació del poble en ella: vermadors i vermadores a les carrosses, cates de vins, etc.

Així mateix, a *El Gall*, hom pot trobar-hi fotografies de la festivitat de Sant Antoni, també, en què apareixen la gent del poble de Pollença celebrant la festa als foguerons al carrer, o per les festes dels moros i cristians, amb imatges de la gent al carrer.[15] També trobem imatges dels xeremiers i de les carrosses de Sant Antoni a Sa Pobla, i de la festivitat de Sant Jaume a l'estiu o de la festa pagesa, amb diverses imatges de la celebració de jocs tradicional, corregudes de vaquetes, curses i actuacions, al mateix poble, reproduïdes a *Sa Pobla*.[16] Així mateix, a *Llucmajor de pinte en ample* es poden trobar diverses imatges d'interès pel que fa a manifestacions culturals populars, com ara una fotografia en què hi apareix un home fent artesanies, posant filferro a una greixonera de fang, per a què no es faci malbé amb el pes en el marc de les fira del poble.[17] D'altra banda, a *Dijous*, hom pot trobar-hi algunes fotografies de la festivitat de Lluc, en què s'hi poden veure els tradicionals balls de bot i a la gent del poble vestida amb els vestits regionals de pagesos i pageses, així com també diverses imatges de la festa del Dijous Bo a Inca.[18]

D'entre la segona d'aquesta tipologia de fotografies, les que il·lustren las activitats d'entitats i associacions culturals diverses, especialment musicals, hom pot trobar-ne nombrosos exemples com ara a *Llum d'Oli* sobre la banda de música o una representació teatral al centre parroquial del poble,[19] dels concerts tant de la banda de música com de la coral de Llucmajor a *Sa Veu de Llucmajor*,[20] de la banda de música de Porreres a *Llum d'Oli*, concerts d'estiu de la Banda de Música Municipal de Manacor, de Santa Cecília per la Capella del poble, o del concert de Nadal de la Coral amb l'orquestra de la parròquia de la Verge dels Dolors, a *Manacor Comarcal*,[21] de concerts de la Coral

15. *El Gall* [Pollença], núm. 13 (febrer de 1908), pàg. 1 i 4, i núm. 19 (juliol de 1980), pàg. 1.

16. *Sa Pobla* [Sa Pobla], núm. 5, 6, 18 i 21 (1981).

17. *Llucmajor de pinte en ample* [Llucmajor], núm. 2 (octubre de 1981), pàg. 21.

18. *Dijous* [Inca], núm. 313 (setembre de 1980), pàg. 7, núm. 364 (setembre de 1981), pàg. 3, núm. 270 (novembre de 1979), pàg. 1 i 4.

19. *Llum d'Oli* [Porreres], núm. 6 (febrer de 1980), pàg. 12, i núm. 13 (juny de 1981), pàg. 4.

20. *Sa Veu de Llucmajor* [Llucmajor], núm. 2 (novembre de 1981), pàg. 20-21.

21. *Manacor Comarcal* [Manacor], núm. 26 (27 de juny de 1981), pàg. 10, núm. 48 (28 de novembre de 1981), pàg. 14, i núm. 51 (19 de desembre de 1981), pàg. 31.

de la Coral infantil de Sóller,[22] així com també de concerts i representacions de la coral i del grup de teatre del Teleclub de Sineu, o dels diversos actes de llur jornades culturals, classes de solfeig, excursions, etc. a *Teleclub*.[23] També podem trobar fotografies de la banda de música de Petra,[24] de Sa Pobla, d'Inca,[25] i de Muro,[26] o del grup de dansa i música folklòrica d'Ariany,[27] i de la coral de Sant Joan,[28] i de la de Binissalem,[29] a *Apóstol y Civilizador*, *Sa Pobla*, *Ariany*, *Mel i sucre* i *Robines*, respectivament.

Així mateix, d'entre les fotografies que reflecteixen les activitats d'entitats esportives diverses, com s'ha dit, proliferen aquelles que fan referència al futbol, però també a d'altres esports com el bàsquet, l'handbol, el ciclisme, la boxa, la petanca i el tennis, entre d'altres. En són exemples, pel que fa equips d'esports diversos, les fotografies sobre el torneig de futbol de la llum, o la de l'equip infantil femení d'handbol, reproduïdes a *Bona Pau*,[30] la de l'equip de futbol del Club ACYC, reproduïda al *Diari de Buja*,[31] les dels equips de futbol infantil i dels equips de bàsquet de Llucmajor, o de l'equip de boxa i de petanca, a *Sa Veu de Llucmajor*,[32] de l'equip ciclista de Pollença, a *El Gall*,[33] o del grup ciclista Flavia d'Inca a *Dijous*,[34] dels equips de futbol del torneig de penyes de Manacor, a *Esportiu Comarcal*,[35] dels equips

22. *Sóller* [Sóller], núm. 4876 (30 d'agost de 1980), pàg. 3, i núm. 4883 (19 d'octubre de 1980), pàg. 10.

23. *Teleclub* [Sineu], núm. 2 (febrer de 1975), pàg. 10, núm. 3 (abril de 1975), pàg. 5, núm. 7 (desembre de 1975), pàg. 1 i 4, núm. 9 (maig de 1976), pàg. 11 i 13, núm. 10 (setembre de 1976), pàg. 1-2, i núm. 13 (desembre de 1977), pàg. 11 i 18-19.

24. *Apóstol y Civilizador* [Petra], núm. 72 (setembre-octubre de 1980), pàg. 1.

25. *Dijous* [Inca], núm. 374 (novembre de 1981).

26. *Sa Pobla* [Sa Pobla], núm. 1 i 7 (1980).

27. *Ariany* [Ariany], núm. 109-110 (gener-febrer de 1980), pàg. 2.

28. *Mel i sucre* [Sant Joan], núm. 18 (desembre de 1981), pàg. 24.

29. *Robines* [Binissalem], núm. 2 (juliol de 1980).

30. *Bona Pau* [Montuïri], núm. 343 (setembre de 1981), pàg. 6, i núm. 339 (maig de 1981), pàg. 6.

31. *Diari de Buja* [Búger], núm. 8 (desembre de 1979), pàg. 12.

32. *Sa Veu de Llucmajor* [Llucmajor], núm. 0 (setembre de 1981), pàg. 17-18, núm. 2 (novembre de 1981), pàg. 23, i núm. 3 (desembre de 1981), pàg. 22.

33. *El Gall* [Pollença], núm. 7 (octubre-novembre de 1979).

34. *Dijous* [Inca], núm. 274 (desembre de 1979), pàg. 15.

35. *Esportiu Comarcal* [Manacor], núm. 1 (9 de setembre de 1980), pàg. 16.

de futbol alevins i infantils de Porreres, reproduïdes a *Llum d'Oli*,[36] de l'Associació esportiva "Bar La Estación", i d'altres equips de S'Arenal,[37] i nombroses fotografies dels equips de futbol dels pobles de categoria regional o de tercera divisió, així com dels equips d'infants i joves de les categories menors, en la majoria de publicacions consultades (a més de les publicacions ja esmentades, també n'apareixen en major o menor quantitat, en aquest sentit, a *Binissalem*, *El Gall*, *Felanitx*, *Llucmajor de pinte en ample*, *Robines*, *Dijous*, i *Sa Pobla*).

Finalment, també hi ha algunes fotografies que fan memòria del passat del poble, en alguns casos en una secció «històrica» de les revistes destinada a recuperar-ne la història i memòria del passat més recent. En son exemples les fotos antigues de *Bona Pau*, en què hom hi pot trobar imatges de grups d'amics a les festes de Nadal de 1935, de l'escolania parroquial al 1958, o de participants a la peregrinació a Lluc el 1908.[38] També trobem reproduccions de fotografies del primer terç del segle xx al *Diari de Buja*, com ara la dels treballadors de Ca's Mestres de 1923, la de la banda de música de Búger del 1910, o la d'un grup de dones xapant albercocs l'any 1928.[39] Una altra de les publicacions amb fotografies del passat del poble és *Llum d'Oli*, en què podem trobar reproduïda una fotografia de l'Orquestra de Porreres de 1932 o de l'equip de l'Unió Sportiva Porreres de 1934,[40] a tall d'exemple. Altres publicacions en què s'hi reproduïren fotografies antigues són, també, *Binissalem*, amb una imatge del grup d'escoltes del poble l'any 1915, o una altra, del passat més recent, de la coral infantil de Binissalem de 1971;[41] o *El Gall*, amb una fotografia de ciclistes pollencins de principis del segle xx, i diverses imatges relacionades amb Guillem

36. *Llum d'Oli* [Porreres], núm. 13 (juny de 1981), pàg. 9.

37. *S'Arenal de Mallorca* [S'Arenal], núm. 7 (octubre de 1981), pàg. 12, i núm. 9 (desembre de 1981), pàg. 12-13 i 16.

38. *Bona Pau* [Montuïri], núm. 342 (agost de 1981), pàg. 7, núm. 346 (desembre de 1981), pàg. 7, i núm. 339 (maig de 1981), pàg. 7.

39. *Diari de Buja* [Búger], núm. 10 (juny de 1980), pàg. 14, núm. 19 (març de 1979), pàg. 4, i núm. 16 (desembre de 1981), pàg. 4.

40. *Llum d'Oli* [Porreres], núm. 14 (juliol de 1981), pàg. 10,i núm. 15 (agost de 1981), pàg. 11.

41. *Binissalem* [Binissalem], núm. 11 (agost de 1981) i núm. 20 (desembre de 1981).

Cifre de Colonya i llur tasca al poble,[42] i *Felanitx*, que dedicà un número a fer un recorregut històric per l'entitat financera «La Caixa», il·lustrat amb imatges diverses del passat més recent de l'entitat al poble.[43]

En definitiva, i a tall de síntesi, en una primera aproximació i anàlisi del buidatge de les fotografies que acompanyen i il·lustren les notícies publicades per diverses de les revistes aplegades a l'Associació de Premsa Forana de Mallorca, aquelles que s'editaren durant els anys de la transició fins al 1981, hom pot constatar:

- la voluntat, implícita o no, de cohesionar la societat del poble al qual pertanyen les revistes a través de donar a conèixer totes aquelles activitats culturals que es duen a terme al poble organitzades pels seus habitants, prestant-se especial atenció a les manifestacions culturals populars pròpies, signes d'una identitat comuna que durant anys havia estat bandejada, reprimida o prohibida.
- l'interès en refermar el sentiment de pertinença al poble entre els habitants, a través de la identificació del poble amb els equips esportius que el representen, tant de les diverses categories formatives del infants i joves del poble com dels equips dels adults.
- la vocació de memòria històrica d'algunes d'aquestes publicacions, recuperant imatges del passat del poble, que lliguen amb la recuperació de la presència d'una societat civil diversa i heterogènia en la recuperació de la democràcia, donant sentit a la recuperació de la vida associativa cultural de la transició amb la d'abans de la dictadura franquista, i que, alhora, donen a conèixer aspectes de la vida passada al poble a les noves generacions.

42. *El Gall* [Pollença], núm. 23 (novembre de 1980) i núm. 7 (octubre-novembre de 1979).

43. *Felanitx* [Felanitx], núm. 2268 (octubre de 1981).

Anàlisi sociohistòrica de la diversitat funcional: militància i participació en les polítiques socials[1]

Asun Pie Balaguer i Jordi Planella Ribera
Universitat Oberta de Catalunya

Quan una persona neix diferent es transforma, almenys fins ara, en un objecte social de menyspreu i discriminació i, per tant, està condemnada a la incomunicació. Carme Riu (Relat 1)

Resum

Presentem una anàlisi sociohistòrica de la participació de les persones amb diversitat funcional (discapacitat) en les polítiques de dependència desplegades el segle XX i la primera dècada del XXI a Catalunya. Tractem de revisar el paper dels subjectes que més concerneixen aquestes polítiques, els discursos que construeixen i naturalitzen el fenomen de la discapacitat i, en darrera instància, les inflexions socials que han permès un altre tipus de comprensió històrica d'aquest fenomen. Observem una història marcada pel silenci, la invisibilització, l'eugenèsia, l'exclusió, el tancament i la segregació. Una persecució que ha comportat, avui dia, un tipus de lluita aferrissada que polititza el cos i la discapacitat per subvertir la mateixa vulnerabilitat. Preguntar-nos per la presència activa de les persones amb diversitat funcional en les polítiques socials ens planteja reconèixer la seva producció discursiva, des de projectes productors de subjectivitat (1900-1939), naixents resistències de teixits socials (1940-1975), rebel·lions terminològiques i militants (1975-1981), controvèrsies legislatives (1982-2000), naixements de noves cosmovisions i organitzacions (2001-2009) fins a la revisió recent del pacte social originat pel 15M, en el qual la diversitat funcional resulta determinant (2011). Ens sembla pertinent, doncs, presentar una evolució històrica de persecució i eliminació fins a l'actual vindicació i consciència política que prenen forma en una lluita ferotge liderada per les mateixes persones que concerneix, sota nous tipus d'organització militant que fan efectiva una participació democràtica per irrupció avui en extensió.

Paraules clau: Diversitat funcional (discapacitat), polítiques socials, participació, lluita encarnada

---

1. El treball que presentem ha estat redactat en el marc del projecte Controversias tecnocientíficas y participación ciudadana en torno a las políticas de atención a la dependencia (2009-2011), de referència CSO2008-06308-C02-02. Una part més àmplia d'aquesta recerca ha estat publicada a J. Planella i A. Pie (2012). *Militancia y diversidad funcional*. Barcelona: Ediuoc.

Resumen

Presentamos un análisis socio histórico de la participación de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en las políticas dirigidas a la dependencia aplicadas durante el siglo XX e inicios del XXI en Catalunya. Tratamos de revisar el papel de los sujetos concernidos por estas políticas y en último término, los cambios sociales que han permitido otro tipo de comprensión histórico de este fenómeno. Nuestro análisis presenta una serie de cortes temporales agrupados del siguiente modo: proyectos productores de subjetividad (1900-1939), nacimiento de tejidos sociales de resistencia (1940-1975), rebeliones terminológicas y militantes (1975-1981), controversias legislativas (1982-2000), nacimiento de nuevas cosmovisiones y organizaciones (2001-2009). Todo ello supone recoger la evolución histórica de persecución y eliminación de las personas con diversidad funcional hasta la actual vindicación y conciencia política que toma la forma de lucha encarnada liderada por el mismo colectivo.

Palabras clave: Diversidad funcional (discapacidad), políticas sociales, participación, lucha encarnada

Summary

We present a historical socio participation analysis of people with functional diversity (disability) on social policies applied to the twentieth century and early twenty-first in Catalonia. We try to review the role of individuals concerned by these policies and ultimately the social changes that have allowed other historical understanding of this phenomenon. Our analysis presents a series of temporary cuts grouped as follows: subjectivity producing projects (1900-1939), resistance social network (1940-1975), terminology and militant rebellion (1975-1981), legal disputes (1982 - 2000), news collective awareness and news organizations (2001-2009). We expose the historical evolution of persecution and elimination of people with disabilities to the actuality vindication, political consciousness and embodied struggle led by functional diversity people.

Key words: Functional diversity (disability), social policy, participation, embodied struggle.

Introducció

L'objectiu d'aquesta comunicació és oferir els resultats d'una anàlisi sociohistòrica sobre les polítiques de dependència i la participació dels col·lectius de persones categoritzades com a dependents, a favor o en contra d'elles. El procés seguit pels actors que estudiem és un procés controvertit en el sentit que ho plantegen J. Swain, S. French i C. Cameron (2003), Marks (1999), Thomas (2007) i Shakespeare (2007), entre uns altres.[2] La investigació té com a objectiu estudiar el paper

2. MARKS, D. *Disability: Controversial Debates and Psychosocial Perspectives*.

dels esmentats col·lectius en les definicions de les polítiques públiques relacionades amb la dependència. És des d'aquesta perspectiva que ens disposem a fer anàlisis fragmentàries i transformadores dels discursos i constitucions d'aquesta realitat, i que per a Tremain es tradueixen en la pregunta següent: «La discapacitat i la seva materialitat són efectes naturalitzats del saber/poder disciplinaris?» (2005).[3] Des d'aquesta perspectiva podem entendre el desenvolupament del segle xx i especialment el paper de les organitzacions de persones categoritzades com a «dependents», és a dir, com una infinitat d'accions per «descategoritzar-se» com a subjectes fràgils i dependents, com a receptors de prestacions caritatives i benèfiques, com a subjectes definits pels seus aspectes negatius, «produïts com determinades veritats» per part del poder.

Ens centrarem en el paper de les organitzacions en la producció de les definicions de les polítiques públiques relacionades amb la dependència, així com els encaixos i desencaixos amb la veu pròpia dels grups que concerneix. Podem avançar, però, que cal entendre el desenvolupament del segle xx i en especial el paper de les organitzacions de persones categoritzades com a dependents com un inacabat i persistent conjunt d'actes de descategorització com a subjectes fràgils i dependents, receptors passius de prestacions benèfiques, definits més per allò que no tenen que per ser productors de sentit i saber sobre la pròpia situació de discriminació.

> *Érase una vez unos seres a los que la naturaleza había tocado con el estigma de la diferencia condenándolos al silencio, la sumisión y la obediencia con categoría de infrapersonas. Con el tiempo, esos seres descubrieron que también podían pensar como los demás, y entonces optaron por salir de su letargo y se despertaron ante la realidad que nunca habían podido tocar. Empezaron creando pequeñas células y agrupándose en pequeños núcleos que con el tiempo se fueron multiplicando. Sus procedencias eran va-*

Londres: Routledge, 1986; thomas, C. *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007; Shakespeare, T. *Disability Rights and Wrongs*. Londres: Routledge, 2006; Swain, J.; Frecnch, S.; Cameron, C. *Controversial Issues in a Disabling Society*. Buckingham: Open University Press, 2003.

3. Tremain, Sh. (ed.). *Foucault and the Government of Disability*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2005.

riopintas, ya que procedían de diferentes asociaciones a las que pertenecían; pero estas asociaciones no daban respuesta a sus necesidades. Se reunían en diferentes sitios; disponían. Eso sí, como foro, de la calle, de las plazas públicas, de las asociaciones de vecinos…[4]

Preguntar-nos per la presència activa de les persones amb dependència en les polítiques socials ens planteja reconèixer que són allà, presents en la discussió actual. Així, el col·lectiu, a través de diferents mecanismes i presències, és convocat a participar, a crear i discutir nous conceptes, noves maneres i posicions.

Història cultural i diversitat funcional. Una crítica a l'eugenèsia

Ens centrarem, inicialment, en un tall situat en l'exacerbació de l'eliminació de la diferència. Correspon a aquells períodes (segles XIX i XX) en els quals l'eugenèsia apareix amb una rotunditat total. Comprendre la transcendència de l'eliminació en la història de la diversitat funcional és el que permet captar les herències en el present, així com la significació que té la persecució sistemàtica i velada sobre aquesta diferència. Al capdavall, aquest breu marc històric explica el fenomen de la violència contemporània sobre els cossos diversos, la seva invisibilització i el mutisme social que rodeja aquest tema.

Maraña ens diu:

Existe un cordel que anuda la vida de una persona con diversidad funcional con la de otra a lo largo del laberinto de la Historia. Es el cordel de la opresión. Un cordel trenzado con el hilo del castigo divino, el de la oscuridad del pecado, el del estigma, el de la medicalización de los cuerpos, el de la culpa y el de la organización social del trabajo, y su escrutinio uniformador de la vida. Por añadidura, la ideología de la preeminencia machista, y la economía y sociedad que esta prima, ha construido un prolífico órgano reproductor que engendra, transmite y renueva así la segregación

4. PÉREZ, E. «Radiografía de un cuento de nunca acabar». A: VILÀ, T. (ed.). *Crónica de una lucha por la igualdad.* Barcelona: Institut Guttmann, 1994, pàg. 57-69 (pàg. 57).

de las personas discriminadas por su diversidad funcional generación tras generación. Gran parte de las actuales situaciones de discriminación de estas guardan una intensa relación tanto con los degradados sistemas políticos de índole socialista, como capitalista conocidos, erigidos ambos sobre las ideas de explotación y dominación para un modo de entender la vida y el mundo cimentado siempre sobre la producción exhaustiva, el mito del crecimiento económico exponencial, la capacidad competitiva y el lucro.[5]

Per tant, un llaç doble lligat a l'opressió. Un d'ells, situat en les formes històriques de fer ciència, mirar, tractar i reparar els cossos diversos. L'altre, situat en el mateix ordre social que produeix i alimenta l'explotació i dominació d'aquells que qüestionen aquest ordre.

La concepció eugenèsica

A principi del segle xx es considerava que tots els mals de la societat estaven relacionats amb les persones amb retard mental. Des d'aquí l'eugenèsia estava vinculada a una concepció malèfica de la discapacitat. A l'inici de segle l'extermini s'insinuava, però no es practicava obertament. Fou un moment de controvèrsia que, en certa manera, es va resoldre impulsant la segregació en institucions i l'esterilització. Veiem aquí que el valor de l'existència de les persones amb diversitat funcional era permanentment qüestionat. Òbviament, el desenllaç d'aquesta cosmovisió, fins al seu paroxisme, el trobarem en els extrems de l'holocaust nazi. El pecat, la falta moral i la degeneració racial van ser idees enllaçades, que en els diferents períodes se sumen en forma d'herència i es constitueixen com a marc d'intel·ligibilitat fins a la primera meitat del segle xx.

Los débiles mentales son parásitos, una clase depredadora, siempre incapaces de mantenerse a sí mismos u ocuparse de sus propios asuntos. Finalmente, la gran mayoría se convierte en algún tipo de carga pública. [...] Se dijo correctamente que la debilidad

5. Maraña, J. J. *Teoría de incapaces*. 2006. http://asoc.ies.org/vidaindepen/docs/teoriadeincapaces.pdf. [12/02/2012]

mental es la madre del crimen, la indigencia y la degeneración. [...] El punto más importante es que la debilidad mental tiene altas probabilidades de transmitirse por herencia. [...] No debería permitirse que ninguna persona con debilidad mental se case o tenga hijos. [...] Ciertas familias deberían extinguirse. La paternidad no es para todos. (Fernald, 1912. Cit. Pfeiffer, 2008:100)[6]

El 1924 s'inicia l'experiència sistemàtica d'eliminació de la diferència:

El Estado hará de la raza el centro de su vida. Pondrá buen cuidado al conservar su pureza. Pondrá los más modernos adelantos de la medicina para la producción en todos los que presentan una enfermedad manifiesta en cualquier forma. […] Quienes sean física y mentalmente insanos o débiles no tienen derecho a perpetuar sus sufrimientos en la carne de sus hijos. […] Si se negase la facultad y oportunidad de procrear a los físicamente degenerados y mentalmente enfermos durante un período tan sólo de 600 años, la humanidad se vería libre de tal desgracia. (Hitler, 1924)

L'1 de setembre de 1939, Hitler autoritzava Reichsleiter Bouhler i el Dr. Brandt a:

[...] acrecentar las responsabilidades de los médicos que hayan de asignarse, de suerte que los pacientes cuya enfermedad, según el más estricto criterio humano, sea incurable encuentren la liberación por vía de la eutanasia. (Scheerenberger)[7]

Inicialment, es deixava morir de fam les persones amb diversitat funcional, posteriorment s'implementen l'Aktion T4 (programa sistemàtic d'identificació i eliminació de persones amb malaltia mental, epilèpsia, encefalitis i altres malalties) i l'Aktion 14f13. Malgrat això, el clima eugenèsic venia de lluny. El 1920 l'advocat Karl Binding i el psiquiatre Alfred Hoche ja propugnaven l'assassinat de persones

6. Pfeiffer, D. «Eugenesia y discriminación en el ámbito de la discapacidad». A: Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata, 2008, pàg. 100.

7. Scheerenberger, R. C. *Historia del Retraso Mental*. San Sebastián: SIIS, 1984, pàg. 306.

amb diversitat funcional. Cinc anys més tard, Meltzer plantejarà directament la seva aniquilació. En síntesi, es va tractar d'eliminar un grup humà definit com a biològicament erroni, inferior i insultant per a la mateixa espècie humana. Aquestes accions no són un fet puntual, encarnat per alguns monstres, sinó que representen l'emblema de la concepció contemporània de la diversitat funcional. Aquest pes històric que significa l'eliminació és el que ens obliga a parlar de la mort com una epistemologia de la discapacitat. Els intents subtils de genocidi es repeteixen en cada una de les proves prenatals, en les mirades d'horror, en els condols silenciats després del naixement d'un infant amb diversitat funcional, en les esterilitzacions forçades, en la manca de suport social. Si l'humanisme, reduït a una idea ideal del que és humà, va conduir fins aquest desenllaç, calia revisar els mateixos fonaments que el van engendrar. Es produirà successivament, per tant, un canvi epistemològic que arribarà, fins als nostres dies, en forma de militància activa i lluita aferrissada.

Fins a final del segle xx les controvèrsies assenyalen que la majoria de les polítiques socials sobre la dependència s'han caracteritzat per construir models d'atenció paral·lels a les ofertes de serveis existents en la comunitat. A continuació reconstruïm els cinc períodes en què podem agrupar les diferents concepcions de la dependència i els rols dels experts en les polítiques socials.

1900-1939: Projectes productors de subjectivitat

És en el primer terç del segle xx que podem començar a parlar d'un intent sociopolític de deixar enrere el model de la prescindència (en les seves versions d'eugenèsia i marginació) per passar a un model psicorehabilitador. És un període que protagonitzen diferents figures medicopedagògiques. A Madrid (1909) Pereira, a Barcelona (1915) José Córdoba Rodríguez, (1914) Lluís Folch i Torres, (1917) Joan Alzina i Melis, (1935) Emili Mira, Jeroni de Moragues i Alfred Strauss.

Així, aquestes figures representen un canvi de paradigma, una transició cap a allò que progressivament consolidarà les tècniques de rehabilitació i correcció com a eixos centrals de la nova cosmovisió. Però es tractarà d'experiències liderades per metges i/o pedagogs, de

manera que haurem d'esperar més temps per veure la irrupció de les organitzacions i les mateixes persones amb diversitat funcional. Tot i això, com que es tracta d'un període de forta carestia, la importància d'aquestes experiències i projectes encara resulta més rellevant. Posteriorment, durant la dictadura, les aportacions innovadores van ser poques fins als anys seixanta.[8]

1940-1977: Resistència i teixit social en el camp de la dependència

Durant aquest període, especialment a través del moviment associatiu, els pares d'infants amb diversitat funcional impulsen xerrades informatives i sensibilitzadores per diferents llocs. Aquest moviment dels pares es va iniciar a partir de la publicació d'un article a *La Vanguardia* a la darreria del 1959, en el qual es convocava a una reunió els pares que tenien fills amb diversitat funcional. De la reunió van sortir esperances, il·lusions i desitjos per fer quelcom diferent amb els fills que, fins al moment, estaven tancats i aïllats als domicilis.

Successivament es van anar creant associacions i organitzacions que acabaran articulant i estructurant tot el sector de la discapacitat. L'objectiu inicial d'aquestes associacions de pares era crear recursos (tallers, residències, serveis d'oci...) per als seus fills i filles. Per tant, es tractarà d'un període de generació de serveis i de forta implicació familiar per consolidar-los.

Durant la dictadura franquista coincideixen un doble moviment de resistència (protagonitzat per grups de persones amb diversitat funcional) i de submissió (fruit de les polítiques socials de dependència del franquisme). Val a dir que el fort component paternalista i catòlic del període franquista va evitar, en certa manera, que el clima eugenèsic d'Europa es practiqués obertament a Espanya. Així, el règim franquista va anul·lar alguns projectes promoguts en el període polític anterior i va desenvolupar models d'acció social fortament paternalistes. Però és cert que serà als anys seixanta quan el moviment associatiu prendrà més força. Després de la Segona Guerra Mundial, Europa dóna la con-

8. PLANELLA, J. *Subjectivitat, dissidència i discapacitat.* Barcelona: Claret, 2004.

signa de protegir els *subnormals* (segons la terminologia de l'època). Moments difícils, en qualsevol cas, ja que si els fills eren incompresos, els pares també ho eren. Però el fet que els pares es comencin a mobilitzar ja no tindrà marxa enrere. Es tractarà d'una pràctica reivindicativa pura. Algunes entitats voluntàries pressionaran els poders públics perquè assumeixin àmplies responsabilitats de protecció econòmica, educativa, sanitària, ocupacional i assistencial. Per tant, podem dir que amb la imatge de les persones dependents com a subjectes passius receptors d'assistència comencen a aparèixer les primeres associacions que a través del treball organitzat lluiten per canviar radicalment aquesta imatge. El plantejament de l'atenció pública dels *deficients mentals* (segons la terminologia de l'època) durant les dècades dels seixanta i setanta es basava en la subvenció per a la creació de centres o beques per a l'escolarització. És en aquest context que algunes organitzacions prenen la paraula i se situen de manera crítica davant l'Administració i la societat. El 1960 es crea la Federación Española pro Personas Subnormales (FEAPS), que, en aquella època, agrupava vint associacions. A l'inici dels setanta hi havia moltes persones afectades per l'epidèmia de la poliomielitis que progressivament s'aniran organitzant al voltant del que es va conèixer com la Coordinadora de Persones amb Discapacitat Física. Al cap de poc temps, però, un cop aconseguits recursos per als fills, els pares van deixar de militar a les organitzacions i va emergir la idea que les solucions havien de venir de les administracions. Tot aquest teixit associatiu es va consolidar, per tant, en la generació d'un model d'atenció paral·lel a la resta de la comunitat que va acabar tenint, a la llarga, una pèrdua progressiva de politització i reivindicació.

1975-1981: La rebel·lió dels coixos

Aquest és un període en què, de nou, es reactiven els actes polítics i militants. S'observa una certa radicalització del moviment associatiu que respon a la necessitat vital d'actuar davant l'incompliment reiterat de responsabilitats del Govern espanyol i la poca legislació vigent. Es mantenia una política paternalista i benèfica que continuava ubicant les persones amb diversitat funcional lluny del dret a la ciutadania. La re-

cerca de solucions per a uns ciutadans com la resta i la necessitat de legislar problemes que ja es coneixien són dues qüestions que resumeixen les intencions reivindicatives d'aquest període. En aquell moment les lleis generals no eren suficients i es veien desplaçats cap a vies especials i lleis pròpies com la LISMI. Fins a l'arribada d'aquesta Llei, la persona amb diversitat funcional no era subjecte de drets, sinó objecte de caritat. Serà en aquest clima que el 1976 l'APPS elabora un document que enviarà al rei d'Espanya per manifestar el seu descontentament pel clima paternalista i el requeriment de justícia i igualtat per al col·lectiu.[9] Aquesta carta deia el següent:

> *El deficiente mental, como persona y ciudadano, tiene los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del país, que se resumen en una vida digna y a disponer de los medios necesarios para poder conseguir un desarrollo de su personalidad y llegar a ser, en lo posible, un miembro útil e independiente de la colectividad. […] Ante todo ello, nos vemos obligados a manifestar que estamos cansados de esperar, de palabras, de normas ineficaces, de estudios que no aportan nada nuevo, en fin de recibir muchas promesas y muy pocas realidades. No deseamos piedad ni pedimos caridad. Pedimos igualdad de oportunidades, queremos justicia. (APPS, 1976)*

Manifestacions al centre de Barcelona, encadenaments, cadenes humanes, ocupacions d'edificis oficials són només algunes de les moltes accions que es van dur a terme per fer-se escoltar. Aquestes reivindicacions es tradueixen en el que l'activista Carme Riu va plantejar com:

- La llibertat i el respecte.
- Poder dir no a la dependència.
- Poder dir no a la humiliació personal i cridar fort que tots som dignes de ser qui som i com som.
- El respecte a tots els drets humans de totes les persones del món.

9. APPS. «Carta a Juan Carlos I», 1976. Aquesta carta figura reproduïda a APPS. *Les associacions pro persones amb disminució psíquica a Catalunya. Història Oberta*. Barcelona: APPS, 1994, pàg. 123-124. També a «Parlamento pronunciado por la presidente de APPS, Doña Mercedes Carbó, al presentar al rey los doce volúmenes con más de 100.000 firmas de apoyo a nuestras peticiones». (Reproduïda a APPS, *op. cit*., pàg. 125.)

- El dret a sortir de casa i no estar empresonat entre quatre parets per no poder baixar les escales o perquè no es passa per les portes.
- El dret a fer les necessitats al WC i no en qualsevol lloc perquè no s'hi pot entrar.
- El dret a anar pel carrer sense la necessitat de fer una expedició alpinista.
- El dret d'anar a veure els amics en cases on es pugui entrar.
- El dret a poder entrar a les botigues a comprar.
- El dret a anar en transport públic.
- El dret a tenir l'oportunitat de ser amic d'altres persones.
- El dret a treballar, ser útil a la societat i gaudir d'un sou.
- El dret a ocupar el temps lliure.
- El dret a estimar i ser estimat.
- El dret al reconeixement personal.
- El dret a promocionar-se dins del treball.
- El dret a tenir unes relacions sexuals plenes.
- El dret a tenir fills i que aquests siguin considerats normals.
- El dret a ser reconegut com un fill amb orgull exemplar.
- El dret a néixer.
- El dret a pertànyer a organitzacions polítiques i tenir càrrecs importants de responsabilitat.
- El dret a ser considerat com una persona atractiva i bonica.
- El dret a tenir una atenció sanitària adequada, sense tortures ni proves inútils.

1982-2000: Legislar la dependència

El 1982 comença amb un canvi radical: s'aprova la LISMI (Llei d'integració social dels minusvàlids) ja esmentada. Aquesta Llei continuava sent discriminatòria, i malgrat les aportacions positives que feia, en realitat, moltes mai no es van arribar a aplicar. Per aquest motiu, molts grups de persones afectades s'hi van oposar. Qualsevol llei específica per a un col·lectiu de persones és marginadora, i el que es requeria era, en síntesi, recollir en les diferents legislacions existents totes les temàtiques que la mateixa LISMI plantejava. El problema fonamental

era que, des de les diferents organitzacions, es tenia la sensació que les polítiques socials estaven més dirigides a legislar que a informar i educar la població. El 1991 la Generalitat de Catalunya aprova, com a part del desplegament anunciat de la LISMI, la Llei 20/1991, de promoció de l'accessibilitat i de supressió de barreres arquitectòniques. Però, al capdavall, el que els legisladors plantejaven s'allunyava molt de la realitat. El discurs final d'aquestes organitzacions tenia molt clara la necessitat que les mateixes associacions, enteses com a grups de pressió i de canvi social, no fossin absorbides per les administracions. Fet i fet, es tracta d'un període en el qual no s'aconsegueix calmar els ànims i malestars de moltes organitzacions. La majoria d'aquelles reivindicacions continuen sent vigents després de l'aprovació i el desplegament de la LISMI.

2001-2009: Vida independent i diversitat funcional

El segle XXI porta aires nous en tot allò relacionat amb les concepcions teòriques que constitueixen la mateixa essència de la dependència, la discapacitat, etc. Descobrim que els moments decisius en el gir sobre la concepció de la dependència apareixen quan els subjectes prenen la paraula (l'exigeixen, no la demanen) i es posicionen críticament davant la societat. En aquest període es produeix un altre gir epistemològic que ja s'anava gestant en el període anterior. Passem, doncs, del model rehabilitador anterior al social, crític i emancipador. Es tracta d'una cosmovisió originària dels EUA en la qual les anàlisis crítiques amb relació als processos de medicalització de la discapacitat, la seva institucionalització, entre altres aspectes, acabaran posant el sòl epistemològic del model social de la discapacitat. Aquestes posicions prenen un aire molt més radicalitzat que el que podien tenir les organitzacions que «parlaven per ells». No serà fins aquesta radicalització que els discursos sobre la dependència i la discapacitat avançaran amb passos de gegant. El naixement del Foro de Vida Independiente (FVI) és una d'aquestes fites. Parteix dels antecedents existents en diferents punts geogràfics, però, com dèiem, en especial de l'experiència dels EUA. L'FVI neix a mitjan 2001 com una comunitat virtual de persones

de parla hispana. Està compost per persones amb tot tipus de diversitat funcional, i el seu objectiu fonamental és la lluita a través de la reflexió i l'acció contra tot el que representen situacions de discriminació per raó de la diversitat funcional. Pocs anys més tard de la seva creació, dos membres actius desenvolupen, en l'aspecte teòric i pràctic, el concepte de diversitat funcional (que hem utilitzat fins aquí). Per a Lobato i Romañach:

> *[...] las mujeres y los hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas [...]*[10]

L'FVI té un caràcter militant i reivindicatiu. Prova d'això són ocupacions de l'IMSERSO, xarxes de marxes pels drets de les persones amb diversitat funcional anuals que es duen a terme des del 2007, tancaments, *performances* al carrer, compareixences parlamentàries autonòmiques i estatals, anàlisis de diferents textos legals que es consideren discriminatoris fins al naixement actual de SOLCOM (entitat dedicada a la lluita jurídica pel compliment dels drets de les persones amb diversitat funcional). L'objectiu central de l'FVI és la promoció dels drets de les persones, en clau de drets humans, davant la seva vulneració constant. Les idees d'idealització, control de l'entorn i les variables que afecten les vides, la capacitat d'elecció, la llibertat per organitzar-se i la igualtat d'oportunitats són alguns dels punts clau de la seva filosofia.

Reflexions finals

Els últims cinquanta anys del col·lectiu de persones dependents ha estat un recorregut de lluites, d'emparaulaments, d'ocupació de deter-

10. Lobato, M.; Romañach, J. *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Madrid: FVI, 2005.

minats espais i contextos vedats a ells i reservats a experts i professionals. Per a Palacios i Romañach, «la societat segueix sense tenir respostes efectives per a l'acceptació de la diferència dels membres que formen aquest col·lectiu, tot i que gradualment es va adonant que aquesta diferència és inherent a la pròpia existència de l'ésser humà i que, amb l'envelliment dels seus ciutadans, ha d'afrontar de manera massiva la realitat de la diversitat funcional. Les dones i homes amb cossos o òrgans que funcionen de manera diferent a l'habitual se'ls segueix classificant com a herois o pàries sense acabar d'acceptar-los plenament com a individus diferents a la majoria estadística de la societat, alhora que com a ciutadans de ple dret».[11] Des del col·lectiu de persones «afectades» s'han dut a terme esforços descomunals per fer-se presents, per fer escoltar les seves veus. Aquests esforços poden ordenar-se en les categories següents:

1. Reivindicació de drets traduïts en: escoles, tallers i residències
2. Reivindicacions de caràcter ontològic relacionades amb les seves maneres de ser definits i/o categoritzats
3. Reivindicacions de caràcter terminològic i sobre les maneres de ser denominats
4. Reivindicacions de caràcter topològic: sobre les maneres de ser situats o resituats en diferents institucions
5. Reivindicacions de caràcter psicomèdic: sobre les maneres de «ser intervinguts»
6. Reivindicacions de caràcter econòmic

En definitiva, es tracta de tenir present el que ens expliquen Tubert i Viella:

> *Cal mentalitzar el disminuït? Sí, perquè no se serveixi de la seva disminució. Fa falta que lluiti fins a on li permetin les seves pròpies limitacions. Cal mentalitzar la societat? Sí, perquè s'obri al món del disminuït, adapti els llocs públics, gestioni les tramitacions necessàries i comprengui que el disminuït físic és una persona amb les mateixes necessitats que la resta. (R. 9)*

11. ROMAÑACH i PALACIOS. *El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas, 2006, pàg. 29.

Amb tot el que hem aportat fins ara, tal vegada no sigui del tot imprudent saltar al buit (igual que les vides de moltes persones) per anunciar de viva veu que hi ha vida més enllà de la dependència. Aquestes vides no són vides que hagin de provocar mirades i desitjos paternalistes, reaccions a l'estil Gorgona. La vida mereix la pena de ser viscuda sota qualsevol circumstància, i per descomptat que la diversitat funcional comporta altres situacions més enllà de la idea peregrina de «pobrets-quina-vida-més-penosa-que-tenen». Cansats de tantes paraules miserables, entre polítics deshonestos i ciutadans precaris, hem d'alçar la veu per dir prou a tanta mediocritat, a tanta imposició de criteris i de camins predeterminats.

La discapacitat pot i ha d'«impensar-se», pensar-se d'una altra manera, des d'altres posicions, guiats per altres cartografies en territoris diversos. L'exercici de trencar epistemologies, d'entrar en el paradigma posthandicap (més enllà de la discapacitat) ha de servir-nos per reconstruir les denominacions que fem, i aquest exercici ha de fer-se des de la base. No val, ni és ètic, seguir pensant el món des d'estructures dicotòmiques subjacents i arbitràries; l'àgora de la vida és d'accés lliure; ser ciutadà no hauria de ser un luxe o un estat permanent d'excepcionalitat. Els processos històrics dels últims cinquanta anys han configurat un determinat model d'atenció que necessita de manera urgent ser renovat, i les veus, les històries de vida de les persones amb diversitat funcional han de servir per sostenir i provocar aquest gir radical.[12]

12. Sobre aquesta temàtica ens remetem al llibre de Pie, A. (coord.). *Reconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente*. Barcelona: Ediuoc, 2012.

La participació ciutadana en un context de risc social: el barri de Campclar de Tarragona

Míriam Flores Opimi
Universitat Rovira i Virgili

Resum

Actualment vivim amb una sensació de risc constant (Beck, 2006). Des del treball social s'intenta resoldre amb la burocratització dels processos (Guillén, 1993), però és recomanable fer-ho en un barri en risc social com Campclar?

En aquest article es pretén fer una revisió conceptual de tot allò que fa referència al treball social comunitari, oferint una resposta sobre què és el risc i el risc social, què és la participació ciutadana, què és l'exclusió social i sobretot què és la comunitat i la identitat comunitària, exemplificada en el cas del barri de Campclar i concretada en la història de dues entitats d'aquest barri.

S'ha triat el Casal Cívic de Campclar com a exemple d'entitat institucionalitzada, ja que depèn de la Generalitat de Catalunya, i la Fundació Casal l'Amic com a exemple d'entitat no institucionalitzada, ja que va néixer a partir d'una acció ciutadana en forma d'associació.

Paraules clau: Comunitat, barri, societat, risc social, empoderament

Resumen

En la actualidad vivimos con una sensación de riesgo constante (Beck, 2006). Desde el trabajo social se intenta resolver con la burocratización de los procesos (Guillén, 1993), pero ¿es recomendable hacerlo en un barrio en riesgo social como es Campclar?

El artículo pretende hacer una revisión conceptual de todo aquello que hace referencia al trabajo social comunitario, dando una respuesta a lo que se entiende como riesgo y riesgo social, qué es la participación ciudadana, qué es la exclusión social y sobretodo qué es la comunidad y la identidad comunitaria, ejemplificada en el caso del barrio de Campclar y concretada en la historia de dos entidades de este barrio.

Se ha escogido el Casal Cívico de Campclar como ejemplo de una entidad institucionalizada, ya que depende de la Generalitat de Catalunya, y la Fundación Casal l'Amic como ejemplo de entidad no institucionalizada, ya que nació a partir de una acción ciudadana en forma de asociación.

Palabras clave: Comunidad, barrio, sociedad, riesgo social, empoderamiento

Abstract

Nowadays people live with a sense of constant risk (Beck, 2006), Social work tries to solve this through the bureaucratisation of processes (Guillén, 1993), but is it advisable to do that in an area with social risk such as Campclar?

This article aims to provide a conceptual review of everything related to community social work, offering answers to questions asking what risk and social risk are, what citizen participation is, what social exclusion is and, above all, what community and community identity are, exemplified in the case of the district of Campclar and specifically in the history of two institutions of this district.

The cultural centre of Campclar has been chosen as an example of a institutionalised entity, due to its dependence is the Generalitat of Catalonia, and the Casal l'Amic Foundation as an example of non-institutionalised entity, because it began as a result of civic action in the form of an association.

Key words: Community, neighborhood, society, social risk, empowerment.

La paraula *barri* prové de l'àrab i ens fa pensar en quelcom als afores d'una ciutat, en les divisions dels pobles grans o dels seus districtes. Dit d'una altra manera, és un agrupament social determinat i diferenciat, que es produeix i manté relacions interpersonals al voltant d'uns punts clau com l'església, l'escola, el comerç o l'habitatge.

Per a la majoria de persones, és un concepte que abasta moltes més coses, per tant, el considerem molt més holístic. En aquest sentit, tot el que té a veure amb el barri ens porta a pensar en elements com la solidaritat, el reconeixement, el veïnatge, l'espai públic comunitari, les organitzacions locals, entre molts d'altres. El conjunt d'aquests elements consolida el barri i fa que els seus habitants s'hi sentin membres com en una comunitat.

En el cas del barri de Campclar de Tarragona s'hi pot reconèixer una identitat molt forta i molt marcada. Aquest fenomen comporta que qui hi viu tingui la concepció de viure en un poble annex a la ciutat de Tarragona i no a la ciutat mateixa. Aquesta forta identificació territorial no és quelcom d'ara i no sols s'identifica en els pobladors de la barriada, sinó que també es detecta en la manera de percebre'ls de la resta dels tarragonins i tarragonines. Qualsevol persona ho pot comprovar, com em va passar a mi. Quan vaig comunicar als meus coneguts que faria les pràctiques en aquesta zona de la ciutat de Tarragona, vaig despertar expressions d'aquest tipus: «No tens por de deixar el cotxe al carrer i que et rebentin les rodes?» o bé «Hi veuràs molta droga, allà», entre d'altres.

També he pogut comprovar que els ciutadans del barri de Campclar són ben conscients del pes de l'estigma negatiu per ser de Campclar, com també són conscients que compleixen alguns tòpics de persona

en exclusió social.[1] Recordo un dia que una gitana d'uns quinze anys venia a buscar la seva germana de cinc i em volia fer creure que ella n'era la mare, o com un jove marroquí trobava normal que em sorprengués que em digués que eren sis germans. És a dir, fan broma amb els tòpics o els estereotips, perquè són sabedors que el seu model de vida diari no és acceptat o entès per la majoria de la societat, pel *mainstream*.

No ens ha de sorprendre, doncs, que una comunitat amb aquestes característiques desenvolupi recursos per enfrontar-se a aquesta visió que els emmarca i els restringeix en un context de risc social. Amb gran facilitat podem identificar com a recurs més emprat i visible la participació ciutadana, no sols visible en les més de quaranta associacions que té el barri, sinó en la concepció, la planificació i l'actuació que tenen com a barri. S'ha de tenir en compte que la participació ciutadana no consisteix només a organitzar setmanes culturals o activitats semblants, sinó que també és una posició davant de la interacció amb els altres i l'entorn.

Robert Putnam (2000) argumenta que si es vol predir la capacitat de cooperació social en una comunitat determinada, en tenim prou amb comptar el nombre d'associacions cíviques horitzontals d'aquesta comunitat.

Al barri de Campclar no és ben bé així, no sols perquè té una llarga història en què la reivindicació social i política era quelcom molt comú, sobretot en els moviments dels anys 1970 i 1980, sinó perquè podem identificar el fenomen anomenat *accountability*,[2] molt present en tot allò que planifiquen i duen a terme. I no és tan sols perquè rep visites setmanals del seu regidor de barri, sinó perquè té una revista del barri i fa arribar totes les activitats i actes al *Diari de Tarragona*. Un fet curiós però que ajuda a entendre aquesta relació dels veïns de Campclar amb els seus polítics és que els presidents o membres clau de les seves associacions són ben coneguts a l'Ajuntament de la ciutat.

1. Considerant-la com un terme que supera la pobresa, ja que no sols fa referència a termes econòmics, sinó que també inclou la participació en la societat de l'individu. Val a dir que no hi ha un acord entre els autors actuals sobre quina és la seva causa.

2. Entès com la responsabilitat, o retre comptes, de l'Administració amb els ciutadans per la seva presa de decisions polítiques (Guillermo O'Donell, 2004).

Mariano Amantino (2002) ho relaciona amb el fet que en tota comunitat hi ha líders. Aquests poden ser formals o no, una persona o diverses; tanmateix, dinamitzen la comunitat, tiren endavant o catalitzen els seus anhels i projectes. Alhora, els líders han de ser responsables d'organitzar les comunitats i si cal aplicar unes normes. Hem d'entendre que els líders acceptats per la comunitat sempre ho faran a partir del desenvolupament d'activitats o la presa de decisions a favor de la comunitat.

Al llarg d'aquest article es vol reconèixer tota la feina feta en aquest barri de l'extraradi de Tarragona. Les accions que s'han dut a terme han sorgit de moltes disciplines socials, però es farà una incidència especial en el desenvolupament del treball social comunitari. És a partir de la meva estada al Casal Cívic de Campclar, durant un període de nou mesos, que he pogut descobrir aquesta barriada tarragonina, i m'he adonat que un estigma marca, i molt, però també que pot arribar a donar una empenta per voler i poder canviar el projecte vital i de comunitat.

La manera més habitual de considerar el treball social comunitari és prenent-lo com una part integrant del treball social, però s'ha de tenir en compte que les intervencions comunitàries no són un camp exclusiu del treball social. De fet, ens trobem diferents especialitats de les ciències socials que prenen en consideració aquest tipus de qüestions, com poden ser els politòlegs, els sociòlegs, els educadors socials, els economistes, entre d'altres. També he pogut adonar-me que una gran majoria de treballadors socials considera el treball social comunitari com un àmbit d'actuació i no com un mètode.[3] Per això, una conclusió que plantejaré és l'ús del treball social comunitari en altres àmbits i disciplines.

Un fet que també he pogut detectar al llarg de les pràctiques ha estat l'efecte de la burocràcia en l'àmbit de la participació. Max Weber (1922) ens parla de la burocratització com un signe de progrés i desenvolupament d'una societat, és a dir, com una característica d'una societat avançada. Argumenta que aquesta «té un caràcter racional: la norma, la finalitat, el mitjà i la impersonalitat objectiva dominen la seva conducta» (Weber, 1922). Com és obvi, Encarna Guillén Sadaba

3. Conjunt de tècniques per investigar fenòmens, adquirir nous coneixements o corregir i integrar coneixements previs.

(1993) considera que la tecnificació i la professionalització són necessàries per millorar la qualitat i la quantitat, o l'eficàcia i l'eficiència de la feina. El fenomen de la normalització i reglamentació apareix com a necessari, d'una banda, per facilitar l'administració de grans masses de recursos i activitats i, de l'altra, per assegurar objectivitat i igualtat en el tracte de l'usuari. No ens pot sorprendre, doncs, la «societarització», concepte plantejat per Guillén (1993), ja que reflecteix el desplaçament de la responsabilitat de les activitats del benestar social des dels grups primaris als secundaris o, com diu l'autora, des del pla comunitari (família, veïns, etcètera) al societari (organitzacions, associacions, ajuntaments, etcètera). Guillén (1993), en el seu article «La burocratización del Trabajo Social en Intervención Social» publicat a *Cuadernos de Trabajo Social*, detecta dues variants interrelacionades que explicarien aquesta situació: 1) la substitució de les ajudes de caràcter privat i voluntari per les de caràcter públic i obligatori i 2) la reducció de la intervenció de les organitzacions privades i locals en benefici de les públiques i nacionals. Ateses aquestes dues variants, he pogut observar conseqüències negatives en l'àmbit de la participació ciutadana al barri de Campclar, també donades pel risc en què vivim en la nostra societat actual, que més endavant explicaré més extensament. Per exemple, demanar una subvenció o bé un canvi organitzatiu o estatutari de l'associació es pot convertir en una marató d'omplir «paperassa». He anat observant la quantitat de papers i formalismes al llarg del meu contacte amb aquest sector,[4] la qual cosa m'ha plantejat un dubte: cal que tota aquesta paperassa estigui en un nivell tècnic tan elevat i que porti tant de temps realitzar-la? Voler amb aquesta burocràcia treure riscos en l'acció social per part de les institucions públiques fa que algunes persones implicades deixin l'acció comunitària i associativa que feien de manera voluntària per la complexitat que els comporta, i aquesta en el millor dels casos és assumida per l'Administració o bé es perd.

4. Un dia a les pràctiques em van explicar el cas d'una associació que funcionava realment bé, tenia molta implicació amb la comunitat i feia moltes activitats conjuntes amb el Casal Cívic, però cada cop es demanava més signatures i més «paperassa» al president. Fins al punt que aquest va deixar la seva funció i l'associació va quedar pràcticament parada.

Aquesta situació em porta a pensar en el que sosté Putnam (2000), que és que l'acte mateix d'associació, i no els objectius de les associacions, és el que facilita la cooperació social per poder avançar cap a la democràcia. Per aquest motiu, considero la institucionalització amb la burocratització consegüent com una de les responsables de la situació actual del barri, i no els mateixos habitants, tot i que, des de fora, sembla més «viable» creure que els mateixos ciutadans són els qui no tenen prou interès per participar-hi, per entendre el funcionament del sistema, i prefereixen la marginalitat. A partir de l'anàlisi de la història de dues entitats, podrem apreciar que la burocratització actua com a fre per a l'acció dels ciutadans i ciutadanes.

Fent una mica d'història del barri de Campclar

L'aproximació teòrica que s'ha fet fins ara ha tingut com a objectiu oferir una explicació dels processos que he pogut identificar al llarg dels meus nou mesos de pràctiques al Casal Cívic del barri de Campclar de Tarragona.

Campclar és un dels dotze barris de Tarragona que està situat a ponent de la ciutat i al costat del riu Francolí i de la N-340 entre Tarragona i Reus. Els barris que estan al seu voltant són Bonavista, la Granja i Torreforta. Actualment, el barri de Campclar té uns 11.000 habitants aproximadament.

Aquest barri va néixer a final de la dècada dels anys 1970 com a resposta a la necessitat d'habitatge derivada de la gran afluència de població immigrant, que abans s'ubicava al barri de l'Esperança; i també, per la ràpida industrialització del municipi de Tarragona. El barri va començar a prendre la seva forma actual el 1985 com a resultat d'una urbanització promoguda per l'Institut Nacional d'Urbanització i per l'Institut Nacional de l'Habitatge. Per aquest motiu, va tenir una gran expansió urbanística que va tenir com a conseqüència el desenvolupament de dues zones que, avui en dia, formen un angle recte en forma de "L". Aquesta organització allargada del barri fa que moltes vegades costi la interacció entre els habitants dels diferents blocs.

Un dels problemes amb els quals es va trobar Campclar en el seu inici va ser l'escassa dotació de serveis i equipaments comunitaris, en-

cara que a partir dels anys 1980 es va començar a solucionar amb la construcció d'una escola pública, una llar d'infants i un poliesportiu; tot i que quedava molta feina per fer. Una característica predominant d'aquest barri és l'alt risc d'exclusió social que té la població que hi resideix. Aquest context socioeconòmic ha fet aparèixer al llarg de la història del barri moltes entitats, més de quaranta, que són la visibilització de la cohesió social del barri en forma de participació ciutadana.

El perfil sociodemogràfic del barri de Campclar es caracteritza clarament per la joventut de la seva població. Segons les dades del diagnòstic comunitari que es va dur a terme el 2004 a la zona de ponent[5] de la ciutat de Tarragona, és l'únic barri que es pot considerar jove. Podem preveure que les taxes de dependència baixaran molt més a Campclar que en cap altre barri.

En tot el procés de creació com a barri, Campclar ha tingut la presència del treballador social, entenent-lo com a dinamitzador del context on duu a terme la seva acció. És a dir, com a potenciador d'iniciatives i de la creativitat dels usuaris, adoptant un paper d'orientador i organitzador de les activitats per ajudar-los en el seu procés d'aprenentatge; potenciant la concepció constructivista de l'aprenentatge[6] per arribar a la dinamització del barri per part dels mateixos usuaris.

Les dues entitats on he pogut trobar tots els processos explicitats en el marc teòric són el Casal Cívic de Campclar i la Fundació Casal l'Amic. D'aquesta manera, l'exposició extensa de la seva història se'ns fa molt necessària. Des d'un inici, m'han fet pensar que són un exemple del treball del barri des del barri, ja que les seves accions les he considerat molt reeixides.

Així doncs, arribem a dues de les accions en les quals es veu la petjada del treball social comunitari a través d'aquests anys:

---

5. Els barris de ponent de la ciutat de Tarragona són: Campclar, Torreforta, Riuclar, el Pilar, la Granja, la Floresta, Icomar, Bonavista i la Canonja. Actualment, la Canonja ja no està dins d'aquesta classificació atès que és un municipi propi.

6. Concepció segons la qual el treballador social basa la seva acció en els coneixements, necessitats o inquietuds de l'usuari perquè sigui ell mateix qui es construeixi el coneixement; i per crear un ambient motivador.

El Casal Cívic de Campclar

El Casal Cívic de Campclar, primera institució que s'exposarà, es va inaugurar l'any 1990 i estava localitzat als baixos d'un edifici d'ADIGSA del carrer de Brugent. Es va ubicar en aquests baixos fins al 2004 quan es va tancar per les males condicions de les instal·lacions. Treballadors i usuaris em van explicar que hi va haver diferents episodis d'insalubritat, entre altres anècdotes. L'any 1992 es va implantar el programa Aprendre a aprendre,[7] servei d'inserció sociolaboral que té com a objectiu principal la capacitació dels ciutadans per ser autònoms[8] i eficaços en la recerca activa de feina per a la seva integració sociolaboral. Un altre programa que es duu a terme al Casal Cívic des del seu inici és el programa Jugar i llegir, dirigit a nens d'entre 4 i 11 anys, amb l'objectiu de socialitzar-los a través de la lectura i el joc. Més tard, es va crear el programa Joves en acció,[9] que tenia com a objectiu l'apoderament dels joves usuaris del Casal Cívic a partir del treball amb valors com ara la convivència, el civisme, la solidaritat i el sentiment de pertinença a un grup.

L'any 2000 es va ubicar per primera vegada un Punt Òmnia al Casal Cívic, però el 2002 es va situar als locals de l'Associació de Veïns de Campclar. El Punt Òmnia forma part de la Xarxa Òmnia, programa preventiu i socioeducatiu adreçat a tothom que treballa amb les noves tecnologies, entenent-les com un mitjà de millora i promoció de l'autonomia de les persones i un element de participació afavoridor de la cohesió social. Des del 2008 es troba al Casal Cívic de Campclar.

L'any 2005 es va traslladar a l'Associació Sociocultural Vidal i Barraquer fins a l'any 2006, que es va traslladar al CEIP Mediterrani, i d'aquesta manera tornava al barri de Campclar. Quan van saber que s'ubicarien a l'escola durant una llarga temporada, van decidir fer un

7. Actualment, aquest programa no està actiu a causa de la situació econòmica, però es duen a terme el programa Incorpora i el programa Reincorpora de l'Obra Social Fundació "la Caixa".

8. Entenent per autonomia la capacitat de gestionar efectivament la realitat personal, familiar, social i cultural en la qual està immersa la persona, en què aprendre a aprendre es concreta en la capacitat per trobar feina.

9. Actualment, aquest programa ha desaparegut, però l'Espai Jove és una activitat semblant.

projecte conjunt, el projecte Mediterrani, que va ser el primer projecte comunitari del barri. Aquest consistia a fer les assignatures curriculars al matí i a la tarda, activitats dutes a terme per les entitats del barri. Es va voler fer aquest projecte no sols per posar en contacte l'escola amb la comunitat, sinó perquè en aquella època hi havia un alt absentisme escolar. Actualment, continua en marxa, però l'escola vol arribar a ser una comunitat d'aprenentatge, i té tot el suport del Casal Cívic.

El nou Casal Cívic es va inaugurar el 6 de novembre de l'any 2008, després d'esperar deu anys, i estava projectat dins d'una planificació de transformació del barri. Després de veure les funcions i finalitats del Casal Cívic, podem manifestar que compleix els objectius de la seva creació, ja que es va engegar com a servei arran dels problemes de la comunitat, atès que el barri va néixer i créixer en moments difícils i va haver-hi uns conflictes que s'havien de resoldre fomentant la participació ciutadana amb tots els membres del veïnat. Va néixer com a proposta dels seus veïns amb les seves associacions i després d'anys de reivindicacions i tres actes de «col·locació de la primera pedra».

La Fundació Casal l'Amic

Com ja he enunciat abans, la segona institució és la Fundació Casal l'Amic, entitat que ha estat socioeducativa des del seu inici i que té quasi bé trenta anys. Per aquest motiu, he detectat la mobilitat social que anteriorment he assenyalat.

El 1983 es van conèixer set joves d'entre quinze i disset anys, membres de les JOC (Joventuts Cristianes Obreres) i procedents de diferents barris de Tarragona, del mateix Campclar, de la Granja, del Pilar, de Torreforta, etc. a la parròquia de Santa Tecla de Campclar. A partir del contacte amb la realitat del barri van fundar l'Associació Juvenil Esplai l'Amic, ja que estaven decidits a fer una acció de descoberta social i humana amb l'objectiu d'oferir una resposta socioeducativa a tots els nens i nenes que passaven hores al carrer.

Els dos primers anys es van fer activitats els dissabtes al matí i torns de colònies al mes d'agost com qualsevol altre esplai. La majoria de joves van fer el curs de monitors de lleure a l'Escola d'Esplai de Tarra-

gona.[10] La seva intenció era dur a terme una acció per al barri i amb els infants, però sense saber gaire el perquè i el com.

Entre l'any 1985 i el 1987, els joves que llavors ja eren monitors van prendre consciència de la importància educativa d'un centre amb aquestes característiques en un barri com Campclar i de les greus situacions de risc que presentaven molts dels seus infants i famílies. Això va fer que el compromís amb l'entitat creixés, fet que es va constatar en la dedicació i la millora metodològica, com també en la planificació i la dels objectius més específics i les avaluacions contínues. És fàcil d'entendre que els joves monitors decidissin estudiar carreres relacionades amb l'àmbit socioeducatiu com Magisteri, Pedagogia i Treball Social.

L'entitat va començar a obrir cada tarda, ja que l'equip va valorar que en aquell moment una de les problemàtiques més importants que calia superar era el fracàs escolar i l'analfabetisme de bona part dels infants atesos. És així com es va decidir organitzar una activitat de reforç i repàs escolar diari. A més a més, van començar a organitzar activitats amb adolescents i preadolescents com esports, tennis taula, excursions, entre d'altres. Es mantenien les colònies d'estiu alhora que es començaven a organitzar casals d'estiu al juliol. Pel que fa als monitors, es va començar a observar que era necessari que hi hagués monitors per a cada grup i s'individualitzés el treball buscant una educació molt més holística.

El 1987 es van posar en marxa els campaments amb el grup d'adolescents de l'entitat, com també es començava a participar activament amb l'Associació de Veïns fins al punt d'organitzar activitats infantils a les festes majors del barri. Al mateix any, van rebre el 1r Premi Jaume Ciurana de Civisme, fet que va significar un bon estímul per millorar i créixer. Al llarg dels primers anys, totes aquestes iniciatives es feien de manera voluntària.

De l'any 1987 al 1997, es va ampliar el grup de joves conscients i compromesos amb la seva tasca al barri. Començaven a veure la necessitat de reconèixer la tasca socioeducativa que es duia a terme d'una

10. És bo i curiós de saber que una de les persones que he entrevistat per recollir informació d'aquesta primera etapa té el número 7 al carnet de directora d'activitats d'educació en el lleure.

manera remunerada, ja que molts dels joves monitors començaven a tenir edat de treballar i no volien abandonar l'entitat i preferien exercir la seva professió a l'espai on havien crescut i els havia motivat a seguir els estudis que estaven cursant.

Davant d'aquesta situació, el 29 de març de 1988 es va reunir tot l'equip de monitors i van decidir formar el Casal l'Amic de Campclar com a entitat socioeducativa, orientant la seva tasca, principalment, a la consolidació com a centre obert.[11] Van decidir contractar una persona a mitja jornada i treballar de manera més intensa amb grups reduïts d'infants d'entre 12 i 15 anys. Fins aleshores, havien passat pel centre de manera intermitent més de cinc-cents nens i nenes, però es va valorar la promoció de la qualitat i no de la quantitat, amb l'objectiu d'aconseguir una continuïtat i seguiment més grans amb un nombre específic d'infants que els permetés dur a terme una acció més acurada. Van haver d'ampliar les activitats perquè responguessin als objectius del projecte educatiu com a centre obert.

És a dir, en aquesta etapa es va avançar cap a la professionalització, consolidant i millorant substancialment les ajudes econòmiques i les subvencions. En aquest moment, es va combinar la contractació laboral i el voluntariat social dels monitors, passant de la contractació d'una persona a mitja jornada com a educador a la de quatre educadors a mitja jornada i una persona remunerada a temps parcial com a administratiu.

Entre l'any 1997 i el 2003, el centre obert ja estava força consolidat; per això, s'iniciava una època d'estabilitat, tot i que amb molts problemes amb les subvencions que feien perillar el manteniment de les persones contractades. Malgrat aquesta situació, es va decidir fer una aposta important per consolidar definitivament l'entitat i l'«aventura» iniciada el 1983 com a esplai. A més a més, en aquell moment, l'objectiu de l'entitat era poder garantir la seva continuïtat, diversifi-

11. Servei diürn preventiu, fora de l'horari escolar, que dóna suport, estimula i potencia l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo, i compensa les deficiències socioeducatives de les persones ateses mitjançant el treball individualitzat, el grupal, la família, el treball en xarxa i amb la comunitat.

cant i buscant altres vies de finançament, com també creant nous serveis per respondre a les noves necessitats i donar-se a conèixer més enllà del barri de Campclar.

Arribats en aquest punt, van creure que convertir-se en fundació era el més adequat per aconseguir tots aquests objectius. Així que el 28 de febrer de 1997 per unanimitat dels socis es va acordar extingir l'Associació Juvenil Casal l'Amic de Campclar i es va crear la Fundació Casal l'Amic, com a entitat privada sense ànim de lucre subjecta a la legislació de la Generalitat de Catalunya.

Pel 20è aniversari del Casal l'Amic, va ser un bon moment per fer balanç i memòria i fer camí cap al futur. Es van adonar que, malgrat els avenços i esforços, la realitat econòmica seguia sent insuficient per tirar endavant tots els projectes i objectius que es proposava l'entitat. Consideraven que s'havia d'aprofitar l'experiència acumulada al llarg d'aquells vint anys i fer un salt endavant. Així doncs, va ser quan van decidir oferir nous serveis socioeducatius amb un objectiu triple: oferir nous serveis educatius de qualitat en la línia i les opcions educatives de la Fundació perquè es poguessin beneficiar de les activitats altres infants i famílies; millorar les condicions laborals i contractuals de les educadores i educadors, i recaptar fons per a l'entitat, per a les seves activitats i projectes socials.

Podem dir que la Fundació ha anat creixent en projectes i en àmbits d'intervenció, ja que van aparèixer les activitats extraescolars, el projecte d'Educació de Carrer, els tallers oberts, l'Escola de Pares, la Unitat d'Escolarització Compartida, la consolidació del Parc Infantil de Primavera, sense oblidar els casals d'estiu i les colònies.

Des de llavors fins a l'actualitat, no sols s'han proposat continuar creixent en xifres, sinó també en la qualitat i la confecció de propostes que vagin més enllà de la intervenció. A través d'aquest repàs sociohistòric, he pogut adonar-me que aquesta entitat s'ha tornat un referent no sols per al barri, sinó per a altres ciutats i entitats que duen a terme accions semblants. He pogut saber que altres ciutats, com Reus, s'han interessat per les seves accions i pràctiques.

També he pogut comprovar a través de la recollida d'informació que la Fundació Casal l'Amic, a més a més, ha fomentat la mobilitat social, concretament la vertical, entre els seus membres fundadors. Per

aquest motiu, he pogut identificar que l'èxit que té com a entitat també el podem reconèixer en l'ascens social d'aquest grup de persones que es va crear per oferir una millora al seu barri i que actualment hi segueix vinculat a través del patronat de la Fundació. Val a dir que també té un gran reconeixement com a entitat per la seva acció a través del Pla educatiu d'entorn, el Centre Obert, el projecte A peu de carrer i totes les altres accions.

A tall de reflexions i conclusions

Però, tot això, com es plasma al barri de Campclar? Realment tot el que s'ha viscut a través d'aquestes institucions ha tingut una incidència en les trajectòries dels infants i famílies que hi han participat?

Després de la meva experiència i reflexió durant aquest temps al barri de Campclar i després d'elaborar aquest article, he arribat a unes conclusions que m'atreveixo a subratllar pel possible interès que poden arribar a tenir.

L'augment de la burocratització durant aquests últims anys té un doble vessant en les entitats comunitàries del barri. D'una banda, la que porta a l'eficàcia i a l'eficiència, procés que he identificat en la història de la Fundació Casal l'Amic. Aquesta entitat va passar de ser un grup de monitors a ser una associació i, finalment, a haver de constituir-se en fundació per poder aspirar a una intervenció i creixement millors de la seva acció. I també, per poder fer una gestió més acurada de la seva economia i dels seus béns materials, com la casa que els va cedir una altra entitat a la Garriga, Lleida. I de l'altra, la burocratització també provoca un allunyament de la població, ja que la gran quantitat de gestions i paperassa provoca cansament, astènia i certa basarda que posa fre a l'acció dels usuaris. Aquesta situació pot portar que alguns usuaris entenguin les associacions com una empresa de serveis, és a dir, que ens trobem que hi hagi una alta participació en les activitats, però no en els actes pròpiament associatius com videofòrums, celebració de dies internacionals o altres activitats. Aquesta situació fa aparèixer els líders com a motivadors d'aquesta participació, els quals he identificat com a «braços de mar», ja que poden desencallar una majoria dels membres de l'entitat que no mostren gaire implicació. Aquests líders han pogut

ser treballador/es socials, o no, realitat que m'ha fet adonar que el treball social comunitari és un dinamitzador i acompanyador del procés. He considerat que aquesta visió del treball social comunitari està en la seva transversalitat; conseqüentment, ens podem atrevir a considerar-lo com un mètode, ja que el poden emprar altres ciències socials o persones sense cap titulació però molt carismàtiques.

Per tant, he detectat confort i suport en tota la comunitat de Campclar, explicitats d'una manera més «científica» en tot el treball en xarxa que s'hi fa. Tot i que s'hauria de reflexionar sobre per què els serveis socials d'atenció primària del barri no estan dins d'aquest circuit de treball conjunt i comú. D'aquesta manera, he detectat que el risc social, al barri de Campclar, és més una sensació que una realitat. Aquesta situació comporta que l'estigma, que durant anys han tingut i tenen, faci aparèixer un seguit d'accions reactives a aquesta visió que els encasella. Una d'elles és la cohesió social com a estimuladora de la participació ciutadana, l'*accountability*, i tots els altres fenòmens que s'han descrit en el marc teòric.

Tot aquest context m'ha portat a concloure que la identitat comunitària afavoreix l'aparició de la participació ciutadana, és a dir, una acció per al barri des del barri, com s'ha vist en els casos concrets de les dues institucions.

S'ha de tenir en compte que el capital social també és responsable de la generació d'aquesta participació ciutadana reactiva en una població en risc i exclusió social. Per tant, no he pogut reconèixer la passivitat amb què una majoria de la població identifica aquest tipus de comunitats, com si l'estructura del seu entorn els hagués pres les regnes del seu projecte comunitari.

La mostra més real i més actual que això no és així és la Firavida, el resultat clar de tota la participació i cohesió social que ha viscut el barri al llarg de la seva història. Aquesta no és només una fira d'entitats del barri, sinó que és tot un treball en xarxa per aconseguir millorar la identitat i visió del barri per la resta de tarragonins i tarragonines.

Bibliografia

Amantino, Mariano. *Liderazgo en una Comunidad Online. Parte 1* (19 de setembre de 2002). http://www.uberbin.net/archivos/comunidades-online/liderazgo-en-una-comunidad-online-parte-1.php. [Recuperat el 15 de març de 2012]

Ballón, Eduardo. *Participación ciudadana en espacios locales: notas para un balance necesario.* Lima: Grupo Propuesta Ciudadana, 2003.

Baño, Rodrigo. «Participación ciudadana: elementos conceptuales». *Nociones de una ciudadanía*. Santiago: FLACSO, 1998, pàg. 15-28.

Bauman, Zigmund. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo xxi de España, 2003.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno.* Madrid: Alianza, 1997.

Beck, Ulrich. *La Sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós, 2006.

Guillén Sadaba, Encarna. «La burocratización del Trabajo Social en Intervención Social». *Cuadernos de Trabajo Social* (1993), núm. 6.

Hunter, A. «The symbolic ecology of suburbia». A: Altman; Wandersman (eds.). *Human Behavior and Environment*. *Neighborhood and comunity environments.* Vol. 9. New York: Plenum Press, 1987, pàg. 191-219.

Kottak, Conrad Phillip. *Antropología Cultural.* 11a ed. Madrid: McGraw Hill, 2006.

Lalli, M. «Urban Identity». A: Canter, D. (ed.). *Environmental Social Psychology, NATO ASI Series, Behavioural and Social Sciences*. Vol. 45, 1988, pàg. 303-311.

Maya Jariego, Isidro. «Sentido de comunidad y potenciación comunitaria». *Apuntes de Psicología* (2004), núm. 22, pàg. 187-211.

O'Donell, Guillermo. «Accountability horizontal la institucionalización legal de la desconfianza política». *Revista Española de Ciencia Política* (11 d'octubre de 2004), núm. 11, pàg. 11-31.

PROSHANSKY; FABIAN; KAMINOFF. «Place-identity: physical world socialization of the self». *Journal of Environmental Psychology* (1983), núm. 3, pàg. 57-83.

PUTNAM, Robert. *Per a fer que la democràcia funcioni: la importància del capital social.* Barcelona: Proa, 2000.

RODRÍGUEZ, Juan Pablo. *Las «asambleas barriales» en el umbral de diciembre de 2001: una mirada antropológica a partir de un estudio de caso*. 2003. http://www.psicopol.unsl.edu.ar/set05_nota5.htm. [Recuperat el 3 d'abril de 2012]

SARASON, Seymour B. *The psychological sense of community: prospects for a community psychology.* San Franscisco: Jossey Bass, 1974.

STOKOLS, Jacobi «Traditional, Present Oriented, and Futuristic Modes of Group-Environment Relations». A: GERGEN, K. J.; GERGEN, M. M. *Historical Social Psychology.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984, pàg. 303-324.

STOKOLS, Shumaker. «People in Places: A Transactional View of Settings». A: HARVEY, J. H. (ed.). *Cognition, Social Behavior, and the Environment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1981, pàg. 441-488.

WEBER, Max. (1922). *Economía y sociedad.* México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1944.

Les dones a l'avantguarda de les reivindicacions socials i educatives a la Barcelona del canvi de segle 1891-1910

Gregorio Siles *Universitat de Barcelona*, Eduard Mondéjar Torra *UNED. Consorci Centre Associat de la UNED de Terrassa* i Carme García Yeste *Universitat Rovira i Virgili*

Resum

L'abril del 1891 nombroses organitzacions obreres es preparaven per al Primer de Maig. En aquest marc, a Barcelona es presentava la Sociedad Autónoma de Trabajadoras de Barcelona y su Plano, en dos mítings d'àmplia participació de dones obreres, amb la voluntat que les seves reivindicacions estiguessin a l'avantguarda del moviment obrer. Durant els anys següents, l'activitat societària femenina de classe no cessaria, reivindicant la igualtat social, laboral i educativa. A això s'hi suma el paper actiu de les dones en revoltes com la Setmana Tràgica de Barcelona l'any 1909. Un any després, se celebraria a Barcelona una de les manifestacions feministes més importants de la seva història. En aquest període, els moviments socials de dones tenen una presència social molt important, i van configurant, cohesionant i també diversificant les seves reivindicacions, moltes de les quals avui assumim com a imprescindibles per considerar una societat com a democràtica.

Paraules clau: Moviments socials, gènere i educació, feminisme

Resumen

En abril de 1891 numerosas organizaciones obreras se preparaban para el 1 de Mayo. En este marco, en Barcelona se presentaba la Sociedad Autónoma de Trabajadoras de Barcelona y su Plano, en dos mítines de amplia participación de mujeres obreras, con la voluntad de que sus reivindicaciones estuvieran en la vanguardia del movimiento obrero. Durante los años siguientes, la actividad societaria femenina de clase no cesaría, reivindicando la igualdad social, laboral y educativa. Sumándose a esto, el papel activo de las mujeres en revueltas como la Semana Trágica de Barcelona en 1909. Un año después, se celebraría en Barcelona una de las manifestaciones feministas más importantes de su historia. En este periodo los movimientos sociales de mujeres tienen una presencia social muy importante, y van configurando, cohesionando y también diversificando sus reivindicaciones, muchas de las cuales hoy asumimos como imprescindibles para considerar una sociedad como democrática.

Palabras clave: Movimientos sociales, genero y educación, feminismo

Abstract

In April of 1891 numerous workers organisations were getting ready for the 1st May. In this framework, in Barcelona it was presented *La Sociedad Autónoma of Trabajadoras of Barcelona y su Plano*, in two meetings of wide participation of

working women, with the will of posting the claiming at the avant-garde of the working movement. During the following years the labour union feminine activity won't stop in its fight of demanding the social, work and educational equality. This is in addition to the active role of the women in uprisings as in "La Setmana Tràgica" de Barcelona occurred in 1909. A year after this, one of more important feminist demonstrations of history took place in Barcelona. In this period, the social movements of women have a very important social presence that configure, unite and diversify its demands, many of which today we assume as indispensable in order to define a democratic society.

Key words: Social moviments, gender and education, feminism

Introducció

Al segle XIX les dones de l'Estat espanyol participen activament en els moviments socials, tant de caire liberal com obrer. La proliferació d'entitats polítiques durant el trienni liberal de 1820-1823, com clubs, tertúlies i societats patriòtiques, va obrir espais de debat i representació a aquells grups socials més exclosos, com podien ser les dones (Castells i Fernández, 2008). En el bienni progressista de 1854-1856, les dones s'implicaran massivament pel dret a l'associacionisme obrer (Nash, 1988), i durant el sexenni democràtic de 1868-1874, sorgeixen les primeres seccions sindicals femenines a Barcelona, Cadis, Reus i Palma de Mallorca, i posteriorment, gràcies a la Llei d'associacions del 1881 i fins al 1884, a València, Màlaga, Sevilla i Sabadell (Rodríguez, 2002). La repressió governamental de l'obrerisme en general avortarà aquestes experiències. L'any 1891 a Barcelona es crea una nova organització obrera, també de vida efímera, però en la seva presentació en dos grans mítings es plantegen algunes de les qüestions que preocupen més les dones de les classes populars al tombant de segle.

En aquesta comunicació fem una revisió, partint d'aquests dos mítings, dels moviments socials de dones que es van donar a Barcelona a final del segle XIX i començament del segle XX, en el marc de diferents organitzacions de caire obrerista i republicà, en el seu compromís per les dones més desfavorides i amb l'educació com a eina per a la transformació social.

Aquest estudi s'emmarca en la línia de recerca de les «altres dones» (Puigvert, 2001; De Botton et al., 2005) que recull les aportacions teòriques, socials i educatives de les dones, però especialment d'aquelles

la veu de les quals (per la seva baixa condició social, origen cultural, edat, etc.) ha quedat silenciada. Aquesta línia ha estat desenvolupada des del Centre d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA) de la Universitat de Barcelona.[1]

Els dos grans mítings de 1891 a Barcelona

L'abril del 1891, les societats obreres i republicanes d'arreu de l'Estat espanyol es preparaven per a la celebració del Primer de Maig,[2] dins d'una gran efervescència, celebrant mítings i actes reivindicatius per sensibilitzar i mobilitzar el major nombre de persones, a la vegada que es constituïen noves organitzacions (Rodríguez, 2002). El diari republicà *Las Dominicales del Libre Pensamiento* se'n feia ressò a la primera pàgina: «La Ola Sube. Se aproxima el 1° De Mayo. Otra vez el pueblo va á estar de pie.» (4 d'abril de 1891). Les dones treballadores i de les classes populars de la ciutat de Barcelona se sumaran a aquest clamor per tenir una veu pròpia i diferenciada de la dels homes, creant la Sociedad Autónoma de Trabajadoras de Barcelona y su Plano (SAT), una organització per fer front a l'explotació laboral i social que patien. La nova societat es presentarà en dos grans mítings a Barcelona, el primer dels quals se celebrà el diumenge dia 12 d'abril al Circ Eqüestre de la plaça de Catalunya, amb aproximadament unes 2.000 dones assistents, i el segon, el dia 27 del mateix mes, al Teatro Circo Barcelonés, amb una participació de 4.000 dones. Aquest últim, per la proximitat del Primer de Maig, genera més expectació, amb periodistes de cinc diaris de Barcelona i representants de diferents societats obreres que vénen a donar-hi suport. La descripció que fa la premsa de les assistents als mítings és de dones de totes les edats, la majoria obreres del sector tèxtil, moltes acompanyades dels seus fills i filles infants.

En els dos mítings, s'observa un predomini d'idees llibertàries, que Michael Ralle (2002) situa dins de l'esforç i estratègia del moviment llibertari per atreure les cada vegada més dones obreres, que comencen

1. http://creaub.info/cat/

2. Un any abans s'havia celebrat per primera vegada el Primer de Maig com a data reivindicativa, amb una vaga «global» seguida a la majoria de països industrialitzats d'Europa i Amèrica i amb la jornada de vuit hores com a demanda principal.

a ser majoria respecte als homes en sectors com el tèxtil. Aquesta estratègia es reflecteix uns anys abans en el diari àcrata *La Tramontana*, en el qual es ressalta que l'emancipació de la dona arribarà per l'anarquia: «Sépalo la mujer, su perfecta y absoluta libertad sólo puede ser reconocida por la anarquía.» (*La Tramontana,* 14 de juliol de 1889).

En les dues sessions, sentim la veu d'algunes de les dones de més renom dins del moviment llibertari, com l'activista Teresa Claramunt[3] i les mestres racionalistes Soledad Gustavo[4] (que no hi és present, però envia un escrit de suport) i Isabel Vila.[5] Aquesta última havia estat una pionera de l'anarquisme a Catalunya, i la seva presència era el vincle d'unió entre la generació pionera de l'internacionalisme i les activistes de final de segle.

Amb relació a l'estratègia del moviment llibertari d'atreure les dones, podem fer-hi una mirada més àmplia i percebre que són les dones treballadores, i majoritàries cada vegada més en sectors com el tèxtil (Balcells, 1992; Enrech, 2003), les que estan feminitzant el moviment àcrata i participant en la seva expansió. La discriminació política i social que patien les dones dificultava la seva participació en organitzacions sobretot polítiques, però també sindicals, fet que originava

3. L'any 1884, a Sabadell, Teresa Claramunt havia participat en la creació d'una secció anarquista de treballadores.

4. Soledad Gustavo, pseudònim de Teresa Mañe, havia anat l'any 1888 a Barcelona al I Congrés dels Amichs de la Ensenyansa Laica com a representant de l'Escuela Laica de Niñas de Vilanova i la Geltrú. Aquesta escola l'havia fundada un any abans ella mateixa (Lozano, 2005) i formava part de la Confederación de la Enseñanza Laica (*La Tramontana,* 17 d'agost de 1888). En una ponència presentada per ella en aquest Congrés, s'acaba aprovant una proposició «declarant que la dona té de ser considerada igual al home en drets i instrucció» (*La Tramontana,* 28 de setembre de 1888). L'any 1891 es casarà amb Juan Montsey i iniciaran junts una nova escola racionalista a Reus.

5. Isabel Vilà, nascuda a Calonge l'any 1843, va assistir l'any 1868 a un míting a Llagostera del socialista Fernando Garrido i del llibertari francès Elise Reclús que la marcarà profundament. Uns anys després va promoure una mobilització de dones que va recollir 800 signatures per l'abolició de les quintes, la separació d'Església i Estat, i la llibertat de culte. Es va destacar per la seva militància internacionalista i en defensa de la jornada de cinc hores dels menors de 13 i 14 anys. Per aquesta raó va ser coneguda com *Isabel cinc hores*. Va exiliar-se a Carcassona del 1874 al 1882, i va tornar a Sabadell, on va crear una escola racionalista de nenes dins del Centre Republicà de Sabadell, vinculada a la Institución Libre de Enseñanza. L'any 1895 va ser cessada per la Junta del Centre per la seva vinculació al moviment espiritista (Ferrer, 2005).

que sovint canalitzessin les seves reivindicacions contra l'explotació i la injustícia de manera «apolítica» mitjançant l'acció directa. Sobre aquest punt, Lester Golden (1989) assenyalà que els historiadors han ignorat de manera sistemàtica aquests aspectes. Apoliticisme i acció directa són dos termes afins al moviment anarquista.

En els mítings, es denunciarà les males condicions laborals i socials que patien les dones i les dificultats per superar-les: «cansadas de ser explotadas y que el objeto del meeting era emanciparse de las trabas que la actual organización de la sociedad oponía al libre desenvolvimiento de la mujer.» (*La Vanguardia*, 13 d'abril de 1891). I per evitar traves al seu desenvolupament en les dues sessions es convidarà els homes a abandonar l'espai, a la vegada que es demanarà la seva col·laboració en la lluita de les dones (*ibíd.*). La SAT, en una circular abans del segon míting, encoratjava els homes a la solidaritat amb la nova organització i demanava per al segon míting que «procuren la asistencia de sus esposas, hermanas e hijas» (*El Productor*, 23 d'abril de 1891). Teresa Claramunt, en el primer míting, destacarà la importància que les dones es reuneixin per reivindicar els seus drets, i criticarà els homes que s'oposen al fet que les dones s'associïn (*La Vanguardia*, 13 d'abril de 1891). En el segon, atacarà les societats obreres que, controlades per homes, legitimen l'explotació (*La Vanguardia*, 27 d'abril de 1891). Era una al·lusió al sindicat Les Tres Classes de Vapor, organització que amb l'entrada progressiva de dones en el ram tèxtil s'havia anat feminitzant, però els dirigents del qual continuaven sent homes, i sovint tenien una actitud moderada i contrària als interessos de les dones (Ralle, 2002). Aquest és un dels molts aspectes que contribuiran al fet que moltes dones prenguin consciència que l'emancipació de les dones treballadores ha de venir d'elles mateixes, idea que trobem documentada en la fundació de la Sección Varia de Trabajadoras Anárquico Colectivista de Sabadell l'any 1884 (*Los Desheredados*, 1 de novembre de 1884), en la creació de la qual havia participat també Teresa Claramunt (Pradas, 2006). S'adaptava així al gènere la idea sorgida de la primera Internacional que deia que l'emancipació de la classe obrera havia de venir dels mateixos obrers (International Workingmen's Association, 1867). Per aconseguir aquesta emancipació, l'organització sabadellenca propugnava la necessitat de formar les dones per fer front al

domini de la burgesia i l'Església (*Los Desheredados,* 1 de novembre de 1884).

D'altra banda, en els mítings de l'abril del 1891 predomina una defensa de la igualtat de la dona, però mantenint els rols familiars tradicionals: l'home com a sustentador econòmic principal i treballant fora de casa i les dones situades en el món de la llar i la cura de la família. Amb la percepció que el treball de la dona obrera suplanta el lloc de treball de l'home, fent recaure la responsabilitat d'aquesta situació en la burgesia, que aliena els éssers humans en el treball industrial.

La compañera Fané, sastresa de oficio se dolió de que las mujeres ocuparan las plazas de los hombres, pues su faena debe consistir sólo en cuidar la casa. […] Abogó por que hombres y mujeres se reuniesen y secundaran sus esfuerzos en un objetivo común que sería el de evitar la explotación burguesa que convierte á los seres humanos en máquinas, citando en su apoyo el trabajo de las modistas y de las obreras en las fábricas. (*La Vanguardia*. Barcelona, 13 d'abril de 1891)

En el segon míting, també es denunciarà l'explotació de les dones que treballen en la confecció des de casa per encàrrec de tallers (*La Vanguardia*. Barcelona, 28 d'abril de 1891).

La compañera Matas, camisera y una de la oradora de primer meeting. Lamentose de las duras condiciones de las obreras en ropa blanca, tanto de las que trabajan en los talleres como las que lo hacen en su casa, por el exiguo precio a que se pagan las confecciones de esta clase, tanto que para hacerse un mísero jornal de siete reales han de trabajar 16 horas diarias con la máquina y a mano. (*La Vanguardia*, 28 d'abril de 1891)

En un estudi sobre el treball a domicili a Sabadell (Domínguez, 1997), s'observa com sovint les dones costureres havien treballat prèviament en una fàbrica tèxtil i quan es casaven i tenien fills abandonaven la indústria per passar a treballar per a tallers des de casa. Aquesta feina, encara que facilitava l'atenció de la llar, estava molt mal pagada, el sou era un complement del del marit, i se'ls imposava un gran volum de feina que les deixava sense temps lliure, a la qual cosa se sumava la poca visibilitat social.

També en el segon míting es donarà veu a les dones que treballen com a serventes, un dels sectors laborals que patien més abusos i explotació.

Mercedes Fontseré, modestamente vestida. Manifestó ser criada de servicio. [...] fue una de las que más impresionaron. Habló de las exigencias de algunas amas, de la triste condición á que está sometida la clase, y de la imposibilidad de salir de la triste condición, aun teniendo un oficio, por lo mal retribuido del trabajo de la mujer. (*La Vanguardia*. Barcelona, 28 d'abril de 1891)

Al recull de contes *Del Món* (1908) l'escriptora Dolors Monserdà denunciarà els abusos sexuals que patien les minyones dels homes de les cases on servien. Moltes d'aquestes dones eren immigrants (Oyón, 2008) i tenien escasses possibilitats de denunciar els fets, sovint es quedaven embarassades i eren acomiadades. Amb moltes dificultats per tornar a trobar feina, de vegades es veien abocades a la prostitució (Kaplan, 2003; Nash, 2010). Un llindar estret separava la dona obrera de la prostitució; sovint moltes mares solteres i vídues, treballadores acomiadades s'hi veien abocades com a única sortida per sobreviure (Kaplan, 2003). Uns anys abans el diari llibertari *La Tramontana* també considerava els salaris baixos i l'abús que patien les minyones dues de les causes principals de la prostitució: «La primera causa que tal volta la més capital es sens dubte lo baix preu á que se paga el treball manual de la dona. Així com l'abús que pateixen les minyones.» (Frederich Gironella. *La Tramontana,* 13 d'abril de 1888).

Aquestes reivindicacions són importants de remarcar perquè el treball de la confecció per encàrrec i el de les serventes no sortien en les estadístiques sobre la població laboral. Aquestes dones no tenien un espai de socialització com era el taller o la fàbrica, i les seves reivindicacions no eren tan visibles (Balcells, 1972; Domínguez, 1997; Kaplan, 2003; Oyón, 2008).

En el tancament del segon míting es llegiran els cinc punts bàsics: es remarcarà la necessitat de l'associacionisme davant l'explotació industrial, la gestió pròpia de les dones de la seva resistència a l'explotació: «Que á fin de que nadie se prevalga de la preocupación de la supuesta debilidad femenina para fundar funesto caciquismo, se excluye de las sociedades de trabajadoras la dirección, administración ó representación de los hombres.» (*La Vanguardia,* 27 d'abril de 1891). A la vegada es constitueixen nuclis de sastresses, sabateres, costureres, i un de diferents oficis. Una darrera resolució demana a les dones suport per

als homes en la lluita per les vuit hores, però es deixa les dones en un paper subsidiari respecte a aquesta causa (*ibíd*.).

La SAT no va tenir continuïtat com a organització. En la repressió que es va esdevenir entorn de la jornada del Primer de Maig, les autoritats en van tancar la seu, com també la d'altres societats obreres (*La Publicidad*, 29 d'abril de 1891), i no tenim constància que es refés. L'intent de crear una secció de treballadores s'havia frustrat. Uns anys després altres organitzacions femenines agafarien el relleu.

Les reivindicacions al tombant de segle

L'any 1898 es crea una nova organització de dones a Barcelona, la Sociedad Progresiva Femenina (SP), dins de la qual hi ha una amalgama de sensibilitats, valors i idees que hi conflueixen: obrerisme, republicanisme, anarquisme, espiritisme, teosofisme, racionalisme, lliurepensament, maçoneria. Un eclecticisme bastant habitual en aquell moment.[6]

La persona que lidera la SP és Ángeles López de Ayala, activista lliurepensadora i republicana, que pertany a la lògia femenina de La Constància. Una altra dona important dins de la SP era Amalia Domingo Soler, destacada espiritista que edita la publicació *La Luz del Porvenir*, escrita per dones i en la qual es propugna la igualtat de tots dos sexes, l'ensenyament laic i la lluita social. En els cercles espiritistes, les dones tenien un destacat paper protagonista com a mèdiums, ja que era considerada la guia que uneix raó i intuïció (Ramos, 2005). Teresa Claramunt també participarà en la SP. Pere Sánchez (1998) menciona que aquestes tres dones havien creat la Sociedad Autónoma de Mujeres l'any 1889, i assenyala que la Sociedad Autónoma de Trabajadoras y su Plano era com una filial d'aquesta (Ramos, 2004). Però no tenim una constància documental d'aquest vincle.

La SP es constituirà dins del clima regeracionista del 1898 (*ibíd.*), i serà la veu de les dones davant el malestar generalitzat del país. Mos-

6. A final del segle XIX i inici del XX, trobem sovint aquest eclecticisme en organitzacions i persones, com per exemple en alguns referents destacats com Ferrer i Guàrdia, Anselmo Lorenzo, Pi i Margall. Moltes vegades el fet d'intentar encasellar-los en un corrent o altre ha fet perdre de vista la seva complexitat i la del moment històric que van viure.

trarà el seu activisme a partir de la creació d'escoles, participarà en nombrosos mítings, actes politicosocials i culturals, i donarà a conèixer les seves idees en successives publicacions: *El Progreso* (1898), *El Gladiador* (1906), *El Libertador* (1910), *El Gladiador* segona època (1910). L'organització es caracteritza pel seu pacifisme, que mostrarà tant contra la política colonial del Govern (Ramos, 2004) com en la condemna contra els atemptats anarquistes, com el que va patir Francesc Cambó l'any 1907 (*El Gladiador*, 27 d'abril de 1907). Defensarà la igualtat jurídica de les dones, el republicanisme amb afinitats amb l'anarquisme (farà elogis constants en les seves publicacions d'aquests últims com a defensors de les classes treballadores), i des d'*El Progreso* la SP serà protagonista en la campanya contra el procés de Montjuïc de l'any 1896, en què la majoria de detinguts són llibertaris. També la SP se sumarà en un principi al projecte de Solidaritat Catalana, però davant la disputa d'aquesta coalició amb Lerroux, es posicionarà neutral (*El Gladiador*, 25 d'agost de 1906), encara que progressivament s'anirà decantant cap aquest (Ramos, 2004).

La SP tindrà un vessant actiu en pro de l'ensenyament laic i racionalista, amb dues escoles per a dones dependents de l'organització i una amb règim nocturn per a adults, als barris de Gràcia i al carrer de Colon de Barcelona. En les escoles diürnes, s'imparteix gramàtica, aritmètica, moral, urbanitat, geografia, higienisme, zoologia, religió de la consciència, labors (*El Gladiador*, 21 de desembre de 1907). L'orientació d'aquestes escoles amb relació a les dones és superar l'educació que reben, marcada pel grup social al qual pertanyen: «hipocresía aristócrata, frivolidad burguesa y la ignorancia proletaria» (Ángeles López de Ayala. *El Gladiador*, 23 de juny 1906). L'educació racional era la que havien de rebre les dones perquè no fossin l'instrument de l'Església (*El Gladiador*, 25 de maig de 1907). La SP es mostra afí a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia pel compromís que afirmen que té aquesta, i les seves filials, amb els més desfavorits i en defensa de l'educació de les dones. L'any 1906 es posicionen en contra del tancament de l'Escola Moderna i la vinculació que se li dóna amb el terrorisme, arran de l'atemptat contra Alfons XIII (*El Gladiador*, 25 d'agost de 1906).

La SP ressalta la importància de l'educació de les dones pel paper que desenvolupen com a mares, «pues solo mujeres de principios severos y de ilustración ejemplar pueden criar hijos dignos, inteligentes

y sabios, capaces de regenerar el mundo» (Ángeles López de Ayala. *El Gladiador*, 23 de juny de 1906), i defensa també la reducció de la jornada laboral de les dones perquè no deixin la llar abandonada (*ibíd.*). També es culpa els homes de dificultar l'accés de les dones a l'educació: «La mujer no contribuye hoy a la felicidad doméstica y social porque no se le educa, porque no se le enseña sus derechos y deberes. [...] El hombre siempre fue avaro con la mujer.» (Francisca Benaiges. *El Gladiador*, 23 de juny de 1906). D'altra banda, acusen l'Església de la manca d'educació de les dones, i programen actes en les celebracions religioses; per exemple, el dijous sant organitzen el banquet de la «promiscuación» (*El Gladiador*, 23 de març de 1907). També denuncien els atacs contra la seva escola ubicada al carrer de Sant Pere Màrtir de Gràcia per part de l'alumnat del centre catòlic Colegio Patronato Domenech (*El Gladiador*, 30 de novembre de 1907), així com les tortures que, segons la SP, infligeixen les monges a les nenes i joves que són assistides al convent asil del Bon Pastor (Fernanda Valdivia. *El Gladiador*, 12 d'octubre de 1907). Aquesta posició clarament anticlerical de l'organització col·labora en el clima antireligiós que esclatarà durant la Setmana Tràgica.

Radicalisme femení i la setmana tràgica

La SP servirà d'inspiració a dues agrupacions femenines sorgides del Partit Radical constituït per Alejandro Lerroux l'any 1908: les Damas Rojas i les Damas Radicales. Els republicans de la Unió Republicana, partit del qual s'escindeix Lerroux, ja havien format agrupacions femenines (Del Moral, 2007) dins d'una estratègia per implicar les dones en la seva causa. Les Damas Rojas tenien la seu a la Casa del Pueblo del Clot de Sant Martí, i en els seus estatuts defensaven la propagació dels valors republicans i la llibertat entre les dones, així com l'assistència social dels seus membres més necessitats. Sembla que les posicions extremes, l'excés d'anticlericalisme i una majoria de dones analfabetes i obreres tèxtils, van fer que algunes dones abandonessin aquest grup per crear les Damas Radicales, amb seu al barri de Gràcia. Pròxima al nucli de la SP i constituïda, segons un informe de la Guàrdia Civil que recull Joan Connelly (2009), majoritàriament per dones que «vivían desahogadamente, y que la mayoría tenía una pro-

fesión determinada, principalmente de maestra de escuela. Rara la casa de ellas en donde no se encontró una pequeña biblioteca [...] de libros de ideas avanzadas, españoles y extranjeros» (pàg. 179).

Arribats a l'any 1909 i a la revolta de la Setmana Tràgica de Barcelona, les dones van ser protagonistes de la insurrecció. Sens dubte, la socialització i la premsa d'organitzacions com la SP i les Damas Rojas i Radicales havia fet impacte en moltes dones de les classes populars de la ciutat. La mobilització dels reservistes per a la guerra d'Àfrica al juliol del 1909 provocarà l'esclat social i la convocatòria de la vaga general. Des d'un primer moment, les dones hi participaran, protestant contra la marxa dels soldats, incitant a la vaga, organitzant barricades, i assaltant i cremant esglésies i convents. Moltes de les dones que van ser detingudes i processades formaven part de les Damas Rojas o de les Damas Radicales. Joan Connelly (2009, pàg. 499) ens assenyalà per exemple Juana Ardiaca com un tipus de dona característic que va participar en la revolta: de classe obrera, mare separada, beneficiària de l'assistència social de les Damas Radicales, de pare activista i processat a Montjuïc l'any 1899, i percebuda com a dona de vida dissoluta.

Una altra, Carme Aleuch, del barri del Clot i de les Damas Rojas, recluta piquets entre adolescents per a la revolta (Connelly, 2009, pàg. 469). També tenen un paper protagonista dones prostitutes com Maria Llopis, que serà condemnada a mort per la seva participació activa en la revolta, pena que després serà commutada per la d'exili perpetu (Talero, 1979). També Josefa Prieto, coneguda com *la Bilabaína*, propietària d'un bordell, la seva parella era membre del Partit Radical (Connelly, 2009, pàg. 505). Veiem com les dones més desfavorides són les que surten al carrer. En l'esclat social i anticlerical de la Setmana Tràgica, la línia queda difuminada entre dona treballadora, serventa, prostituta, que mostren la seva ira davant la seva condició.

La gran manifestació de dones a Barcelona del 1910

Passada la revolta de la Setmana Tràgica i la repressió posterior, amb la dimissió forçada de la presidència del país del conservador Antonio Maura per la dura gestió i repressió dels fets i la mala premsa internacional, hi haurà un període de certa obertura política. Amb la presidència de José Canalejas, es promulgarà la coneguda com a *Ley*

del candado, que limitava durant dos anys la formació de noves congregacions religioses, en una mesura que mirava d'apaivagar el fort sentiment anticlerical de molta població. Aquesta Llei va provocar una forta reacció conservadora, com per exemple les Damas Católicas publicaran un manifest en contra l'1 i el 2 de juliol de 1910 a la premsa (Ramos, 2004). A Barcelona es convocarà una gran manifestació per donar suport a la Llei, en la qual participaran les Damas Rojas: «son, la de las damas rojas, que iban en crecido número y la del portador del estandarte con la inscripción "Libertad de conciencia", fue recibida con aplausos por los allí reunidos.» (*La Vanguardia*, 4 de juliol de 1910). El 10 de juliol es convocarà una nova manifestació a Barcelona, ara femenina, en defensa de la Llei promoguda per l'Agrupación de Damas Rojas, l'Asociación de Damas Radicales i la Sociedad Progresiva Femenina. Els dies precedents, des del diari lerrouxista *El Progreso* Ángeles López de Ayala farà contínues crides a la mobilització de les dones racionalistes, obreres i de classes mitjanes. La manifestació va ser tot un èxit: es calcula que entre 10.000 i 20.000 dones hi van participar (Sánchez, 1998). Ángeles López de Ayala llegirà un manifest des del balcó del Govern civil, en el qual mostrarà el seu entusiasme davant la multitud de dones: «Encaráis el sentimiento revolucionario del libre pensamiento, el germen de una nueva sociedad y de la futura transformación de la humanidad.» (Ramos, 2004, pàg. 55).

Les dones havien demostrat una gran capacitat de mobilitzar-se sense necessitat dels homes, i en la dècada següent, el 1913 amb la vaga del sindicat La Constància i el 1918 amb la crisi de les subsistències, les dones prendran el carrer (Kaplan, 2003). El camí de les dones cap a la igualtat i la conquesta de la democràcia encara era lluny de cloure's, però cada vegada més eren conscients de la seva força i del seu paper protagonista dins dels moviments socials.

Referències

Álvarez, J. *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1991.

Balcells, A. «Condicions laborals de l'obrera a la indústria catalana». *Recerques: història, economia, cultura* (1972), núm. 2, pàg. 141-159.

De Botton, L.; Puigvert, L.; Sánchez, A. M. *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005.

Castells, I.; Fernández, E. «Las mujeres y el primer constitucionalismo español (1810-1823)». *Historia Constitucional. Revista electrónica* (2008), núm. 9, pàg. 163-180.

Connelly, J. *La Semana Trágica: Estudio sobre las causas socioeconómicas del anticlericalismo en España, 1898-1912*. Barcelona: Ariel, 2009.

Del Moral, M. «Acción colectiva femenina republicana las "damas rojas" de Madrid (1909-1911), una breve experiencia política». *Hispania: Revista española de historia* (2007). Vol. 67, núm. 226, pàg. 541-566.

Domínguez, V. «Treball femení a domicili a la indústria tèxtil de Sabadell durant el segle xx». *Arraona: revista d'història* (1997), núm. 21, pàg. 67-80.

Enrech, C. *El Pla contra la muntanya. La crisi de la indústria tèxtil del pla i la colonització fabril de la muntanya (1874-1904)*. Lleida: Edicions de la UdL, 2003.

Espigado, G. «Mujeres y ciudadanía en el primer liberalismo español». *Revista HMiC: Història Moderna i Contemporània* (2003), núm. 1, pàg. 13-20.

Ferrer, F. *Isabel Vilà. La primera sindicalista catalana.* Barcelona: Viena, 2005.

Golden, L. «Les dones com avantguarda. El rebombori de pa del gener de 1918». *L'Avenç* (1981), núm. 44, pàg. 45-50.

International Workingmen's Association. *Rules and Administrative Regulations of the International Workingmen's Association*. 1867. http://www.marxists.org/history/international/iwma/documents/1867/rules.htm. [Web revisada l'abril del 2012]

Kaplan, T. *Ciudad roja, período azul: Los movimientos sociales en la Barcelona de Picasso*. Barcelona: Península, 2003.

Lozano, I. *Federica Montseny, una anarquista en el poder.* Madrid: Espasa, 2005.

Monserdà, D. *Del Món.* Barcelona: Biblioteca Popular de l'Avenç, 1908.

NASH, M. *Trabajadoras: un siglo de trabajo femenino en España (1900-2000)*. Generalitat de Catalunya. Departament de Treball, 2010.

NASH, M. «Treball, conflictivitat social i estratègies de resistència: la dona obrera a la Catalunya contemporània». A: MARY NASH (ed.). *Més enllà del silenci: les dones a la Història de Catalunya*. Barcelona: Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona, 1988, pàg. 153-171.

OYÓN, J. L. *La quiebra de la ciudad popular: Espacio urbano, inmigración y anarquismo en la Barcelona de entreguerras, 1914-1936*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2008.

PRADAS, M. A. *Teresa Claramunt, la «virgen roja» barcelonesa; Biografía y escritos*. Barcelona: Virus, 2006.

PUIGVERT, L. *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure, 2001.

RALLE, M. «La féminisation industrielle en Catalogne (1870-1910). Un enjeu pour l'anarchisme». A : BUSSY GENEVOIS, Danièle (ed.). *Les Espagnoles dans l'histoire. Une sociabilité démocratique (XIXe-XXe siècles)*. Saint Denis: Presse Universitaires de Vincennes, 2002, pàg. 75-102.

RAMOS, M. D. «Heterodoxias religiosas, familias espiritistas y apóstolas laicas a finales del s. XIX: Amalia Domingo Soler y Belén de Sárraga Hernández». *Historia Social* (2005), núm. 53, pàg. 65-84.

RAMOS, M. D. «Hermanas en creencias, hermanas de lucha. Mujeres racionalistas, cultura republicana y sociedad civil en la Restauración». *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* (2004). Vol. 11, núm. 2, pàg. 27-56.

RODRÍGUEZ, M. «Las trabajadoras ante la actividad societaria de 1891». *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* (2002). Vol. 9, núm. 2, pàg. 375-392.

SÁNCHEZ, P. «Els orígens del feminisme a Catalunya 1870-1926». *L'Avenç* (1998), núm. 222, pàg. 8-13.

TALERO, A. «Las "petroleras" de 1909: papel de la mujer en la "Semana Trágica"». *Historia 16* (1979), núm. 39, pàg. 95-102.

Asociacionismo político para la reeducación de la ciudadanía. El colectivo Lanbroa de Bizkaia (1975-)

Victoria Robles Sanjuán
Universidad de Granada

Resumen

Con la llegada del proceso de democratización a nuestro país, la emergencia y actuación política de los grupos feministas constituyó uno de los ejes fundamentales de concienciación social, demanda de derechos y revisión ideológica de los parámetros de convivencia social. El objetivo fue y sigue siendo el logro de la igualdad entre las personas. Una de las estrategias pedagógicas de estos grupos feministas se concretó en la organización de grupos específicos de mujeres, de base asamblearia y autogestionados, considerados como herramienta política para el cambio social. Su base ideológica se fue concretando en la década de los ochenta a través del objetivo de reeducar a la sociedad a través de actuaciones formativas dirigidas directamente a grupos de mujeres, ofreciendo conocimientos elaborados o reelaborados por ellas mismas, de cuño no androcéntrico. En este trabajo revisaremos la trayectoria del grupo feminista Lanbroa de Bilbao y las estrategias que puso en marcha para una transformación global de la sociedad, de base feminista.

Paraules clau: Feminisme, ciutadania, educació, associacionisme

Resum

Amb l'arribada del procés de democratització al nostre país, l'emergència i actuació política dels grups feministes va constituir un dels eixos fonamentals de conscienciació social, demanda de drets i revisió ideològica dels paràmetres de convivència social. El seu objectiu era –i continua sent– l'assoliment de la igualtat entre les persones. Una de les estratègies pedagògiques d'aquests grups feministes es va concretar en l'organització de grups específics de dones, de base assembleària i autogestionats, que es consideren una eina política per al canvi social. La seva base ideològica va anar concretant-se en la dècada dels vuitanta a través de l'objectiu de reeducar la societat mitjançant actuacions formatives dirigides directament a grups de dones, oferint coneixements elaborats o reelaborats per elles mateixes, de caire no androcèntric. En aquest treball revisarem la trajectòria del grup feminista Lanbroa de Bilbao (1975-) i les estratègies que va posar en marxa per a una transformació global de la societat, de base feminista.

Palabras clave: Feminismo, ciutadania, educación, asociacionismo

Abstract

With the advent of the democratization process in our country, the emergence and political action of feminist groups was one of the fundamental hubs of social awareness, and the demand for rights and an ideological revision of the parameters

of social coexistence. The goal was and remains the achievement of equality between people. One of the teaching strategies of these feminist groups was realized through the organization of assembly-based and self-managed women's groups, which were considered to be political tools for social change. Their ideological foundation was formed in the eighties through the goal of re-educating society via training activities aimed directly at women's groups, providing non-androcentric knowledge developed or reworked by them. In this paper we review the history of the feminist group Lanbroa, of Bilbao, and the strategies they put into practice for a global transformation of society based on feminismt

Key words: Feminism, citizenship, education, associationism.

Breve introducción al tema de estudio. Su contexto histórico y estrategias colectivas

Con la llegada del proceso de democratización a nuestro país, la emergencia y actuación política de los grupos feministas constituyó uno de los ejes fundamentales de concienciación social, demanda de derechos y revisión ideológica de los parámetros de convivencia social.

Con todo lo que había que hacer por el logro de la igualdad entre mujeres y varones, el despliegue de recursos fue tan amplio, los conocimientos aplicados y revisados tan diversos, el ejercicio de reinvención política tan intenso, la experiencia de la ciudadanía tan contradictoria y tan liberadora al mismo tiempo, la cultura política reescrita por las mujeres tan evidente[1], que resultaba difícil no pensar que en algún momento de este caudal de movilización social externa e interna a nuestras fronteras los cambios no dieran con fórmulas pedagógicas que contribuyeran a construir, en la teoría y en la práctica educativa, un nuevo sujeto de pensamiento y acción política, un sujeto de derecho sin un destino prescrito ni por asunciones biológicas ni por formas culturales desequilibrantes y desigualitarias. Como años después ha señalado la historiadora Joan W. Scott, «la historia del feminismo es la historia de mujeres que sólo tienen paradojas que ofrecer, no porque –como las críticas de los misóginos dejaran patentes– las capacidades

1. Seguimos la reflexión de Mary Nash sobre la creación, en la Transición democrática española, de una cultura política feminista de cuño propio. Nash, Mary. «Mujeres en transición: ciudadanía femenina, legitimidad feminista y la creación de una nueva cultura política». En Nash, Mary y Torres, Gemma (eds.) *Feminismos en la Transición*. Barcelona, Universidad de Barcelona / Ministerio de Cultura, 2009.

de las mujeres sean diferentes y sus naturalezas fundamentalmente contrarias, ni porque el feminismo de alguna manera no haya podido obtener sus derechos teóricos y prácticos, sino porque históricamente el feminismo occidental moderno se constituye por prácticas discursivas de política democrática que han equiparado individualidad con masculinidad».[2]

Y es que las mujeres que protagonizaron, en las calles y en las aulas, el deseo de cambio social hacia cotas más justas de representación femenina, material y simbólica, fueron conscientes del hecho contradictorio de defender la feminidad que al mismo tiempo deseaban cuestionar, es decir, de vindicar para las mujeres la cota de poder que legítimamente les correspondía, al tiempo que negaban una diferencia claramente establecida en tanto que mujeres. Y para todo ello, hubo que iniciar la elaboración de una compleja agenda teórico-política, dentro de la cual la formación de las personas fue viéndose vinculada a ese proyecto de nueva cultura ciudadana de la que ellas querían participar.

Una de las estrategias pedagógicas de aquellos grupos feministas se fue concretando en la organización de grupos específicos de mujeres, de base asamblearia y autogestionados, considerados como herramienta política para el cambio social. El feminismo fue un permanente ejemplo de pedagogía social para el cambio hacia la igualdad entre los sexos. Entre las múltiples experiencias asociativas vindicativas feministas puestas en marcha en el Estado español, el colectivo Lanbroa constituyó un ejemplo significativo del compromiso teórico y político, pedagógico y social, que también lo fue de otros grupos a los que no podemos aludir aquí por la limitación de este trabajo.

Fue vínculo entre la sociedad, las instituciones y la agrupación de mujeres que estructuraron y consolidaron unas señas de identidad propias basadas en la reeducación de hábitos, pensamientos y prácticas sexistas. Un ejercicio de ciudadanía de signo personal forjado tanto en lo político –con vínculos con las administraciones y sindicatos–; en lo social –con la formación de una nueva ciudadanía libre de prejuicios–, y en lo civil –inspirador de libertades personales e igualdad entre los seres humanos–.

---

2. SCOTT, Joan Wallace. *Only paradoxes to offer*. *French Feminists and the rights of man*. Cambridge London, Harvard College, 1996, p.8. Traducción propia.

Hemos dividido el análisis sobre el colectivo Lanbroa en tres partes: la primera, que incluye algunas breves referencias a los orígenes del colectivo. La segunda y tercera, siguiendo su propia diferenciación, corresponden a sus dos líneas de trabajo fundamentales: la interna y la externa, la grupal y autorreferencial y la política e institucional.

1. Emergencia y puntos constituyentes de Lanbroa

Lanbroa es un colectivo feminista autónomo, vinculado al feminismo autónomo vizcaíno a través de la Asamblea de Mujeres de Bizkaia, organismo unitario en el que confluyen otros tantos grupos y colectivos feministas. Desde su nacimiento, en 1975, Lanbroa fue creado por mujeres que entonces recibían la denominación de «independientes», esto es, sin militancias fuera del feminismo, junto a aquellas otras que sí militaban en algún partido político o cuya representación venía identificada por otras agrupaciones. Como tantos otros colectivos y grupos feministas del Estado español, comenzaron a desarrollar una intensa labor militante que abarcaba la acción política y la ideológica en aquellos años setenta donde conceptos como ciudadanía, democracia y libertad inauguraban nuevos sentidos y significados colectivos. La política y la ideología fueron parte de una clara estrategia del movimiento feminista español ya desde años anteriores al periodo de transición sociopolítica.

En lo que concierne a este colectivo, se comienzan a desarrollar todo tipo de actividades militantes, entre las cuales cabe señalar importantes debates relacionados con las grandes temáticas que entonces abanderaban las señas de identidad del feminismo español: maternidad, reproducción, sexualidad, trabajo, historia de las mujeres, entre otras inmediatamente posteriores como el aborto o el divorcio.

En la memoria colectiva del grupo no constan las temáticas educativas como prioritarias, ni tampoco la posibilidad de ninguna unidad estratégica de acción para la renovación de la educación, al menos en aquel primer momento de existencia de Lanbroa. Si reseñamos este particular punto es porque nos conviene señalar la trayectoria ideológica y militante de un grupo que, pese a no concretar un proyecto pedagógico vinculado a sus orígenes, mantuvo vigente esos años un es-

quema matriz de trabajo que fue tomando forma en torno a asunciones y propuestas educativas para su concreción escolar y social. Esto supuso una expresión de singularidad de este grupo. Las razones quedan explicadas más adelante.

Sobre el origen de Lanbroa, Maite Canal, una de sus co-refundadoras en los ochenta, comenta en este sentido: «Un movimiento, cuando nace, necesita un poco dotarse de elementos teóricos. La gente se dedicó sobre todo a leer y a plantear los grandes debates que había en ese momento y la educación no lo había adquirido, ni muchísimo menos.»[3]

Reseñemos que, en su constitución como colectivo, Lambroa[4] advertía que sólo se podría liquidar el patriarcado con una educación no discriminatoria, con trabajo para las mujeres, con la igualdad de oportunidades y contando con la corresponsabilidad doméstica de los hombres de familia, lo que a todas luces se asemejaba ya a un primer esbozo de anteproyecto coeducativo: «Las mujeres debemos de preguntarnos ya qué interés pueden tener los partidos políticos masculinos en plantear una lucha feminista coherente y si no ha llegado el momento de organizarnos autónomamente, llevando hacia adelante las riendas de nuestra lucha para conseguir poner fin a la sociedad patriarcal en la que se fundamenta nuestra opresión. Luchemos por conseguir una educación no discriminatoria. Por ocupar un puesto de trabajo en el exterior con sueldos de independencia. Porque los hombres se impliquen en el cuidado de los niños y las tareas del hogar. Por una igualdad de oportunidades reales. De esta forma conseguiremos que los hombres sientan como suyo el cuidado de los niños y las tareas domésticas, y nosotras los problemas de la producción y su organización.»[5]

---

3. CANAL, Maite. Entrevista personal, 11 de noviembre de 2010, sede de *Lanbroa* (C/ Nicolas Alkorta, 2, 3º, dpto. 15), Bilbao, a las 19.00 h. (grabadora).

4. *Lambroa*, llovizna en castellano, se constituye como grupo de Lucha Antipatriarcal de Mujeres Bizkainas Organizadas Autónomamente, e inscribe su nombre con la "m", en lugar de con la "n" de su segunda etapa. Dado que nos vamos a referir mucho más a este segundo periodo, recogeremos en el texto la denominación que adoptan entonces, *Lanbroa*.

5. MORENO SECO, Mónica (ed). *Manifiestos feministas. Antología de textos del movimiento feminista español (1965-1985)*. Alicante, Universidad de Alicante, 2005, p. 142-43.

Las docentes, las que hubiera en aquel grupo iniciático que contribuyeron al organigrama fundacional del grupo, estaban vinculadas –al menos algunas de ellas– al grupo de renovación pedagógica Adarra, creado en 1977. En aquel momento Adarra era considerado cuna del colectivo escolar más progresista de Bizkaia, desde donde aquellas docentes podían promover experiencias diversas, como jornadas pedagógicas, cursos de formación, debates sobre la situación de las mujeres, participación en la organización de una escuela vasca, entre muchas otras[6]. Estos espacios de sindicalismo y renovación pedagógica no confrontaban fácilmente la educación sexista vigente en la escuela mixta con un modelo alternativo, el *coeducativo*, que aunque en aquel momento de finales de los setenta, hay que decirlo claramente, estaba en mantillas, ya suponía una alternativa emergente para lo que fue el inicio de aquellos primeros ensayos pedagógicos, denominados en ese periodo más como de una «educación no sexista» que «coeducativos».

Pese a lo señalado, el vínculo con la renovación escolar de Adarra, sus tareas en la organización de las ikastolas, con la creación de una plataforma de profesorado y la posterior sindicalización de maestras y maestros, todo ese movimiento colectivo, dinamizador y democratizador pudo posibilitar un sinfín de nuevas experiencias, reflexiones e ideologías afines a estas mujeres que, inscritas en la teoría feminista, hicieron aflorar una variedad de planteamientos en torno a la discriminación que sufrían las mujeres, tomado esto como modelo global de organización social (*patriarcal* es el término que sirve como referente de su ideología de carácter feminista), para trasladarlo a la realidad educativa, espacio concreto de pensamiento y acción.

Otro ejemplo de su experiencia político-pedagógica se pudo apreciar en otros vínculos de estas docentes feministas con los sindicatos de enseñanza, en particular con el STEE. Para estas sindicalistas de la escuela y del grupo de renovación pedagógica Adarra, la necesidad de crear un pensamiento pedagógico que tomara como base la teoría feminista será una estrategia clave para sus pretensiones de actuar dentro

6. Véase la orientación y el conjunto de actividades que el movimiento de renovación pedagógica *Adarra* impulsó en la segunda mitad de los setenta y primera de los ochenta en Euskal Herria, en el artículo de Paulí Dávila. La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento*, nº 9 (2005) 85-103.

y fuera del contexto del colectivo en la segunda mitad de los ochenta. Años antes de reorganizar Lanbroa en el 86, estas mujeres pusieron como exigencia que dentro del sindicato se pudiera crear una *secretaría de la mujer* desde donde trabajar y plantear toda la cuestión del sexismo en la educación, lo que fue un verdadero impulso en la creación de una *cédula de mujeres* –en expresión de Maite Canal– que se dedicó a trabajar temáticas educativas a las que ir aplicando los conocimientos que se iban adquiriendo desde la teoría feminista. En el año 1979 se crearon las *secretarías de la mujer* en los STEs[7], no sin esfuerzo y presiones por parte de estas mujeres y del movimiento feminista español; a ellos les siguieron otros sindicatos. Ellas piensan en una lucha interna donde crear un espacio propio para poder reflexionar sobre educación desde el feminismo.

No fue el sindicato, como he señalado anteriormente, el que demandó estos conocimientos transformadores, como tampoco se proyectaron desde Adarra y otros grupos reformadores de la pedagogía, lo que en ocasiones provocó disonancias y malestares entre estos grupos sindicalistas e innovadores y sus enfoques más o menos androcéntricos, poco feministas y menos «innovadores» a juicio de las docentes. Para ellas, aún a pesar de estas declaradas diferencias de proyecto político, la afiliación al sindicato y al M.R.P. implicaba a nivel organizativo una forma más segura de trabajar, mucho mejor que hacerlo de modo independiente.

Todo ese caudal de experiencia repercutirá de manera definitiva en la refundación como Lanbroa, en 1986 y en el proyecto político que

7. Confederación de STEs. *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. 25 años (y más) de STEs*. Ejemplar en red: http://es.scribd.com/majijaen7255/d/8952111-Historia-STEs-sindicalismo-en-la-ensenanza-Espana. En los estatutos del I Congreso (1979), en el Capítulo VII, destinado a la creación de "estructuras especiales", se crea la Secretaría de la Mujer con la siguiente argumentación: «Dada la situación de opresión y discriminación en que se encuentra la mujer en la enseñanza, tanto a nivel laboral como por el contenido sexista de la educación que impartimos, las mujeres afiliadas a la UCSTE podrán organizarse autónomamente dentro del Sindicato y se impulsará la creación de Secretarías de la Mujer, con el fin de organizar la lucha contra la discriminación femenina en la enseñanza y de cara a hacer avanzar al conjunto de la Unión Confederal y, en especial, a las mujeres afiliadas en la asunción de la problemática de la opresión de la mujer.»

adoptarán en años sucesivos. A partir de entonces, y dentro del colectivo Lanbroa, se creó una comunidad de trabajo coeducativo a la que denominaron Colectivo de Coeducación Emilia Pardo Bazán, que aún existe y que trabaja intensamente en favor de un cambio global en la educación. La tarea dio comienzo con diferentes enfoques aplicados: se actuaba con las familias, con los centros, con la sociedad, con el profesorado y con el alumnado.

Cuanto más profundizaban en el conocimiento del feminismo, educadoras y no educadoras, cuanto más sabían sobre la teorización del feminismo, nuevas preguntas y grandes necesidades de cambio les iban surgiendo. El vínculo con el feminismo estaba identificando todo su trabajo, y se puede decir que sobrepasándolo. Desde la teoría feminista, tomaban y revisaban aspectos conceptuales, metodológicos, políticos que luego aplicaban a las distintas áreas temáticas que mantenían en sus debates, estudios y enseñanzas (de las que hablaremos más adelante), con el fin de reelaborar los discursos vigentes para adaptarlos y orientarlos hacia contextos libres de sexismo, de desigualdad y de desequilibrios entre mujeres y varones. Con esas reflexiones, las enseñantes poco a poco iniciaron la elaboración de un primer diagnóstico acerca de cuáles eran los elementos y discriminaciones que había en el aula. En el siguiente epígrafe dedicaremos algunas reflexiones a esta extensa y compleja labor.

El contexto educativo no fue la única línea señera del trabajo grupal, ni tampoco la educación apartó al resto de feministas no docentes de una prioritaria actuación político-educativa con las administraciones. Más bien al contrario: el compromiso de transformar la educación discriminatoria y sexista dentro y fuera de las escuelas, de poner patas abajo la doctrina patriarcal, sus usos y costumbres, fue adoptada por todo el grupo de mujeres del colectivo, que aventuraron complejos debates teóricos y enseñanzas transformadoras, y que pusieron su empeño en crear una comunidad feminista con conciencia individual y colectiva cuyo eje vertebrador fuera crear personas en igualdad. La educación para la igualdad se convertiría así en una prioridad de orden político y pedagógico, en un compromiso desde el feminismo y para la sociedad.

2. El cambio en la educación. Estrategias metodológicas y políticas de actuación

La inercia de Lanbroa fue y sigue siendo hoy una inercia global, de actuación global en torno a temáticas consensuadas por el movimiento feminista regional y nacional, y a intervenciones de carácter político militante (manifestaciones, celebraciones, cartas a periódicos y revistas, denuncias públicas, movilización y compromiso social, asambleas, elaboración de materiales, pasquines, cuartillas, panfletos, entre otras muchas). Pero Lanbroa, desde 1986 fue un grupo que consolidó líneas de pensamiento y de actuación; creó una identidad propia a través de sus proyectos políticos, y de entre sus objetivos de actuación, fue clave la enseñanza para generar una conciencia feminista colectiva, lo que llamaron «primera línea de actuación». Para sus cofundadoras, esta línea fue pronto compatible con la institucionalización de contextos de actuación pedagógica de reconocimiento y apoyo político en la administración pública, que pudieran provocar cambios socioeducativos. A esto lo denominaron «segunda línea de actuación», a la me referiré al final de este trabajo.

2.1. Primera línea de actuación: coeducación, enseñanza y aprendizaje.

Como grupo de pensamiento, comenzó a poner en marcha en 1987 multitud de estrategias formativas, abundantes y diversas, tanto desde metodologías dialógicas como autoformativas[8]. La necesidad de hacerse colectivamente preguntas, buscar datos y respuestas educativas marcó desde sus comienzos los compromisos teóricos y militantes del grupo. En este entorno de trabajo interno fueron ensanchando la bús-

8. La confianza de las mujeres en cambiar el curso de la historia y su afán por plasmar los principios de igualdad de la modernidad lleva, según Aubert, Duque, Fisas y Valls, a la emergencia del feminismo dialógico: recoger la voz de todas las mujeres desde la igualdad de las diferencias para entender y escoger opciones de relación, familiares y sexuales. Es un método para *elaborar identidades propias mediante el diálogo con las demás, a la vez que pueda participar de luchas comunes con mujeres diferentes*. AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Montserrat y VALLS, Rosa. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2004, p. 102.

queda constante de espacios igualitarios en el aula, junto con un permanente escudriñamiento de metodologías de trabajo que respondieran a premisas asamblearias, autorreferenciales, que encajaran y dieran sentido a enseñanzas reflexivas y a aprendizajes cooperativos[9] en los distintos espacios de formación que han venido desplegándose en el grupo feminista desde entonces hasta la actualidad.

2.1.1. Autoconciencia, comunidad de aprendizaje, y enseñanza.

Desde sus comienzos, fijaron una reunión asamblearia los miércoles. Un nutrido grupo de mujeres, constituido en comunidad de aprendizaje, iniciaron un proceso de reflexión sobre las preocupaciones teóricas propias del feminismo de los ochenta y noventa, al objeto de crear ideas nuevas que fueran plasmando en las enseñanzas de que se ocupaban y en la revista que crearon en 1993: *Lanbroa. Conspiración Feminista*. Aquello fue –y sigue siendo a criterio del grupo– una auténtica transgresión política. Junto a esta línea editorial, otra de las actividades de formación y concienciación fue *la escuela de feminismo*, creada en 1991, que este año cumple veintiún años de existencia.





Fuente: Lanbroa. Conspiración feminista, 1994. Eko Martxoak 8 nº 3, portada y página 5.

9. Sigo la idea de Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls sobre comunidad de aprendizaje como proyecto de transformación social y cultural, en el seno de un contexto educativo –ellas hablan de centro educativo, término que yo amplío para adaptarlo a nuestras circunstancias–, basadas en la cooperación entre las personas y en el aprendizaje dialógico con el fin de avanzar hacia sociedades más democráticas e igualitarias. ELBOJ SASO, Carmen; PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, Ignasi; SOLER GALLART, Marta y VALLS CAROL, Rosa. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó, 2002.

Las bases teóricas del grupo recogieron desde el principio la idea de destacar y recuperar todo lo positivo construido por la cultura femenina y todo lo positivo construido desde la cultura masculina, que permitiera elaborar un modelo nuevo de persona, de pensamiento y de sociedad. Confrontando las distintas teorías feministas rechazaron el discurso esencialista que señala el principio del *somos mujeres con un cuerpo de mujer*. La diferencia, para ellas, esencializa; la cultura identifica, crea, construye, pero también oprime. Convertirla, recuperarla y reconocer como valores sociales para la humanidad lo elaborado para hombres y para mujeres es el cimiento para construir personas, pensamiento y sociedad.

Los ejes de sus discusiones parten de un cuestionamiento radical del patriarcado. Para ello, toman la estructura sociopatriarcal y la van diseccionando y, con ello, van viendo todos los errores que tiene, a la par que van construyendo discurso desde otro planteamiento. Sus autoras de referencia son mujeres, particularmente las pioneras en el pensamiento teórico feminista, y con él construyen pensamiento entre mujeres. La base experiencial de cada miembro de la comunidad es fundamental en el desarrollo intelectual de la misma. Gráficamente, Maite Canal explica acerca de la técnica de debate: «Nos la hemos sacado de la piel, de la reflexión, no es que nos hemos empollado no sé cuantos autores, a no sé cuántas autoras...no, no. A nosotras nos surge un tema, el tema de la violencia, el tema de la autonomía personal, el tema del poder, y hemos ido desde aquí, hemos creado una metodología propia y desde nuestra propia reflexión hemos ido construyendo el discurso personal…»[10]

Son discursos autorreferenciados que no emanan necesariamente de autoras consagradas o autores de referencia. Son las cuestiones personales las que sirven de acicate para el diálogo[11], la reflexión colectiva,

Para estas feministas, la necesidad de crear una *nueva escuela* abierta a quienes quieran integrarse, respetando la libertad de expresión, de visión y de proposición es la base de su trabajo de concienciación.

10. Canal, Maite. Entrevista personal, referencia citada.

11. Encontramos alusión a alguno de los beneficios de la metodología de aprendizaje igualitario partiendo de la explicación y exposición de sus propias vidas en el texto de FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras*. *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós, 2011 (6ª impresión).

y que luego pasan por el cuerpo, lo que significa que intelectualizan el discurso y lo vuelven a interiorizar. Viene a ser un proceso en el cual importa más el cómo hagas las cosas que piensas al cómo las dices.

El propósito vector de la *escuela de feminismo* ha sido realizar una tarea de continuidad, o mejor: garantizar una continuidad en el legado feminista. Este legado se viene construyendo conjuntamente entre las constituyentes del grupo Lanbroa más las propias alumnas que pasan por la escuela. Los conocimientos se transmiten a mujeres que vienen de fuera, unas veinticinco por año, por medio de un proceso de formación; cuenta tanto lo que se elabora dentro del grupo como la experiencia de vida de quien llega de fuera. Se parte de los conocimientos nucleares que cada cual posee, tomando en cuenta su parte personal, la ilusión que tiene la juventud, que es mayoritaria en esta *escuela*, para generar debates en torno a temáticas básicas del feminismo. El discurso evoluciona año tras año, y con la *escuela* cuentan para ir radiando los conocimientos en distintos contextos de la sociedad.



Fuente: folleto sobre la escuela de feminismo de Lanbroa, 2010. Ejemplar facilitado por Lanbroa.

2.1.2. Conciencia social y cambio social: la coeducación

En aquel momento de 1986, el feminismo relacionado con la educación hablaba de sexismo a través de los juguetes, el uso de los espacios, el lenguaje sexista, la necesidad de visibilizar las mujeres en la historia, los estereotipos sexistas, los textos androcéntricos y todas

aquellas primeras cuestiones que comenzaron a trabajarse en el periodo de emergencia del discurso coeducativo[12]. El aprendizaje del feminismo condujo a la necesidad de llevarlo y transformar las aulas en las que las educadoras trabajaban, lo que constituía una verdadera tarea pedagógica cotidiana de detección, reflexión común, profundización en las teorías y proyección sobre el aula de los elementos que desequilibran las vivencias entre los sexos. La primera tarea significativa que emprendieron algunas de ellas fue la de generar un diagnóstico de cuáles eran los elementos discriminatorios en la educación de las niñas y los niños: en el uso del espacio, el uso del lenguaje, lo que con el tiempo va dando lugar a debates sobre corresponsabilidad, anorexia, violencia de género, valores, etc. La función del feminismo en la escuela la entendieron como el medio de horadar esa estructura asfixiante para chicas y chicos y generar un modelo de organización social solidaria, donde los hombres pudieran crecer como personas y las mujeres también, y las niñas aprendieran a ser personas en el aula, y los niños también. La base fundamental de la coeducación iba encaminada a la desestabilización de esa estructura jerárquica, y a buscar una fuente nueva de aprendizaje de cómo ser personas.

Para trabajar con el profesorado, con el alumnado de las aulas, con las familias (en particular, con las asociaciones de padres y madres) y con centros específicos de adultas y adultos, fueron elaborando materiales para la sensibilización hacia una educación no sexista. Con la asociación de madres y padres comienza a trabajarse en los años 86/87; Zuriñe del Cerro recuerda que se inicia el trabajo a través de la temática del juego y el juguete como transmisores de valores: lo relevante, lo irrelevante socialmente, los roles que se adquieren, entre otras temáticas[13]. Se trabajaban aquellas actividades extraescolares que fueran coeducativas: cuál era el significado y la importancia de una actividad no

12. La coeducación ha sido un planteamiento pedagógico y una metodología de actuación para el cambio social a través de la educación en igualdad que tiene en nuestro país una historia de más de un siglo. Las razones de este trabajo desaconsejan abordar su estudio en profundidad. Me limito en este trabajo a puntualizar aquellos significados y orientaciones que le son dados desde el colectivo Lanbroa.

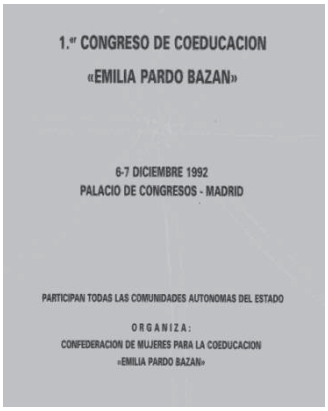
13. Del Cerro, Zuriñe. Entrevista personal , 11 de noviembre de 2010, sede de Lanbroa (C/ Nicolas Alkorta, 2, 3º, dpto. 15), Bilbao, a las 20.12 h. (grabadora).

discriminatoria. El trabajo se extendía más allá de las APAS (AMPAS en la terminología actual) de Euskadi y del Estado español.

El trabajo en los consejos escolares era particularmente complejo: se hablaba de lenguaje sexista, de relaciones de poder, lo que motivaba generalmente desconfianza o protestas contra las propuestas de regulación de normas para un uso del lenguaje no sexista, ahora ya aceptadas con toda normalidad.

Pese a las suspicacias que pudieran darse al enfrentar dos realidades ideológicas y políticas diferentes, la CEAPA vasca se mostraba animada en muchas ocasiones a incorporar a estas profesionales de la coeducación como enseñantes y guías coeducativas en distintos grupos. Con las guías y otros textos elaborados, los panfletos y manifiestos, las revistas de elaboración propia y otros materiales disponibles, con todo este equipaje, los talleres, las jornadas de fines de semana, las intervenciones en los consejos escolares, en las escuelas y en la sede de Lanbroa se incrementaron, siempre bajo la coordinación informal entre la asesoría de coeducación, el profesorado de esos sindicatos de enseñanza, profesorado de las escuelas en general, federación de madres y padres, alumnado y federación de ikastolas. En suma, un trabajo conjunto, pionero, en el que intervenían todos los agentes responsables de la educación.

Lanbroa no dejó de coordinarse con otros colectivos de coeducación del Estado español. Junto a ellos organizó el primer Congreso de Coeducación Emilia Pardo Bazán en Madrid, el 6 y 7 de diciembre de 1992. Como se anunciaba en el programa, quien organizaba el evento era la Confederación de Mujeres para la Coeducación Emilia Pardo Bazán. Su proyección nacional se vio claramente expuesta en varios de los núcleos de trabajo, en los que se animaba a revisar el planteamiento teórico de la coeducación en España, Europa y Latino-América, a estudiar la situación de la coeducación en las distintas comunidades del Estado español, y a coordinar un programa conjunto alrededor de la Confederación de Mujeres para la Coeducación, denominada «Emilia Pardo Bazán».



Fuente: programa I Congreso de Coeducación, facilitado por Lanbroa, 1992.

2.2. Segunda línea de actuación: la coordinación política-educativa

La década de los ochenta supusieron para el feminismo de Euskal Herría la puesta en marcha de proyectos de trabajo político desde el pensamiento y la acción colectiva. En el caso de Lanbroa, la experiencia académica y política acumulada derivó en la búsqueda de una figura que administrativamente estuviera bien reconocida y dotada de contenido para trabajar con y dentro del aula. Tras realizar esos primeros años de 1986 y 1987 un diagnóstico sobre las desigualdades en el aula, y un trabajo directo dentro de ellas –cuestión a la que nos hemos referido párrafos arriba–, surge la necesidad de hacer política educativa. A medida que el grupo se organizaba y consolidaba en líneas y estructura de funcionamiento, una de sus miembros, Mª José Urruzola, una mujer clave para el pensamiento pedagógico no sexista, abanderó una línea nueva de actuación que confrontara lo que pasaba dentro del aula con un compromiso desde la Administración. La idea sería servir de enlace entre la una y la otra, es decir, crear una figura que interpretase la coeducación como un elemento fundamental de cambio educativo. El trabajo voluntarista daba así paso a un trabajo políticamente reconocido y educativamente necesario.

El departamento de educación del Gobierno Vasco reconoció en 1987 una *Asesoría de Coeducación* que durante más de una década

inscribió un extenso trabajo de elaboración de materiales para una educación no sexista, y organizó las bases para el asesoramiento psicopedagógico a familias, centros escolares de Bizkaia y de grupos de profesorado, con un equipo de trabajo dentro y fuera de las aulas del que Lanbroa sería punta de lanza, y en el que Urruzola fue la cabeza visible. Ponencias, cursos de formación, asesoramiento, seminarios de coeducación, creación de materiales para una educación no sexista, contra la violencia sexista, guías para el profesorado, campañas por una educación en igualdad y para la concienciación de las chicas contra la violencia y en favor de su autonomía personal, todo ello formó parte de los ejes temáticos de colaboración entre escuelas, administración y el colectivo feminista.

La filosofía coeducadora emprendida desde la Asesoría de Coeducación y diseñada por Lanbroa partía del principio de reconocimiento del valor de la cultura de las mujeres y de los varones, de lo positivo que ambas han desarrollado en el proceso evolutivo de la humanidad, para crear un nuevo concepto de persona, una nueva ética que permitiera sacar y hacer emerger las capacidades y actitudes de cada persona. El desarrollo de este compromiso necesariamente tendría que hacerse conjuntamente, esto es, colaborativamente: si los procesos de socialización de mujeres y varones se estaban configurado al margen de la voluntad individual, pero desde todas las esferas de la socialización de las personas, el proyecto de autonomía personal debería abarcar la esfera privada y pública, la docente y no docente, la familiar y la social. La gran aspiración sería, pues, ir a una sociedad distinta con valores nuevos y proyectos nuevos, una sociedad, refiere Urruzola en todo su trabajo, mucho más desarrollada humanamente. Esto sería la mejor aportación que el sistema escolar debería ofrecer a la sociedad, y para ello se necesitaban redes de trabajo en común, redefiniciones del estatus de niñas y niños y un proyecto colectivo optimista, transformador y corresponsable.

Para finalizar, necesitaría hacer una apostilla. La vida en común de *Lanbroa* no comienza ni termina con la relación de actividades y las ideas transferidas en este trabajo. Su proyecto solidario entre mujeres, desde el que denunciar violencias –aspecto clave del *Lanbroa* de hoy-, y a partir del que se pueda construir un proyecto de ser humano total ha

evolucionado en ideas y planteamientos[14]. El que Lanbroa lanzara en 1999 una Candidatura de Mujeres al Parlamento Europeo, vinculado al Partido Feminista fundado por Lidia Falcón en 1982; el haber creado el Alberdi Feminista (Partido Feminista en Euskadi) en 2000; el haber obtenido en 2006 el premio Emakunde, recibido a título póstumo por la labor socioeducativa que Mª José Urruzola hizo con el colectivo; la continuidad de la escuela feminista, es decir, todo el conjunto de trazos identitarios de este colectivo y de sus resultados y refrendo institucional y social lo sitúan hoy en el conjunto de los grupos progresistas cuya labor de cohesión social ha establecido las bases del compromiso de varias instituciones a favor de un proyecto educativo democrático en igualdad, de convivencia pacífica y de reconocimiento de la cultura de las mujeres, aún en estado embrionario en lo que al conjunto social se refiere.

Referencias bibliográficas y otras fuentes utilizadas.

AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Montserrat y VALLS, Rosa. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2004.

CANAL, Maite. Entrevista personal, 11 de noviembre de 2010.

DÁVILA, Paulí. «La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX)». *Sarmiento*, nº9 (2005) 85-103.

DEL CERRO, Zuriñe. Entrevista personal, 11 de noviembre de 2010.

ELBOJ SASO, Carmen; Puigdellívol Aguadé, Ignasi; Soler Gallart, Marta y Valls Carol, Rosa. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó, 2002.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras*. *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós, 2011 (6ª impresión).

MORENO SECO, Mónica (ed). *Manifiestos feministas*. *Antología de textos del movimiento feminista español (1965-1985)*. Alicante, Universidad de Alicante, 2005, p.142-43.

14. Como un ejemplo de cómo definen sus líneas de actuación, consúltese la web: http://www.fundacionbetiko.org/index.php/es/experienciastemas/articles/119-colectivo-feminista-lambroa.

NASH, Mary. «Mujeres en transición: ciudadanía femenina, legitimidad feminista y la creación de una nueva cultura política». En Nash, Mary y Torres, Gemma (eds.) *Feminismos en la Transición*. Barcelona, Universidad de Barcelona / Ministerio de Cultura, 2009, p.71-87.

SCOTT, Joan Wallace. *Only paradoxes to offer*. *French Feminists and the rights of man*. Cambridge London, Harvard College, 1996.

Webs

Confederación de STEs. *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. 25 años (y más) de STEs*. Ejemplar en red: http://es.scribd.com/majijaen7255/d/8952111-Historia-STEs-sindicalismo-en-la-ensenanza-Espana.

Sobre el colectivo feminista *Lanbroa*: http://www.fundacionbetiko.org/index.php/es/experienciastemas/articles/119-colectivo-feminista-lambroa.

Les agrupacions femenines republicanes. Formació en drets i participació ciutadana durant la segona república a València[1]

Llum Sanfeliu Gimeno
Universitat de València

Resum

En aquest treball s'analitza la tasca educativa duta a terme per les agrupacions femenines republicanes (AFR) a València, que, amb l'arribada de la Segona República, van organitzar una notable xarxa associativa amb la finalitat d'«elevar el nivel cultural de las mujeres valencianas y capacitarlas para ejercer los derechos que la legislación les concedía».

Així, entre el 1931 i el 1933, hi va haver 28 agrupacions femenines integrades en una Federació, la tasca de la qual estava dirigida a la formació cívica i política de les dones. A través de les xarrades i conferències que programaven, que portaven títols tan significatius com «La política, las mujeres y sus derechos» o «La cuestión social y la mujer», van desenvolupar una notable obra d'educació no formal en tots els barris i poblacions properes de la ciutat.

El lideratge d'aquesta empresa va dependre majoritàriament de dones republicanes cultes i professionals que van participar com a oradores en actes públics i van animar amb els seus articles els intensos debats que en eixe moment es van produir en el periòdic republicà *El Pueblo* entorn de les atribucions de la feminitat. D'aquesta manera, també van dur a terme una intensa activitat per cohesionar socialment l'opinió pública republicana sobre els nous drets i llibertats que anaven conquistant les dones en una societat que aspirava a convertir-se en plenament democràtica.

Paraules clau: Gènere, republicanisme, identitat, educació popular, associacionisme femení.

Resumen

En este trabajo se analiza la tarea educativa llevada a término por las Agrupaciones Femeninas Republicanas (AFR) en Valencia, que, con la llegada de la Segunda República, pusieron en pie una notable red asociativa cuya finalidad fue «elevar el nivel cultural de las mujeres valencianas y capacitarlas para ejercer los derechos que la legislación les concedía».

Así, entre 1931 y 1933 llegaron a existir 28 agrupaciones femeninas integradas en una Federación cuya labor estaba dirigida a la formación cívica y política de las mujeres.

1. Aquest treball participa en el projecte d'investigació I+D+I HAR 2011- 27559/HIST

A través de las charlas y conferencias que programaban, que llevaban títulos tan significativos como «La política, las mujeres y sus derechos» o «La cuestión social y la mujer», desarrollaron una notable obra de educación no formal en todos los barrios y poblaciones cercanas a la ciudad.

El liderazgo de esta empresa dependió mayoritariamente de mujeres republicanas cultas y profesionales que participaron como oradoras en actos públicos y animaron con sus artículos los intensos debates que en ese momento se produjeron en el periódico republicano *El Pueblo* en torno a las atribuciones de la feminidad. De este modo, llevaron también a término una intensa actividad para cohesionar a la opinión pública republicana sobre los nuevos derechos y libertades que iban conquistando las mujeres en una sociedad que aspiraba a convertirse en plenamente democrática.

Palabras clave: Género, republicanisme, identidad, educación popular, associacionismo femenino.

Abstract

This paper analyses the educational work carried out by the Female Republican Groups (Spanish acronym, AFR), in Valencia, which, with the arrival of the II Republic, launched a considerable associative network, whose aim was: "to increase the cultural level of Valencian women and empower them to exercise the rights granted to them by the legislation".

Thus, between 1931 and 1933, a total of 28 female groups came into existence, integrated into a Federation whose work addressed the civic and political training of women.

Through the talks and conferences that they programmed, which had such significant titles as: "Politics, women and their rights" or "The social issue and women", they carried out a considerable job of non-formal education in all the neighbourhoods and towns near the city.

The leadership of this enterprise depended mainly on educated and professional Republican women who participated as speakers in public events and who, with their articles, led the intense debates that took place at that time in the Republican newspaper El Pueblo about the attributions of femininity. Thus, they also carried out intensive work to reconcile the Republican public opinion about the new rights and freedoms that women were achieving in a society that aspired to become truly democratic.

Key words: Gender, republicanismo, identity, popular education, women's association.

En les últimes dècades del vuit-cents, el republicanisme blasquista, igual com la resta de cultures polítiques republicanes, partia de la base que el règim polític civilitzador i democràtic que proposaven havia d'assentar-se en la reforma educativa, que es concebia com el fonament de la reforma dels individus i de la societat.[2] El projecte educatiu

2. Sobre republicanisme i educació pot veure's DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel. *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-*

del blasquisme es projectava, per aquesta raó, d'una manera integral. Instrument bàsic, previ i imprescindible de la regeneració nacional, l'educació era a més l'eina per obrir un camí d'oportunitats a les classes obreres i populars que, a través d'iniciatives pedagògiques com les escoles nocturnes, la Universitat Popular o la Biblioteca Popular,[3] podrien emancipar-se de la incultura, millorar les seues condicions de vida i accedir a una major anivellació social.[4]

Però, per al republicanisme valencià, l'educació era també la clau per iniciar una reforma social que a curt termini podria incrementar la seua influència política. Es tractava de desarrelar la societat de la ignorància i atenuar el poder que els sectors conservadors, a través de l'educació, els costums i la religió catòlica, havien mantingut tradicionalment a Espanya. L'objectiu era, per tant, fomentar la il·lustració popular en les idees, valors i formes de comportament pròpies de la cultura republicana, com la secularització de la societat, la fe en el progrés, la defensa de l'escola laica o la promoció de la igualtat i la llibertat.[5]

Cultura i educació eren, des d'aquesta perspectiva, principis cohesionadors i emancipadors que havien d'alliberar les millors energies del «poble» i potenciar l'aprenentatge, sobretot dels homes, en la participació democràtica en un context favorable per a l'associacionisme popular després de l'aprovació en 1890 del sufragi universal masculí. La competència amb la Liga Católica, constituïda en la ciutat amb el propòsit d'estendre els principis doctrinals de l'Església catòlica, va ser també una raó de pes perquè impulsaren la formació civicopolítica entre la població masculina.[6]

2008). Valencia: Tirant lo Blanch, 2008.

3. Vegeu sobre aquest tema esteban mateo, León; lázaro lorente, Luis Miguel. *La Universidad Popular de Valencia.* Valencia: Cuadernos del Departamento ECHE, 1985; palacio, Irene; ruíz, Cándido. «Cultura y educación obrera en Valencia: V. Blasco Ibáñez». A*: Actes de les VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Moviment obrer i educació popular.* Menorca: ICE; Universitat de les Illes Balears, 1986.

4. «Educación Industrial». *El Pueblo* (27 d'octubre de 1902).

5. Respecte al blasquisme vegeu reig, Ramir. *Obrers i ciutadans.* València: Alfons el Magnànim, 1982; *Blasquistas y clericales.* València: Alfons el Magnànim, 1986; sanfeliu, Luz. *Republicanas. Identidades de género en el blasquismo (1895-1910)*. València: Universitat de València, 2005.

6. Els objectius de la Lliga Catòlica a *Las Provincias* (14 de maig de 1901).

Així doncs, el blasquisme va aglutinar en el seu entorn un formidable teixit associatiu que, a través d'una educació no formal i informal impartida en un bon nombre de casinos, centres instructius obrers i altres associacions, va «instruir» els homes en l'exercici d'una ciutadania activa, participativa i democràtica. Gràcies a aquest procés de formació, el partit Unión Republicana es va convertir en un dels primers a fer factible que les masses entraren en la política. La seua forma d'organització democràtica i oberta als militants va possibilitar que en 1901 aconseguira l'hegemonia del govern municipal, i amb el suport d'altres forces polítiques, es mantinguera al capdavant de l'Ajuntament de València fins al 1936 superant, malgrat el seu progressiu anquilosament, les forces polítiques dinàstiques i conservadores locals.

En aquest procés de cohesió sociopolítica que va tenir com a base l'educació popular, els blasquistes van construir també una identitat per als homes més desfavorits basada en la defensa dels seus drets i llibertats. Una identitat en la qual van poder reconèixer-se com a ciutadans i subjectes políticament responsables d'una comunitat de persones lliures i iguals.[7]

Com assenyala Antoni J. Colom, «sols s'entén el republicanisme mitjançant la participació activa i política de la ciutadania, que [...] s'allunya de la passivitat permesa i acomodatícia del liberalisme». Cosa que significa que la cultura política republicana és per essència un model d'educació cívica, participativa i disseminativa que es multiplica per la societat i s'ajusta als seus interessos. La teoria educativa del republicanisme no es limita per tant al temps escolar, sinó que s'adequa a les diverses edats del subjecte, ja que «república i educació, civilitat i escola, conformen una mateixa dualitat en el context de l'ideal polític de la república».[8]

---

7. Habermas assenyala també que per al republicanisme no es tracta de gaudir de drets subjectius enfront de l'Estat o els altres ciutadans, sinó de tenir dret a la participació i a la comunicació política. Açò és el que garanteix la llibertat enfront de les coaccions externes i permet als ciutadans convertir-se en allò que volen ser en una societat democràtica, és a dir, en subjectes lliures i iguals. HABERMAS, Jürgen. «Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa». *Debats* (1992), núm. 39, pàg. 18-21. Cita en la pàg.19.

8. COLOM CAÑELLAS, Antoni J. «L'actualitat del pensament educatiu republicà». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (2008), núm. 11, pàg. 32-49. Cita a la pàg. 34.

2. La construcció d'un nou model d'identitat femenina

A l'agost del 1931, després de proclamar-se la Segona República, es creaven a València les agrupacions femenines republicanes (AFR) vinculades al blasquisme, atès que la població femenina era la força emergent que devia organitzar-se, aconseguir rellevància en l'esfera pública i construir i conquistar el seu estatus de ciutadanes de ple dret. El clima social era propici ja que començava un període de democràcia i llibertat en què els grups feministes, alguns segments de les classes mitjanes i determinats partits polítics eren partidaris d'incorporar les dones en àmbits de més responsabilitat sociopolítica. A més, després dels debats del text constitucional i amb les mesures legislatives promulgades en els primers anys del nou règim, les dones van obtenir finalment el vot i es va reconèixer formalment la seua igualtat jurídica.[9]

En aquest context, el procés de formació cívica de les blasquistes va estar orientat a promoure una ciutadania femenina dinàmica, activa i igualitària, ja que l'accés de les dones als nous drets requeria arbitrar mecanismes cohesionadors per instruir-les –com ja havia succeït amb els homes– en els valors, idees i principis propis de la cultura republicana. El seu accés al sufragi feia també necessari atreure aquest nou electorat femení perquè el blasquisme mantingués el seu poder a les urnes.

Al costat d'aquesta empremta tendent a formar les dones en els principis igualitaris, la identitat de les blasquistes es va concebre, alhora, de manera diferencial, ja que els discursos i pràctiques organitzatives que hi feien referència van continuar arrelats a molts dels trets tradicionals de la feminitat que els atribuïen funcions importants com a mares i executores d'una filantropia humanista i laica.

En aquesta paradoxa en la qual continuïtats i ruptures van conviure, les AFR van ser realment escoles d'educació cívica, el repte pedagògic de la qual consisteix, segons Alejandro Mayordomo, a «facilitar els mitjans d'una ciutadania protagonista, autora de la construcció comunitària, reflexiva, crítica i creadora, que elabore, propose i impulse la seua pròpia definició del sentit i la pràctica cívica».[10]

9. aguado, Ana. «Entre lo público y lo privado: sufragismo y divorcio en la Segunda República». *Ayer* (2005), núm. 60, pàg. 105-134.

10. mayordomo, Alejandro. «El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía». *Revista Ibero-americana de Educación* (maig-agost

Després de proclamar-se la Segona República, la iniciativa de creació de les AFR va partir d'una Junta Central Femenina que, en col·laboració amb els dirigents del Partit d'Unió Republicana Autonomista (PURA), va prendre la decisió d'impulsar un programa d'«activitats feministes» amb la finalitat de dinamitzar l'associacionisme entre les dones. En eixe moment, el diari *El Pueblo* feia crides constants a «les veteranes coreligionàries» i a totes les republicanes de València i les convidava a inscriure-s'hi per la importància que revestia la seua participació sociopolítica.[11]

La resposta de les dones va ser massiva i en el bienni republicà-socialista hi va arribar a haver en la ciutat i en les comarques valencianes 63 agrupacions femenines integrades en una Federació.[12] Aquestes agrupacions portaven habitualment el nom de novel·les de Blasco Ibáñez, com per exemple *La Barraca*, *Entre naranjos*, *Flor de mayo*, o la denominació del barri al qual pertanyien. En la majoria dels casos, les AFR estaven situades en els mateixos locals dels casinos, encara que mantenien una certa autonomia respecte al partit, ja que la constitució i l'organització de les seues juntes directives o dels seus actes públics depenien exclusivament de les associades.[13]

A més, aquesta poderosa xarxa organitzativa tenia per objectiu oposar-se a l'Acción Cívica de la Mujer (ACM), organització femenina vinculada a la Derecha Regional Valenciana que disputava el poder electoral als blasquistes.[14] Per aquesta raó, davant la defensa que les dones de l'ACM van fer dels valors de la pàtria, la família tradicional i la religió catòlica, i davant les campanyes que van emprendre contra

de 2008), núm. 47, pàg. 1-9. Cita a la pàg. 5. Disponible a: http://www.rieoei.org/rie47a10.htm. (Traducció pròpia del castellà.)

11. *El Pueblo* (14 d'agost de 1931).

12. *El Pueblo* (9 d'abril de 1933).

13. Aquesta autonomia es constata al llarg del temps i es fa explícita en les notícies del periòdic en les quals cridaven les seues afiliades a reunir-se per discutir qüestions internes. També en les convocatòries que feien per a la «lectura del acta anterior, dación de cuentas, nombramiento de cargos y ruegos y preguntas». «Agrupación Femenina de la Casa del Pueblo Radical». *El Pueblo* (3 de maig de 1933); «Agrupación Femenina Los Argonautas. Partida de Zafraner». *El Pueblo* (7 d'abril de 1933).

14. DASÍ ASENSI, Rosa. «Procés de Polititització de les dones en la Segona República 1931-36». *Ideco* (1989-1991), núm. 6, pàg. 157-195. Cita a la pàg. 167-168.

la llei del divorci i el laïcisme de l'educació,[15] les AFR van respondre posicionant-se a favor de la secularització de la societat i de l'escola, del divorci o dels matrimonis civils.[16] Amb la qual cosa, aquesta educació informal i no formal impartida en les agrupacions va actuar també d'instrument cohesionador a través del qual es va difondre un nou model d'identitat que relacionava les dones amb «les seues noves responsabilitats davant la República», que mantenia uns valors laics i igualitaris, símbol de progrés i llibertat femenina. En contraposició hi havia, des del seu punt de vista, les «fanàtiques» senyores catòliques que compartien els principis antidemocràtics de la dreta i amb la complicitat de l'Església catòlica tractaven de perpetuar la població femenina en la submissió.[17] Per aquesta raó en alguns actes de les AFR es recomanava a les assistentes «perdurar siempre en su entusiasmo por la República y sus ideales emancipadores de la propia mujer».[18] En darrera instància, les blasquistes, com a noves ciutadanes compromeses políticament, havien d'aprendre a defensar els drets conquistats i les pràctiques de vida democràtica que instaurava el nou règim.

El model d'educació cívica que va promoure el blasquisme, com afirma M. del Mar del Pozo quan analitza les experiències escolars en aquest mateix període, cercava construir una nova identitat nacional basada en la definició de la mateixa República, els seus senyals d'identitat i els seus principis de sobirania popular, llibertat, igualtat, justícia o democràcia.[19] Les paraules d'Amalia Carvia corroboren també

15. Amalia Carvia. «Clamando por la enseñanza». *El Pueblo* (11 de maig de 1934). Carmen Agulló arreplega també els enfrontaments discursius entre les agrupacions femenines republicanes i l'Acción Cívica de la Mujer entorn del laïcisme en l'escola. AGULLÓ DÍAZ, M. Carmen. «Entre l'entusiasme i l'obstruccionisme: la realitat de l'escola valenciana durant la Segona República (1931-1939)». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (gener-juny de 2008), núm.11, pàg. 102-132. Cita a la pàg. 120- 121.

16. En aquest sentit s'expressa Rosalía Figueras en «En la Casa de la Democracia. Homenaje a doña Elena Just». *El Pueblo* (21 de febrer de 1932).

17. M. G. «La mujer». *El Pueblo* (15 de maig de 1932).

18. «Agrupación Femenina de Benimodo». *El Pueblo* (3 de maig de 1933).

19. DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de una identidad nacional desde la escuela». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* (2008), núm. 27, pàg. 105-135.

aquestes idees quan afirmava: «Desearíamos que las republicanas de Valencia, tomaran gran empeño por adquirir los necesarios conocimientos cívicos para saber luchar conscientemente por el bien de nuestra España.»[20]

3. Formació cívica i política de les ciutadanes republicanes

Sens dubte, la pràctica d'una sociabilitat femenina independent va propiciar el reordenament de les relacions de gènere i va fer possible un repartiment més equitatiu del protagonisme d'homes i dones en les files blasquistes. Així, i des del moment de la constitució de les AFR, van començar a convocar un gran nombre d'actes i van rebre en les seues seus la resta d'associacions vinculades al PURA. Entre aquests actes destaca la programació de conferències que cercaven despertar l'interès de les dones per les qüestions socials i polítiques, formar-les en drets i deures i integrar-les en la visió del món republicà. Per açò, portaven títols tan significatius com «La política, las mujeres y sus derechos», «Galantería y derechos para la mujer», «Deberes de la República con la mujer y de la mujer para con la República», «La cuestión social y la mujer», «La mujer en la historia», «La mujer ante la vida actual», «El eterno femenino», «La mujer española ante la Segunda República», etc.[21] Aquestes dissertacions eren en la majoria dels casos impartides per homes: mestres racionalistes, metges, polítics, lletrats, i només n'hem localitzada una que va ser a càrrec d'Enriqueta Gallinat, integrant de la Secció Femenina d'Esquerra Republicana de Catalunya, que va fer la seua xarrada sobre el tema «La mujer en la vida actual».[22] Encara que eren els homes els qui impartien les conferències, majoritàriament eren les presidentes de les agrupacions les que també ocupaven l'estrada i presentaven els esdeveniments.

20. Amalia Carvia. «A nuestras correligionarias». El Pueblo (30 de març de 1932)

21. «Agrupación Femenina de Fraternidad Republicana Socialista del distrito del Puerto». *El Pueblo* (8 de desembre de 1931); «Agrupación republicana la Barraca». *El Pueblo* (29 de desembre de 1931); «Agrupación Republicana Autonomista». *El Pueblo* (14 de desembre de 1931); «Agrupación Femenina la Barraca». *El Pueblo* (30 de gener de 1932).

22. Enriqueta Gallinat va ser posteriorment fundadora de la Unió de Dones de Catalunya. La xarrada es va fer en el casino del districte Universitat. *El Pueblo* (4 de desembre de 1932).

A través d'aquestes actuacions, les AFR van aconseguir que gradualment la política, gestionada per homes i entesa tradicionalment com una atribució masculina, estiguera parcialment a la disposició d'un ampli nombre de dones, amb la qual cosa s'anivellaven les diferències de formació que tenien en aquest camp en relació amb els homes.

Probablement, aquesta finalitat de «[...] organizar a la mujer para ejercer con conocimiento de causa todos sus derechos de ciudadanía»,[23] es vera reforçada pel tractament en les reunions periòdiques de les AFR de temes relacionats amb la Constitució, la nova legislació en drets laborals, la llei del divorci o l'educació laica. Així ho posa de manifest Amalia Carvia quan sol·licitava al partit que es distribuïren entre les agrupacions alguns exemplars de la Constitució «para que las mujeres la conocieran y se afanasen a divulgar su contenido [...]».[24]

Aquesta educació en drets i deures es va implementar també a través dels debats que es van produir en el diari *El Pueblo* amb motiu de l'aprovació en les Corts del vot femení i durant la campanya electoral del 1933. La notable politització d'aquest període, sens dubte, convertia la premsa en un important agent educador que feia arribar a un considerable públic lector nous models d'identitats personals i de representacions col·lectives.[25] Per aquest motiu, quan es discutia la capacitat de les dones per ser electores es discutien també els límits de la feminitat respecte a la política i s'instruïa el públic lector en els nous valors identitaris que havien de caracteritzar la nova «ciutadana republicana».

D'aquesta manera, quan es tractava el tema del vot femení, escriptors i periodistes, com el pedagog Luis Bell, manifestaven els seus dubtes afirmant: «Ni un solo momento dudo de que aquí el voto de la mujer será contrario a su liberación.» Per açò demanava un petit ajornament del sufragi de les dones.[26] Per contra, Amalia Carvia desauto-

23 «Agrupación Femenina del casino Instrucción de Unión Republicana El Avance». *El Pueblo* (6 de març de 1932).

24. Amalia Carvia. «A nuestras correligionarias». *El Pueblo* (30 de març de 1932).

25.Trobem aquestes idees en rebollo espinosa, María José; nuñez gil, Marina. «Tradicionales, rebeldes, precursoras: instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (1900-1970)». *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* (2007), núm. 26, pàg. 181-219. Cita a la pàg. 182-183.

26. Luis Bello. «Las Constituyentes. Una incógnita». *El Pueblo* (10 de desembre de 1931).

ritzava els qui continuaven qüestionant aquest vot. Des de la seua perspectiva, havia arribat l'hora de «la dona» i als homes republicans els corresponia «allanar los obstáculos y preparar a la ciudadana de forma que comprend[iera] lo que se [iba] a poner en sus manos».[27]

En altres casos, els articulistes mostraven la seua confiança en la població femenina i en el seu republicanisme pronosticant que «[…] la mujer votará con nosotros en las próximas elecciones [...]».[28] Aquesta mateixa tendència mantenia Trinidad Pérez, que expressava el convenciment que les blasquistes actuarien com a «mares de la República» que sabrien cuidar i formarien un front únic per defensar els seus «purs ideals».[29]

D'aquesta manera, i també a través dels articles de premsa, es va anar instruint les republicanes i definint la ciutadania femenina com un procés que, malgrat les diferents atribucions socials dels gèneres, es fonamentava en l'exercici d'una sobirania popular veritablement universal basada en la comunitat d'interessos i ideals que tots dos sexes compartien i, també, en la capacitat de les dones per desenvolupar-se amb responsabilitat i llibertat.[30]

Una vegada que es va iniciar la campanya electoral, van ser també algunes de les presidentes de les agrupacions les qui es van dirigir a les noves «ciutadanes». Diferents dones republicanes van escriure articles en què ressaltaven la importància que revestia el vot femení en la consolidació de la República i els seus valors, i recordaven que les valencianes devien no defraudar les esperances posades en elles. Aquests discursos conferien a la població femenina un nou valor per a la política, ja que d'una manera unànime tots els articles femenins feien referència al poder decisiu de les dones a l'hora de decantar els resultats de les urnes.[31] Malgrat això, només tres dones blasquistes, una xifra

27. Amalia Carvia. «Sobre el voto de la mujer». *El Pueblo* (30 de març de 1932).

28. Són les paraules del Sr. Altabas recollides en *El Pueblo* (3 de desembre de 1931).

29. Trinidad Pérez P. de Ribelles, farmacéutica. «En torno al voto femenino. Para la mujer». *El Pueblo* (1 de gener de 1932).

30. Una vegada més es fa patent que el model de ciutadania que es va tractar de construir en l'escola durant la Segona República coincideix amb el de ciutadania femenina que va promoure el blasquisme. Vegeu DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República...», pàg. 105-135.

31. Amalia Carvia. «Odios, no». *El Pueblo* (10 de novembre de 1933); Paula de la Cal y Lerroux, presidenta de la Agrupación Femenina María Blasco. «¡A votar, mu-

insignificant atesa la notable afiliació de les agrupacions, van participar en els mítings de propaganda electoral. Van ser Josefina Lorente, Vicenta Borreda i Carmen Sánchez, i el partit no va incloure cap representació femenina entre els seus candidats.[32]

No obstant això, un bon nombre de presidentes d'agrupacions i altres blasquistes, algunes d'elles dones professionals, es van constituir en aqueixos anys en líders femenines a través de les seues intervencions en actes públics o dels seus escrits en els periòdics. Aquest va ser el cas de la farmacèutica Trinidad Pérez, d'Asunción Chirivella, primera advocada col·legiada a Espanya l'any 1922, de la propagandista i mestra laica Amalia Carvia o de la mestra municipal Vicenta Borreda, entre d'altres.[33]

Emergia així una nova feminitat autònoma, reflexiva i creadora que construïa i difonia el seu propi pensament en temes sociopolítics, i rebatia en alguns casos els arguments masculins. Aquesta propaganda oral i escrita de les blasquistes més rellevants va ser per açò forja de lideratges i ensinistraments de les dones en la política de masses, la qual cosa els va permetre desenvolupar públicament idees, judicis i argumentacions sobre la vida comunitària i, també, sobre les problemàtiques socials que afectaven les mateixes dones.

4. Educació informal de les dones a través de les accions benèfiques i culturals

A les eleccions, el PURA va obtenir un resultat excel·lent i va conservar la majoria en la capital i en la província.[34] El projecte de formació cívica i política de les dones blasquistes havia donat els seus

jeres, a votar!». *El Pueblo* (13 de gener de 1932); Concha Brau. «A las mujeres liberales del distrito del Puerto»; Vicenta Borreda, mestra municipal. Presidenta de l'Agrupació Femenina Nostra Senyera. «Un artículo de la Constitución Española». *El Pueblo* (16 de novembre de 1933).

32. «Actos de propaganda electoral». *El Pueblo* (14 de novembre de 1933).

33. Unes altres dones influents en el blasquisme van ser Pilar Tortosa, Rosalía Figueras, Carmen Sánchez, Carmen Portoles, Concha Brau, Paquita Almarche o Magdalena Marza.

34. El PURA va obtenir al voltant de 10.000 vots per sobre de la Dreta Regional Valenciana. Vegeu alós ferrando, Vicente. *Reorganización suprema y crisis final del blasquismo (1929-1936).* Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1992.

fruits electorals. Així ho reconeixia Clara Campoamor en el seu llibre *El voto femenino y yo*, en el qual l'autora es defensava de les acusacions abocades pels partits republicans i d'esquerres, que acusaven el vot femení de la seua derrota. Campoamor responia llavors als seus detractors acusant-los de la seua falta d'interès per formar políticament la població femenina i afegia, a més, esmentant els nombrosos vots obtinguts pel PURA: «Hay una lección a retener: Valencia es casi el único núcleo republicano que ha cuidado de atraer y organizar a la mujer.»[35]

No obstant això, les activitats de les AFR van tenir també un caràcter ambivalent i diferencial en el qual la ciutadania femenina s'entenia centrada igualment en l'àmbit de l'ajuda i la cura dels altres. Així, les tasques de les agrupacions van estar relacionades també amb la beneficència i van consistir a «fer el bé», però «sense parenceries, ni fanatismes religiosos».[36]

En 1932, s'havia creat el Ropero Republicano Autonomista, gestionat per algunes dones de les agrupacions. Al llarg del temps aquesta institució desenvoluparia una activitat notable.[37] L'acte més emblemàtic dut a terme pel Ropero va tenir lloc coincidint amb els festejos celebrats per l'arribada a València de les restes mortals de Vicente Blasco Ibáñez, on es van repartir «a los necesitados 3.000 mantas y 20.000 pesetas en bonos de dos pesetas», en la plaça de Bous.[38] La tasca d'aquesta organització es duia a terme, segons les seues gestores, des d'un enfocament proper a l'«humanisme laïcista», que entenien allunyat de la caritat pròpia de les dames catòliques. Un enfocament que es justificava, per contraposició, com un deure humà i una qüestió de justícia social.[39]

35. Campoamor, Clara. El voto femenino y yo. Barcelona: La Sal, 1981, pàg. 261.

36. «Agrupación Femenina Republicana Blasco Ibáñez». *El Pueblo* (2 d'abril de 1933). «La mujer republicana en acción» (entrevista amb Paquita Almarche, presidenta de l'Agrupació Femenina La Barraca). *El Pueblo* (22 de desembre de 1931).

37. «El Ropero Republicano Autonomista verificará un reparto de cinco mil sábanas a los necesitados». *El Pueblo* (13 d'abril de 1934); «El Ropero Republicano Autonomista repartió el domingo 5.000 "cocidos" a los pobres». *El Pueblo* (24 de desembre de 1933).

38. «El Ropero Autonomista a Blasco Ibáñez. La fiesta más simpática». *El Pueblo* (2 i 3 de novembre de 1933).

39. «Casa de la Democracia Central. Velada necrológica a beneficio de Rosalía Figueras». *El Pueblo* (19 d'abril de 1933).

En línies generals, tant les activitats assistencials de les AFR com les del Ropero estaven dedicades a beneficiar els sectors socials més desfavorits. Els fons econòmics s'obtenien, sobretot, de la programació d'actes festius o culturals. Així, era comú que el Ropero organitzara vetllades cinematogràfiques, com la celebrada en el Cinema Versalles. La programació va consistir en un dibuix sonor, un noticiari, un documental, «La Bodega» i «La fiesta del Diablo». En l'intermedi es va impartir una breu xarrada sobre «Las novelas de Blasco Ibáñez en la pantalla».[40]

En altres casos, les agrupacions organitzaven una vetllada teatral «a beneficio de los pobres» programant, per exemple, una comèdia de Muñoz Seca, cants de tango o lectures de poesies al·lusives a l'acte.[41] En els festivals dedicats al lliurament de les noves banderes símbol de cada agrupació o en els homenatges que van dedicar a les «veteranes» republicanes o a altres dones destacades,[42] a voltes es programaven també concerts interpretats «por una excelente banda de música» i berenars per als xiquets de la barriada o de l'escola.[43] Sense que faltaren en aquests actes els mítings, en els quals intervenien les presidentes de les agrupacions respectives, l'alcalde, algun regidor o els diputats de la circumscripció.[44] La nòmina d'aquest tipus de celebracions abastava un ampli espectre d'activitats entre les quals destacava, així mateix, l'organització de balls «con el fin de recaudar fondos para un fin benéfico».[45]

Xiquets i xiquetes van ser un altre dels sectors necessitats d'assistència al qual el Ropero i les agrupacions van dedicar la seua atenció. Era habitual que els organitzadors de les Colònies Escolars Blasco Ibáñez es dirigiren a elles perquè contribuïren amb els seus donatius a beneficiar els «300 colonos niños hijos de nuestros correligionarios». Habitualment, les agrupacions responien a aquestes convoca-

40. «Gran velada a beneficio del Ropero Republicano Autonomista, en el cine Versalles, para mañana viernes». *El Pueblo* (6 d'abril de 1933).

41. «Ateneo Instructivo Escalante». *El Pueblo* (7 d'abril de 1933).

42. «Agrupación Femenina Entre Naranjos». *El Pueblo* (7 de juny de 1933).

43. «Agrupación Femenina Mariana Pineda». *El Pueblo* (29 d'abril de 1933).

44. Els homenatges de les AFR a «veteranes republicanes» van ser molt freqüents.

45. «Agrupación Femenina Republicana Blasco Ibáñez». *El Pueblo* (2 d'abril de 1933); «Agrupación Femenina Entre Naranjos». *El Pueblo* (7 d'abril de 1933).

tòries i el diari publicava la llista amb els seus noms i les aportacions econòmiques que feien.[46]

Igualment, el febrer del 1936, la directiva del Ropero anunciava «[...] la ampliación de su radio de acción, con la protección económica a la cantina que sostiene la Casa de la Democracia». El propòsit era «[...] dotar a los niños de la cantina de todas las prendas de ropa, con lo que los pequeñuelos allí acogidos recibirán la completa asistencia de educación, comida y vestido».[47]

En el camp cultural, una altra dada significativa era que la major part de les agrupacions disposaven d'una petita biblioteca en la qual les novel·les de Blasco Ibáñez es consideraven quasi de lectura obligatòria.[48] La importància atorgada a la cultura dels llibres es destacava, també, en alguns articles en què es recomanava a les blasquistes que s'aficionaren a la lectura, la qual, a més d'obrir-los horitzons vitals, els facilitaria la presa de consciència sobre la seua pròpia emancipació, i, com a exemple, es feia esment de les dones del passat dient: «[...] con Plutarco aprendió madame Roland a dar su vida por los derechos humanos y por la "Nueva Eloisa", se sintió la mujer fuerte para crear una nueva sociedad.»[49]

Aquest múltiple i complex procés d'educació informal[50] a través de la sociabilitat, que cohesionava les blasquistes a través de tot un seguit de principis i valors compartits, i mitjançant una intensa vida cultural

---

46 . «Colonias Blasco Ibáñez. A las agrupaciones femeninas». *El Pueblo* (29 de juliol de 1934). La colònia estava situada en la localitat de Bunyol i, segons els seus promotors, disposava d'un magnífic edifici que era el millor d'Espanya. Allí acudien durant el mes de juliol xiquets i xiquetes els pares dels quals, en molts casos, travessaven una situació econòmica difícil.

47. «El Ropero Republicano Autonomista amplía su acción social». *El Pueblo* (10 de febrer de 1936).

48. En alguns casos el càrrec de bibliotecària figurava entre la junta directiva. Aquest va ser el cas d'Encarnita Sanchis Arnau de l'Agrupación Femenina del Pueblo. *El Pueblo* (12 de desembre de 1933).

49. Amalia Carvia. «La mujer y el libro». *El Pueblo* (28 d'abril de 1933).

50. Segons la definició de Jaime Trilla i uns altres, l'educació informal té lloc quan el procés educatiu esdevé indiferenciat i subordinat a altres processos socials i està barrejat inseparablement amb altres realitats culturals. TRILLA, Jaime; CROS, Begoña; LÓPEZ, Fernando; MARTÍN, M. Jesús. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Madrid: Ariel Educación, 2003, pàg. 26.

i de relació, feia factible a més en la pràctica l'anivellació de classe. Com assenyalava Paula de la Cal i Lerroux: «Esta cordial corriente de relaciones entre mujeres de distintas educaciones, podría ser motivo para hacer desaparecer ciertas barreras que por tradición o por justa incompatibilidad se manifiesta todavía hoy.»[51]

En darrera instància, la duplicitat de funcions entre l'educació política i les activitats benèfiques i culturals que, efectivament, van mantenir les AFR, malgrat la limitació de les seues actuacions, va possibilitar a un gran nombre de dones de tendència republicana iniciar-se en els aprenentatges de la participació cívica, integrar-se en una sociabilitat respectable i superar els estrets límits de la domesticitat que, en gran manera i amb la passivitat dels partits republicans i d'esquerres, havia imposat la moral catòlica en les dècades anteriors.[52]

5. Epíleg

El triomf electoral del PURA en les eleccions del 1933 va ser també l'inici del seu declivi. El suport del partit al Govern radical de Lerroux que posteriorment pactaria amb la CEDA va comportar que els sectors blasquistes més esquerrans abandonaren el partit. La reordenació de l'equilibri de les forces republicanes a València, finalment, va propiciar que el PURA es trobara dividit i aïllat, i no aconseguira que se l'incloguera en la coalició del Front Popular. Alhora que el partit blasquista s'havia anat situant en l'espai polític de centre-dreta, la base dels seus votants i, per tant, també les dones, havia seguit sent majoritàriament d'esquerres i havia anat cercant nous camins per dur a terme iniciatives de tall més radical.

En 1931, les AFR van nàixer també com a instrument polític electoral, però a mesura que les dones van anar adquirint consciència política pròpia, van prendre les seues pròpies decisions i van donar

51. Paula de la Cal Lerroux. «Conciencia Cívica Femenina». *El Pueblo* (23 de juny de 1934).

52. M. Pilar Salomón manté aquesta mateixa idea respecte a l'organització Unió de Dones Republicanes fundada per Clara Campoamor. Salomón Chéliz, Pilar. «Las mujeres en la cultura política republicana: Religión y anticlericalismo». *Historia Social* (2005), núm. 53, pàg. 103-118. Cita a la pàg.115.

l'esquena al PURA, que en les eleccions del 1936 va tenir una derrota estrepitosa. La idea d'educar les dones amb el seu propi sentit social, en certa manera, havia aconseguit el seu objectiu. Des del 1933 les actuacions de les agrupacions s'havien tornat més crítiques i autònomes, i mentre alguna presidenta reclamava consens per solucionar els conflictes desencadenats en el partit,[53] alguna altra exigia «disparidad de criterios y aun de acción», per no estar dirigida la seua tasca «[...] por una federación compuesta de señores [...]».[54] Aquesta independència més gran, en altres casos, s'expressava desvetllant les prerrogatives masculines que impedien a les dones accedir, per exemple, als càrrecs públics.[55]

Enmig de la crisi interna que vivia el blasquisme, a principi del 1934 dues delegades de l'Agrupació de Dones Antifeixistes (AMA)[56] van arribar a València per expandir l'organització i van connectar amb Agustina Sánchez i Pilar Soler, simpatitzants del partit comunista. Segons relata Pilar Soler, per lluitar contra les expectatives de la guerra i el feixisme es necessitaven dones amb formació i inquietuds polítiques, i per aquesta raó, les militants comunistes van entrar en contacte amb les agrupacions femenines republicanes a través de Carmen Manzana,[57] cercant el suport de les agrupacions per estendre la nova organització.[58]

Tenint com a base aquesta xarxa d'agrupacions blasquistes, la implantació de l'AMA a València va ser enormement ràpida entre els anys 1934 i 1936, i es van constituir comitès representatius en la majoria dels pobles valencians.[59] Molt de pressa, i ja en la Guerra Civil,

53. Amalia Carvia. «Al 14 de Abril». *El Pueblo* (12 d'abril de 1934).

54. Paula de la Cal Lerroux. «Conciencia Cívica Femenina». *El Pueblo* (23 de juny de 1934).

55. Paula de la Cal Lerroux. «Conciencia Cívica Femenina». *El Pueblo* (8 d'agost de 1934).

56. Sobre l'Agrupació de Dones Antifeixistes, vegeu NASH, Mary. *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil.* Madrid: Taurus, 1999, pàg. 111-127.

57. Carmen Manzana es va integrar posteriorment en el Partit Comunista, des d'on va seguir impulsant l'acció femenina antifeixista. «Conferencia de Carmen Manzana». *El Pueblo. Diario de izquierdas* (21 de maig de 1937).

58. AGUADO, Ana. «Identidades de género y culturas políticas en la Segunda República». *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* (2008), núm. 7, pàg. 123-141. Cita a la pàg. 137.

59. Tant Carmen Manzana com Asunción Chirivella, antigues militants de les AFR, van ser delegades, en diferents períodes temporals, del Comitè Provincial de l'AMA a València.

l'AMA es va convertir en una organització femenina unitària i multipartidista que va tenir 50.000 afiliades sota l'hegemonia comunista. La seua finalitat va ser crear una aliança nacional de dones que derrotara el feixisme i defensara la República democràtica, intensificant el paper de la població femenina en l'organització dels subministraments per als fronts i en el suport auxiliar als ferits i familiars dels soldats.[60] Amb açò, els aprenentatges femenins en el camp de la participació cívica, del protagonisme plural i de la col·laboració social constructiva[61] van seguir avançant, a pesar que l'AMA va haver d'exercir tasques tradicionalment femenines en el context bèl·lic i no va aconseguir consolidar la seua posició en la política ni en els organismes oficials.[62]

Malgrat aquestes limitacions, els llaços i afinitats de les dones d'esquerres, a través de l'AMA, es van reforçar notablement. Així ho reconeixia Amalia Carvia en la crònica dedicada a la II Conferència Nacional de Dones Antifeixistes celebrada a València en 1937, quan explicava en *El Pueblo*[63] la manera en què les dones lleials a la República –«campesinas, obreras, intelectuales»– treballaven juntes i s'implicaven en «fábricas, talleres, escuelas y hospitales», després de «[...] ha[ber] comprendido lo que significaba el civismo y el amor a la libertad».[64]

6. Bibliografia

AGUADO, Ana. «Entre lo público y lo privado: sufragismo y divorcio en la Segunda República». *Ayer* (2005), núm. 60, pàg. 105-134.

AGUADO, Ana. «Identidades de género y culturas políticas en la Segunda República». *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* (2008), núm. 7, pàg. 123-141.

60. En el seu programa s'incloïa també la defensa del dret a la llibertat i l'autodeterminació, a la justícia, a la cultura i l'educació, així com la reivindicació de la democràcia política. NASH, Mary. *Rojas. Las mujeres republicanas...*, pàg. 121.

61. Segons Mayordomo, aquests serien alguns punts per exigir el significat polític de l'educació cívica. MAYORDOMO, Alejandro. «El sentido político de la educación cívica...», pàg. 5.

62. NASH, Mary. *Rojas. Las mujeres republicanas...*, pàg. 119.

63. El diari blasquista havia passat a denominar-se *El Pueblo. Diario de izquierdas*, i era l'òrgan del Partit Sindicalista presidit per Ángel Pestaña.

64. Amalia Carvia. «La sorprendente actitud de nuestras mujeres». *El Pueblo* (14 de desembre de 1934).

AGULLÓ DÍAZ, M. Carmen. «Entre l'entusiasme i l'obstruccionisme: la realitat de l'escola valenciana durant la Segona República (1931-1939)». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (gener-juny de 2008), núm. 11, pàg. 102-132.

ALÓS FERRANDO, Vicente. *Reorganización suprema y crisis final del blasquismo (1929-1936).* Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1992.

CAMPOAMOR, Clara. *El voto femenino y yo.* Barcelona: La Sal, 1981.

COLOM CAÑELLAS, Antoni J. «L'actualitat del pensament educatiu republicà». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* (2008), núm. 11, pàg. 32-49.

DASÍ ASENSI, Rosa.«Procés de Politització de les dones en la Segona República 1931-36». *Ideco* (1989-1991), núm. 6, pàg. 157-195.

DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel. *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008).* Valencia: Tirant lo Blanch, 2008.

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: un intento de construcción de una identidad nacional desde la escuela». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* (2008), núm. 27, pàg. 105-135.

ESTEBAN MATEO, León; LÁZARO LORENTE, Luis Miguel. *La Universidad Popular de Valencia.* Valencia: Cuadernos del Departamento ECHE, 1985.

HABERMAS, Jürgen. «Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa». *Debats* (1992), núm. 39, pàg. 18-21.

MAYORDOMO, Alejandro. «El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía». *Revista Ibero-americana de Educación* (maig-agost de 2008), núm. 47, pàg. 1-9. Disponible a: http://www.rieoei.org/rie47a10.htm.

NASH, Mary. *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil.* Madrid: Taurus, 1999.

PALACIO, Irene; RUÍZ, Cándido. «Cultura y educación obrera en Valencia: V. Blasco Ibáñez». A*: Actes de les VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Moviment obrer i educació popular.* Menorca: ICE; Universitat de les Illes Balears, 1986.

REBOLLO ESPINOSA, María José; NUÑEZ GIL, Marina. «Tradicionales, rebeldes, precursoras: instrucción y educación de las mujeres españolas a través de la prensa femenina (1900-1970)». *Historia de la educación. Revista interuniversitaria* (2007), núm. 26, pàg. 181-219.

REIG, Ramir. *Obrers i ciutadans*. València: Alfons el Magnànim, 1982.

REIG, Ramir. *Blasquistas y clericales*. València: Alfons el Magnànim, 1986.

SALOMÓN CHÉLIZ, Pilar. «Las mujeres en la cultura política republicana: Religión y anticlericalismo». *Historia Social* (2005), núm. 53, pàg. 103-118.

SANFELIU, Luz. *Republicanas. Identidades de género en el blasquismo (1895-1910)*. València: Universitat de València, 2005.

TRILLA, Jaime; CROS, Begoña; LÓPEZ, Fernando; MARTÍN, M. Jesús. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Madrid: Ariel Educación, 2003.

Càritas Diocesana de Mallorca: acció, formació i cohesió social a Mallorca en una conjuntura de canvi (1961-1975)

Pere Fullana Puigserver
Universitat de les Illes Balears[1]

Resum

Entre el 1960 i el 1975, Mallorca visqué una de les transformacions més impressionants de la seva història. El turisme de masses convulsà l'estructura social i econòmica, canvià la tendència demogràfica, creà un paisatge cultural i social que ja no responia al perfil agrari i comercial que havia caracteritzat la societat preturística. Càritas de Mallorca esdevingué, durant aquest temps, una de les iniciatives destinades a vetlar per la integració social, per sensibilitzar, per formar les classes populars i per consolidar professionals i voluntaris compromesos amb l'acció social i política.

Paraules clau: immigració, acció social, cohesió social, formació, Mallorca, Església catòlica, Càritas, turisme

Resumen

Entre 1960 y 1975, Mallorca vivió una de las transformaciones más impactantes de su historia. El turismo de masas convulsionó la estructura social y económica, cambió la tendencia demográfica, creó un paisaje cultural y social que ya no respondía al perfil agrario y comercial que había caracterizado a la sociedad preturística. Cáritas de Mallorca se convirtió, durante este tiempo, en una de las iniciativas dedicadas a trabajar a favor de la integración social, a sensibilizar y formar a las clases populares, y a consolidar a profesionales y voluntarios comprometidos con la acción social y política.

Palabras clave: inmigración, acción social, cohesión social, formación, Mallorca, Iglesia católica, Cáritas, turismo

Abstract

Between 1960 and 1975, Majorca experienced one of the most striking transformations of its history. Mass tourism shook the social and economic structure, changed the demographic trend, created a cultural and social landscape that no longer corresponded to the agrarian and commercial profile that had characterised the pre-tourism society. During that time Caritas of Majorca began as one of many initiatives working in favour of social integration, sensitising and educating the popular classes, and bringing together professionals and volunteers committed to social and political action.

---

1. L'autor d'aquest text és membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació, que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia, i el cofinançament amb fons FEDER.

Key Words: immigration, social action, social cohesion, education, Majorca, Catholic Church, Caritas, tourism

Càritas Diocesana de Mallorca es creà el 1961 amb estatuts propis i autonomia en el conjunt de l'acció social catòlica diocesana i en el marc de Cáritas Española. Amb aquesta erecció es consolidava una llarga experiència d'acció i de formació social que s'havia iniciat en el marc de l'Acció Catòlica de la postguerra, particularment en l'Acció Catòlica Femenina.[2] En aquest sentit havia evolucionat seguint el ritme de creixement de les Cáritas diocesanes d'arreu de l'Estat.[3] Hi ha diversos factors que val la pena consignar per entendre millor el marc de l'acció, la formació i la cohesió social que protagonitzà Càritas de Mallorca. En primer lloc, Càritas ens permet detectar una sèrie d'actius que l'Església mallorquina desplegà entre el 1945 i el 1961, sense els quals difícilment es podria entendre el compromís posterior.[4] En segon lloc, Mallorca estava afectada per una transformació econòmica i social profunda, que tenia com a fonament un canvi de l'estructura econòmica, amb el turisme i la construcció com a principals motors. Aquestes activitats provocaren el canvi de tendència d'una societat d'emigrants a la immigració.[5] En tercer lloc, durant la dècada dels cinquanta, aquests nous rumbs també anaren acompanyats de millores en el camp de la formació, amb la creació d'escoles i centres socials que val la pena esmentar, sense els quals no podríem explicar amb exactitud la rellevància de Càritas com a taller d'aprenentatge i de compromís social. En quart lloc, hom ha d'observar l'Església com la institució que transita lentament i invisible des de la lleialtat més absoluta

2. Pastor Homs, Inmaculada. *La educación femenina en la postguerra (1939-1945): el caso de Mallorca*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1984.

3. Sánchez Jiménez, José. *Cáritas Española 1942-1997. Acción social y compromiso cristiano*. Madrid: Cáritas Española Editores, 1998.

4. Fullana Puigserver, Pere. «Educar per a la resistència i el compromís durant el franquisme consolidat: el cas de les Illes Balears (1956-1975)». A: *Resistència al Franquisme i educació no formal. Col·loqui de Tardor XVIII Jornades d'Història de l'Educació*. Banyoles: Quaderns del Centre d'Estudis Comarcal de Banyoles, 2007, pàg. 51-89.

5. Ginard Féron, David. *L'economia balear (1929-1959*). Palma: Documenta Balear, 1999, pàg. 43-55.

al règim franquista fins a una base desafecta i crítica, en part liderada per individus i col·lectius que treballaven en el camp de la cohesió social.[6] Finalment, entenem que en l'entorn de Càritas hi conflueixen un seguit d'iniciatives de formació que mereixen destacar-se de manera conjunta, però també en singular, sense les quals probablement Càritas no hauria evolucionat o no s'hauria plantejat el seu lideratge com a plataforma de compromís social i cívic en aquesta conjuntura de transició que avui consideram.

Acció, formació i cohesió social des d'una perspectiva cristiana: els inicis de Càritas

El desembre del 1960,[7] Càritas Mallorca comptava amb un teixit de 94 parròquies implicades i 10 de menys actives, que rebien ajudes en metàl·lic, medicaments, llits i roba, i equipaments per a malalts. Les parròquies més actives eren les situades a l'extraradi de la capital, Palma. Com a organització disposava de dos serveis assistencials, un de destinat a immigrants amb dificultats –considerats en l'argot de l'època «transeünts»– i l'Ajuda Social Americana[8] –amb un sistema de repartiment modern i avaluable que ajudà les organitzacions catòliques a estudiar les necessitats i actuar en conseqüència. Càritas inicialment disposava de serveis tècnics bàsicament de propaganda i de comunicació, relacionats amb les diades de caritat (Dia de l'Amor Fratern i Dia Nacional de Caritat), atès que els recursos provenien de col·lectes i de tómboles. Però, sobretot, comptava amb l'Escola d'Assistents Socials, inaugurada a Palma el 19 de novembre de 1959.[9]

Càritas Mallorca arrancava en un clima favorable en molts sentits, coincidint amb els darrers anys de l'episcopat de Jesús Enciso Viana,

6. Ortiz Heras, Manuel; González, Damián A. (coord.). *De la Cruzada al desenganche: la Iglesia española entre el franquismo y la transición*. Madrid: Sílex, 2011.

7. *Tres años de Cáritas en Mallorca: 1960-1961-1962*. Palma: Alfa-Zavellà, 1963.

8. Barciela López, C. *La ayuda americana a España (1953-1963*). Alicante, 2000.

9. Molina Sánchez, M. Victoria. *Las enseñanzas de Trabajo Social en España 1932-1983. Estudio socio-educativo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1994.

amb la celebració de les sessions del Concili i amb una etapa de més sensibilització social dels catòlics en general.[10] Els principals focus d'atenció de Càritas se centraven en els barris de la capital (la Soledad, Sant Francesc de Paula, la Santíssima Trinitat i Crist Rei) i de la part forana (Santa Maria la Major d'Inca) on es concentrava majoritàriament la primera immigració dels cinquanta. A través de la propaganda, la cartelleria, la publicació d'alguns periòdics extraordinaris (*Cáritas*, *Boletín Informativo*) i l'edició de fullets, observam el pas d'una metodologia pedagògica de signe deductiu, com era el Cercle d'Estudis, encara actiu, a un sistema més inductiu i participatiu amb la convocatòria de les Primeres Jornades d'Estudi de Càritas Diocesana, destinades a preparar personal i voluntaris. Hi prengueren part 120 assistents, entre els quals hi havia el bisbe Jesús Enciso, i comptaren amb la intervenció d'Alicia Maté, directora de la Secció de Propaganda de Cáritas Española. Càritas, per tant, potencià l'estudi sociològic, l'anàlisi de la realitat, l'estadística, el treball de camp i un cert empirisme, en bona manera sobre la base de la doctrina social de l'Església, però també sobre els nous corrents de la sociologia catòlica[11] que es consolidava en diversos indrets pioners de l'Estat espanyol, amb R. Duocastella, José Maria Cirarda i Ricardo Alberdi, entre d'altres. La connexió entre Càritas i l'Escola d'Assistents Socials era absoluta. El curs 1960-1961, aquesta escola tenia 7 professors, 12 alumnes de primer curs i 26 de segon. Pel que fa als recursos, Càritas Diocesana editava un full (*Hoja de Caridad*) que es publicava als diaris *Última Hora*, *Diario de Mallorca* i *Baleares*; promogué la campanya de la guardiola, col·lectes i la Tómbola Diocesana de Caritat.

Aquest nou clima social que es respirava gràcies a l'acció de Càritas anava acompanyat d'altres signes de transformació. El 1961 Joan XXIII publicava *Mater et Magistra*, document que era divulgat immediatament per Jesús Enciso en una carta pastoral signada la festivitat de Santa Catalina Tomàs,[12] i en el Seminari Conciliar de Sant Pere,

10. FULLANA PUIGSERVER, Pere. «L'Església mallorquina: caixa de ressonància d'una societat en procés de canvi (1960-1965)». Comunicació 111-112 (2005), 71-83.

11. PALACIO LIS, Irene; RUIZ RODRIGO, Cándido. «L'educació social a Espanya durant el Franquisme». A: VILANOU, Conrad; PLANELLA, Jordi (coord.). *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*. Barcelona: UOC, 2010, pàg. 163-188.

12. «Documentos del Prelado. Carta Pastoral [Mater et Magistra], Palma, festividad de Santa Catalina Tomás, de 1961». *BOOM* (1961), pàg. 179-184.

es convocava un premi sobre l'encíclica en el context del LXIII Certamen Científico-Literari.[13] Després de la constitució formal de Càritas, Jesús Enciso Viana entenia que l'entitat necessitava recursos, havia de tenir com a objectiu servir els qui realment ho necessitaven, i per això l'organització havia de conèixer de manera objectiva els problemes, s'havia d'organitzar i disposar d'un equip de tècnics i de visitadors formats. Al marge de la ideologia i dels tòpics que envolten la figura de Jesús Enciso Viana, aquest havia estat rector del seminari de Vitòria i coneixia en profunditat els corrents de renovació socialcristiana que s'estaven desenvolupant al País Basc, on excel·lia l'obra de José María Arizmendiarrieta.

Càritas recollia una herència, una cultura social existent, i la transformava seguint el model dominant dels seixanta. En aquest sentit, Càritas esdevenia un taller que partia amb un format clerical i amb una base paternalista que aviat donaria pas a agents socials amb noves perspectives. Aquesta evolució, en un primer moment, no s'entén al marge dels corrents de la sociologia catòlica ni de l'evolució de l'Acció Catòlica; però sobretot s'explica des de la sensibilitat social de la dona, a partir de trajectòries que a Mallorca a penes no han tingut visibilitat (l'escola de formació de la dona a Can Tàpera,[14] la JOC femenina i el col·lectiu de les primeres asistentes socials).

Càritas i el primer *boom* turístic a Mallorca

L'Església de Mallorca, paral·lelament a la inquietud i al servei als més pobres, entenia que havia de respondre a les exigències pastorals que plantejava el turisme, un fenomen nou que es manifestava de masses i imparable.[15] El 1964, se celebrà la primera Assemblea Dioce-

13. «LXIII Certamen Científico-Literario. Temas y donantes de premios». *BOOM* (1961), pàg. 193. *Els Certàmens del Seminari Conciliar de Sant Pere*. Palma: Consell de Mallorca, 2005.

14. Terron, Conxa; Fullana, Pere. *Can Tàpera. Centre de formació humana, social i ambiental (1929-2009) de Sa Nostra*. Mallorca: Obra Social Sa Nostra Caixa de Balears, 2009.

15. Barceló Pons, Bartomeu. «Història del Turisme a Mallorca». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, XV/50, pàg. 31-55.

sana de Pastoral de Turisme.[16] Alguna de les ponències ja assenyalava la necessitat d'atendre els sectors més fràgils, particularment els obrers de l'hoteleria, la baula més dèbil de la cadena i la que més fàcilment es trobaria en dificultats. Les Dones d'Acció Catòlica també presentaren algunes experiències fetes entre el personal femení de l'hostaleria. Amb el denominat *boom* turístic, Mallorca rebia els primers contingents d'immigrants atrets per la construcció i l'hoteleria. Bartomeu Bennàssar enllestia els seus primers treballs sobre turisme i pastoral, una temàtica en la qual havia estat capdavanter i referència, tal com ho demostren les seves primeres publicacions.[17]

A partir del 1962, l'organigrama de Càritas s'adequà a la nova realitat, tot posant-se al dia i adaptant-se als nous temps. Els serveis tècnics de Càritas se centraren en l'estudi de la realitat social de Mallorca i la propaganda de les campanyes de caritat. En aquest sentit, es creà el CESA, que elaborava el Pla diocesà de promoció, assistència social i beneficència de l'Església. La diòcesi es va dividir en nou zones, i l'experiència d'estudi se centrà en diverses zones pilot: Palma (cinc models diferents de parròquia), les ciutats d'Inca i Manacor, una població mitjana com Montuïri i un llogaret. Des del 1962, Càritas tenia dues assistentes socials titulades contractades, mentre es consolidava el mapa parroquial, tant a Palma com a la part forana. Un equip tenia cura de vitalitzar les Càritas parroquials, amb visites i jornades d'estudi; col·laborava amb 14 conferències de Sant Vicenç de Paül masculines, Dames de la Caritat, conferències de Sant Vicenç de Paül femenines, tallers de caritat de Santa Rita (PP Agustins), Pa de Sant Antoni (franciscans TOR i caputxins), Patronat Obrer de Sant Josep, Patronat de Cases Bressol, congregacions marianes i Germandat de Sant Cosme i Sant Damià. Durant el curs escolar 1961-1962 es posà en funcionament la pràctica de la caritat pels nins, amb 73 Càritas escolars establertes. El 1962 mateix, promogué la construcció d'habitatges socials a Son Busquets (Palma) i es consolidà l'obra de construccions socials a

16. «Asamblea Diocesana de Pastoral de Turismo». *BOOM* (1964), pàg. 29-30; 66-68, 75-77.

17. Bennàssar, Bartomeu. *Turismo y pastoral. Síntesis de teología para las vacaciones*. Barcelona: Estela, 1966. També: BENNÀSSAR, Bartomeu. *Iglesia y sociedad en Mallorca. De la dictadura a la democracia (1974-1979)*. Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2004.

Verge de Lluc, amb una escoleta per a infants. Mentrestant, continuava l'atenció personal, s'atenia els transeünts i persistia l'Ajuda Social Americana. D'altra banda, el curs 1961-1962 va ser el tercer any de l'Escola d'Assistents Socials, amb un total de 34 alumnes (7 a primer, 14 a segon i 13 a tercer); tres alumnes defensaren la tesi, l'octubre del 1962, tot formant la primera promoció de diplomades. El llenguatge de Càritas té encara un aire preconciliar, però s'hi noten temps nous, amb serveis socials nous estables, com ara centres cívics i escoletes que val la pena tenir present com a fil conductor d'un cert canvi.

A partir del 1963, Càritas va fer una aposta pel perfeccionament tècnic i organitzatiu, amb l'objectiu d'actualitzar i professionalitzar l'entitat. El balanç del 1965 va ser més tècnic i empíric, gràcies, segurament, a la primera promoció d'assistents socials. Justament, el 1964 moria el bisbe de Mallorca Jesús Enciso, i el 26 d'octubre de 1965 feia la seva entrada el nou bisbe de Mallorca, Rafael Álvarez Lara (Castillo de Locubín, 10 d'octubre de 1902). Havia estat bisbe de Guadix-Baza des del 1943, on havia desenvolupat també una intensa tasca social. Al final del 1965, presentava l'edició de la memòria de Càritas del trienni 1963-1965. En la introducció afirmava: «Vivimos con agobio la urgente necesidad de procurar vivienda digna a nuestros hermanos; sabemos que faltan muchas guarderías infantiles para centenares de niños y niñas, conocemos la necesidad apremiante de una promoción auténticamente popular de la enseñanza. Pero Cáritas sufre muy limitadas sus posibilidades –en personas y en medios económicos– para afrontar problemas de tanta envergadura.»[18] No es parla de barraquisme ni de problemàtiques que afecten les grans ciutats industrials contemporànies, però Palma està afectada per un creixement accelerat i per la recepció d'immigrants, sobretot de temporada, per la mà d'obra de la part forana, que abandona l'agricultura i cerca un jornal a ciutat, i els problemes més visibles s'acumulen a les primeres àrees turístiques com la platja de Palma o el municipi de Calvià. D'altra banda, l'atenció als transeünts, la necessitat de disposar d'escoletes i la formació popular esdevenien els temes més urgents, i apareixia també la necessitat d'articular una oferta de colònies d'estiu. Càritas havia organitzat les primeres colònies d'estiu a partir del 1964 en tres indrets

18. *Tres años de Cáritas en Mallorca: 63-64-65*. Palma de Mallorca: Jorvich, 1966.

diferents, primer a Ses Covetes i Santa Llúcia de Manacor, l'estiu del 1964; i Alcanada, a Alcúdia, el 1965, una campanya de la qual s'havien beneficiat 541 nins durant el bienni.[19]

En resum, la construcció i el turisme crearen a Mallorca la primera gran onada d'immigració i articularen el primer moviment obrer. Càritas i els nous moviments socials ben aviat s'adonaren de la necessitat de crear escoletes per a infants i habitatges socials, davant el creixement especulatiu en la perifèria de l'illa i a la ciutat. Uns moviments que lideraren també la formació, és a dir, l'alfabetització, el coneixement de la legislació laboral i l'accés als certificats d'escolarització. Tot aquest moviment es consolidava en una conjuntura en la qual s'articulava una nova cultura del lleure: colònies d'estiu, casals d'estiueig, campaments d'estiu, etc. En alguns casos, aquestes iniciatives tenien un component social i reivindicatiu, i Càritas, en general, es mogué en aquesta línia.

De l'acció caritativopaternalista a l'acció social: Càritas, un taller d'aprenentatge de justícia social

El llistó del compromís social, també a l'interior de l'Església de Mallorca, anava augmentant com un compromís de líders socials, intel·lectuals i joves compromesos amb el canvi que es produïa al voltant del 1968. Un cert temor a la radicalització també es percebia entre la jerarquia, que observava com sectors cristians optaven pel compromís històric, i es difuminaven les barreres que històricament hi havia hagut entre l'Església i el marxisme.[20] Eren temps que el bisbe Álvarez mostrava la seva inquietud tement una exaltació de la justícia enfrontada a la caritat. Una situació que el bisbe observava amb preocupació, i probablement per això aprofitava el Dia Nacional de Caritat per reforçar els continguts i les perspectives de la caritat cristiana, com si aquest paradigma hagués entrat en recessió: «Este año mi reflexión pastoral quiere encaminarse, aunque sea brevemente, a ilustraros como, aún en estos tiempos nuestros en que parece quererse exaltar la justicia hasta enfrentarla con la caridad, esta virtud cristiana es el único

19. Sans, Joan. *Història de l'esplai a Mallorca. Un trajecte creatiu d'educació en el lleure per als infants i joves*. Mallorca: J. J. de Olañeta Editor, 2008, pàg. 32.

20. Montero, Feliciano. *La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975)*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2009, pàg. 223-262.

camino para la solución de los problemas, que llamamos sociales y que tan profunda y extensamente afectan al hombre de hoy.»[21]

Davant la constatació de la immigració com un drama, la integració i la cohesió social esdevenien objectius prioritaris de l'acció social de la diòcesi, amb una Comissió Diocesana específica. El 1966, l'esmentada Comissió encara treballava amb l'emigració mallorquina, però ja era més inquietant la immigració i la seva recepció. El bisbe Rafael Álvarez entenia que l'arribada d'immigrants esdevenia un dels principals objectius de la Comissió i per això havia de preparar «estadísticas, planes, proyectos; busca ayudas, asesoramientos, soluciones materiales y espirituales para dar cima a este problema del que depende, en insospechadas proporciones, no sólo el bien de muchas almas, sino aún el bienestar de todos».[22]

La problemàtica relacionada amb la immigració anava en augment durant la segona meitat del decenni dels seixanta, tal com es descrivia en la circular del mateix bisbe amb motiu del Dia de l'Emigrant, del 1967.[23] El nombre d'emigrants que havien de sortir d'Espanya pràcticament havia desaparegut, però emigrar significava sentir-se aïllat i haver de superar dificultats d'adaptació. Álvarez parlava, sense tenir present cap característica cultural pròpia de les Illes, en clau clarament espanyola –de fet se servia de respostes uniformes «en lo nacional y en lo diocesano»–, imaginant només allò que significava deixar el territori de cadascú per cercar feina en una altra regió. És clar que Mallorca captava mà d'obra d'una manera accelerada, i per això requeria la creació de grups apostòlics dedicats als immigrants a cada parròquia.

Mallorca, tal com manifestava el 1968 el bisbe mateix,[24] no tenia emigrants, però rebia una allau d'immigrants que en alguns moments supera totes les possibilitats de recepció. En aquest sentit, la immigració apareixia com un problema greu, no tant des del punt de vista econòmic, sinó en el termes que Álvarez denominava «espirituals».

---

21. «Carta acerca del Día Nacional de Caridad». *BOOM* [Palma] (24 de maig de 1970), pàg. 201.

22. «Documentos del Prelado. Circular núm. 10 sobre El Día del Emigrante». *BOOM* (1966), pàg. 308-312.

23. «Circular núm. 6 con motivo del Día del Emigrante». *BOOM* (1967), pàg. 319-320.

24. «Documentos del Prelado. Circular núm. 4 sobre el Día del Emigrante». *BOOM* (1968), pàg. 340.

Comprendemos que no es fácil hacer llegar a todas partes una noticia muy real: que aquí no hay trabajo para tantos, ni colocaciones, aunque sea en hoteles en la época de mayor afluencia turística, en que se sitúen aunque sea temporalmente todos cuantos llegan. Por otra parte, no es delicado limitar el acceso a la Isla y negar el derecho «a probar fortuna»; pero, para ahorrar sufrimientos a los mismos emigrantes y para no poner en situación apurada a los organismos oficiales y eclesiásticos que se preocupan de estos asuntos, habrá que encontrar una solución caritativa para todos. Como dato elocuente de lo que escribo, he de manifestar que, desde febrero hasta fines de mayo de este año, en sólo cuatro meses, la Diócesis de Mallorca, con la colaboración de todos y haciendo prodigios de desprendimiento, ha repartido más de cuatrocientas mil pesetas en billetes de barco o ayuda de viaje para reintegrarse a la Península a centenares de inmigrantes que no pudieron encontrar trabajo en nuestros hospitalarios pueblos.

Rafael Álvarez Lara reflexionava[25] sobre les causes i els efectes de les migracions, un problema universal que afectava la promoció econòmica dels pobles, molt concretament de Mallorca. Després d'analitzar de manera detallada el problema social a Mallorca i la seva evolució, admetia que només interessaven com a força de treball. Entenem que les esglésies, amb un pes evident encara, tenien un paper rellevant com a receptors, integradors i creadors dels serveis socials que requeria aquest model social que es construïa. Les classes populars i obreres assumien els treballs més costosos, més durs i més humils. Davant aquesta constatació, l'Església en general i Càritas en particular acompanyaven sectors diversos de la societat illenca en el procés de canvi i de reflexió sobre aquest nou fenomen sociològic. Allò que no van poder treballar a fons va ser l'impacte cultural.

Ben aviat es constataria que el problema no era només moral i religiós. Ningú no podia frenar ni controlar els moviments migratoris del final dels seixanta. El discurs exclusivament pastoral ja no se sostenia i els col·lectius cristians més compromesos ja treballaven com a baules d'una cadena, fent xarxa amb els moviments socials emergents i amb el moviment obrer encara clandestí. Les Comissions Obreres, el moviment veïnal, les comunitats cristianes de les barriades urbanes i

25. «Carta del Obispo de Mallorca sobre el problema de la emigración. Palma día 27 de noviembre de 1971». *BOOM* (1971), 255-256.

d'alguns pobles, les organitzacions cíviques i culturals, alguns centres escolars més dinàmics, alguns instituts religiosos de vida laïcal, religiosos i religioses a títol individual o petites comunitats, alguns preveres –entre els quals hi havia els primers que havien conegut la teologia de l'alliberament al Perú, sobretot– ben aviat formaren un teixit al voltant de Càritas, que se substancià en una proposta coneguda com Acolliments. Ben aviat, aparegueren els aturats, els aturats crònics, els col·lectius que eren foragitats pel sistema; en definitiva, els exclosos, que van merèixer un tractament específic, començant per Càritas i, posteriorment, pel Col·lectiu la Sapiència.[26] Les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül, fundades a Mallorca el 1798, crearen a partir del 1971 comunitats i grups d'hostaleria a s'Illot, a s'Arenal i a Magaluf, amb escoletes per a fills d'obreres de l'hostaleria i amb residències per a cambreres. Algunes d'aquestes religioses també optaren per treballar com a cambreres d'hotel.[27]

En sintonia amb l'esperit del Concili Vaticà II: compromís cristià i lluita per la justícia

El 16 de febrer de 1972 es publicava la darrera carta pastoral del bisbe Rafael Álvarez precisament per encàrrec de Càritas Diocesana. El 27 de febrer s'acomiadava de la diòcesi i el 5 de març arribava a Palma Teodor Úbeda, en qualitat d'administrador apostòlic de Mallorca. Aquest relleu coincidia amb la publicació per part de la Conferència Episcopal del document «Si quieres la paz, trabaja por la justicia» a instàncies de la Comisión Nacional Justitia et Pax.[28] El bisbe Álvarez s'acomiadava de la diòcesi amb la inauguració de la Llar del Transeünt, dedicada a acollir immigrants, una obra que esdevenia símbol de l'hospitalitat i d'acollida promoguda per un bisbe sensible als problemes socials,[29] i una darrera carta pastoral, amb motiu de la

26. Vegeu Mateu Martí, Jaume. *Marginàlia. Jaume Santandreu i l'exclusió social a Mallorca (1967-2007)*. Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2006.

27. Llabrés, Pere-Joan. *Dos-cents anys de caritat. Història de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül*. Vol. III. Mallorca: Germanes de la Caritat, 2007, pàg. 148-152.

28. *BOOM* (1972), pàg. 28-36.

29. *BOOM* (1972), pàg. 91-92.

quaresma del 1972. En aquesta estimulava els mallorquins a participar en l'obra de la Llar del Transeünt «que pueda hospedar a tantos inmigrantes que llegan a Mallorca, sin saber donde pasar las primeras horas y días. Es una necesidad, cada día más urgente, el poderles acoger, ayudarles en los primeros momentos de su presencia en la isla».[30]

El bisbe administrador apostòlic de la diòcesi de Mallorca estrenava el servei a Mallorca amb una carta sobre el Dia Nacional de Càritas.[31] Ja a la tardor del 1972, monsenyor Teodor Úbeda publicava una carta amb motiu del Dia de les Migracions, en el context de la festa del beat Ramon Llull.[32] Ràpidament, el nou bisbe Teodor Úbeda sintonitzà amb els col·lectius de preveres i de laics més compromesos amb el món social, com ara Càritas, però també amb l'Escola de Formació Social de Mar-6, que s'havia creat poc abans i ja es manifestava com un espai rellevant en tot allò que afectava la formació i el compromís social amb la classe obrera, singularment amb els treballadors de l'hostaleria. En aquell context del 1972, s'havia aprovat el nou pla urbanístic de Palma, i algunes de les parròquies periurbanes, com ara a la zona de Son Busquets amb la parròquia de la Resurrecció, havien fomentat habitatges socials i nous serveis socials. Aquell any de 1972, entre altres iniciatives socials, s'obria l'Escoleta Infantil de la Resurrecció.[33]

El 13 d'abril de 1973, Teodor Úbeda passava d'administrador apostòlic a bisbe titular de Mallorca. Pocs dies abans –concretament el dia 2– havia publicat una reflexió cristiana sobre els treballadors de temporada a Mallorca,[34] tot un símptoma del tarannà d'aquest pastor jove que ben aviat es caracteritzà per la seva sensibilitat pastoral i social. El 1971, Càritas havia creat el Secretariat Gitano per atendre, sobretot,

30. «Rafael, Obispo de Mallorca, Miércoles de Ceniza. Palma 16 de febrero de 1972». *BOOM* (1972), pàg. 92-93.

31. «Carta del Obispo Administrador Aspostólico de Mallorca sobre el Día Nacional de Caridad». *BOOM* (1972), pàg. 143-145.

32. «Carta del Obispo de Mallorca con motivo del Día de las Migraciones. 27 de noviembre de 1972, fiesta del beato Ramon Llull. Teodoro Úbeda, Obispo A. A. de Mallorca». *BOOM* (1972), pàg. 311-313.

33. PÉREZ ALZINA, Gabriel. «L'Acció Social». A: *Don Teodor Úbeda. 25 anys bisbe*. [Número extraordinari del *Butlletí Oficial del Bisbat de Mallorca*] (novembre de 1995), pàg. 144

34. «El Obispo A. a. a toda la Iglesia Diocesana de Mallorca: Reflexión cristiana a propósito de la llegada masiva de trabajadores temporeros a Mallorca. Palma 2 de abril de 1973». *BOOM* (1973), pàg. 73-76.

les 124 famílies residents al poblat de Son Banya, prop de Palma. Inicialment, hi treballaren dues assistentes socials, un administrador, un metge, monges infermeres i pediatres, i s'hi promogué una escola, amb cinc unitats escolars, com a instrument d'integració al món escolar. Després es crearen dues escoles pont, una a la Calatrava i l'altra en es Jonquet. El bisbe Teodor, després d'una visita a Son Banya, el 23 de juliol, creà la parròquia personal de gitanos. El Secretariat arribà a tenir censats 4.500 gitanos a Mallorca. La parròquia i el Secretariat treballaren en l'àmbit social (ocupació, sanitat i administració), religiós (evangelització, catequesi, sagraments) i de formació integral (formació i convivències d'adults, colònies d'estiu per a infants i joves).

El 1971, Càritas donava suport als acolliments que s'havien obert a s'Arenal, a la plaça del Progrés de Palma i a Magaluf (Calvià). Llocs d'acollida dels treballadors, sobretot de l'hoteleria, entitats que en part foren el bressol a Mallorca del sindicalisme contemporani. A s'Arenal, Càritas hi obrí, també, una escoleta per a infants, destinada a ajudar les mares que havien de treballar a l'hostaleria.[35] D'altra banda, Càritas continuava els seus programes, n'incorporava de nous i col·laborava amb altres col·lectius de cristians compromesos amb la justícia i la igualtat. Aquell any de 1974, es fundava el Grup Cristià de Drets Humans a la parròquia de l'Encarnació de Palma.[36] El bisbe Teodor Úbeda, com hem dit, es manifestava especialment respectuós i donava suport als moviments de renovació social que es produïen en el teixit eclesial. L'abril del 1975, s'entrevistava amb els dirigents de l'Escola de Formació Social (Magdalena Juan, Bartomeu Bennàssar, Francesc Obrador, Magdalena Moncadas i Víctor Bonnín), que li presentaren els programes d'estudi del centre i els projectes. Aquesta escola, domiciliada al carrer del Mar, 6, de Palma, era filial de l'ICESB (Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona). Durant els setanta, Mar-6 esdevingué un dels espais de reunió i de debat polític i social, un àmbit de trobada sobretot entre les forces democràtiques i l'Església.[37]

El mateix 1975, seguint amb la línia de conscienciació i promoció, Càritas Diocesana havia proposat el lema «On és el teu germà» per a

35. Pérez Alzina, Gabriel. «L'Acció…". *Op. cit*., pàg. 144-145.

36. Pérez Alzina, Gabriel. «L'Acció…». *Op. cit*., pàg. 145.

37. «Crónica de la Diócesis, abril de 1975». *BOOM* (1975), pàg. 184. Vegeu Sabater Garcia, Jordi. *L'ICESB 1951-2001. Crònica de mig segle al servei de l'Església i la societat catalanes*. Barcelona: Claret, 2002.

la celebració del Dia de l'Amor Fratern, el dijous sant: «La pretensión de Cáritas en este día (que no pedía colecta) es un acercamiento y descubrimiento del hermano que sufre, que tiene problemas, que se encuentra sin trabajo, etc. y que el cristiano se plantee su compromiso frente a estos problemas, ya que desde la comunidad primitiva sintieron como suyos los problemas de todos.»[38] Teodor Úbeda[39] es manifestava clarament a favor d'un model de justícia social, qüestionava la mentalitat tradicional de la propietat, mentre molts germans no tenien ni llibertat ni oportunitats ni dignitat ni drets ni mitjans econòmics, i tenien tots els drets a tenir-ne. En aquest sentit, el bisbe valorava Càritas com la mediació, com la mà de l'Església que s'estén als qui més ho necessiten. El magisteri social del bisbe Teodor Úbeda acompanyava l'obra de renovació de la diòcesi, en particular el compromís de Càritas Diocesana que, en aquella conjuntura de transició, proposava, el desembre del 1975, la creació a Palma de l'Obra d'Integració Social (OBINSO), erigida a Barcelona el 1968.[40] En el context de la celebració del Nadal del 1975, el bisbe de Mallorca publicava una nova carta pastoral,[41] en la qual insistia en la tasca de Càritas, la seva funció particular en el conjunt de la diòcesi, i donava a conèixer les principals accions i inversions de Càritas durant el 1975. El context nadalenc esdevenia un moment singular per fer pedagogia d'allò que significa l'existència d'un col·lectiu significatiu de persones i famílies amb dificultats per pagar el lloguer de casa seva, que passaven fred, que estaven amenaçats o en

38. Crónica de la Diócesis, marzo de 1975». BOOM (1975), pàg. 149

39. ÚBEDA, Teodor. «Amar a los hermanos con obras y de verdad, Palma de Mallorca, 26 de mayo de 1975)». *BOOM* (1975), pàg. 154-156.

40. «Decreto de erección de OB.IN.SO (5 de diciembre de 1975)». *BOOM* (1976), pàg. 20. «Decreto de erección de OB.IN.SO: La finalidad de esta obra será: integrar en la vida social y cristiana a las personas llamadas "marginadas" que viven de la delincuencia o de la mendicidad; promocionar la conciencia pública y buscar la colaboración de los organismos ya existentes que traten semejante problema; crear estructuras y medios donde los marginados puedan ser ayudados en su integración, tales como hogares, residencias, escuelas, talleres, oficinas de recepción y colocación, etc.; preparar humana y religiosamente personal dedicado a esta labor educadora.»

41. «Del Sr. Obispo. Carta con motivo de las fiestas de Navidad. Palma de Mallorca, 29 de noviembre de 1975». *BOOM* (1976), pàg. 1-3.

atur, que residien lluny de les seves famílies o que estaven malalts. Per això, el bisbe recordava l'obligació de compartir, «por eso os pido, en nombre de Jesús en quien creemos, que separéis una parte de lo vuestro a favor de quienes sufren la pobreza», i per això insistia també que Càritas era la garantia i l'instrument de confiança perquè els ajuts arribessin on realment havien d'arribar. Recomanava un compromís permanent amb Càritas amb una aportació fixa, en qualitat de soci, amb la finalitat de poder afrontar els projectes promoguts des de Càritas, que bàsicament es destinaven als tres centres d'acollida d'immigrants, les sis escoletes infantils, el Secretariat Gitano, les ajudes puntuals a necessitats conjunturals. Gairebé la meitat del pressupost de Càritas es destinava a ajudes puntuals, a casos extrems que apareixien com a conseqüència de la crisi econòmica, i per això Càritas necessitava disposar d'ingressos estables i fixos. Recordem, d'altra banda, que Càritas s'autofinançava absolutament, i només disposava de donatius de particulars i el suport de l'administració diocesana. Aquell any persistien les conseqüències de la crisi econòmica, que afectava els sectors més fràgils de la societat. Una conjuntura en la qual es parlava d'austeritat econòmica de les famílies i de disminució clara del poder adquisitiu.[42]

La crònica de la diòcesi de Mallorca pels volts de 1975 i 1976 és cada cop més rica en matisos, tant amb relació als fets com pel que fa a tot allò que afectava la reflexió i la conscienciació social. El gener del 1976, Teodor Úbeda publicava una carta amb motiu de la campanya contra la fam[43] i poc després l'oficina d'informació del bisbat presentava l'avantprojecte d'una setmana de pastoral urbana per a la ciutat de Palma, que, en el punt sisè, manifestava la defensa i la promoció dels drets humans, la sensibilització davant els problemes laborals, socials i polítics, i la creació d'una Comissió Diocesana de Justícia i Pau.[44] El desembre del 1975, el Grup de Drets Humans, de la parròquia de l'Encarnació, publicava el telegrama que havia adreçat al ministre de Justícia, en el qual manifestava la seva adhesió al document

42. Sobre el context social de crisi d'aquesta conjuntura, amb algunes propostes socials benèfiques a Palma, vegeu: FULLANA, Pere; SALAS, Antoni. *Cent anys del Patronat Obrer (1907-2007)*. Mallorca, 2007, pàg. 163-191.

43. «Carta del Obispo con motivo de la campaña contra el hambre». *BOOM* (1976), pàg. 4-6.

44. Vegeu *BOOM* (1976), pàg. 35-36.

de l'Assemblea Episcopal Espanyola que demanava amnistia per als presos polítics, la tornada dels exiliats polítics, el reconeixement dels drets humans, llibertat d'expressió, reunió, associació i manifestació i la participació dels diversos pobles que integraven l'Estat.[45]

Càritas, llavors, havia esdevingut el tronc d'un projecte social que creixia i es comprometia cada cop més en el terreny de la justícia i en el de les problemàtiques laborals, sindicals i de formació dels treballadors. Al voltant de Càritas s'hi observen diversos col·lectius que tenen en comú una militància inqüestionable pels drets socials i polítics. Hi havia entitats diverses com ara l'Escola de Formació de Mar-6, com hem vist, diversos col·lectius de capellans compromesos amb el canvi,[46] però també religiosos i religioses, i altres col·lectius. L'octubre del 1975, un grup de set religioses de diverses congregacions que treballaven a Mallorca en el camp de l'hostaleria convocaren unes jornades (del 17 al 19 d'octubre) per compartir la seva experiència amb altres religioses.[47] Els grups de cristians que es reunien per aprofundir en temes socials eren cada cop més nombrosos, i es vivia una conjuntura d'ampliació permanent de presències i iniciatives en espais fronterers. Vegem un exemple que expressa el paisatge d'aquella conjuntura. El desembre del 1975, un grup de 38 persones de les parròquies de s'Arenal, can Pastilla, les Maravilles i el Pitlarí, acompanyats d'alguns membres del Centre d'Acolliment de Càritas Diocesana, de s'Arenal, es reuniren al convent de les Germanes de la Caritat de s'Arenal.[48] A diferència d'altres moments, des de la institució eclesiàstica es valorava el treball dels capellans obrers, com ara quan Francesc Obrador Moratinos va ser elegit representant sindical, en qualitat de president de la Unió de Treballadors i Tècnics del Sindicat d'Hostaleria. El butlletí oficial del bisbat destacava que aquest lideratge comptava «con

45. «Crónica de la Diócesis». *BOOM* (1976), pàg. 24.

46. LLABRÉS, Pere; BENNÀSSAR, Bartomeu. «Església de Mallorca i poble de Mallorca». A: DD. AA. *Mallorca ara*. Ciutat de Mallorca: Fundació Emili Darder, 1987, pàg.167-184; ESTELRICH COSTA, Josep. «El Grup de Son Rapinya». Comunicació 81-82 (1995), 33-54; BAUÇÀ, Manuel. «Grup de Preveres del Primer Dimarts». Comunicació 81-82 (1995), 55-108; FERRER, A.; MASCARÓ, Pere. «Capellans de barriades». Comunicació 81-82 (1995), 119-121.

47. «Crónica Diocesana». *BOOM* (1976), pàg. 82.

48. «Crónica de la Diócesis». *BOOM* (1976), pàg. 101.

sucesivas aprobaciones de los Obispos D. Rafael Álvarez y D. Teodoro Úbeda» i valorava que «ha estado presente en el mundo del trabajo hotelero, desarrollando un intenso servicio de ayuda a los inmigrantes. El Obispo D. Teodoro recibió a D. Francisco Obrador y le animó a continuar en su inserción laboral».[49]

Aquell octubre mateix del 1975, setanta responsables de campaments i colònies d'estiu es reuniren a la Casa de l'Església per estudiar el Decret de la Presidència del Govern central que regulava les activitats de temps lliure. Com a conseqüència de l'obertura del règim en aquest sentit, s'acordà la creació d'una Escola de Monitors de l'Església, per a colònies, campaments d'estiu i centres d'esplai.[50] Només alguns dies després, es constituí la Junta Coordinadora de l'Escola d'Esplai de l'Església, que funcionaria com una secció de Càritas, l'objectiu de la qual era proporcionar la titulació oficial als monitors de colònies. En una altra direcció, l'Escola d'Assistents Socials iniciava el curs 1975-1976 amb un nou pla d'estudis, amb l'ampliació de professors i un increment notable de la matrícula.

Càritas mostrava la cara més atractiva i més moderna des de la seva fundació, precisament perquè treballava en primera línia, en la frontera on es gestava un model de societat que era a punt de viure en llibertat i amb capacitat per poder recuperar un seguit de drets que li havien estat negats. En el marc d'aquests grans objectius, Càritas continuava batallant pels més pobres i pels sectors més desfavorits, en una conjuntura de crisi econòmica rellevant que havia afectat, des del 1973, el turisme i la construcció. Socialment activa sobre els sectors de la classe obrera amb menys recursos, en molts casos ciutadans immigrants d'altres zones geogràfiques de l'Estat. Per plantar cara amb èxit a aquesta situació, Càritas implementava la campanya de socis, seguia distribuint la *Hoja de Caridad.* També aquell any, la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de les Balears havia entregat a Càritas un milió i mig de pessetes per pal·liar el problema de l'atur obrer de Mallorca.

Pere Ballester, director de Càritas Diocesana de Mallorca (1982-1995), oferia, el 1985, una versió del que s'entenia que havia estat

49. «Crónica de la Diócesis». *BOOM* (1976), pàg. 87.
50. «Crónica de la Diócesis». *BOOM* (1976), pàg. 83.

l'evolució i el protagonisme de Càritas durant la transició a Mallorca, sobretot entre el 1974 i el 1976.[51] Interpretava que els èxits principals de Càritas havien estat, per una part, l'acció educadora a favor de la solidaritat, la consciència crítica i l'esperit comunitari a la llum de l'Evangeli; per l'altra, el pas de l'anàlisi a la denúncia i l'acció davant la pobresa, la injustícia, la marginació i la violació dels drets humans, i finalment, a partir del 1976, el suport que en l'àmbit comunitari havia rebut de comunitats cristianes de base, associacions de veïns, associacions de pares, i els grups de joves, entre d'altres.

Bibliografia

BAUÇÀ, Manuel. «Grup de Preveres del Primer Dimarts». Comunicació 81-82 (1995), 55-108.

BARCELÓ PONS, Bartomeu. «Història del Turisme a Mallorca». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia* XV/50, pàg. 31-55.

BARCIELA LÓPEZ, C. *La ayuda americana a España (1953-1963*). Alicante, 2000.

BENNÀSSAR, Bartomeu, *Turismo y pastoral. Síntesis de teología para las vacaciones*. Barcelona: Estela, 1966.

BENNÀSSAR, Bartomeu. *Iglesia y sociedad en Mallorca. De la dictadura a la democracia (1974-1979)*. Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2004.

DD. AA. *Resistència al Franquisme i educació no formal. Col·loqui de Tardor XVIII Jornades d'Història de l'Educació*. Banyoles: Quaderns del Centre d'Estudis Comarcal de Banyoles, 2007.

Els Certàmens del Seminari Conciliar de Sant Pere. Palma: Consell de Mallorca, 2005.

ESTELRICH COSTA, Josep. «El Grup de Son Rapinya». Comunicació 81-82 (1995), 33-54.

FERRER, A.; MASCARÓ, Pere. «Capellans de barriades». Comunicació 81-82 (1995), 119-121.

FULLANA PUIGSERVER, Pere. «L'Església mallorquina: caixa de ressonància d'una societat en procés de canvi (1960-1965)». Comunicació 111-112 (2005), 71-83.

51. BALLESTER, Pere. «Càritas». *Arran* (4 d'abril de 1985), pàg. 15-16.

Fullana Puigserver, Pere. «Educar per a la resistència i el compromís durant el franquisme consolidat: el cas de les Illes Balears (1956-1975)». A: *Resistència al Franquisme i educació no formal. Col·loqui de Tardor XVIII Jornades d'Història de l'Educació*. Banyoles: Quaderns del Centre d'Estudis Comarcal de Banyoles, 2007, pàg. 51-89.

Fullana, Pere; Salas, Antoni. *Cent anys del Patronat Obrer (1907-2007)*. Mallorca, 2007.

Ginard Féron, David. *L'economia balear (1929-1959*). Palma: Documenta Balear, 1999.

Llabrés, Pere-Joan. *Dos-cents anys de caritat. Història de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül*. Mallorca: Germanes de la Caritat, 2007.

Llabrés, Pere; Bennàssar, Bartomeu. «Església de Mallorca i poble de Mallorca». A: DD. AA. *Mallorca ara*. Ciutat de Mallorca: Fundació Emili Darder, 1987, pàg. 167-184.

Mateu Martí, Jaume. *Marginàlia. Jaume Santandreu i l'exclusió social a Mallorca (1967-2007)*. Mallorca: Lleonard Muntaner Editor, 2006.

Molina Sánchez, M. Victoria. *Las enseñanzas de Trabajo Social en España 1932-1983. Estudio socio-educativo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1994.

Montero, Feliciano. *La Iglesia: de la colaboración a la disidencia (1956-1975)*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2009, pàg. 223-262.

Palacio Lis, Irene; Ruiz Rodrigo, Cándido. «L'educació social a Espanya durant el Franquisme». A: Vilanou, Conrad; Planella, Jordi (coord.). *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*. Barcelona: UOC, 2010, pàg. 163-188.

Pastor Homs, Inmaculada. *La educación femenina en la postguerra (1939-1945): el caso de Mallorca*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1984.

Pérez Alzina, Gabriel. «L'Acció Social». A: *Don Teodor Úbeda. 25 anys bisbe*. [Número extraordinari] *Butlletí Oficial del Bisbat de Mallorca* (novembre de 1995).

Sabater Garcia, Jordi. *L'ICESB 1951-2001. Crònica de mig segle al servei de l'Església i la societat catalanes*. Barcelona: Claret, 2002.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José. *Cáritas Española 1942-1997. Acción social y compromiso cristiano*. Madrid: Cáritas Española Editores, 1998.

SANS, Joan. *Història de l'esplai a Mallorca. Un trajecte creatiu d'educació en el lleure per als infants i joves*. Mallorca: J. J. de Olañeta Editor, 2008.

TERRON, Conxa; FULLANA, Pere. *Can Tàpera. Centre de formació humana, social i ambiental (1929-2009) de Sa Nostra*. Mallorca: Obra Social Sa Nostra Caixa de Balears, 2009.

Tres años de Cáritas en Mallorca: 1960-1961-1962. Palma: Alfa-Zavellà, 1963.

Els inicis de l'Instituto Nacional de Enseñanza Media de Andorra[1]

Salomó Marquès Sureda i Enric Roquet LLovera
Universitat de Girona

Resum

En aquest article s'explica el procés de creació i inici de l'Institut Espanyol d'Andorra a partir del testimoni del seu primer director. També les tensions amb altres centres educatius del Principat i amb el copríncep episcopal d'Andorra, bisbe de la Seu d'Urgell.

Paraules clau: Política escolar espanyola; Batxillerat Andorra; Institut Espanyol Andorra

Resumen

En el presente artículo se explica el proceso de creación y el inicio del Instituto Español de Andorra a partir del testimonio de su primer director. También las tensiones con otros centros educativos del Principado y con el copríncipe episcopal, obispo de la Seu d'Urgell.

Palabras clave: Política escolar española; Bachillerato Andorra; Instituto Español Andorra

Abstract

In this paper the founding and the first months of the "Instituto Español de Andorra" are explained, based on the memories of its first headmaster. The tense relationship between this high school and other high schools of Andorra at the time, as well as with the "Co-prince" of Andorra and bishop of La Seu d´Urgell, are also reflected in these pages.

Key words: High School Diploma, Educational policy, High School Spain Andorra.

Introducció

L'any 2009 es va publicar a Girona el llibre *El matrimoni Roquet-Llovera. Mestres gironins renovadors durant la República i el franquisme.*[2] Els seus autors són els mateixos que presenten aquesta co-

1. A partir del 1974 va canviar el nom pel d'Instituto Español de Andorra.

2. Marquès, Salomó; Roquet, Enric. *El matrimoni Roquet-Llovera. Mestres gi-*

municació: Enric Roquet, catedràtic de Grec i fill dels mestres Joan Roquet i Pilar Llovera, i Salomó Marquès, professor d'Història de l'Educació a la Universitat de Girona. Durant les llargues i profitoses entrevistes per aplegar la biografia dels seus pares, mestres públics gironins, i ell exiliat un temps a França el 1939, a la conversa van sortir altres temes. Un d'aquests fou el de la creació de l'Institut Espanyol d'Andorra al final de la dècada dels seixanta. Roquet en fou el primer director nomenat pel Ministeri d'Educació i Ciència.

Aquestes Jornades d'Història de l'Educació ofereixen una bona oportunitat d'explicar i deixar constància escrita de la creació d'aquest centre educatiu espanyol a l'Estat andorrà, a partir del testimoni directe d'un dels protagonistes principals.

L'ensenyament a Andorra

La presència d'escoles espanyoles i franceses a Andorra està ben documentada i explicada per Roser Bastida en el llibre *Cent anys d'ensenyament a Andorra*.[3] L'autora deixa constància documental de la presència, al Principat, de col·legis francesos i espanyols al llarg del passat segle XX que impartien els respectius programes oficials obligatoris als nois i noies andorrans. Aquestes escoles, espanyola i francesa, estaven situades al carrer de la Ciutat de Valls, a l'entrada d'Andorra la Vella, en uns edificis molt semblants, gairebé bessons. Els mestres d'aquests centres educatius eren pagats pels respectius governs espanyol i francès.

Quan Bastida parla de l'ampliació dels centres docents a Andorra, manifesta: «Cap als anys seixanta també i segurament per tal de contrarestar els ensenyaments francès i espanyol, el copríncep episcopal proposà al Consell General la creació d'un col·legi congregacional que tindria cura de tot l'ensenyament secundari a fi que molts estudiants no haguessin de marxar d'Andorra.»[4]

Efectivament, el 17 d'octubre de 1966 s'inaugurava aquest centre amb el nom de Col·legi de Sant Ermengol. La direcció es va confiar

ronins renovadors durant la República i el franquisme. Girona: CCG Edicions, 2009.

3. Bastida, Roser. *Cent anys d'ensenyament a Andorra*. Andorra la Vella, 1987. (Col·lecció Història d'un Poble; 3)

4. Ídem., pàg. 116

als salesians, una congregació religiosa dedicada a l'ensenyament, fundada a Itàlia per Don Bosco al segle xix. Era un centre exclusivament per a nois. Hem de tenir present que l'ensenyament a l'Espanya franquista no era mixt com en altres països europeus. La coeducació estava prohibida. Caldrà esperar l'aplicació de la Llei general d'educació del 1970 perquè es comenci a trencar aquesta separació de sexes en l'ensenyament obligatori.

En el moment de la creació del Col·legi de Sant Ermengol, el copríncep episcopal era monsenyor Ramon Iglesias Navarri, bisbe de la Seu d'Urgell des del 1943. Va morir a la Seu el 1972. De totes maneres, ja uns anys abans, el 1967, mossèn Ramon Malla Call havia estat nomenat vicari general de la diòcesi d'Urgell i vicari episcopal de la Mitra per al Principat d'Andorra. A partir del 1969 i fins al 1971 Malla va ser l'administrador apostòlic de la diòcesi d'Urgell durant el temps de seu vacant i, per tant, va actuar com a copríncep d'Andorra. El 1971 es nomenà un nou bisbe a la Seu: Joan Martí Alanis.

Fins a la segona meitat dels anys seixanta l'ensenyament espanyol a Andorra quedava molt enfocat en l'ensenyament primari, que era l'etapa de l'ensenyament obligatori. Els que volien cursar estudis secundaris «havien de marxar d'Andorra», segons afirmava el copríncep espanyol, el bisbe Iglesias. Aquest «marxar d'Andorra» volia dir que els futurs batxillers andorrans anaven a estudiar a l'institut de la Seu d'Urgell, a vint quilòmetres d'Andorra la Vella, amb tots els inconvenients que comportava no solament el transport, sinó el pas d'una frontera entre dos estats: l'espanyol, que era una dictadura, i l'andorrà.

Per solucionar aquest problema es crearà a Andorra el col·legi religiós de Sant Ermengol, que impartirà el batxillerat. El fet que fos un centre religiós no tenia res d'estrany. Era una situació normal a l'Estat espanyol a causa de la poca presència d'instituts oficials de batxillerat. En aquella època la presència de centres congregacionistes, masculins i femenins, dedicats a l'ensenyament del batxillerat era habitual. L'Estat franquista, a diferència del Govern de la República, s'havia desentès de l'educació, pràcticament l'havia deixada en mans de l'Església catòlica.

Serveixi d'exemple el cas de la província de Girona, on només hi havia dos instituts oficials, el de Girona i el de Figueres, històricament més antic. A les capitals comarcals i poblacions importants, els nois i les noies que volien estudiar el batxillerat ho feien separadament en

col·legis religiosos o en acadèmies privades. L'historiador i cronista oficial de Girona ho recorda així: «Hi hagué una estreta col·laboració entre l'institut i un bon nombre de centres docents privats, regits tant per religiosos com per seglars. Recordem especialment el col·legi del Collell, l'Acadèmia Coquard, el Liceu Abat Bonito, de Banyoles, diversos col·legis de dominiques, carmelites i Cor de Maria, i el de les "monges blaves" de Lloret, com també altres centres de Palamós, Ripoll, Santa Coloma...»[5] La creació i expansió dels instituts oficials es produirà a partir de la Llei general d'educació del 1970.

Les dades dels estudis de batxillerat a Espanya durant el curs 1965-1966 són una mostra molt clara d'aquest desinterès dels governants. Els estudiants oficials de batxillerat només eren el 21,5% del total, els que ho feien col·legiadament eren el 44% i els que estudiaven per lliure arribaven al 34,5%.[6]

El pla d'estudis del batxillerat espanyol

Essent ministre d'Educació Joaquín Ruiz-Giménez, el 1953, es va reformar el batxillerat, que fins aquell moment constava de set cursos, entre els deu i els disset anys. S'iniciava amb un examen d'ingrés i acabava amb l'examen d'Estat que es feia a la universitat i que era el pas previ per cursar estudis universitaris. Era el pla promulgat a l'Espanya franquista el 1938 durant la Guerra Civil. Eren uns estudis minoritaris atesa la situació socioeconòmica del país.

El nou pla s'adaptarà més a les circumstàncies socials i econòmiques de la dictadura. Dividia el batxillerat en dues etapes: el batxillerat elemental, que començava a l'edat de deu anys amb una durada de quatre cursos, i el batxillerat superior, que durava dos cursos. El batxillerat superior tenia dues especialitats, la de ciències i la de lletres, amb una part dels continguts específics segons l'especialitat. En acabar els dos batxillerats hi havia un examen de revàlida, la de quart i la de sisè, que es feien en un centre oficial. Qui volia continuar estudiant i anar a la universitat havia de fer el curs preuniversitari.

5. MIRAMBELL I BELLOC, Enric. «Els darrers vint-i-cinc anys de l'Institut al carrer de la Força». A: DD. AA. L'Època franquista. Estudis sobre les comarques gironines. Girona: Cercle d'Estudis Històrics i Socials de Girona, 1989, pàg. 173.

6. VIÑAO, Antonio. *Escuela para todos.* Madrid: Marcial Pons, 2004, pàg. 192.

La divisió de batxillerat elemental i batxillerat superior «contribuyó en gran medida a generalizar la enseñanza hasta los catorce años, popularizándose en alto grado el título de bachiller elemental que, posteriormente, comenzó a exigirse socialmente para el acceso a determinados empleos, así como para el acceso a las carreras de grado medio».[7] Aquesta proposta del batxillerat va permetre un augment del nivell d'estudis. Lentament s'afavoria una ampliació de coneixements a la joventut que era del tot necessària per la nova situació socioeconòmica que vivia el país. Els plans de «desarrollo» que van potenciar els diferents governs de Franco feien necessària una mà d'obra més qualificada que la que s'aconseguia amb el títol d'escolaritat; el nou batxillerat oferia aquesta oportunitat.

Les assignatures dels quatre cursos del batxillerat elemental eren les mateixes amb diferent intensitat i continguts:

Religió
Llengua llatina
Llengua espanyola
Geografia i història
Matemàtiques
Francès
Ciències
Dibuix
Educació física

Assignatures del batxillerat superior de ciències:

Cinquè curs	Sisè curs
Religió	Religió
Matemàtiques	Matemàtiques
Llengua espanyola	Llengua espanyola
Geografia i història	Geografia i història
Francès	Francès
Ciències naturals	Ciències naturals
Física	Química
Dibuix	Dibuix
Educació física	Educació física
Formación del espíritu nacional	Formación del espíritu nacional
Enseñanza del hogar (noies)	Enseñanza del hogar (noies)

7. PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Labor, 1986, pàg. 389.

Assignatures del batxillerat superior de lletres:

Cinquè curs	Sisè curs
Religió	Religió
Filosofia	Filosofia
Llengua llatina	Llengua llatina
Llengua grega	Llengua grega
Llengua espanyola	Llengua espanyola
Geografia i història	Geografia i història
Francès	Francès
Ciències naturals	Ciències naturals
Dibuix	Dibuix
Educació física	Educació física
Formación del espíritu nacional	Formación del espíritu nacional
Enseñanzas del hogar (noies)	Enseñanzas del hogar (noies)

Aquest pla d'estudis del 1953 va durar fins a la implantació de la Llei general d'educació l'any 1970, encara durant la dictadura franquista. Aquesta nova Llei va substituir el batxillerat elemental incorporant-lo a l'ensenyament general bàsic (EGB) i va substituir el batxillerat superior pel batxillerat unificat polivalent (BUP). Es tractava d'un intent del franquisme de presentar-se davant d'Europa amb programes escolars «democràtics» (incorporació del català a l'escola, ensenyament personalitzat, etc.). De totes maneres, continuava sent un nou programa escolar elaborat per un règim dictatorial. Sí que va servir per respondre, en part, a les necessitats econòmiques del país.

L'Institut Espanyol d'Andorra

No serà fins al 1965 que es crearà una Secció Delegada de l'institut de la Seu d'Urgell al Principat d'Andorra. José Antonio Edo ho recorda amb aquestes paraules: «Es en 1965 cuando se constata en el instituto de la Seo de Urgel que las actividades docentes realizadas en Andorra año tras año se ultiman en su centro. Por tanto, parece acertado, ante su progreso, que el inspector responsable de las escuelas de Andorra, Josep Brugulat, impulsara un cambio hacia la Sección delegada del instituto urgelense.»[8] I així va ser. Establerta al carrer de la Ciutat de

8. EDO, José Antonio. «Un recorrido por la historia del Instituto Español de Andorra». A: DD.AA. 40 aniversario Instituto Español de Andorra. Andorra: Les Valls, 2010, pàg. 25

Valls, aquesta Secció Delegada dependrà de l'Institut Joan Brudieu, de la Seu d'Urgell. Hauran de passar quatre anys perquè, el setembre del 1969, aquesta Secció es converteixi en institut autònom.

El professor Enric Roquet, que havia guanyat les oposicions de catedràtic d'institut el 1966, el març de l'any següent (1967) va anar destinat al Joan Brudieu. La de la Seu d'Urgell era l'única plaça vacant que hi havia a Catalunya, una població en la qual no havia estat mai. Quan arribà a l'institut hi havia tres professors interins: els de Física, Química i Matemàtiques procedents de l'Aragó. La situació geogràfica de la Seu, als Pirineus, allunyada de les grans capitals catalanes i amb comunicacions deficients, de ben segur que no afavoria una gran competència entre el professorat per ocupar les places a l'institut. Normalment, el professorat estava més interessat en places d'instituts més grans i més propers a les grans ciutats.

Els càrrecs acadèmics de l'institut quan hi arribà Roquet eren els de director, que ocupava Ramón Gubern, catedràtic d'Història, el de cap d'estudis, que exercia la catedràtica de Llatí Maria Cinta Català, i el de secretari, a càrrec de Maria Teresa Vilanova.

En una població com la Seu d'Urgell, que l'any 1965 tenia prop de 8.000 habitants, ser professor de l'institut era ser una autoritat. El professorat era conegut entre la ciutadania i se'l respectava. Els docents solters s'allotjaven a l'Hotel Mundial, que els feia un preu especial. La ciutat no era una ciutat com les altres, ja que el poder del bisbe era notori; la seva funció no era estrictament religiosa, sinó també política. I en aquest cas, política en un doble sentit: com a copríncep d'Andorra i com a bisbe d'un país que vivia de ple en el nacionalcatolicisme i en feia gala. El bisbe manava, i molt! Només cal recordar que cada any per Nadal el professorat anava a fer el *rendez-vous* al bisbe de la Seu i copríncep episcopal d'Andorra.

Pel que fa al ritme docent que portaven alguns professors del Brudieu, Roquet recorda que «alguns professors de la Seu feien una classe de bon matí, a les vuit, als alumnes de preuniversitari i, tot seguit, un taxi els duia a Andorra, on feien classe fins a les 12 del migdia. Tornaven a la Seu i, a la tarda, altre cop a Andorra a fer classes de batxillerat per tornar al vespre a la Seu. Alternaven les classes de la Seu amb les d'Andorra. A Andorra les classes sempre van ser mixtes».

Quant a l'alumnat, a part dels alumnes oficials que no arribaven als dos centenars, l'institut de la Seu era conegut en el món acadèmic català per la gran quantitat d'estudiants lliures matriculats procedents de diferents indrets de Catalunya. Es pensava que pel fet de ser un institut allunyat dels centres de poder administratiu escolar hi havia més facilitats per aprovar els estudis.

El 1969, al cap de quatre anys de la seva creació, la Secció Delegada de l'Institut de la Seu a Andorra es transformà en institut autònom, depenent directament de la Delegació del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) de Lleida i, també, orgànicament, dels ministeris d'Afers Exteriors i de la Presidència del Govern. El títol acadèmic que s'atorgava era el del batxillerat espanyol. Els ensenyaments s'havien de fer en espanyol, tot i fer-se a Andorra, un país estranger que tenia el català com a llengua oficial.

Com va anar el nomenament del director d'aquest nou centre? Doncs, el setembre del 1969, en començar el curs, tornant de vacances Roquet va rebre una notificació del MEC en què se'l nomenava director del nou institut d'Andorra. Això es va fer, segons Roquet, «sense demanar permís al bisbe com a copríncep. Era la política de fets consumats: "Ya tenemos otro instituto en el extranjero!"». I tampoc s'havia consultat el futur director per saber si l'interessava o no la proposta. Se'l va nomenar directament i s'ha acabat la qüestió!

Va ser una decisió política presa des de Madrid que va comportar un naixement totalment precari d'un nou centre docent. Ho recorda el nominat director amb aquestes paraules: «Jo em trobo nomenat director d'un institut pràcticament inexistent, perquè la secció delegada eren tres aules de l'escola espanyola i les classes que es feien a la delegada eren amb tres professors de la Seu d'Urgell i tres mestres de l'escola espanyola, que havien estat habilitats per poder fer classes d'ensenyament secundari fins al grau elemental. Eren els senyors Xavier Plana, que havia estat director de l'escola espanyola, el senyor Josep Boix i el senyor Joan Cortada. Aquests mestres de primària eren nomenats per la Inspecció de primària per poder impartir classes als estudis de batxillerat.»

Amb el nomenament de director a les mans, Roquet intentarà saber què ha passat, com és que ha estat nomenat quan mai ho havia demanat

ni mostrat cap interès per aquest càrrec. La cap d'estudis li explicà que: «A mi em van trucar de Madrid i em van dir: "¿A quien ponemos de director del Instituto Español?" Jo els vaig dir: "¿En qué Instituto Español?" I contesten: "En el que acabamos de crear en Andorra." I els dic: "Ah, pues aquí sólo somos cuatro catedráticos y el único que no tiene cargo es Roquet." Diuen: "Ah, pues ya está; dígame el nombre completo." I així va anar. Sense local, sense professors, i tot això em sembla que era un 28 d'agost, per començar al setembre.» Una vegada més la falta de planificació, la manca de consultes, l'«ordeno y mando» de les autoritats escolars espanyoles es posava de manifest.

Amb bona lògica, el primer que va fer Roquet va ser anar a entrevistar-se amb les autoritats andorranes, en concret amb el conseller d'Educació d'Andorra. Aquest el va atendre molt bé i, abans d'acabar la conversa, li va manifestar: «Vostè tindrà un problema amb el bisbe perquè acaba de posar un col·legi que li ha costat una milionada, el Sant Ermengol, i ara vostè li farà la competència perquè faran el batxillerat sencer i, a més a més, gratuïtament.»

I efectivament va ser així. El director del nou Institut Espanyol va anar a saludar el bisbe de la Seu i copríncep Ramon Malla, habilitat com a vicari episcopal, que feia molt poc que havia pres possessió del càrrec. El prelat el va rebre molt bé i li va dir amb un somriure ample: «Hola, què tal? Així que vostè és director d'institut. De quin institut diu? Ah, que bé. Si jo tingués força pública ja serien tots fora d'aquí, vostès!»

La sorpresa de Roquet va ser majúscula. L'enviaven a un lloc on no era ben rebut, no el volien. De fet, tal com li havia dit el conseller d'Educació andorrà, l'Institut Espanyol era la competència del Col·legi de Sant Ermengol, que era la nineta dels ulls del bisbe. La decisió del Govern espanyol de crear un institut de batxillerat a Andorra topava directament amb la iniciativa i els interessos del bisbe de la Seu i copríncep, que oferia els estudis de batxillerat al col·legi religiós que feia poc havia creat. Amb el copríncep episcopal es van veure poques vegades més i encara per compromís, mai més sols.

La creació del centre va ser una decisió espanyola per la via ràpida. Ni consultes ni planificació. Aquesta resolució va comportar que es visqués una situació del tot precària des del punt de vista acadèmic, material, organitzatiu, etc. La primera feina de Roquet va ser la de con-

tractar més professorat per a les matèries que feien falta, així com fer els nomenaments dels càrrecs indispensables per tenir un mínim organigrama administratiu i acadèmic. De cap d'estudis es nomenà la professora de Dibuix Dolors Novellas Barceló; de secretària, la senyora Agàpita-Luisa Salazar Peris, que, al cap de tres mesos, va ser substituïda per trasllat per la professora de Llengua i literatura espanyola Concepció Jiménez Martín. De professora d'Història hi anà Blanca Izuzquiza Montaner. Novellas i Blanca eren professores interines de la Seu que passaren a Andorra a petició de Roquet, deixant l'institut de la Seu, i juntament amb els tres mestres esmentats abans formaran el claustre bàsic de l'Institut Espanyol.

També calia solucionar problemes d'un altre tipus: espais, material escolar, etc. Roquet recorda que feien les classes a l'últim pis de l'edifici, que disposava només de tres aules i de cap servei; fins i tot van haver de separar l'alumnat amb cortines corredisses amb les molèsties consegüents per al professorat que impartia les classes. Només el director i la secretària disposaven d'un despatx a la planta baixa per a les atencions administratives.

Pel que fa al trasllat del material, van ser els mateixos professors els que es carregaren a l'esquena els armaris per enquibir-hi l'utillatge mínim d'ús. D'estufa n'hi havia, però els mancava llenya per escalfar-se; el conseller d'Educació es va oferir a portar-los llenya, ja que l'home es va fer càrrec de la precària situació de l'institut; de fet, qui havia de pagar la llenya era el Govern espanyol.

Dolors Novellas, la primera cap d'estudis, recorda el funcionament dels primers temps de l'institut amb aquestes paraules: «Comenzaba el día, los alumnos esperaban la hora de entrada en el patio. A un aviso formaban filas por cursos, los profesores se agrupaban delante de la puerta de entrada, entonces el director hacía el rezo del día, acto seguido empezaban a entrar por filas, primer curso, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y PREU. Remarco esto para recordar que aún era el método antiguo del bachillerato.»[9]

Els inicis no van ser fàcils, ja que molta de la gent que podia portava els seus fills al *lycée* francès perquè tenia la fama ben guanyada; era

9. NOVELLAS. Dolors. «Recuerdos de los primeros cursos del Instituto Español en el Principado de Andorra». A: DD.AA. *40 aniversario Instituto Español de Andorra*. Andorra: Les Valls, 2010, pàg. 48.

el que enlluernava a tothom. La provisionalitat del primer curs va ser molt gran i a tots els nivells. Només cal dir que van trigar nou mesos a cobrar el primer sou! Els quatre professors que vivien a l'Hotel Enclar, a tocar de l'institut, no tenien diners per pagar l'estada. La mestressa els fiava i els feia un tracte absolutament amical. Roquet, al cap dels anys, ho recorda amb agraïment.

Les anades del director a Madrid per tal de solucionar un munt de problemes van sovintejar. Havia de passar per diferents ministeris: el de la Presidència del Govern, el d'Afers Exteriors i el d'Educació. No era gens fàcil posar d'acord els tres ministeris. «M'he atipat de fer cues per entrevistar-me amb els alts càrrecs de les direccions generals i les secretaries generals dels tres ministeris», recorda Roquet. Alguns dels responsables del Govern espanyol no tenien clar que l'institut estava situat en un Estat estranger, fins i tot un alt càrrec de relacions exteriors li va dir textualment: «Mire usted, si los tanques de Hitler no barrieron Andorra fue porque nosotros no quisimos y lo demás son zarandajas.» Afortunadament, altres responsables es van fer càrrec de la situació, i molt especialment el secretari general d'Ensenyament, el senyor Segú, que va desencallar el tema dels sous pendents del professorat i es va comprometre per tal que, als efectes econòmics, fossin considerats de la mateixa categoria que el professorat espanyol en centres estrangers (de fet era així); aquesta consideració els va comportar una millora econòmica en relació amb els seus col·legues que treballaven als instituts situats en territori espanyol.

De ben segur que un dels fets més rellevants del funcionament d'aquest institut que, no ho oblidem, era un institut espanyol establert en un país estranger, va ser la incorporació a la vida acadèmica i extraescolar, gairebé des d'un primer moment, d'assignatures i matèries pròpies de la història, la cultura i la idiosincràsia d'Andorra.

El director es va esforçar –i va aconseguir-ho després de superar recels i dificultats polítiques de les autoritats espanyoles– per incorporar al pla d'estudis el català com a matèria de ple dret, com a assignatura, per ser la llengua pròpia d'Andorra. A l'hora de la veritat, una bona part de les classes es feien espontàniament en català, la llengua de la major part dels professors. Els llibres que passaven eren els aprovats oficialment pel MEC.

A més, va incorporar dues altres matèries que no figuraven en el pla d'estudis oficial: «Una que en vaig dir "Institucions andorranes", que recollia el dret andorrà i tota la cosa de geografia i història d'Andorra, fins i tot la cosa folklòrica, les coses típiques d'Andorra. Vàrem fer un recull dels fets i costums peculiars. I l'altra era l'esport nacional andorrà, que és l'esquí. La Casa de la Vall, el Govern andorrà, ens pagava l'esquí cada dijous al Pas de la Casa, amb tots els ets i uts.» Aquestes incorporacions, d'un èxit notable entre l'alumnat i els pares, i el fet d'haver estat sistemàticament vencedors en competir amb la resta de centres docents de la Vall, van tenir conseqüències ben positives: l'augment de l'alumnat, que en un any ja superà el del *lycée* francès.

Els primers cursos l'Institut Espanyol d'Andorra va funcionar en un edifici del carrer de la Ciutat de Valls, a Andorra la Vella. Mentrestant, el director feia gestions per buscar un terreny o un local on poder aixecar un nou edifici digne d'un centre de batxillerat. En veure el menyspreu de Madrid envers el tema i les mancances de tota mena, decidí tornar a Barcelona per tal d'exercir amb dignitat la professió. Hauran de passar força anys perquè un nou edifici –la Margineda– fos una realitat. Es va construir el 1997 al cap de 28 anys de la seva creació, en una zona, a parer de Roquet, massa elevada i perillosa.

En aquest institut s'impartien els cursos del batxillerat elemental, superior i el preuniversitari. Les relacions amb l'institut francès eren bones. Com que estaven en edificis veïns «a l'hora de l'esbarjo amb el director francès intercanviàvem tota mena d'experiències», recorda el director. En canvi, amb el Col·legi Sant Ermengol no hi havia relació: «Eren ells que ens evitaven. Només coincidíem a les pistes d'esquí, als campionats, i ells havien de passar per la vergonya que nosaltres els guanyéssim.»

Per acabar

El curs 1970-1971 Roquet va marxar d'Andorra. No li agradava la gestió administrativa i, encara menys, les dificultats que trobava als despatxos dels ministeris de Madrid. L'interessava acostar-se a un territori més proper de casa seva, per això va anar a exercir al Prat de Llobregat. Va ser una etapa curta, però molt intensa. A Andorra va ser

substituït per la professora de Llengua i literatura castellana Concepció Jiménez. La seva experiència en la direcció del centre, tot i que breu, és suficientment important per permetre'ns de conèixer com funcionava l'administració escolar espanyola en una època de manca de llibertats.[10]

10. L'agraïment al Consell General i especialment al conseller d'Educació pel seu suport i bona entesa. De manera molt especial, als professors que van confiar en mi en venir a Andorra i van establir un magnífic equip amb els que ja hi treballaven. Expressament deixo els alumnes per al final. Van confiar-se a l'equip des del primer moment. Van saber invertir adequadament els coneixements que els proposàvem, tot mantenint la seva personalitat. Feia goig de veure l'entusiasme que traspuaven i ens omplia d'orgull. No sols pels èxits obtinguts, encara més pel capteniment recíproc entranyable. Ho agraeixo de debò i el seu record sempre m'enriqueix i m'afalaga. Fou una estada curta però molt intensa en emocions. Se m'omple la boca de goig amb noms com Jordi Guillamet o Jaume Bartumeu i tants d'altres, o d'aquelles noies que t'entenien a la primera i amb bona disposició i afabilitat portaven a cap allò pactat. Quan ho evoco encara m'espurnegen els ulls.

Història de l'evolució de l'educació a Andorra del 1985 al 2011

Alexandra Monné Bellmunt
Universitat d'Andorra

Resum

En aquesta comunicació es presenten les dades de la població escolaritzada a Andorra, com també les seves característiques particulars. Des del 1882 fins avui, l'estructura educativa a Andorra convergeix en una mateixa societat resultat de l'existència i la convivència de tres sistemes educatius al mateix temps i al mateix espai. La legislació andorrana en matèria educativa vetlla perquè no hi hagi divergències resultat de partidismes polítics. La societat andorrana consta d'una població de 85.000 habitants composta de diferents comunitats que queden representades per les nacionalitats andorrana, espanyola, francesa, portuguesa i britànica, tot i que hi ha altres comunitats. La població escolar es classifica en tres grans categories: la d'estudiants escolars, que incrementa el nombre; la d'estudiants no universitaris a l'estranger, que experimenta un descens amb el temps, i la d'estudiants universitaris, que augmenta el col·lectiu. La taxa d'escolarització disminueix a mesura que s'avança en nivell d'escolaritat.

Paraules clau: Sistema educatiu, públic, privat, congregacional, evolució.

Resumen

En esta comunicación se presentan los datos de la población escolarizada en Andorra así como sus características particulares. Desde 1882 hasta hoy, la estructura educativa en Andorra converge en una misma sociedad resultado de la existencia y la convivencia de tres sistemas educativos al mismo tiempo y en el mismo espacio. La legislación andorrana en materia educativa vela para que no haya divergencias resultado de partidismos políticos. La sociedad andorrana consta de una población de 85.000 habitantes compuesta por diferentes comunidades que quedan representadas por las nacionalidades andorrana, española, francesa, portuguesa y británica, aunque existen otras comunidades. La población escolar se clasifica en tres grandes categorías: la de estudiantes escolares, que incrementa su número; la de estudiantes no universitarios en el extranjero, que experimenta un descenso con el tiempo, y la de los estudiantes universitarios, que aumenta su colectivo. La tasa de escolarización disminuye a medida que avanza el nivel de escolaridad.

Palabras clave: Sistema educativo, público, privado, congregacional, evolución

Abstract

In this paper we present the details characteristics of the school population in Andorra. From 1882 until today, the educational structure in Andorra has converged as a result of the coexistence of three educational systems at the same time and place.

The Andorran legislation in education ensures that there are no political differences along party lines. Andorra has a population of 85,000 made up of Andorran, Spanish, French, Portuguese, British and other communities. The school population is classified into three broad categories: the school-age students whose numbers increase, non-university students abroad who have experienced a decline in numbers over time and university students whose numbers have increased. The enrolment rate decreases as the level of schooling advances.

Key words: Education System, públic, private, congregational, evolution

1. Demografia i població d'Andorra

La societat andorrana es compon d'una població de 85.000 habitants, segons les dades referents al període 2010. Aquesta societat respon a una piràmide de població gran a la base que va creixent fins a arribar a l'edat dels 35-39 anys, i a partir d'aquest tram comença a decréixer. Hi ha un predomini del gènere masculí per sobre del femení.

En aquesta societat hi conviuen diferents comunitats pel que fa a la nacionalitat, i unes hi són més representades que unes altres. Per ordre de representativitat, en primer lloc destaca la comunitat de nacionalitat espanyola, en segon lloc la comunitat de nacionalitat andorrana, en tercer lloc la comunitat de nacionalitat portuguesa i en quart lloc la comunitat de nacionalitat francesa. En cinquena posició trobem la comunitat de nacionalitat britànica. Aquestes són les comunitats més representades a la població nacional andorrana, tot i que hi ha altres comunitats.

2. La població escolar

2.1. Població escolaritzada per tipus

Tenint en compte la població escolaritzada per tipus, trobem tres categories d'escolars: els estudiants escolars, els estudiants no universitaris a l'estranger i els estudiants universitaris. Pel que fa als estudiants escolars, entre el 1985 i el 2009 s'observa un increment d'estudiants per any. Respecte als estudiants no universitaris a l'estranger, entre el 1990 i el 2009 s'observa una pèrdua d'estudiants per any. Finalment, pel que fa als estudiants universitaris del període 1990-2005, s'observa un augment positiu d'estudiants per any.

2.2. Població escolaritzada per edats

Tenint en compte la població escolaritzada per edats, l'edat més representada a Andorra és la de més grans de 20 anys seguida dels estudiants de 4 a 17 anys.

2.3. Població escolaritzada per gènere

Tenint en compte la població escolaritzada per gènere, entre el 1990 i el 2005 hi té més presència el gènere masculí que el femení. D'aquesta manera, s'observa una balança positiva a favor del gènere masculí.

2.4. Població escolaritzada per nacionalitat

Tenint en compte la població escolaritzada per nacionalitat, entre el 1990 i el 2005 i establint un ordre, podem dir que la nacionalitat més representada a l'escola és en primera posició l'andorrana, en segon lloc l'espanyola, en tercer lloc la portuguesa, en quart lloc la francesa, en cinquè lloc la marroquina, seguida de la britànica, l'argentina, la belga, l'índia, la italiana, l'alemanya, l'americana, l'holandesa, la xilena, la uruguaiana, i per últim la iraniana en una mesura menor.

2.5. Població escolaritzada per lloc de residència

Pel que fa a la població escolaritzada per lloc de residència, podem dir que durant el període 1990-2005 la parròquia que ha atret més estudiants ha estat la d'Andorra, seguida de la d'Escaldes, Encamp, Sant Julià, la Massana, Ordino, Canillo i en darrer lloc, estudiants que provenen d'Espanya.

3. Estudiants escolars

3.1. Estudiants escolars per edat

La mitjana de població total d'estudiants és de 9.795 estudiants escolars per curs acadèmic. A partir de l'any 2003 s'observa una tendència de creixement progressiva fins al 2009. Si prenem com a punt de

referència la variable edat podem observar com la taxa d'escolarització disminueix a mesura que s'avança en nivell d'escolaritat.

3.2. Estudiants escolars per gènere

En la mitjana d'estudiants per gènere s'observa un lleugera diferenciació a favor del gènere masculí, tot i que les parts estan molt igualades.

3.3. Estudiants escolars per nacionalitat

La nacionalitat més representada pels estudiants escolars és l'andorrana, seguida dels estudiants de nacionalitat espanyola, dels escolars de nacionalitat portuguesa i dels escolars de nacionalitat francesa.

Amb els anys, els col·lectius d'escolars de nacionalitat espanyola i francesa van disminuint. D'altra banda, el col·lectiu de nacionalitat italiana incrementa els estudiants d'una manera molt lleugera i el col·lectiu de nacionalitat portuguesa, d'una manera més notable.

3.4. Estudiants escolars per llengua materna

El castellà és, en primera posició, la llengua materna més representada entre els estudiants escolars, amb un augment clar amb el temps. El català ocupa la segona posició, tot i que s'observa un lleuger retrocés amb el temps. En tercera posició es troba la llengua portuguesa i en quarta, la llengua francesa.

3.5. Estudiants escolars per nivells

El nivell d'ensenyament que té més escolars és el nivell primari, seguit del secundari, del maternal, del batxillerat, de la formació professional i, en darrer lloc, del nivell especialitzat. El nivell que té més escolars és l'obligatori, en segon lloc el preobligatori i en tercer lloc el postobligatori, amb una tendència d'escolars més marcada al nivell del batxillerat que al nivell de la formació professional.

3.6. Estudiants escolars per nivells i sistema d'ensenyament

Si tenim en compte els estudiants escolars per sistema educatiu i nivell, s'observa que en el sistema educatiu francès, tant a maternal com a primària, secundària i batxillerat, la població d'escolars ha experimentat un canvi des del 1990 amb moments d'evolució i d'involució i que el 2009 es troba en un moment de retrocés, però pel que fa al nivell de la formació professional, la tendència és d'anar en augment.

Respecte als estudiants escolars del sistema educatiu espanyol, tant a maternal com a secundària, batxillerat i formació professional, la població d'escolars ha experimentat un canvi des del 1990 amb moments d'evolució i d'involució, i el 2009 està en un moment de retrocés. Pel que fa al nivell de primària, la tendència és de manteniment.

Pel que fa als estudiants escolars del sistema educatiu andorrà, tant a maternal com a primària, secundària, batxillerat i formació professional, la població d'escolars ha anat en augment progressiu entre el 1990 i el 2009. El nivell especialitzat ha anat en descens progressiu entre el 1998 i el 2009.

Com a síntesi podem dir que tant en el sistema educatiu francès com en l'espanyol, el nivell que acull més escolars és el d'educació primària, seguit del de secundària, maternal, batxillerat i formació professional. El nivell del sistema educatiu andorrà que acull més escolars és el primari, seguit de maternal, secundari, batxillerat, formació professional i especialitzat. El sistema educatiu andorrà segueix un patró diferent que els sistemes educatius francès i espanyol pel que fa a maternal i secundària.

3.7. Estudiants escolars per sistema d'ensenyament

La tria que les famílies fan del sistema d'ensenyament per als seus fills ens explica la repartició dels estudiants en els diferents sistemes d'ensenyament. Així doncs, el sistema d'ensenyament que rep més escolars, en primer lloc, és el sistema educatiu espanyol, seguit del sistema educatiu francès i del sistema educatiu andorrà. Seguint l'evolució de cada sistema, podem observar que el sistema francès manté el nombre d'escolars, l'espanyol en perd i l'andorrà en guanya.

La tendència experimentada entre el 1985 i el 2003 és la següent: el sistema educatiu espanyol ocupa la primera posició, seguida del francès i en darrer lloc, l'andorrà. A partir del 2004, la tendència canvia l'ordre de posicions, i el sistema educatiu francès passa a la primera posició, en segon lloc l'espanyol i en tercer l'andorrà.

L'any 2005, les posicions tornen a canviar; en primer lloc se situa el sistema educatiu francès, en segon lloc el sistema educatiu andorrà i en últim lloc el sistema educatiu espanyol. A partir del 2006 i fins al 2009, la tendència és que en primera posició se situa el sistema educatiu andorrà, en segona el sistema educatiu francès i en darrera el sistema educatiu espanyol. Per tant, trobem que per primera vegada a partir del 2006 el sistema educatiu nacional és el que té més escolars.

3.8.Estudiants escolars per sistema d'ensenyament i gènere

Si tenim en compte els estudiants escolars per sistema d'ensenyament i gènere, tant en el sistema educatiu andorrà com en l'espanyol i el francès trobem un predomini del gènere masculí per sobre del femení.

3.9. Estudiants escolars per sistema d'ensenyament i nacionalitat

Si tenim en compte els estudiants escolars per sistema d'ensenyament i nacionalitat, la nacionalitat més representada en el sistema francès és en primer lloc l'andorrana, seguida de l'espanyola, la francesa, la marroquina i la portuguesa. En comparació del sistema educatiu francès, en el sistema educatiu espanyol i andorrà, les nacionalitats francesa i marroquina queden poc representades. Les nacionalitats més representades en el sistema educatiu espanyol i andorrà són l'andorrana, l'espanyola i la portuguesa, tot i que en varia la proporció.

Si agafem les dades que van de l'any 1990 al 2009, la mitjana anual del nombre d'escolars de nacionalitat andorrana del sistema educatiu espanyol i andorrà no varia gaire, però no passa el mateix en el col·lectiu d'estudiants de nacionalitat espanyola i portuguesa, que queden més representats a l'escola espanyola que a l'andorrana.

3.10. Estudiants escolars per sistema d'ensenyament i lloc de residència

Pel que fa als estudiants escolars per sistema d'ensenyament i lloc de residència, en el sistema educatiu francès i espanyol, els estudiants de la parròquia d'Andorra ocupen la primera posició, seguits dels d'Escaldes, Sant Julià, la Massana, Ordino i Canillo. En el sistema educatiu andorrà els estudiants de la parròquia de la Massana són més nombrosos que els de Sant Julià. La resta de posicions es manté igual que en els altres sistemes educatius.

3.11. Estudiants escolars per centres d'ensenyança

El 80% dels estudiants que segueixen la seva escolarització en algun dels diferents centres d'ensenyança a Andorra escull l'opció laica i el 20% escull l'opció religiosa.

3.11.1. Estudiants escolars per centres d'ensenyança de maternal

La mitjana d'estudiants escolars totals per centre d'ensenyança de maternal és de 2.441 per any i es distribueixen de manera ordenada en les diferents escoles. Les que acullen més estudiants són, en primer lloc, les d'Escaldes amb 480 infants, en segon lloc, les d'Andorra, segueixen les d'Encamp, Sant Julià, la Massana, Janer, Sant Ermengol, Sagrada Família, Ordino, Canillo i, en darrer lloc, l'escola dels Pirineus.

3.11.2. Estudiants escolars per centres d'ensenyança primària

La mitjana anual d'estudiants totals per centre d'ensenyança de primària és de 4.387 escolars distribuïts per les diferents escoles. Les escoles de primària que acullen més estudiants són, en primer lloc, les d'Escaldes, en segon lloc, les d'Andorra la Vella, segueixen les d'Encamp, Sant Julià, Janer, la Massana, Sant Ermengol, Sagrada Família, Ordino, Canillo i, en darrer lloc, l'escola dels Pirineus.

3.11.3. Estudiants escolars per centres de segona ensenyança

La mitjana anual d'estudiants totals per centre d'ensenyança secundària és de 2.838 escolars. De manera ordenada, els centres de segona ensenyança que acullen més estudiants escolars són, en primer lloc, Comtes de Foix, seguit de l'IEA de la Margineda, Escola Andorrana de Segona Ensenyança d'Encamp, Escola Andorrana de Segona Ensenyança d'Ordino, Escola Andorrana de Segona Ensenyança de Santa Coloma, Col·legi Janer, Sant Ermengol, Sagrada Família i els Pirineus.

3.11.4. Estudiants escolars per centres de batxillerat

La mitjana d'estudiants escolars totals per al nivell del batxillerat és de 917 per any. De manera ordenada, els centres d'ensenyança que acullen més estudiants escolars són Comtes de Foix, Andorrana, Sant Ermengol, Aixovall i els Pirineus.

3.11.5. Estudiants escolars per centres d'ensenyança de formació professional

La mitjana d'estudiants anual per al nivell de formació professional és de 245 escolars. De manera ordenada, els centres d'ensenyança de formació professional que acullen més estudiants són el Liceu Comtes de Foix, el Centre de Formació d'Aprenents i el Col·legi Janer.

3.11.6 Estudiants escolars per centres d'ensenyança especialitzada

La mitjana d'estudiants escolars totals dels centres d'ensenyança especialitzada és de 21 per any.

4. Estudiants no universitaris a l'estranger

4.1. Estudiants no universitaris a l'estranger per edat

La mitjana d'estudiants escolars totals per al nivell d'estudiants no universitaris per edat és de 280 per any. Dels 3 als 12 anys, els estudiants no arriben a la desena de la mitjana anual i se segueix aquesta tendència fins a l'edat de 14 anys. És a partir dels 15 anys que les xifres

comencen a augmentar i són més representatives a partir de l'edat de 16 anys. Les edats més representatives van dels 16 a més de 20 anys.

4.2. Estudiants no universitaris a l'estranger per gènere

Entre els estudiants escolars no universitaris que estudien a l'estranger hi ha més nois que noies.

4.3. Estudiants no universitaris a l'estranger per nacionalitat

Les nacionalitats seleccionades més representatives són l'andorrana, la francesa, l'espanyola i un altre grup anomenat «Altres» que expressa tota la resta.

Els estudiants no universitaris de nacionalitat andorrana són els que marxen més a estudiar a l'estranger, en segon lloc els de nacionalitat espanyola i per últim els estudiants de nacionalitat francesa.

4.4. Estudiants no universitaris a l'estranger per lloc de residència

El nombre més gran d'estudiants no universitaris a l'estranger provenen en primer lloc de la parròquia d'Andorra, seguits de la d'Escaldes, Sant Julià, la Massana, Encamp i Canillo i Ordino.

4.5. Estudiants no universitaris a l'estranger per nivells

El nombre d'estudiants augmenta a mesura que s'eleva el nivell i, al nivell de la formació professional és on es concentra el nombre d'estudiants més elevat.

4.6. Estudiants no universitaris a l'estranger per nivells i sistemes d'ensenyament

En aquest apartat només s'analitzen les categories més significatives. En primer lloc destaquen els estudiants procedents de la formació professional del sistema espanyol, seguits dels estudiants de batxillerat també del sistema espanyol, en segona posició. Segueixen en tercera posició els estudiants provinents de la formació professional del sistema educatiu francès i els estudiants del nivell secundari del sistema

educatiu espanyol; en quarta posició se situen els estudiants de batxillerat del sistema educatiu francès; en cinquena posició, els estudiants de primària del sistema educatiu espanyol; en sisena posició, els estudiants de secundària del sistema educatiu francès i, en darrera posició, els estudiants de la formació professional d'altres sistemes.

4.7. Estudiants no universitaris a l'estranger per sistema d'ensenyament

Si es fa una comparació dels estudiants no universitaris a l'estranger per sistema d'ensenyament, es pot observar que la majoria provenen del sistema d'ensenyament espanyol. En segon lloc, del francès, i en tercer, de l'andorrà.

4.8. Estudiants no universitaris a l'estranger per països d'estudi

Els països d'estudi més representatius als quals els estudiants no universitaris van a cursar estudis són França i Espanya. Espanya atreu més estudiants no universitaris que França.

5. Estudiants universitaris

5.1. Estudiants universitaris per edat

La majoria d'estudiants universitaris tenen més de 27 anys d'edat, seguits del tram d'edat que va de 19 a 24 anys, concentrats sobretot a l'edat de 20 a 23 anys.

5.2. Estudiants universitaris per gènere

La balança de la mitjana segons el gènere es decanta cap a la població femenina.

5.3. Estudiants universitaris per nacionalitat

Les nacionalitats més representades són l'andorrana, en primera posició, l'espanyola, en segona posició, un grup que engloba «Altres na-

cionalitats diferents a l'andorrana, la francesa i l'espanyola» en tercera posició i, en quarta posició, la francesa.

5.4.Estudiants universitaris per lloc de residència

La majoria dels estudiants universitaris resideixen a la parròquia d'Andorra la Vella, la segueixen la parròquia d'Escaldes, Sant Julià, Encamp, la Massana, Ordino, Canillo, i Espanya.

5.5. Estudiants universitaris per països d'estudi

Els països més sol·licitats per cursar estudis universitaris són els de la vora d'Andorra, França i Espanya, tot i que Andorra també comença a ser un atractiu per als universitaris. Pel que fa als països que trien els estudiants universitaris, podem dir que el primer lloc de preferència és Espanya, el segon lloc és França i el tercer és Andorra. Uns altres universitaris estan escolaritzats en altres països diferents d'Andorra, França i Espanya. La taxa de matriculació universitària per cursar estudis a Espanya experimenta un moment de manteniment, a França de retrocés i a Andorra d'augment progressiu.

5.6.Estudiants universitaris per països d'estudi i gènere

Hi ha més dones que homes que trien Espanya i França com a destí per cursar estudis universitaris. En el cas d'Andorra, la diferència entre homes i dones no és tan marcada com en el cas d'Espanya i França.

5.7. Estudiants universitaris per àrees d'estudi

Les àrees que tenen més èxit de matriculació i desperten més interès entre els estudiants universitaris són en primer lloc les ciències jurídiques i econòmiques, en segon lloc les ciències tècniques, en tercer lloc les ciències de la salut, en quart lloc les ciències humanes i socials, en cinquè lloc les ciències de l'educació, en sisè lloc les ciències experimentals, en setè lloc les activitats turístiques i, per últim, les comunicacions i relacions públiques.

5.8. Estudiants universitaris per àrees d'estudi i gènere

Hi ha àrees amb molta presència masculina, altres en què és més femenina i altres en les quals no hi ha diferències de gènere. L'àrea de ciències tècniques és la que té més presència del gènere masculí. D'altra banda, les àrees que tenen més presència del gènere femení són l'àrea de ciències de la salut, l'àrea de ciències humanes i socials, l'àrea de ciències de l'educació, l'àrea d'activitats turístiques i l'àrea de comunicacions i relacions públiques. A l'àrea de ciències jurídiques i ciències experimentals, els gèneres s'equilibren, és a dir, no s'observen diferències per gènere.

6. Síntesi

6.1. Estudiants escolars

El nivell que més escolars té és l'obligatori, seguit del preobligatori i del postobligatori. En el nivell postobligatori hi ha una tendència d'escolars més marcada al batxillerat que a la formació professional.

En la categoria d'estudiants escolars, podem dir que l'edat més representada a Andorra és la dels estudiants de 4 a 17 anys.

Tant en el sistema educatiu francès com en l'espanyol, el nivell obligatori és el que més escolars acull a l'educació primària, seguit de secundària, maternal, batxillerat i formació professional. El sistema educatiu andorrà segueix un patró diferent pel que fa al nivell de maternal i de secundària.

La tria que les famílies fan del sistema d'ensenyament per als seus fills ens explica la repartició dels estudiants en els diferents sistemes d'ensenyament.

A partir del 2006 i fins al 2009, el sistema educatiu andorrà és el que acull més estudiants, seguit del sistema educatiu francès i del sistema educatiu espanyol. Així doncs, el sistema educatiu nacional és el que té més escolars.

El 80% dels estudiants que segueixen la seva escolarització en algun dels diferents centres d'ensenyança a Andorra escull l'opció laica i el 20% escull l'opció religiosa.

Les nacionalitats més representades a l'escola són, per ordre de posicions, l'andorrana, l'espanyola, la portuguesa, la francesa, la marroquina, la britànica, l'argentina, la belga, l'índia, la italiana, l'alemanya, l'americana, l'holandesa, la xilena, la uruguaiana, i per últim la iraniana en una mesura menor. Els escolars dels col·lectius de nacionalitat espanyola i francesa van disminuint amb els anys. D'altra banda, el col·lectiu de nacionalitat portuguesa s'incrementa de manera notable.

La parròquia que atreu més estudiants és la d'Andorra, seguida de la d'Escaldes, Encamp, Sant Julià, la Massana, Ordino, Canillo i, en darrer lloc, estudiants que provenen d'Espanya.

El castellà és, en primera posició, la llengua materna més representada dels estudiants escolars, amb un augment clar amb el temps. El català ocupa la segona posició, tot i que s'observa un lleuger retrocés. En tercera posició es troba la llengua portuguesa i en quarta, la llengua francesa.

6.2. Estudiants no universitaris a l'estranger

Les edats més representatives van dels 16 a més de 20 anys. Les nacionalitats més representatives són l'andorrana i l'espanyola. És al nivell de la formació professional on es concentra el nombre més elevat d'estudiants que procedeixen del sistema educatiu espanyol. Espanya atreu més estudiants no universitaris que França.

6.3. Estudiants universitaris

La majoria dels estudiants universitaris tenen més de 27 anys d'edat, seguits del tram concentrat sobretot en l'edat de 20 a 23 anys. La balança de la mitjana d'estudiants segons el gènere es decanta cap a la població femenina. Les nacionalitats més representades són l'andorrana i l'espanyola. Els països més sol·licitats per cursar estudis universitaris són, per ordre de preferència, Espanya, França i Andorra, tot i que la taxa de matriculació universitària per cursar estudis a Espanya experimenta moments de manteniment, a França de retrocés i a Andorra d'augment progressiu.

Hi ha més dones que homes que trien Espanya i França com a destí per cursar estudis universitaris. En el cas d'Andorra, la diferència entre

homes i dones no és tan marcada. Les preferències dels estudiants segons les àrees d'estudi i per ordre són: les ciències jurídiques i econòmiques, les ciències tècniques, les ciències de la salut, les ciències humanes i socials, les ciències de l'educació, les ciències experimentals, les activitats turístiques i les comunicacions i relacions públiques.

Hi ha àrees amb molta presència masculina, unes altres amb més presència femenina i unes altres en les quals no hi ha diferències de gènere. L'àrea de ciències tècniques és la que té més presència masculina. D'altra banda, les àrees que tenen més presència del gènere femení són l'àrea de ciències de la salut, l'àrea de ciències humanes i socials, l'àrea de ciències de l'educació, l'àrea d'activitats turístiques i l'àrea de comunicacions i relacions públiques. A l'àrea de ciències jurídiques i ciències experimentals no s'observen diferències per gènere.

7. Propostes de millora

En aquest apartat es fa menció de les errades que s'han detectat a les bases de dades del banc de dades del Departament d'Estadística que fa referència al tema Societat i Condicions de Vida. Aquestes errades es poden corregir en el futur si es fa un seguiment exhaustiu dels processos d'importació de dades que les diferents institucions i centres transfereixen al Departament d'Estadística. D'aquesta manera, una vegada feta l'exportació als bancs de dades corresponents, es poden evitar buits d'informació que poden fer variar o alterar el conjunt global de les estadístiques, com també la seva validesa i fiabilitat. Moltes dades dels subtemes d'Educació no estan actualitzades fins a la data d'avui. Així doncs, s'emfatitza la necessitat de millorar els processos d'importació, de transferència i d'exportació de dades per a una construcció correcta del coneixement compartit per tal de poder generar una informació objectiva que sigui l'espill de la realitat.

Seguidament, es detallen de manera numerada aquestes errades tot respectant les diferents categories que el mateix Departament estableix com a divisions.

1. En la divisió de *Població Escolaritzada per Tipus* no disposem de dades del període 1985-1990 per a les categories d'estudiants uni-

versitaris i no universitaris a l'estranger. A més, per a la categoria d'estudiants universitaris no es disposa de dades del període que va del 2006 al 2009.

2. En la divisió de *Població Escolaritzada per Edats* no es disposa de dades actualitzades a partir del 2005. D'altra banda, del període que va del 1991 al 2005 no s'han recollit les dades per a les edats d'1 i 2 anys. Es podria crear una nova divisió per als centres de guarderies, escoles bressol i llars d'infants d'Andorra.

3. En la divisió de *Població Escolaritzada per Gènere* no es disposa de dades actualitzades del període 2005-2011.

4. En la divisió de *Població Escolaritzada per Nacionalitat* no es disposa de dades actualitzades del període 2005-2011.

5. Hi ha diferències entre la divisió de *Població Escolaritzada per Nacionalitat* i la divisió *Estudiants Escolars per Nacionalitat*. En primer lloc, les dades de cada divisió no recullen els mateixos períodes d'anys: unes abracen del 1990 al 2005 i les altres del 1990 al 2009.

6. En la divisió d'*Estudiants Escolars per Llengua Materna* no es disposa de dades del període 1990-1997.

7. En la divisió d'*Estudiants Escolars per Centres d'Ensenyança* la divisió dels centres d'ensenyança no es fa de manera correcta. Es posa en un global els estudiants escolaritzats a les diferents parròquies sense especificar el centre d'ensenyança en el qual estan escolaritzats. En aquesta divisió es barregen en una mateixa categoria de parròquia centres francesos, andorrans i espanyols públics. En les categories referents als centres d'ensenyança Escola Informàtica, Escola Especialitzada Nostra Senyora de Meritxell, Institut Espanyol Andorrà de la Margineda, Centre de Batxillerat Andorrà, Centre de Formació Professional i Escola dels Pirineus, les dades no han estat ben importades, com tampoc les referents al programa d'adaptació socioeducativa.

8. En la divisió d'*Estudiants Escolars per Nacionalitat* hi ha la categoria «Nats a Andorra» que no ens dóna informació fiable sobre el concepte de nacionalitat objectiva de l'escolar, ja que poden estar classificats en més de dues nacionalitats.

9. En la divisió d'*Estudiants No Universitaris a l'Estranger per Sistema d'Ensenyament* se suposa que la categoria «Altres» és la que correspon al sistema andorrà; per tant, caldria especificar-la molt més.

10. En la divisió d'*Estudiants No Universitaris a l'Estranger per Països d'Estudi*, en la categoria «Altres» caldria especificar més quins països abasta.

11. En la divisió d'*Estudiants Universitaris per Països d'Estudi* s'estableix la categoria «Altres» que no especifica cap país i que no ens permet conèixer aquests altres països que trien els estudiants universitaris d'Andorra.

12. En la divisió d'*Estudiants Universitaris per Àrees d'Estudi* el període mesurat només abraça un interval de 10 anys que va del 1995 al 2005. Aquestes dades no expliquen quants estudiants universitaris estan matriculats a la Universitat d'Andorra i quants estan matriculats fora d'Andorra. Caldria detallar quines són les universitats escollides, els altres països diferents a Espanya, Andorra i França que els estudiants universitaris trien, i també les titulacions que es vinculen a les diferents àrees descrites.

8. Bibliografia

Banc de dades del Departament d'Estadística del Govern d'Andorra referents al tema SOCIETAT, POBLACIÓ I CONDICIONS DE VIDA, subtema EDUCACIÓ i DEMOGRAFIA

L'ensenyament superior a Andorra

Montserrat Casalprim Ramonet, Rosa Maria Mandicó
i Florenci Pla Altisent

Resum

En l'àmbit educatiu, Andorra presenta, entre altres, la singularitat que hi conviuen tres sistemes educatius: l'andorrà, el francès i l'espanyol. Cadascun d'ells és present a les etapes d'ensenyament obligatori, batxillerat i formació professional.

En aquest treball s'introdueixen els orígens i l'evolució de l'ensenyament superior a Andorra, des de l'any 1988 fins a l'actualitat, posant l'èmfasi en la creació i desenvolupament de la Universitat d'Andorra, creada l'any 1997, com a única universitat pública que té com a missió donar resposta a les necessitats d'ensenyament superior (professional i universitari) del país, en el marc del sistema educatiu andorrà.

També s'analitza l'estructura dels plans d'estudis, les diferents metodologies d'aprenentatge i les col·laboracions institucionals, que configuren el model formatiu de la Universitat d'Andorra, caracteritzat, des del seu inici, per una alta capacitat de dinamisme i flexibilitat. Aquest model es basa en un ensenyament personalitzat que combina la formació virtual amb la formació presencial, fet que permet oferir una formació flexible, de qualitat i sostenible dins de l'espai europeu d'ensenyament superior (EEES).

El treball finalitza amb la descripció de l'EEES i l'adaptació que hi ha fet Andorra i els països veïns.

Paraules clau: ensenyament superior, formació universitària, flexibilitat, mobilitat, aprenentatge electrònic (*e-learning*), espai europeu d'ensenyament superior

Resumen

A nivel educativo, Andorra presenta diferentes singularidades, entre otras, el hecho que conviven tres sistemas educativos diferentes: el andorrano, el francés y el español. Cada uno de ellos se encuentra presente en las etapas de enseñanza obligatoria, bachillerato y formación profesional.

En el presente trabajo se introducen los orígenes y la evolución de la educación superior en Andorra, desde el año 1988 hasta la actualidad, haciendo énfasis en la creación y desarrollo de la Universidad de Andorra, creada el año 1997, como única universidad pública que tiene como misión dar respuesta a las necesidades de educación superior (profesional y universitaria) del país, en el marco del sistema educativo andorrano.

También se analizan la estructura de los planes de estudio, las distintas metodologías de aprendizaje y las colaboraciones institucionales que configuran el modelo formativo de la Universidad de Andorra, caracterizado desde sus inicios por su alta capacidad de dinamismo y flexibilidad. Este modelo se basa en una enseñanza perso-

nalizada que combina la formación virtual con la presencial, lo cual le permite ofrecer una formación flexible, de calidad y sostenible dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El trabajo finaliza con la descripción del EEES y la adaptación a este espacio que han hecho Andorra y los países vecinos.

Palabras clave: educación superior, formación universitaria, flexibilidad, movilidad, *e-learning*, Espacio Europeo de Educación Superior

Abstract

In the educational field Andorra is unique for reasons including its three coexisting educational systems: the Andorran, the French and the Spanish. All the educational stages can be found in all three systems: elementary (compulsory) education, secondary education and vocational training.

This study traces the origins and the evolution of higher education in Andorra, from 1988 to the present emphasizing the creation and the development of the Universitat d'Andorra as the only public university in the country and meeting the needs of higher education (vocational and university) in the country, within the framework of the Andorran educational system.

We also analyze the structure of the curricula, the different learning methodologies and the institutional partnerships that make up the training model of the Universitat d'Andorra, which has been characterized from its beginnings by a high capacity for dynamism and flexibility. This model is based on personalized education that combines classroom training with e-learning, offering sustainable, flexible and quality training within the European Higher Education Area (EHEA).

The work ends with the description of the EHEA and the adaptations made to it in Andorra, Spain and France.

Key Words: higher education, university training, flexibility, mobility, e-learning, European Higher Education Area (EHEA)

1. Introducció

Andorra és un país petit, de 468 km^2, amb 78.115 habitants,[1] on conviuen tres sistemes educatius diferents: l'andorrà, el francès i l'espanyol. Tots ells estan presents en les etapes d'ensenyament obligatori, batxillerat i formació professional. Pel que fa a l'ensenyament superior, l'oferta es concentra principalment en el sistema educatiu andorrà.

L'ensenyament superior a Andorra s'inicia l'any 1988 amb la creació de l'Escola Universitària d'Infermeria i l'Escola d'Informàtica.

1. Font: web de l'Institut d'Estadística del Ministeri de Finances del Govern d'Andorra (www.estadistica.ad).

L'objectiu en aquest inici va ser donar resposta a la demanda del país de professionals formats en aquests àmbits. La bona acollida dels estudiants formats dins de l'entorn professional especialitzat, tant dins del país com fora, ha permès la consolidació i reconeixement d'aquesta oferta formativa dins i fora de les nostres fronteres.

Prèviament a aquest inici, el 1984 s'obre a la Seu d'Urgell una seu de la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED). No es tracta d'una oferta d'ensenyament superior dins del país, però, gràcies a la seva proximitat, representa un complement a les titulacions que s'ofereixen a Andorra i permet l'accés a la formació universitària de les persones del país que per motius professionals o personals no poden seguir els estudis amb la metodologia tradicional. Les seves tutories en horaris adaptats als professionals i la seva metodologia d'ensenyament a distància amb continguts desenvolupats en llibres de text permeten ampliar el col·lectiu al qual es dirigeix la formació universitària.

El 1994 s'amplia l'oferta d'estudis d'ensenyament superior amb l'inici del Brevet Technicien Supérieur (BTS), en l'àmbit de la gestió de la petita i mitjana empresa, del sistema educatiu francès. Aquesta nova oferta contribueix una vegada més a donar resposta a les necessitats de professionals del país.

El 1997 es crea la Universitat d'Andorra, com a única universitat pública del sistema educatiu andorrà, que acull les dues antigues escoles universitàries en una mateixa institució i amplia l'oferta de titulacions que s'ofereixen amb la creació del Centre d'Estudis Virtuals. És amb aquesta nova oferta que s'inicia la formació universitària al país mitjançant una metodologia d'aprenentatge virtual que permet l'accés a la formació universitària sense necessitat d'horaris ni desplaçaments i amb un seguiment personalitzat i l'accés al coneixement a través d'un entorn virtual d'aprenentatge: el campus de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), institució amb la qual s' havia signat un conveni de col·laboració.

L'esperit de col·laboració amb institucions estrangeres ja formava part de les escoles universitàries d'Infermeria i d'Informàtica, que oferien als estudiants del país la possibilitat de continuar els estudis o de fer les estades formatives en institucions dels països veïns.

Durant el curs 2004-2005, seguint les directrius establertes al Model estratègic de la Universitat d'Andorra 2003-2007, es va posar en funcionament un entorn virtual d'aprenentatge propi que va permetre el desenvolupament de programes de continguts específics d'Andorra, dirigits a un públic internacional. Els primers programes que es van oferir van ser els de l'àmbit del dret andorrà i de la història econòmica d'Andorra. D'aquesta manera, la Universitat d'Andorra comença una nova missió com a divulgadora del coneixement d'Andorra fora de les nostres fronteres.

L'arribada recent de dues universitats privades al país, el 2008 la Universitat de les Valls i el 2010 la Universitat Oberta La Salle, representa una nova ampliació de l'oferta de formacions universitàries al país, al mateix temps que la complementa i diversifica.

Aquesta comunicació s'estructura en sis apartats. En el primer, en el qual ens trobem, es fa una introducció històrica de l'ensenyament superior a Andorra; en el segon, es defineix l'estructura dels plans d'estudi que ofereix la Universitat d'Andorra des del seu inici i la flexibilitat que hi incorporen. En el tercer apartat es descriu la metodologia d'aprenentatge utilitzada en els diferents plans d'estudis des de l'inici fins a l'actualitat, fent èmfasi en la incorporació de l'ús de l'entorn virtual d'aprenentatge en aquesta metodologia. En el quart apartat es descriu breument el desenvolupament de l'espai europeu d'ensenyament superior (EEES), al qual pertanyen els actuals plans d'estudi de la Universitat d'Andorra. En el cinquè apartat es troben les conclusions del treball, i finalment, el darrer apartat conté les referències bibliogràfiques.

2. L'estructura dels plans d'estudi de la Universitat d'Andorra

Des del seu inici, els plans d'estudis de la diplomatura en Infermeria i del diploma professional avançat en Informàtica han inclòs dins de l'itinerari curricular les estades formatives en institucions del sector professional corresponent del país. Aquesta orientació ha permès l'acostament de la Universitat a les necessitats professionals i l'adequació i adaptació dels continguts a aquestes necessitats, amb la voluntat de donar-hi resposta i de formar professionals competents per exercir al nostre entorn.

Durant el curs 1993-1994 es van iniciar els estudis de primer cicle en Informàtica de Gestió, que incorporaven dins del seu itinerari curricular matèries optatives i de lliure elecció amb l'objectiu de donar diferents especialitats possibles dins del mateix pla d'estudis. La mida reduïda de la Universitat i del volum d'estudiants obligaven que aquesta oferta presencial fos mínima, i aquesta realitat representava oferir als estudiants poques oportunitats d'escollir entre diferents especialitats. Aquesta realitat va incentivar la cerca d'institucions col·laboradores que permetessin ampliar l'oferta d'especialitats, i va néixer, el curs 1996-1997, un nou programa de formació: el CPP (Curs de Perfeccionament Professional), que s'ofereix cada any amb el patrocini de diferents institucions privades del país interessades a formar els seus professionals en àmbits específics de les diferents titulacions reglades que ofereix la Universitat. És d'aquesta manera que el programa CPP representa al mateix temps que una especialització per als estudiants universitaris un acostament a l'entorn professional, un reciclatge per als professionals del sector i una introducció dels estudiants a allò que en el futur haurà de ser la seva formació continuada. Aquest programa s'ofereix presencialment a la Universitat d'Andorra, on s'uneixen els dos col·lectius (estudiants i professionals del sector) a la mateixa aula, i disposa del finançament extern dels professionals que el segueixen com a formació continuada i de les institucions que el patrocinen.

Podem dir, doncs, que des de l'inici els plans d'estudi de la Universitat d'Andorra incorporen un component important d'aproximació als sectors professionals del país a través de les estades formatives en altres institucions (mobilitat presencial –Casalprim et al., 2007) i del programa CPP (mobilitat institucional –Casalprim et al., 2007).

A partir del curs 2002-2003, continuant la voluntat d'ampliar l'oferta d'especialitats dels estudiants de la Universitat d'Andorra, s'estableix una col·laboració amb la Universitat Politècnica de Catalunya que amplia la mobilitat presencial en permetre als estudiants de la Universitat d'Andorra estudiar un semestre a la Universitat veïna, al mateix temps que els permet optar a una doble titulació.

La creació del Centre d'Estudis Virtuals el 1997 i la col·laboració amb la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) permeten ampliar l'oferta de titulacions universitàries al país i el públic al qual es di-

rigeixen, al mateix temps que representen la introducció d'una nova metodologia d'aprenentatge a la Universitat: la metodologia virtual. La complementació d'aquesta metodologia a la presencial, com a nova metodologia d'aprenentatge (*blended learning*) estesa actualment a tots els plans d'estudis de la Universitat, és desenvolupada en l'apartat 3.

L'any 2003 s'amplia el conveni de col·laboració amb la UOC per tal de permetre la incorporació d'algunes assignatures als plans d'estudis presencials de la Universitat d'Andorra i ampliar novament d'aquesta manera l'oferta d'especialitats, alhora que introdueix un nou tipus de mobilitat dels estudiants: la mobilitat virtual (Casalprim et al., 2007).

Les darreres formacions universitàries de primer cicle presencials que ofereix la Universitat d'Andorra (en l'àmbit de la gestió d'empreses, des de l'any 2002, i en l'àmbit de les ciències de l'educació, des de l'any 2007) ja han incorporat des de l'inici la mobilitat presencial (estades formatives i col·laboració amb institucions universitàries estrangeres per estudiar-hi algun semestre), la mobilitat institucional (CPP) i la mobilitat virtual (ampliació de l'oferta d'especialitats amb assignatures de la UOC seguint una metodologia virtual).

3. La metodologia mixta (*blended learning*)

A partir del curs 1997-1998, la Universitat d'Andorra ha ampliat de manera considerable l'oferta de formacions, mitjançant una metodologia d'aprenentatge virtual, gràcies a convenis de col·laboració amb universitats estrangeres. Aquesta metodologia ha permès acostar la Universitat a un col·lectiu d'estudiants amb responsabilitats personals i professionals que els impedien de seguir una formació mitjançant la metodologia tradicional.

Aquesta primera experiència va permetre, el curs 2003-2004, la introducció d'assignatures optatives en format virtual i en col·laboració amb altres universitats als plans d'estudi presencials de la Universitat d'Andorra, la qual cosa representa l'ampliació més important de l'oferta d'especialitats.

A partir del curs 2004-2005 es posa en funcionament un entorn virtual d'aprenentatge propi de la Universitat d'Andorra que ha significat una eina de suport i un complement de les formacions presencials i ha

facilitat el seguiment individualitzat dels estudiants i l'adaptació a les seves particularitats. Aquestes tendències són considerades fonamentals en el procés d'adaptació al nou EEES.

L'entorn virtual d'aprenentatge de la Universitat d'Andorra també ha permès desenvolupar matèries de continguts específics d'Andorra, que han aportat un grau addicional de flexibilitat als plans d'estudi que s'ofereixen en format virtual, en col·laboració amb universitats estrangeres. Aquesta nova oferta també ha permès exportar continguts específics d'Andorra a estudiants d'altres universitats i difondre la nostra cultura fora de les fronteres.

En aquest treball es completa la classificació desenvolupada per Sabrià et al. (2007), amb els darrers canvis als programes de la Universitat d'Andorra. En funció de la presència de l'ús de l'entorn virtual en la metodologia d'aprenentatge de cada pla d'estudis, de més presència a menys presència, es classifica cada programa seguint la proposta de Simonson i Barberà (2007) en cinc modalitats que es resumeixen a la taula següent:

Taula 1. *Modalitats d'aprenentatge dels programes de la Universitat d'Andorra*

Presència de les TIC (ús de l'entorn virtual d'aprenentatge)	Model de curs	Curs
Total (100%)	Curs virtual	Assignatures de continguts específics d'Andorra (Dret andorrà, Història econòmica, Patrimoni cultural...) Bàtxelor en Administració d'Empreses (si l'estudiant escull aquesta opció) Bàtxelor en Comunicació Bàtxelor en Dret Bàtxelor en Humanitats Bàtxelor en Informàtica (si l'estudiant escull aquesta opció) Bàtxelor en Llengua Catalana
Alta (+50%)	Curs ascendent virtual	Bàtxelor en Administració d'Empreses (si l'estudiant escull aquesta opció) Bàtxelor en Informàtica (si l'estudiant escull aquesta opció) Curs d'accés a la universitat per a més grans de 25 anys Postgrau en Direcció Bancària

Moderada (50%)	Curs equilibrat	Bàtxelor en Administració d'Empreses (si l'estudiant escull aquesta opció) Bàtxelor en Informàtica (si l'estudiant escull aquesta opció)
Baixa (–50%)	Curs ascendent presencial	Tots els programes de formació reglada presencials: Bàtxelor en Administració d'Empreses Bàtxelor en Ciències de l'Educació Bàtxelor en Infermeria Bàtxelor en Informàtica Diploma professional avançat en Administració i Finances Diploma professional avançat en Informàtica de Gestió
Molt baixa (–5%)	Curs presencial	Tots els programes de formació continuada (postgraus i cursos d'actualització) que no siguin específicament amb component virtual.

Font: elaboració pròpia

3.1. Curs virtual

Els plans d'estudis de la Universitat d'Andorra que s'ofereixen seguint una metodologia 100% virtual són els de les titulacions reglades que s'ofereixen en col·laboració amb la Universitat Oberta de Catalunya. Aquesta oferta es va iniciar el curs 1997-1998 amb l'objectiu d'oferir formació universitària a la població del país que per motius professionals o personals no tenia disponibilitat horària per poder assistir a les classes.

El curs 2004-2005, amb el nou entorn virtual d'aprenentatge de la Universitat d'Andorra, es va poder introduir als plans d'estudis de les formacions ofertes amb altres institucions en format virtual els continguts específics d'Andorra, que alhora es van oferir de manera independent per tal de complementar els estudis universitaris dels estudiants d'altres universitats o per tal de difondre la cultura del país a qualsevol persona interessada. L'oferta actual d'aquests continguts és:

- Constitució i altres fonts del dret d'Andorra
- Dret civil d'Andorra
- Dret processal civil i dret internacional privat
- Dret públic d'Andorra
- Entorn comunicatiu d'Andorra (previst desenvolupar-la durant el curs 2012-2013)

- Entorn empresarial d'Andorra
- Història econòmica de l'Andorra contemporània
- Llengua i literatura a Andorra i als Pirineus (previst desenvolupar-la durant el curs 2012-2013)
- Patrimoni cultural d'Andorra

El curs 2011-2012 s'han començat a oferir alguns dels bàtxelors presencials, també amb metodologia 100% virtual. Els plans d'estudis del bàtxelor en Administració d'Empreses i del bàtxelor en Informàtica han pogut ser seguits amb una metodologia 100% virtual utilitzant el campus virtual de la Universitat d'Andorra i amb el seguiment personalitzat del professorat propi de la mateixa Universitat. En aquests casos, l'estudiant ha pogut triar la modalitat d'ensenyament que s'adequa més a les seves necessitats, la qual cosa li ha permès una combinació mixta que doni una resposta més dirigida a les seves particularitats.

El paper del professor en aquesta metodologia és el de planificar la formació abans de l'inici del curs per tal que es disposi d'un pla docent en el qual s'especifiqui la informació següent:

- Calendari detallat dels diferents terminis previstos per a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge.
- Activitats d'avaluació continuada que garanteixin l'assoliment dels objectius d'aprenentatge.
- Materials didàctics (bibliografia bàsica i complementària, articles, lectures, recursos electrònics...) en els quals estiguin detallats els continguts del programa.

Els materials didàctics utilitzats en aquests programes no estan especialment dissenyats per facilitar l'autoaprenentatge. És per aquest motiu que és fonamental el paper del professor com a dinamitzador d'aquests continguts. En començar la formació, el professor ha de dinamitzar l'aula virtual, orientar el procés d'aprenentatge de manera personalitzada (respondre missatges, atendre consultes d'estudiants, proposar activitats individualitzades, proposar tutories presencials...) i avaluar els estudiants.

Pel que fa a l'estudiant, ha de ser responsable del seu propi procés d'aprenentatge, utilitzant els diferents mitjans de suport de què disposa, la major part dels quals estaran disponibles a l'entorn virtual d'aprenentatge.

En aquest tipus de metodologia, la presencialitat només és obligatòria en el moment de l'avaluació. L'avaluació continuada només podrà excloure l'examen final si és presencial; en cas que es tracti de lliuraments a l'aula virtual, només podran ser un complement a la qualificació de l'examen final presencial.

3.2. Curs ascendent virtual (*blended learning*)

Els plans d'estudis de la Universitat d'Andorra que s'ofereixen seguint una metodologia ascendent virtual (*blended learning*: mixta presencial-virtual), amb més del 50% de virtualitat, són els dels bàtxelors en Administració d'Empreses i d'Informàtica, si l'estudiant escull aquesta modalitat. En aquests programes, com ja s'ha dit, a partir del curs 2011-2012 s'ha començat a oferir la possibilitat que l'estudiant triï la metodologia d'aprenentatge. En cas que les necessitats de l'estudiant requereixin una metodologia mixta, podria acollir-se a aquesta possibilitat. En aquest cas estaríem parlant d'estudiants que no poden assistir a les classes presencials, però que sí que volen seguir l'avaluació continuada presencial, assistint de manera periòdica a les sessions en què s'avalua. També poden sol·licitar tutories de consulta presencials amb el professorat.

També s'ofereix en aquesta modalitat el curs d'accés a la universitat per a persones més grans de 25 anys. Aquest programa ofereix tutories presencials per a cada assignatura un cop al mes en horari nocturn, i el seguiment del procés d'aprenentatge es fa a través de l'entorn virtual.

Durant el curs 2012-2013 està previst oferir un postgrau en Direcció Bancària, en col·laboració amb la Barcelona School of Management de la Universitat Pompeu Fabra, dirigit als professionals d'institucions financeres del país i de fora, en el qual se seguirà una metodologia ascendent virtual.

En aquesta metodologia, el paper del professor coincideix amb el descrit al curs virtual, amb la incorporació de les tutories presencials i la possibilitat de seguir una avaluació continuada presencial.

L'estudiant controla el seu propi procés d'aprenentatge, que desenvolupa principalment seguint la metodologia virtual.

3.3. Curs equilibrat (*blended learning*)

Els plans d'estudis de la Universitat d'Andorra que s'ofereixen seguint una metodologia equilibrada (*blended learning*: mixta presencial-virtual), amb el 50% de virtualitat, són els dels bàtxelors en Administració d'Empreses i d'Informàtica, si l'estudiant escull aquesta opció. En aquest cas estaríem parlant d'un component de presencialitat afegit a la metodologia anterior que es concretaria en la possibilitat d'assistir a algunes de les classes presencials del programa.

3.4. Curs ascendent presencial (*blended learning*)

Els plans d'estudis de la Universitat d'Andorra que s'ofereixen seguint una metodologia ascendent presencial (*blended learning*: mixta presencial-virtual), amb menys del 50% de virtualitat, són tots els programes de formació reglada presencials de la Universitat d'Andorra. A partir del curs 2004-2005, en el qual es va posar en funcionament l'entorn virtual d'aprenentatge de la Universitat d'Andorra, totes les assignatures de les formacions reglades van disposar d'una aula virtual que ha de ser una eina de suport a l'estudiant i que cal que el professorat mantingui actualitzada.

L'estudiant disposa d'aquest espai amb un mínim d'informació de cada assignatura i amb la possibilitat d'utilitzar l'aula virtual com a espai de comunicació individualitzada amb el professorat o col·lectiva amb tots els participants de l'assignatura.

3.5. Curs presencial

Els plans d'estudis de la Universitat d'Andorra que s'ofereixen seguint una metodologia presencial també disposen d'una aula virtual, però el seu ús és inferior al 5%. Es tracta dels programes d'extensió universitària dirigits al reciclatge i perfeccionament dels professionals, en els quals no es preveu específicament un component virtual. Aquests programes acostumen a fer-se en horaris adaptats a l'entorn professional al qual es dirigeixen i hi participa professorat molt divers. Tots ells són gestionats per un membre del personal docent fix, que és el responsable, conjuntament amb el coordinador acadèmic del pro-

grama, del manteniment de l'aula virtual i del trasllat dels dubtes dels estudiants al professor corresponent.

4. L'espai europeu d'ensenyament superior

Al model estratègic de la Universitat d'Andorra s'estableix una universitat d'estructura lleugera, que sigui dinàmica, flexible i creativa, tant en les formacions com en la seva organització, i adaptada a la realitat social i econòmica del país, actual i futura. S'estableix també que dins d'aquesta realitat social hi ha l'adaptació de la Universitat d'Andorra a l'espai europeu d'ensenyament superior (EEES).

Aquest procés s'inicia amb la Declaració de la Sorbona (1998) i es consolida i amplia amb la Declaració de Bolonya (1999) (*Bologna Process Stocktaking*), en la qual els ministres europeus d'Educació van encomanar als estats membres de la Unió Europea desenvolupar i implantar als seus països les actuacions següents:

1. Estructurar les titulacions en tres cicles, que la Universitat d'Andorra ha establert en un primer cicle de tres anys (bàtxelor), un segon cicle de dos anys (màster) i un tercer cicle de tres anys (doctorat).
2. Computar la càrrega acadèmica dels estudis amb crèdits ECTS (*european credits transfer system*), que tenen en compte la dedicació de l'estudiant, i no sols les hores de classe.
3. Avaluar i certificar la qualitat de l'educació superior mitjançant un organisme independent.
4. Fomentar la mobilitat dels estudiants entre universitats d'Europa i facilitar i promoure les titulacions conjuntes (i dobles).
5. Adoptar un sistema de titulacions comparable mitjançant la introducció d'un suplement europeu al títol.

Aquestes actuacions es consoliden als comunicats de les reunions posteriors de ministres europeus: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest-Viena (2010) i Bucarest (2012).

El Procés de Bolonya destaca com un factor important per assolir els objectius proposats per l'EEES la promoció de la mobilitat

de professors, estudiants i personal d'administració i serveis. Aquest és un mecanisme que contribueix a l'entesa entre diferents cultures i a l'adquisició de competències interculturals, al mateix temps que permet unir esforços en el desenvolupament del coneixement i la innovació. Tots aquests factors són necessaris per a la formació dels professionals del futur en la nostra societat globalitzada. Però cal tenir en compte els problemes relacionats amb la mobilitat, identificats en els darrers informes de l'Associació Europea d'Universitats, especialment al *Trends III* (Reichert i Tauch, 2003), *IV* (Reichert i Tauch, 2005) i *V* (Croisier et al., 2007), i que podem resumir en dos: el cost addicional i la problemàtica actual sobre el reconeixement acadèmic.

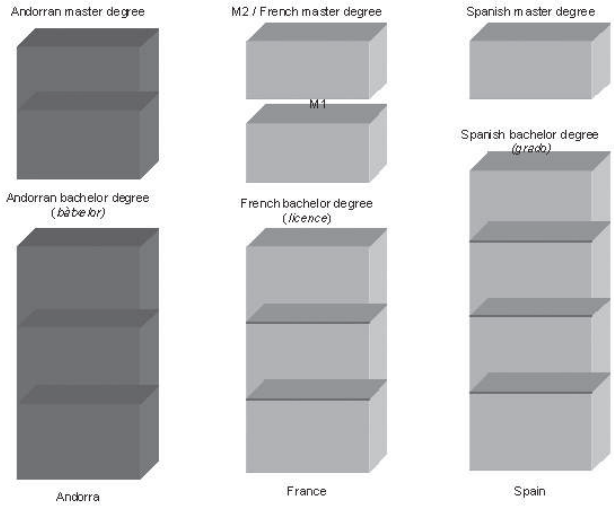
Andorra és un país amb una estreta relació amb altres països veïns en tots els àmbits, entre ells l'acadèmic. En el nivell preuniversitari, al país hi conviuen tres sistemes educatius (l'andorrà, l'espanyol i el francès), i en el nivell universitari, la majoria dels estudiants segueixen els estudis a l'estranger. En aquest entorn, la Universitat d'Andorra, com hem vist, ha establert des de l'inici col·laboracions amb universitats estrangeres amb l'objectiu d'afavorir l'ampliació de la flexibilitat dels seus plans d'estudis i la mobilitat dels estudiants, així com l'establiment d'acords de reconeixement de les seves titulacions als països veïns.

En aquest context, el problema del cost addicional s'ha resolt mitjançant un sistema de beques de mobilitat del Govern d'Andorra gestionades per la mateixa Universitat, i pel que fa al reconeixement acadèmic, com hem vist, s'ha anat resolent històricament mitjançant diferents fórmules de col·laboració amb universitats estrangeres, si bé és cert que, paradoxalment, la definició de l'EEES ha representat una dificultat addicional en aquest tipus de col·laboracions (no amb França, però sí amb Espanya) i una necessitat d'adaptar-les perquè continuïn sent vàlides en el nou entorn.

Espanya i França, els dos estats veïns amb els quals la Universitat d'Andorra estableix la major part de les col·laboracions, han adoptat fórmules diferents d'adaptació al nou EEES. França, igual com Andorra, ha adoptat un primer cicle de tres anys (180 crèdits europeus) i un segon cicle de dos anys (120 crèdits europeus). Espanya ha optat per un primer cicle de quatre anys (240 crèdits europeus) i un segon

cicle d'un any (60 crèdits europeus). Aquesta divergència dificulta la possibilitat d'establir titulacions conjuntes o dobles titulacions de primer cicle amb Espanya, i representa la necessitat de redefinir les col·laboracions establertes entre la Universitat d'Andorra i altres universitats espanyoles en les quals hi havia la doble titulació, com es pot veure en la il·lustració 1.

Il·lustració 1. Estructura dels plans d'estudis de formacions reglades en el marc de l'EEES, a Andorra i als països veïns



Font: Casalprim et al., 2008. Graph 6

5. Conclusions

Aquesta comunicació fa una introducció històrica de l'oferta de formacions d'ensenyament superior a Andorra des de l'inici, amb la creació de les dues escoles universitàries que posteriorment es van integrar a la Universitat d'Andorra, creada l'any 1997 com a única universitat pública del país fins a l'actualitat, que són dues noves universitats privades, la Universitat de les Valls i la Universitat Oberta La Salle.

L'objectiu principal de la comunicació és descriure l'evolució de l'estructura dels plans d'estudi que ofereix la Universitat d'Andorra fent èmfasi en l'elevat grau de flexibilitat que incorporen des de l'inici, fruit de la col·laboració entre aquesta Universitat i altres institucions del país i de fora.

També s'hi descriu la metodologia d'aprenentatge utilitzada en els diferents plans d'estudi de la Universitat d'Andorra i el procés d'introducció de l'ús de l'espai virtual d'aprenentatge en aquesta metodologia.

6. Referències

Bates, A. W. *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa, 2001.

Bates, T. *Technology, E-learning and Distance Education*. London; New York: Routledge, 2003.

Burbules, N.; Torres, C. A. *Globalization and Education. Critical Perspectives*. London: Routledge, 2000.

Casalprim Ramonet, M.; Larraz Rada, V.; Nicolau I Vila, M.; Sabrià Bernadó, M.; Saz Peñamaría, A. «Syllabus flexibility and Adaptation to the new European Higher Education Area through the Inclusion of e-Learning». *ECEL, 7th European Conference on e-Learning*. Cyprus, 2008.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza, 1997.

Drucker, P. F. «The New Society of Organizations». *Harvard Business Review* (1992).

Druker, P. *El management del siglo XXI*. Barcelona: Edhasa, 2000.

Duart, J. M.; Sangrà, A. *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa, 2000.

Duart, J. M.; Kiselyova, E. «The Open University of Catalonia: A Local-global University Model». A: TAPIO [et al.]. *Global Peace Through the Global University System*. Repuliken Finland: GUS, 2003.

Eguiguren, M.; Parellada, M. Forma. *La formació continuada a An-*

dorra. Model organitzatiu i necessitats formatives. 2007.

EUA. *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. European University Association, 2007.

EUROPEAN COMMISSION. «Progress towards the Lisbon objectives in education and training, 2006 report». *Comission Staff Working Paper* (2006).

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *Lisbon Declaration: Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose.* Brussels; EUA, 2007.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *Prague Declaration: European universities: looking to the future with confidence.* Brussels; EUA, 2009.

EUROPEAN, M. E. «Declaració de la Sorbona». *Joint declaration of the European Ministers of Education*. 1998.

EUROPEAN, M. E. «Declaració de Bolonya. The European higher education area». *Joint declaration of the European Ministers of Education*. 1999, 19.

EUROPEAN, M. E. «Forward from Berlin: the role of Universities». *Joint declaration of the European Ministers of Education*. 2003.

EUROPEAN, M. E. «Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education on The European Higher Education Area». [Bergen] *Joint declaration of the European Ministers of Education*. 2005.

EUROPEAN, M. E. «Declaració de Londres». *Joint declaration of the European Ministers of Education*. 2007.

EUROPEAN, M. E. «Declaració de Lovaina». *Joint declaration of the European Ministers of Education*. 2009.

EUROPEAN, M. E. «Declaració de Budapest-Viena». *Joint declaration of the European Ministers of Education*. 2010.

GARCÍA, L. *Movilidad virtual vs movilidad física*, 2007. http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2007.pdf

MINISTERI DE FINANCES. SERVEI D'ESTUDIS. *Andorra en xifres 2007*. Andorra: Govern d'Andorra, 2007. http://www.estadistica.ad.

MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION. *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.* 2001.

MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. 2003.

MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION. *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsibles for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005*. 2005.

MINISTERS RESPONSIBLE FOR HIGHER EDUCATION. *London Communiqué. 18 May 2007*. 2007.

REICHERT, S.; TAUCH C. *Trends in Learning Structures in European Higher Education III*. European University Association, 2003.

REICHERT, S.; TAUCH, C. *Trends IV: European Universities Implementing Bologna.* European University Association, 2005.

SABRIÀ BERNADÓ, B.; CASALPRIM RAMONET, M.; LARRAZ RADA, V. «Introducción de las TIC en la metodología de aprendizaje de los programas de formación de la Universitat d'Andorra». *XV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.* San Sebastián, 2007.

SIMONSON, M.; BARBERÀ, E. «Processos de planificació docent amb suport de TIC». A: *Del docent presencial al docent virtual: el procés educatiu*. Barcelona: Eureka Media, 2007.

TERE, R. «Modelling the Virtual University». *Journal of Workplace Learning. Employee Counselling Today* (2000).

Els sistemes educatius a Andorra: garantia o dèficit d'integració? Realitat i perspectives

Míriam Almarcha París
Institut Català de Recerca en Ciències Socials (EA-3681)
Casa dels Països Catalans. Universitat de Perpinyà

Resum

L'evolució dels paràmetres de cohesió de la societat i de la consciència de la seva identitat al Principat d'Andorra és particularment perceptible a l'escola. L'originalitat del model educatiu a Andorra presenta una sèrie d'avantatges i de limitacions, legítimament vinculats tant a la història com a les institucions actuals del país. Si bé a la dècada dels setanta el Pla d'andorranització permeté arribar a tota la població escolar, trenta anys més tard la qüestió de la llengua oficial en els sistemes educatius és discutible. S'hi han afegit més interrogants, com ara la identitat dels nous andorrans, el futur del català o la necessitat del plurilingüisme.

L'especificitat del sistema francès a Andorra marca un dèficit del català. En la perspectiva de voler reforçar la seva presència com a llengua vehicular en el sistema francès públic, és interessant prendre en compte l'exemple de les fileres bilingües a la Catalunya del Nord, model actual vigent a l'Acadèmia de Montpeller, de la qual també depèn l'ensenyament francès a Andorra. L'adopció d'aquesta pedagogia respondria als mateixos menesters en ambdós territoris. A més, aquest dispositiu resultaria particularment adaptat a les necessitats del Principat: millorar l'eficiència del sistema educatiu i trobar solucions econòmiques en la situació financera actual.

Paraules clau: Historia educació Andorra; Sistemes educatius Andorra;

Resumen

La evolución de los parámetros de cohesión de la sociedad y de la conciencia de su identidad en el Principado de Andorra es particularmente perceptible en la escuela. La originalidad del modelo educativo en Andorra presenta una serie de ventajas y limitaciones que están legítimamente vinculadas tanto a la historia como a las instituciones actuales del país. Si bien la década de los setenta el Plan de Andorranización permitió llegar a tota la población escolar, treinta años después la cuestión de la lengua oficial en los sistemas educativos es discutible. Se han añadido más interrogantes, como la identidad de los nuevos andorranos, el futuro del catalán o la necesidad del plurilingüismo.

La especificidad del sistema francés en Andorra marca un déficit del catalán. En la perspectiva de reforzar su presencia como lengua vehicular en el sistema público francés, hay que tomar en cuenta las líneas bilingües de la Catalunya del Nord, un

modelo actual vigente en la Academia de Montpellier, de la cual también depende la enseñanza francesa en Andorra. La adopción de esta pedagogía respondería a las mismas necesidades en ambos territorios. Además, este dispositivo se adaptaría perfectamente a las necesidades del Principado: mejorar la eficacia del sistema educativo sin aumentar los costes económicos.

Palabras clave: Historia educación Andorra, Sistemas educativas Andorra;

Abstract

Education systems in Andorra: integration guarantee or impediment? Reality and perspectives.

The evolution of the parameters of social cohesion and self-identification in the Principality of Andorra is particularly evident in school. The originality of the educational model in Andorra has advantages and limitations that are legitimately related to both the history and current institutions of the country. In the seventies the Pla d'Andorranització reached the entire school population; thirty years later the issue of the official language in education systems is still being discussed. Today there are more issues, such as the identity of the new Andorrans, the future of Catalan or the need for multilingualism.

The specific nature of the French system in Andorra has led to a deficit of Catalan. In order to strengthen its presence as the language in the French public system, consideration must be given to the bilingual lines of Northern Catalan, a current model in the Academy of Montpellier, the same administration that French education in Andorra depends on. Adopting this pedagogical approach serves the same needs in both territories. Furthermore, this would perfectly suit the Principality's need to improve the effectiveness of the education system without any additional cost.

Key words: History of Andorra education, Andorran educational systems.

Els sistemes educatius a Andorra: garantia o dèficit d'integració? Realitat i perspectives

Andorra és ara el resultat d'una situació institucional moderna com a Estat homologat que ha seguit les pautes de les grans nacions democràtiques contemporànies. Després d'haver-se constituït d'unes institucions originals, tant per la forma com per l'equilibri de la permanència que han tingut al llarg de 800 anys, l'Andorra basada en un dret medieval fins a la fi del segle XX ha sabut mantenir-se i actualitzar-se. Al mateix temps, la seva homologació institucional ha coincidit amb un desenvolupament econòmic extraordinari als anys seixanta que va estretament relacionat amb una dinàmica demogràfica tan o més ràpida que l'econòmica. Els fluxos de població amb el fenomen de la immigració plantegen una situació delicada, però també un ric engranatge.

Una de les conclusions a les quals arriba l'escriptor Antoni Morell és que «com que viatgem molt, a voltes com baguls, ens empeltem de tot un xic, aigualint-nos» ja que «ens adaptem fàcilment a altres cultures i a altres llengües, diluint-nos de manera inconscient». En el marc d'aquests canvis que trasbalsen Andorra resta la qüestió compromesa de la identitat i de la llengua.

1. EL model educatiu d'andorra

Com a Estat sobirà, Andorra consta d'una xarxa educativa plural i original. Actualment, 10.840 alumnes[1] estan distribuïts entre les escoles públiques (andorranes, espanyoles i franceses), congregacionals i privada. Totes van fins al batxillerat i cada família tria lliurement, des de la maternal, en quin sistema educatiu inscriu la seva mainada.[2]

Les estadístiques del Principat no dissocien els detalls dels sistemes i els presenten com a fragmentats en tres grups: l'andorrà, l'espanyol i el francès; el congregacional i el privat són inclosos en el segon.

El sistema educatiu andorrà consta de tres elements: la Formació andorrana, l'Escola Andorrana i la Universitat d'Andorra. La Formació andorrana fou pensada com a complement dels ensenyaments francès i espanyol, que oblidaren el context geogràfic on es trobaven (llengua, història, geografia, institucions d'Andorra). La *Nota informe sobre l'andorranització* s'aprovà el 30 de juny de 1972 al Consell General. Andorra va destinar el seu programa a garantir l'aprenentatge del català i de la història del país en tots els centres d'ensenyament. Seguint la Llei d'ordenament del sistema educatiu del 9 de juny de 1994 i amb els convenis sobre educació signats entre el Govern d'Andorra i els d'Espanya i França, la Formació andorrana és impartida per professors del Ministeri d'Educació del Principat en tots els nivells educatius

1. Segons fonts del curs escolar 2011-2012 del Ministeri d'Educació del Govern d'Andorra.

2. L'elecció es fa segons criteris plurals. La Llei qualificada d'educació del 3 de setembre de 1993 determina en el seu preàmbul «el dret de tota persona a l'educació, dret que la Constitució reconeix amb el caràcter de fonamental, i estableix l'escolarització obligatòria i gratuïta fins als 16 anys [...] i als drets dels pares d'alumnes a escollir el tipus d'educació que desitgen per a llurs fills».

de les escoles espanyoles i franceses com a matèria obligatòria dins l'horari lectiu.[3] L'any 1982 neix l'Escola Andorrana, una iniciativa per desenvolupar, en paral·lel dels altres sistemes, una línia d'ensenyament pròpiament andorrana. Ve a ser l'únic sistema educatiu que controla el Govern d'Andorra. Si l'any 1972 es parlava d'«andorranització de l'ensenyament», avui s'ha de parlar de l'«andorranització: un ensenyament». El Govern d'Andorra tot just s'acabava d'instaurar el 15 de gener de 1982 amb Òscar Ribas Reig com a cap del Govern. La presa de consciència i la voluntat de considerar i prendre al seu càrrec el sistema educatiu del país es manifesta ja a la dècada dels cinquanta.

1.1. Les primeres escoles

Segons Salvador Llobet, «las antiguas escuelas estaban encargadas a los vicarios o beneficiados de las parroquias».[4] En *Cent anys d'ensenyament a Andorra*, Roser Bastida avança que eren els consells comunals els que tenien cura del servei docent al país. Cada Comú posava a disposició un local que feia d'escola i també en contractava el personal. «Fins al segle XX, la cura de l'educació en tots els seus àmbits fou implícitament lliurada al clergat. Segons llurs gustos o llurs mitjans, els vicaris o les congregacions religioses existents a les parròquies andorranes s'ocupaven doncs dels infants per tal d'educar-los en la religió catòlica i, accessòriament, per donar-los els rudiments de lectura, d'escriptura, de càlcul, de cant i de costura, nocions que constituïen la base elemental de la instrucció.»[5]

A partir del 1882 Andorra veu néixer les escoles congregacionals, que, llevat del mestre i del vicari, representen un nou tipus d'ensenyament. És la institució docent més antiga del país. El Consell General, en una Acta del Consell Extraordinari, autoritza «establir en

3. Conveni entre el Govern del Principat d'Andorra i el Govern de la República Francesa en l'àmbit de l'ensenyament (14/4/2004) i Conveni entre el Govern del Principat d'Andorra i el Govern del Regne d'Espanya en matèria educativa (17/5/2007).

4. LLOBET REVERTER, Salvador. *El medio y la vida en Andorra*. Barcelona: CSIC, 1947, 347 pàg.

5. ADPP (Arxius de la Delegació Permanent de Perpinyà); resposta traduïda d'una carta de l'inspector d'Acadèmia al delegat permanent francès del 22/12/1949. Citat per BASTIDA, Roser. Cent anys d'ensenyament a Andorra. Andorra, 1987, 204 pàg. (pàg. 13). (Col•lecció Història d'un Poble; 3)

aquella Parroquia (Canillo) una ensenyansa per noyes confiada a les Religioses de la Sagrada Familia, concedeix facultat per edificar una casa destinada a aquest objecte y carta de vecindad a las Hermanas mestres [perquè] desempenyan la ensenyansa aplaudint lo zel que manifestan los vehins de Canillo y en especial los que firmen la instancia presentada Nicola Duedra, Pere Casal per a fomentarlos bona educació moral y cristiana en la seva Parroquia»[6] i concedeix les autoritzacions i dicta els decrets en matèria d'ensenyament.

1.2. Les primeres escoles públiques

Les primeres escoles públiques s'obriren en dues fases. Primer ho feren les escoles franceses a partir del 1900. Durant trenta anys foren les úniques a donar un ensenyament modern i laic, sobre el model de l'ensenyament públic francès que acabava d'implantar-se a l'Hexàgon. La primera escola s'obrí a la parròquia de Sant Julià de Lòria el 12 d'octubre amb la mestra Srta. Huguet. Segons Josep Maria Vidal i Guitart, al matí tenia els nens i a la tarda, les nenes.[7] El mateix dia se n'obria una altra a Andorra la Vella, amb la Srta. Maestre.[8]

Aquestes escoles no gaudien de cap estatut oficial i responien al desig formulat l'any 1882 pel ministre d'Afers Estrangers en una carta adreçada al ministre de la Instrucció Pública Francesa: «Au nombre des moyens qui pourront contribuer d'une manière efficace à nous rattacher les sympathies et les intérêts des populations de ces Vallées, il faut compter la création d'établissements d'Instruction Publique, qui répandront l'usage de la langue française et la connaissance de nos institutions...»[9] L'any 1930 s'implanten les primeres escoles espanyoles.

6. Acta del Consell Extraordinari del 3 de juliol de 1882 (Consell General). Citat per Bastida, Roser. *Cent anys d'ensenyament a Andorra*. Andorra, 1987, 204 pàg. (pàg. 14). (Col·lecció Història d'un Poble; 3)

7. Vidal Guitard, Josep Maria. *Instituciones políticas y sociales de Andorra*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas: Instituto Francisco de Vitoria, 1949, pàg. 315.

8. Ambdues van ser les primeres andorranes a entrar a l'Ecole Normale de Perpinyà després d'obtenir el certificat d'estudis primaris. També foren les primeres andorranes a beneficiar França de beques, l'any 1890, a fi d'introduir realment al país la llengua francesa, segons els desitjos de les autoritats franceses.

9. ANP F17 10976. Carta del ministre d'Afers Estrangers a Jules Ferry, ministre de la Instrucció Pública el 26 de juny de 1882.

1.3. L'andorranització

A l'inici dels anys 1960 el diari *Midi Libre*, en la seva «Chronique d'Andorre» proposa un article amb el titular següent: «Pourquoi n'y a-t-il pas d'écoles catalanes en Andorre?». Pregunta a la qual el país posarà remei una desena d'anys més tard amb l'arribada de l'andorranització i més endavant de l'Escola Andorrana. L'article reclama que «il n'est pas normal qu'il n'y ait pas d'écoles où l'on enseigne en catalan et où les enfants apprennent à lire et à écrire leur langue maternelle, ainsi que la géographie et l'histoire du pays. [...] Pour que les andorrans connaissent à fond le catalan, le français et l'espagnol, il est indispensable qu'ils commencent dès leur jeune âge par bien apprendre leur langue maternelle».[10] Aquesta situació alarmant priva els joves de coneixements socioculturals i identitaris andorrans.

Abans de l'any 1972, el país ja manifestava un esperit d'andorranització en matèria de política educativa. Roser Bastida fa un breu inventari dels trets que preocupen les institucions andorranes, amb la qual cosa traça una part del camí lògic cap a la necessària consciència d'andorranització: «Acorda lo Consell que's faci una recopilació de les costums legals de les Valls, ordenantles en forma tal que pugui ensenyar-se en les escoles y servesqui pera instrucció dels andorrans. Se comissiona pera fer aqueix trevall a D. Josep de Riba actual assessor del Consell al qui s'autorisa per a que demani los auxiliars que necessiti.»[11]

El primer pas es fa amb les escoles franceses, ja que el Consell General acorda en una de les sessions de l'any 1950 que «essent la llengua catalana la oficial, sería de molta utilitat que fos ensenyada a tots els alumnes que frecuenten les escoles franceses, aixis com en els examens de final de curs hi hagues una pregunta sobre la llengua catalana».[12]

---

10. *Midi Libre* (4 de novembre de 1963).

11. Llibre d'Actes del M. I. Consell General (1864-1940), pàg. 224. BASTIDA, Roser. Cent anys d'ensenyament a Andorra. Andorra, 1987, 204 pàg. (pàg. 143). (Col·lecció Història d'un Poble; 3)

12. ADPP. Carta del síndic general al delegat permanent de Perpinyà del 4 d'octubre de 1950. BASTIDA, Roser. *Cent anys d'ensenyament a Andorra*. Andorra, 1987, 204 pàg. (pàg. 143). (Col·lecció Història d'un Poble; 3)

El 15 de maig de 1951 el veguer francès, després d'haver-ne fet l'estudi amb el delegat permanent de Perpinyà, fa saber al síndic que l'ensenyament de la llengua catalana s'inclouria en els programes escolars del sistema educatiu francès a Andorra. Segons Bastida, aquest ensenyament s'impartiria el dissabte a la tarda en substitució de les assignatures d'Instrucció cívica, Cant i Educació física. També es treballaria sistemàticament la gramàtica comparada, la geografia local i les formes específiques del país. Aquest programa s'inicia a partir del curs escolar 1951-1952. Un report d'Inspecció del 7 d'octubre de 1952 confirma l'ensenyament de dues hores setmanals de llengua catalana al si de l'ensenyament francès. El pas dels anys no va permetre augmentar el nombre d'hores, sinó que retrocedí.[13] La resposta no va ser del tot positiva per introduir aquest ensenyament propi al país prop de les escoles espanyoles.[14]

Les actes del Consell General del 1961 suggereixen que «el Programa d'Estudis de les Escoles d'Andorra sigui revisat profundament, adaptant-lo al nostre país, és a dir, que tingui una base cultural i espiritual andorrana».

Ja el 26 de juny de 1970, el Consell General acorda: «Encomanar a la M. I. Junta de Qüestions Socials que organitzi, amb mitjans adequats, l'ensenyament del català, de la geografia, història i institucions andorranes en les escoles a partir del proper curs escolar.»[15]

L'any 1972 l'andorranització de l'ensenyament introdueix dos principis bàsics. En primer lloc, a través de l'estudi de la llengua, la història, la geografia i les institucions andorranes, s'aspira a aconseguir una referència comuna andorrana en els sistemes educatius francès i espanyol durant aquestes assignatures obligatòries. És a dir que «els ensenyaments espanyols i francesos (dignes de tota lloança i consideració en si mateixos i de tota reconeixença per part dels andorrans que

13. «L'any 1961 s'impartien uns coneixements de llengua i cultura andorrana amb dues sessions setmanals de mitja hora cada una.» BASTIDA, Roser. *Cent anys d'ensenyament a Andorra*. Andorra, 1987, 204 pàg. (pàg. 145). (Col·lecció Història d'un Poble; 3)

14. «L'any 1967 a les escoles espanyoles no s'impartia cap hora de llengua i cultura andorrana.» Bastida, Roser. *Cent anys d'ensenyament a Andorra*. Andorra, 1987, 204 pàg. (pàg. 145). (Col·lecció Història d'un Poble; 3)

15. Llibre d'Actes del M. I. Consell General. Consell Ordinari del mes del 26 de juny de 1970. Bastida, Roser. Cent anys d'ensenyament a Andorra. Andorra, 1987, 204 pàg. (pàg. 145). (Col·lecció Història d'un Poble; 3)

en són beneficiaris) han estat pensats i programats per a súbdits dels respectius països i no andorrans. Es tracta, doncs, d'afegir als respectius programes d'ensenyament quelcom de diferent i exclusiu pels infants d'Andorra; els elements necessaris per a transmetre, conservar i enfortir el caràcter i l'esperit andorrans a tots els infants, sigui quin sigui el pla d'estudis escollit».[16] I en segon lloc, la Formació andorrana vol fomentar un mateix instrument d'integració: els infants escolaritzats rebran una ensenyança idèntica (qualitat i quantitat).

Al setembre del 1973 es promulga un edicte que sol·licita cinc places de professors de català i cinc places de professors d'història, geografia i institucions andorranes. Podem dir que la Formació andorrana s'incorpora a les escoles del país a partir de l'any 1974 quan Josep Caldas i Nogué, primer professor, contractat el 31 de gener de 1974, s'encarregà de la formació dels mestres de les escoles amb Josep Maria Baiget Massip. Si el primer era especialitzat en coneixement d'Andorra, el segon ho era en català, segons l'estudi de Roser Bastida. A partir d'aquest moment, comença el creixement de l'ensenyament de Formació andorrana a les escoles del Principat. La repartició horària per setmana de català (llengua) i en català (història i geografia d'Andorra) es presenta de la manera següent en la resta de sistemes:

Visió global de la Formació andorrana als sistemes educatius francès i espanyol

Repartició horària setmanal i obligatòria

SISTEMA EDUCATIU FRANCÈS

Maternelle: 3 hores de Viure a Andorra [17]

Primaire: 3 hores de Llengua i Medi

Collège: 3 hores de Llengua catalana i 1 hora d'Història i geografia, Institucions d'Andorra

Lycée: 3 hores de Llengua catalana a *2*nde i *1*ère i a *Terminale* LV1, LV2 i LV3 (2 o 3 hores)[18], a més d'1 hora d'Història i geografia, Institucions d'Andorra

16. Nota informe sobre l'andorranització (aprovada pel M. I. Consell General - juny de 1972).

17 . A partir de la Moyenne Section.

18 . El Lycée Comte de Foix és l'únic liceu francès que proporciona un ensenyament de català com a llengua LV1 gràcies al conveni francoandorrà; així els alumnes del liceu poden passar les proves de LV1 català al BAC, contràriament a tots els altres candidats dels liceus de la Catalunya del Nord, que tenen prohibida la llengua regional com a LV1. Amb la nova reforma que s'està aplicant a tots els liceus, el plantejament de l'estudi de les llengües ha canviat des de fa dos anys: de manera progressiva es pro-

SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL
Maternal: 3 hores de Viure a Andorra[19]
Primaria: 4 hores de Llengua i Medi
ESO: 3 hores de Llengua (a 1r d'ESO es fan 4 hores per setmana) i 1 hora d'Història i geografia, Institucions d'Andorra, més 1 hora d'Estructures comunes amb l'àrea de Ciencias Sociales[20]
Bachillerato: 3 hores de Llengua catalana i 1 hora setmanal d'Història i geografia, Institucions d'Andorra

SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL CONGREGACIONAL
Primària: 1 hora de Medi d'Andorra
ESO: 3 hores de Llengua catalana i 4 hores de Ciències socials, que inclou l hora d'Història i geografia, Institucions d'Andorra (excepte a 3r i 4t d'ESO del Col·legi Sant Ermengol, on es fa 1 hora d'Història, geografia i Institucions d'Andorra)
Batxillerat: 3 hores de Llengua catalana i 1 hora d'Història i geografia, Institucions d'Andorra

Amb la transformació d'Andorra, per què no es replantejarien uns canvis a l'interior del sistema educatiu? O almenys la seva evolució. La societat, i en particular l'escola, són les que han d'intervenir en la recuperació del català. Els models educatius francès i espanyol imposen «limitacions» al paper de la llengua oficial del país. Quines possibilitats hi ha perquè el català i l'andorranització siguin legítimament més presents? Diverses pistes són possibles en la perspectiva de conservar la pluralitat de sistemes existents. Els programes es podrien readaptar i fixar pel Ministeri d'Educació andorrà conjuntament amb els ministeris francès i espanyol per mor de modular i determinar les necessitats reals de la població escolar andorrana en matèria de llengua.

El panorama actual d'Andorra resta inèdit, l'Estat no controla el conjunt del seu sistema educatiu. Aquesta situació sempre ha estat legitimada per la voluntat i el menester de gaudir d'una obertura pluricultural i d'una població que ha de conèixer llengües. És inevitable pensar en Luxemburg, que controla i proposa un únic sistema educatiu adaptat als menesters de la societat amb la presència progressiva de les tres llengües. Durant la maternal, la preocupació primera és de desen-

posa l'estudi de les llengües per competències. Afecta el Lycée Comte de Foix amb el català, l'espanyol i l'anglès (3 h/setm).

19. A partir d'I4.

20. Per als alumnes de l'educació secundària obligatòria i el batxillerat que arriben amb un nivell baix de llengua pel fet de no haver-la estudiat, s'ha previst una aula d'iniciació a la llengua catalana, on arriben a seguir 4 o 5 hores setmanals.

volupar les capacitats lingüístiques dels infants, exclusivament a través del luxemburguès. L'aprenentatge de l'alemany s'introdueix a l'edat de sis anys a través de la lectura i l'escriptura. El francès s'integra un any més tard. La llengua vehicular de les primeres classes de l'ensenyament secundari és l'alemany. El francès el reemplaçarà a partir del quart any. És un enfocament molt proper al de l'escola andorrana i que considera a la vegada la realitat demogràfica i els fluxos de residents, així com la presència i relació obligada amb veïns molt més potents, França i Alemanya.

2. L'especificitat del sistema francès

L'escolarització dels alumnes en el sistema educatiu francès (de maternal a batxillerat) del Principat d'Andorra correspon a un model immersiu en llengua francesa. Tostemps se li ha atribuït prestigi i una imatge de rigor i d'èxit escolar. Avui dia l'escola francesa ha deixat de tenir la reputació de líder.

Cal saber que, al país veí, el sistema educatiu ha evolucionat i proposa, des de fa una vintena d'anys, un ensenyament bilingüe públic dintre de l'*Éducation Nationale*. Qui diu bilingüe, diu ús alternatiu de dues llengües i, en aquest cas, d'una paritat horària entre el francès i el català.[21] Recordem que l'*Éducation Nationale* de l'Estat francès també disposa de fileres bilingües en alsacià/alemany, basc, bretó, cors, crioll i occità.[22] Les estadístiques del curs escolar 2011-2012 comptabilitzen en total 70.631 alumnes.[23] La immersió lingüística és present en altres

21. «Le bilinguisme se définit par un enseignement à parité horaire entre la langue régionale et la langue française.» Circular 95-086, coneguda com *Circulaire Bayrou* del 7 d'abril de 1995 (BOEN núm. 16, 20 avril 1995).

22. «Une convention de partenariat sur l'enseignement du créole a été signée le 22 février 2011 par le Ministre de l'Éducation nationale et le président de la Région Martinique.» *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française*. Délégation Générale de la langue française et aux langues de France: Ministère de la Culture et de la Communication, 2011.

23. Segons les xifres de la FLAREP (Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public), confederació que des del 1987 reuneix les principals associacions o federacions de pares d'alumnes i professors que treballen per al desenvolupament de les llengües regionals, dites minoritàries, en l'àmbit públic de l'educació.

escoles que tenen un estatut privat. El 1969 s'obrí la primera ikastola de la Federació Seaska al País Basc, la primera bressola de la Catalunya del Nord el 1976,[24] les escoles Diwan a Bretanya ho feren l'any 1977 i la primera calandreta, dos anys més tard a Occitània.

El català a l'*Éducation Nationale* és, doncs, una realitat com a resultat d'una presa de consciència i d'actuació que debuta fa vint anys amb la posada en plaça del bilingüisme. El col·legi de la Garrigola (Perpinyà) comença amb classes experimentals en català el 1992. Tres anys més tard s'obre una classe de primària al barri de Sant Assiscle, a la capital rossellonesa.[25] Aquest ensenyament continua al col·legi i al liceu. A partir del 2001, és la Circular Lang relativa a les *Modalités de mise en oeuvre de l'enseignament bilingue à parité horaire* que reglamenta aquest ensenyament, succeint a la Circular Bayrou del 1995.[26] 17 anys de bilingüisme francès-català a l'ensenyament francès!

Hi ha 318 centres de primària a la Catalunya del Nord, 46 dels quals són bilingües, el 15% dels quals proposa la branca bilingüe.[27] Pel que fa a la secundària, 13 de 62 instituts funcionen amb línies bilingües. No és només una anècdota, ni un dispositiu marginal. Als Pirineus Orientals representa el 7% de l'alumnat de maternal i primària, 3.671 alumnes amb el secundari durant el curs escolar 2011-2012.[28] El nombre d'establiments escolars és de 55. Alguns d'aquests centres són a la Cerdanya, a tocar d'Andorra.[29] El curs escolar 2012-2013 obrirà una nova línia bilingüe a la Guingueta d'Ix (Bourg-Madame).

---

24. Amb set centres de primària (Sant Galdric i el Vernet a Perpinyà, Sant Esteve del Monestir, Nils, Prada, el Soler, Càldegues) i un de secundària (el centre Pompeu Fabra ubicat al Soler).

25. Circular Bayrou del 7 d'abril de 1995 (BOEN núm. 16, 20 avril 1995) que permet la posada en plaça experimental de l'ensenyament bilingüe. «Il commence dès le cycle 1 et se poursuit à l'école élémentaire. La langue régionale y est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement.»

26. *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire*. Circular núm. 2001, 167, del 5 de maig de 2001.

27. Ens referim a escoles, col·legis, instituts, escoles associatives –Arrels, Bressola– que imparteixen ensenyament bilingüe o immersiu.

28. Xifra equivalent a un terç dels estudiants d'Andorra aproximadament o bé a un dels sistemes educatius del Principat pirinenc.

29. Escola maternal de Font-romeu, i escola primària d'Angostrina i de Font-romeu.

Establiments amb ensenyament bilingüe o immersiu - 2009[30]

1. Maternal La Granotera	Argelers
2. Maternal La Fontaine	Cabestany
3. Maternal + primari	Càldegues (bressola, immersió)
4. Maternal Miró	Ceret
5. Maternal del Pont	Ceret
6. Maternal Louise Michel	Elna
7. Maternal	Font-romeu
8. Maternal Torcatis	Illa
9. Maternal + primari	Nils (bressola, immersió)
10. Maternal Joan Amade	Perpinyà
11. Maternal D'Alembert	Perpinyà
12. Maternal Condorcet	Perpinyà
13. Maternal + primari Arrels	Perpinyà (immersió, bilingüe diferentment distribuït)
14. Maternal Lamartine	Perpinyà
15. Maternal + primari St. Galdric	Perpinyà (bressola, immersió)
16. Maternal + primari El Vernet	Perpinyà (bressola, immersió)
17. Maternal Pasteur	Prada
18. Maternal Aragó	Prada
19. Maternal + primari	Prada (bressola, immersió)
20. Maternal + primari	Sant Esteve (bressola, immersió)
21. Maternal + primari	El Soler (bressola, immersió)
22. Maternal	El Soler
23. Maternal Maurette	Tuïr
24. Primari	Angostrina
25. Primari	Argelers
26. Primari Prévert	Cabestany
27. Primari Chagall	Ceret
28. Primari Picasso	Ceret
29. Primari Néo	Elna
30. Primari	Font-romeu
31. Primari Langevin	Illa

30. BAYLAC FERRER, Alà. *Societat, llengua i ensenyament del català a Catalunya Nord*. 2009. [Tesi doctoral defensada a la Universitat de Perpinyà Via Domitia]

32. Primari Pasteur	Illa
33. Primari Jean Petit	Prada
34. Primari Jean Clerc	Prada
35. Primari D'Alembert 1	Perpinyà
36. Primari D'Alembert 2	Perpinyà
37. Primari Pasteur	Perpinyà
38. Primari	El Pertús
39. Primari Pons	Ribesaltes
40. Primari	El Soler
41. Primari Jaurès	Tuïr
42. Col·legi Pau Casals	Cabestany
43. Col·legi Joan Amades	Ceret
44. Col·legi Paul Langevin	Elna
45. Col·legi	Font-romeu
46. Col·legi Pierre Fouché	Illa
47. Col·legi Jean Moulin	Perpinyà
48. Col·legi La Garrigola	Perpinyà
49. Col·legi Gustau Violet	Prada
50. Col·legi Comte Guifré	Perpinyà (immersió)
51. Col·legi	Ribesaltes
52. Col·legi La Bressola	El Soler (immersió)
53. Liceu Deodat de Severac	Ceret
54. Liceu Aristides Maillol	Perpinyà
55. Liceu Charles Renouvier	Prada

El mateix sistema francès va desenvolupant el bilingüisme a altres regions: el 10% de l'alumnat a Alsàcia, el 20% a Còrsega i el 35% al País Basc rep ensenyament en la llengua del territori. La reglamentació oficial és la Circular ministerial núm. 167 del 13 de setembre de 2001 que organitza l'esmentat ensenyament bilingüe. Un any més tard es crea el concurs CRPE Spécial de et en langue régionale.[31] Es proposen llocs de treball per reclutar professors bilingües capacitats per impartir

31. CRPE: Concours de recrutement de professeur des écoles.

classe en català i en francès, cosa que aporta molta flexibilitat en la gestió interna del personal.[32] Le Rectorat de l'Académie de Montpellier gestiona l'ensenyament bilingüe del català, ve a ser el mateix superior jeràrquic del qual depèn el sistema francès al Principat d'Andorra.[33]

L'ensenyament bilingüe segueix un principi de paritat horària: el 50% en català i el 50% en francès a partir de la petita secció de maternal fins al CM2 per al primari. Cada escola s'organitza segons el projecte del centre; algunes imparteixen català al matí, d'altres a la tarda, amb un o dos professors amb la voluntat d'equilibrar la presència de les dues llengües. L'aprenentatge de l'escriptura i de la lectura comença en francès i paral·lelament en català. Res no canvia en els programes.[34] Als col·legis, la repartició horària de la filera bilingüe es presenta de la manera següent: tres hores de llengua catalana i almenys una disciplina en català. En general és la història i geografia, sabent que al *Brevet des Collèges*[35] poden passar aquesta assignatura en català. La continuïtat del bilingüisme és possible al liceu amb tres hores de llengua i almenys una disciplina en català, que també sol ser la història i geografia. Recordem que, com al *Brevet*, també se'ls permet passar aquesta matèria durant el *Baccalauréat* en català. El diploma s'acompanya d'un certificat d'estudis bilingüe. Es dóna sovint el cas que el o la professora de matemàtiques, educació física, dibuix, música té la capacitat i les competències per impartir el curs en català.

Un argument favorable a les classes bilingües i que motiva cada cop més els pares a l'hora d'inscriure-hi la seva mainada, segons el report anual dels consellers pedagògics, és que l'alumnat bilingüe obté, en general, els resultats més bons en totes les disciplines, incloent-hi francès i matemàtiques.[36] A més de la confirmada obertura lingüística, «les sec-

32. «À partir de 2002, des professeurs des écoles appelés à enseigner dans des classes bilingues seront recrutés à l'issue d'un concours spécial dont les épreuves favoriseront la prise en compte des compétences acquises dans la langue au cours de leur scolarité.» Segons les *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.* Encartament BO núm. 33 de 13/09/2001.

33. En l'àmbit departamental és la DASEN (Direction Académique des Services de l'Education Nationale) l'encarregada del català i del seu ensenyament bilingüe, com a antiga Inspecció d'Acadèmia de Perpinyà.

34. Se segueixen estrictament els programes generals de maternal fins al BAC.

35. *Brevet des Collèges*: diploma de fi de primer cicle de l'ensenyament secundari.

36. La Circular núm. 2001-167 ja esmenta en l'apartat d'«Orientacions generals»

tions bilingues ont vocation à devenir bi-plurilingues, le bilinguisme n'étant qu'un cas particulier du plurilinguisme».[37] Aquestes avaluacions, no publicades pel Ministeri, coincideixen amb els resultats dels alsacians i dels bretons, que han arribat a les mateixes conclusions fent avaluacions. Segons la reglamentació, l'ensenyament bilingüe és absolutament voluntari, tant per part de l'escola com per part de l'alumnat. És possible, doncs, seguir un recorregut monolingüe o bilingüe.

La Inspecció acadèmica només actua si hi ha prou demanda per obrir una classe.[38] En el cas de la Guingueta, segons fonts de l'APLEC,[39] a principi del curs escolar 2011-2012, tan sols tres famílies estaven interessades en una classe bilingüe; avui arriben a 20. Aquesta xifra permet fer un balanç favorable per a l'obertura d'una classe bilingüe única (del CP al CM2) per a la reentrada 2012-2013. Recordem que l'any 1995, des del Servei d'Animació Pedagògica en Català del CDDP[40] dels Pirineus Orientals, es va adreçar una enquesta a 10.000 famílies nord-catalanes amb mainada inscrita a maternal. Sense cap campanya prèvia, el 37,7% es digué favorable al bilingüisme. A Andorra podem imaginar que un de cada dos pares hi seria favorable, tenint en compte que és un entorn menys hostil a la llengua que el de la Catalunya del Nord, on el català no apareix com a llengua oficial. Integrar el bilingüisme al sistema francès a Andorra no és cap projecte del qual caldria estudiar la factibilitat i els mitjans, és una realitat que funciona i creix efectivament des de fa vint anys. No seria gaire difícil i sí més que legítim que una Andorra que viu el dèficit de la seva llengua oficial, l'adoptés.

---

un dels aspectes positius d'aquest funcionament: «La parenté linguistique de certaines langues régionales avec des langues étrangères, comme les communautés linguistiques transfrontalières, est susceptible d'être exploitée et de donner lieu à une réflexion sur la langue de nature à faciliter l'apprentissage ultérieur d'autres langues vivantes.»

37. Bonet, Luc. «Les sections bilingues français-langue régionale et le cadre européen: nouvelles perspectives didactiques». *Trema* (2007), núm. 28, pàg. 121.

38. «La demande de création du site bilingue, où figurent la liste des parents intéressés et l'avis de la commune, est ensuite transmise par la voie de l'inspecteur chargé de la circonscription à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale qui prend la décision en accord avec le recteur.» *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire.* Circular núm. 2001, 167, del 5 de maig de 2001.

39. APLEC: Associació per a l'Ensenyament del Català.

40. CDDP: Centre Départemental de Documentation Pédagogique.

3. Perspectives

La implantació de classes bilingües en el sistema educatiu francès a Andorra *a priori* no plantejaria cap problema. L'ensenyament bilingüe francès-català ja existeix des de fa una vintena d'anys. Aquesta modalitat d'educació pública comporta, al si de l'*Éducation Nationale*, tots els elements necessaris per al seu funcionament ordinari: enquadrament reglamentari, responsables rectorals, ensenyants bilingües formats i reclutats, consellers pedagògics, inspectors específics. L'ensenyament bilingüe no representa cap cost addicional comparat amb el monolingüe. Fins i tot el llançament de les classes bilingües no provoca cap obligació ni molèstia per a les famílies, ja que les obertures es fan efectives sobre la base del voluntariat dels pares i mares d'alumnes.

Les hesitacions dels andorrans podrien radicar en els avantatges d'aquesta modalitat, especialment en el fet que la millora de la presència del català podria representar un perjudici per a l'aprenentatge d'altres llengües, o del mateix francès. Aquest argument és contradit per les avaluacions de l'ensenyament bilingüe, que dóna uns resultats superiors a les classes monolingües, incloent-hi el domini del francès. Pel que fa a l'adquisició d'altres llengües, el marc reglamentari de l'ensenyament francès obliga a la introducció d'una tercera llengua al curs de l'educació primària. El bilingüisme francès-català no es fa pas, doncs, en detriment del castellà o de l'anglès.

El reforç del català, sempre acompanyat del francès, al si del sistema educatiu de l'*Éducation Nationale* s'inscriu, tant a la Catalunya del Nord veïna com al Principat d'Andorra, en la recerca i millora de l'eficiència de l'educació que proporcionem als nostres fills, pel seu interès propi i coincidint amb la millora de l'èxit escolar del país i una adequació millor del sistema educatiu plural andorrà a les necessitats noves de la societat del Principat. L'ensenyament bilingüe contribuiria a millorar el rendiment de la lluita contra el fracàs escolar al mateix temps que oferiria un instrument suplementari per a la integració de l'alumnat a la comunitat andorrana i per a la cohesió del país. Vindria a reforçar de fet la Formació andorrana, que respon a una necessitat i ha representat un progrés en l'oferta educativa del Principat.

El sistema educatiu francès a Andorra pot integrar l'ensenyament bilingüe francès-català sense grans modificacions, simplement obrint-se

a una evolució ja existent amb un model més eficient d'educació. En aquesta perspectiva, la plantilla del professorat de Formació andorrana és perfectament complementària d'aquesta evolució i proporcionaria suport a les classes bilingües, gràcies a la seva experiència i basant-se en el programa d'andorranització actual. Avui dia Andorra disposa de les eines polítiques i institucionals que poden propiciar aquesta evolució. Des del Govern i del Ministeri d'Educació es pot impulsar la dinàmica d'aquest canvi i fer valdre la legitimitat i els avantatges que representen les classes bilingües del sistema francès.

A part del sistema educatiu francès, es podria considerar una evolució semblant en el sistema espanyol. Recordem que el castellà és avui dia la llengua que fa competència al català pel que fa al seu ús social. Seria lògic que des de l'escola es posessin en plaça els instruments capaços de redreçar aquesta situació. Igual com en el sistema francès actual, l'ensenyament en català existeix a la Península. Tres de les seves comunitats autònomes ja integren el català en els seus sistemes educatius, en graus diferents: Catalunya funciona amb una immersió en català més completa, les Illes Balears amb immersió en català i més presència del castellà, el País Valencià amb bilingüisme català-espanyol. No és necessari, doncs, inventar res. La mateixa reflexió pot aplicar-se per millorar el règim lingüístic i l'eficiència pedagògica del sistema educatiu espanyol a Andorra.

Andorra ha evolucionat molt ràpidament els últims decennis. Ha sabut sempre adaptar-se a la modernització de la societat i a les seves necessitats. L'aposta per una educació més adaptada a la seva identitat i als menesters del segle XXI constitueix un repte apassionant però realista i a l'abast de les seves competències i possibilitats. Un repte capaç de garantir la pluralitat de l'oferta educativa tot adaptant-la a la personalitat del país.

El «Sant Ermengol» al Roc de Sant Pere…
Una institució educativa senyera al servei del poble andorrà

Mossèn Josep M. Camprubí
Parròquia de les santes Juliana i Semproniana.
Sant Adrià de Besòs

Resum

El Col·legi Sant Ermengol ha estat i és una institució educativa andorrana. En aquests 45 anys i escaig d'existència ha volgut servir amb fidelitat el país. Ha treballat amb el mètode i estil d'un gran educador, Don Bosco, que feia de l'educació una qüestió del cor. Ha gaudit sempre de la tutela i el patrocini de les màximes autoritats del país, que han vetllat la seva trajectòria i l'han seguida de prop, sabedores de la importància de la qualitat del seu servei. S'ha fet part integrant del teixit social de les entitats que configuren la societat andorrana dels nostres dies.

Paraules clau: Història educació Andorra, Col•legi Sant Ermengol.

Resumen

El Colegio Sant Ermengol ha sido y es una institución educativa andorrana. En estos poco más de 45 años de existencia ha querido servir con fidelidad al país. Ha trabajado con el método y estilo de un gran educador, Don Bosco, que hacía de la educación una cuestión del corazón. Ha disfrutado siempre de la tutela y patrocinio de las máximas autoridades del país, que han velado y seguido de cerca su trayectoria, conocedoras de la importancia de la calidad de su servicio. Se ha hecho parte integrante del tejido social de las entidades que configuran la sociedad andorrana de nuestros días.

Palabras clave: Historia de la educación Andorra, Colegio Sant Ermengol.

Abstract

The Col·legi Sant Ermengol is an educational institution in Andorra. In 45 years of existence it has aimed to serve the country with fidelity. It has followed the methods and styles of a great educator, Don Bosco, who made education a question of the heart. It has always had the protection and patronage of the highest authorities of the country, who have watched and followed its trajectory, fully aware of the importance of quality. It has become a part of the social net of entities that constitute the Andorran society today.

Key words: History of Andorra education, Sant Ermengol school.

Quan un poble arrenca amb força vers un nova etapa necessita un capital humà preparat per poder respondre amb eficàcia als nous reptes, a les noves circumstàncies, a una realitat social transformada que deixa

enrere els vells paràmetres que han marcat la vida obscura i dura de segles…

En el propòsit d'aquell grup de persones que van projectar i dotar el nostre país d'aquesta institució educativa amb unes característiques indiscutibles de ser senyera avantguardista, hi trobem la voluntat de formar les noves generacions que el futur del nostre país demanava perquè la societat andorrana canviava de manera radical els seus referents i la seva identitat ancestral.

Hem de saludar amb admiració aquest projecte que va més enllà d'un interès personal i que dóna l'altura humana i social d'una gent que sap proveir un poble de persones, aquest material humà indispensable, que siguin les gestores fidels i eficaces d'una nova realitat social i que respectin unes identitats, aprenent a viure i a treure profit d'uns moments històrics favorables.

En tot projecte de volada i importància social és molt necessari cercar la implicació del major nombre de gent i grups que puguin integrar una xarxa de complicitat i així facilitin la realització del pla dissenyat per una visió avançada i profètica del venidor.

Els elements són molts i variats. Cal anar concretant-los, fent-los aterrar, i aconseguir que engresquin les persones de qui depenen les decisions que han de fer-los arribar a la realització concreta i pràctica. Realment s'hi van esmerçar esforços i mitjans de tota mena per fer-los reeixir.

Quan va veure ja la llum la seva inauguració va ser saludada com una fita important amb vista al futur del nostre país. Teníem la fàbrica de l'element humà enllestida i esperàvem poder constatar els seus efectes a mesura que els seus membres s'anessin incorporant al nou teixit humà que donaria rostre a l'Andorra moderna que s'albirava.

L'autoritat competent i màxima en aquell moment va saber veure i animar aquesta iniciativa i fer-se'n el promotor com el millor servei que podia oferir a tot el poble que governava, i com la millor inversió de futur que els temps nous demanaven.

Calia trobar també a més del lloc i la fàbrica material qui sabés omplir de vida i sentit aquella escola, aquella institució social… qui hi posés ànima i esperit.

Una nota informativa de la seva inauguració

Des d'una altura de 1.100 metres sobre el nivell del mar, el Col·legi Sant Ermengol s'alça sobre Andorra la Vella, capital del Principat.

Va ser fundat pel Decret episcopal de l'1 de maig de 1965 –segons consta en el Decret de S. E. Rvdma. Dr. Ramon Iglesias Navarri, aleshores bisbe de la Seu d'Urgell i copríncep d'Andorra– per la seva preocupació constant per la instrucció, educació i formació cristiana de la joventut andorrana. El Consell General acollí amb entusiasme aquesta iniciativa i la féu possible amb el seu suport inicial i continuat al llarg de la història del col·legi. En virtut del contracte amb el Consell General té personalitat jurídica pròpia i l'ensenyament és gratuït.

El 17 d'octubre de 1966 les autoritats eclesiàstiques, civils i salesianes inauguraren el que fou el primer edifici, amb una assistència nombrosa de ciutadans andorrans. Posteriorment, el col·legi ha anat ampliant les instal·lacions, i destaca la inauguració de la piscina coberta i climatitzada el 1981 i la d'un edifici el 1996 destinat a l'educació infantil, a laboratoris i aula tecnològica de batxillerat. Actualment, en la seva vocació de servei a la joventut andorrana, continua modernitzant les instal·lacions i adequant-les a les noves exigències dels plans d'estudi.

Un sistema educatiu peculiar

El bisbe copríncep Iglesias Navarri tenia a la seva diòcesi una obra educativa que havia acreditat la seva eficàcia i bon resultat: el Col·legi Pius XII de la ciutat de Tremp. L'havia confiat a la congregació salesiana, als fills de sant Joan Bosco. A l'hora de cercar uns gestors adients per a l'obra educativa que es creava a les valls d'Andorra, va pensar que la mateixa congregació educadora podria fer-se càrrec de la direcció amb el seu estil peculiar i reeixit.

Totes les obres educatives tenen uns objectius semblants i evidents. Però sabem que, tot i pretendre les mateixes finalitats, la manera d'aconseguir-ho, el mètode, marca els trets diferencials entre uns sistemes educatius i els altres.

L'educació salesiana considera cabdal crear un clima de família per a l'educació dels nois, dels adolescents, dels joves. L'ambient millor

és el que s'expressa en el model base de la família: el que reprodueix «l'experiència de la llar», on els sentiments, les actituds, els ideals i els valors es comuniquen vitalment, sovint amb un llenguatge no verbal, i sobretot, no sistemàtic, però no menys eficaç i constant. El creador del sistema educatiu salesià, Don Bosco, tenia una famosa expressió: «L'educació és cosa del cor.» La traducció pràctica d'aquesta frase seria aconseguir obrir les portes del cor dels vailets per tal que poguessin acollir i fer seves les nostres propostes educatives.

Viure en família és una manera de realitzar la nostra identitat educativa, és un objectiu que cal privilegiar, és un tret carismàtic característic. L'escola salesiana, l'anomenem «casa», i l'esperit de família és l'opció metodològica educativa, treballem creant als nostres ambients l'esperit de família.

Si haguéssim d'investigar d'on prové aquest estil o mètode educatiu, no cal anar gaire lluny per trobar-lo. El creador de l'obra salesiana va tenir la immensa sort de tenir al seu costat una mare extraordinària que va saber-lo conduir i educar. En l'experiència de la seva pròpia educació, en els records de la saviesa educadora que el seny de la seva mare va posar en pràctica a la seva llar familiar, Don Bosco va trobar la seva font d'inspiració per bastir la seva teoria educativa.

Aquesta dona extraordinària fou illetrada però no ignorant. Va saber descobrir les energies ocultes en els seus fills, treure-les a la llum, desenvolupar-les i posar-les a les seves mans. Seguia de prop el seu creixement, respectant-lo en la seva autonomia, però acompanyant-lo constantment en totes les etapes de la seva evolució. El cèlebre trinomi amb què resumeix Don Bosco la clau del seu sistema educatiu –raó, religió, afectuositat– és mèrit de la seva mare, perquè ell no va fer altra cosa que formular el que havia experimentat en la seva pròpia formació i que havia pogut comprovar que tenia tan bons resultats en ell mateix. Fou la seva mare Margarida, una educadora moguda per un amor preventiu que sabia comprendre, exigir, corregir, esperar i somriure. Sabia vigilar, controlar i guiar els seus fills, però no oprimir-los. No cedia mai als capricis i sabia corregir amorosament. Volia a tot preu que la correcció no provoqués enuig, malfiança, desamor. La seva màxima era precisa: encoratjar a fer-ho tot per afecte. Per això més tard el seu fill Joan Bosco podrà dir que «l'educació és cosa del cor» perquè ell

en va fer feliç experiència en la seva llar domèstica… La profunditat interior d'aquesta dona és tal que el seu fill, àdhuc quan arribà a ser un educador expert, sempre continuarà aprenent quelcom d'ella. La font d'inspiració de tot el seu sistema educatiu, del famós sistema preventiu salesià, està en el seny i amor matern d'aquesta dona que sap amb mà ferma i experta de mare conrear els dons que descobreix en cadascun dels seus fills, i vetlla per crear aquell clímax on es puguin desenvolupar sobre una base humana que els doni consistència i èxit segur.

L'estil educatiu salesià de família constitueix, doncs, una característica nostra i s'expressa en:

- l'escolta incondicional de l'altre,
- donar una importància especial al compromís de crear entorn dels joves un clima educatiu ric d'intercanvis comunicatius afectius,
- ajudar a apreciar els valors autèntics,
- l'acollida gratuïta de les persones,
- la presència animadora de l'educador entre els joves,
- promoure relacions en el respecte d'un mateix i dels altres, en la reciprocitat i en l'enriquiment mutu, en la joia d'una donació gratuïta,
- el diàleg i la comunicació interpersonal,
- la coresponsabilitat al voltant d'un projecte educatiu compartit,
- assegurar en l'ambient educatiu la presència de testimonis transparents i joiosos d'amor, responsabilitat, lliurament incondicional.

Sempre amb les limitacions que comporta tot projecte endegat per persones concretes, presentem un tarannà que ha pretès impregnar la manera de fer d'un col·lectiu d'educadors que han treballat al llarg dels anys al centre i han fet possible que fos una realitat en el dia a dia.

El Col·legi Sant Ermengol ha desenvolupat la seva tasca educativa, doncs, amb l'esperit i el mètode de Don Bosco, expressat en:

El criteri preventiu, pel qual fem propostes d'experiències positives de bé, col·laborem amb els alumnes en el desenvolupament d'actituds que els permetin superar riscos i situacions de perill, els ajudem a copsar el sentit de la seva joventut i a viure en plenitud les seves aspiracions, dinamismes i impulsos.

L'ambient educatiu, que es concreta a donar protagonisme als alumnes, en l'esperit de família, en la racionalitat i la flexibilitat, en la feina diària, l'esforç concret, la invitació a la creativitat, el clima d'alegria i de festa.

La relació educativa personal, que reconeix la individualitat i la història personal de cada alumne i que es tradueix en familiaritat entre educadors i educands, capacitat d'acollida i diàleg, confiança i simpatia envers el món dels joves.

La presència-assistència animadora dels educadors, els quals animen les seves iniciatives, ofereixen elements de maduració personal, prevenen experiències negatives i conductes inadequades, obren a una visió religiosa i transcendent de la vida.

L'oferta respectuosa d'una experiència de fe, que es caracteritza per aprendre a descobrir Déu en la vida quotidiana, en la celebració de la fe i els sagraments, en la presència de la Verge Auxiliadora com a mare, en el sentit d'Església, en la projecció solidària i missionera de la pròpia fe.

Les propostes de compromís concret en el compliment del propi deure, en la solidaritat, en la vida social ciutadana.

Així, l'Escola Sant Ermengol, inspirada en l'experiència pedagògica de Don Bosco, es converteix en «família» quan l'afecte és correspost, i tots, educadors, pares, mares, personal de serveis i alumnes, ens sentim responsables del bé.

La seva proposta educativa
D'acord amb l'Acta fundacional, l'ensenyament i formació es basen en els principis de la religió catòlica. El seu model d'educació és el de sant Joan Bosco, i està descrit en la Proposta Educativa de les Escoles Salesianes. Tots els membres de la comunitat educativa l'accepten i se'n fan coresponsables. El col·legi assumeix la realitat sociocultural d'Andorra i el compromís de servei al poble. Ultra la dimensió acadèmica, el Col·legi Sant Ermengol afavoreix l'activitat esportiva, les convivències religioses, l'esplai, els grups de fe, el voluntariat, i diverses manifestacions culturals en el camp de l'expressió literària, artística i musical. És un centre oficialment reconegut i autoritzat per impartir dues línies de segon cicle d'educació infantil, dues línies d'educació primària, dues d'educació secundària obligatòria (ESO) i tres modalitats de batxillerat: ciències de la naturalesa i de la salut, humanitats i ciències socials, tecnologia.

Titularitat: La màxima autoritat és el Patronat Rector. Ocupa la presidència el bisbe de la Seu d'Urgell i la sotspresidència, el ministre d'Educació i Joventut.
Direcció: Ha estat encomanada a la Societat de Sant Francesc de Sales (salesians).
Sistema educatiu: Espanyol. Confessional. Catòlic.
Pares d'alumnes: L'activitat dels pares es canalitza mitjançant l'APSER (Associació de Pares del Col·legi Sant Ermengol) i el CLESER (Club Esportiu Sant Ermengol).

El Sant Ermengol i l'escola andorrana

Quan va néixer el Sant Ermengol no hi havia un sistema educatiu propi al país. Es considerava suficient oferir als nostres joves els sistemes educatius dels països veïns: el francès i l'espanyol. El Sant Ermengol sempre ha ofert el sistema educatiu espanyol no laic, sinó confessional. La seva promoció per part del copríncep episcopal i la voluntat del copríncep d'oferir al país un element d'importància capital per al futur de la nació andorrana, van donar al Sant Ermengol un relleu i significació determinada i especial en el conjunt del país. El van fer un centre bandera de l'andorranitat. La creació posterior d'un sistema propi andorrà amb l'aparició de l'escola andorrana, ha retocat el paper i el lloc dels centres educatius del país. És quelcom evident que tingui la representació emblemàtica del país l'escola que ha nascut de la voluntat de dotar-nos de tot allò que una nació amb identitat pròpia i definida presumeix de posseir. I sens dubte que el tema educatiu és cabdal en la vida d'un país i en la formació dels seus ciutadans i en la definició dels trets que volem que siguin identificadors de la personalitat nacional. Podríem dir, doncs, que, amb l'aparició del sistema educatiu propi andorrà, el Sant Ermengol passa a ser el que és en l'actualitat, un centre confessional que ofereix el sistema educatiu espanyol als seus alumnes, incloent-hi tot allò que les autoritats administratives en educació consideren indispensable per salvaguardar la identitat peculiar del nostre país andorrà.

Fites de qualitat educativa

L'any 2003, el Col·legi Sant Ermengol va rebre un dels Premis Baldiri Reixac atorgat per la Fundació Jaume I, que premia la qualitat global, en llengua i continguts, de les escoles i els instituts dels Països Catalans.

L'any 2009, el Col·legi rebé el Certificat de qualitat que acredita que el centre compleix la norma UNE-EN-ISO 9001-2008.

És just reconèixer que, malgrat les vicissituds que tota institució portada per persones concretes comporta, la qualitat educativa del Col·legi Sant Ermengol ha estat acreditada pels bons resultats dels seus alumnes i per la professionalitat dels seus educadors, que són els creadors reals d'un esperit i d'un tarannà que dóna rostre i nom social a una obra educativa. Ha pogut mantenir amb aquesta confluència d'elements positius aquesta crec que merescuda aurèola de centre amb una vocació acreditada de servei eficaç a la formació i educació de les generacions joves, futur esperançador del nostre i de qualsevol país.

Més enllà de l'escola…

Si som una mica experts en el tracte amb la quitxalla, i d'acord amb els referents del que és l'estil d'educador amb el color salesià, arribem a la constatació que l'educació i acompanyament dels educands ultrapassa els límits de l'escola. Obre l'escola a la realitat social que l'envolta. Obre l'escola a temps no netament d'horari escolar. La casa sempre està oberta, sabent que els moments de gratuïtat obren sempre oportunitats per entrar en relació amb les persones sense aquells condicionaments de tota relació més reglada o, per dir-ho d'alguna manera, més oficial i obligada.

No sempre és fàcil amb els condicionaments de lloc, temps, distància aconseguir aquest ideal de poder estar sempre obert i facilitar aquest contacte gratuït i més proper amb les persones dels nois i noies. Però en la història del Sant Ermengol ha estat present aquesta inquietud i s'han assajat maneres per tal de poder concretar i fer possible aquest espai que configura i completa tot projecte educatiu en clau salesiana.

L'esplai, les colònies, els esports, el teatre, les sortides, les activitats culturals... han estat presents com a activitats que omplien uns moments d'esbarjo i que donaven l'oportunitat d'oferir i viure uns valors en un ambient més distès i lliure, i que creaven un clima i uns vincles positius de coneixença i amistat que donaven un caire més familiar i amical a l'exigència i disciplina educativa d'altres moments més formals de serietat i estudi.

En aquest intent de fer-nos presents en la vida dels joves en els seus moments d'esbarjo, d'espontaneïtat, de desinhibició… per arribar a una relació amistosa en què fos possible una comunicació sincera i un afecte i comprensió mútua que garantís als educadors vocacionals la seguretat que la seva exigència seria benvinguda perquè es copsava, motivada per una estimació veritable, perquè venia d'una persona que et coneixia i compartia els teus moments de lleure en la gratuïtat, no per obligació… es va intentar crear un espai adient per fer tot això possible. Veient la dificultat de fer-ho al mateix col·legi per la seva situació geogràfica allunyada del centre de la vida del nucli urbà, es va obrir al cor de la parròquia d'Escaldes un centre per omplir els moments d'esbarjo i de lleure de la gent jove els caps de setmana. El projecte va veure la llum, però els resultats no van respondre a les expectatives, caldria analitzar-ne les causes, i va ser clausurat. No obstant això, és una mostra de la voluntat de voler ser fidels a l'esperit de servir amb tota eficàcia la joventut del lloc cercant sempre acompanyar les persones en el seu procés de creixement per arribar millor a l'objectiu pretès: aconseguir ciutadans honrats i bons cristians, en expressió del mateix Don Bosco.

En aquesta voluntat s'inclou una pràctica que també avui es veu com a normal en molts centres educatius, de connectar i fer presents les inquietuds i crides d'institucions i associacions ciutadanes i del país a la població escolar. No sols com a mitjà de difusió, sinó com a educació d'una sensibilitat social necessària en tots els membres d'un col·lectiu humà de qualitat.

L'escola no ha de ser un clos tancat, ha de procurar fer-se ressò de la vida i ajudar a integrar-se de manera compromesa a la vida social del país. Totes les connexions i acostaments a les diverses veus que animen a fer una societat amb un rostre més humà i amable tenen cabuda en una escola que vol integrar-se de manera eficaç en el seu entorn. Sempre amb el límit necessari que marca l'escala d'importància en els objectius propis de l'escola. Cal saber vertebrar i harmonitzar tots els elements educatius, equilibrant els temps de què es disposa per no oblidar ni arraconar la seva tasca primordial.

L'escola dins el poble i les inquietuds del poble dins l'escola, que per al noi o noia entrar a l'escola no sigui viure fora del món, sinó que

l'escola sigui la porta que l'ajudi a integrar-se, entrar, participar, viure, transformar, col·laborar, millorar, analitzar, denunciar, i estimar el seu entorn.

Cloenda

Parar-se a repensar, revisar, replantejar els reptes educatius és sempre una inversió positiva i necessària per assegurar al venidor el capital humà indispensable i decisiu per bastir una societat que es pugui encarar i respondre amb èxit als esdeveniments no sempre favorables que la història ens marca.

Una institució educativa amb tradició, amb una qualitat acreditada, amb un projecte educatiu engrescador, amb voluntat de servei a un país, amb independència i llibertat per fer la seva tasca, amb el suport econòmic necessari dels poders públics, amb professionals vocacionals, és un bé social del qual cal tenir cura perquè és una aposta ferma per un futur esperançador.

AINA, NÉIXER PER CRÉIXER

Mossèn Ramon Rossell
Casa de colònies AINA

Resum

Hi havia un buit de reptes per a la mainada i els joves l'estiu del 1976. La família, les escoles i, fins i tot, els mateixos polítics cantussejaven rutinàriament la dificultat d'uns joves que, per tenir-lo, sentien el forat d'una vida sense ideals. La parròquia de Canillo va pretendre convertir aquestes lamentacions en reptes educatius. I, com diu sant Pau, no podem donar cops a l'aire. Per aquest motiu, bastírem el Casal Sant Serní. Seguint els consells del Mestre de Natzaret, Jesús, bastírem no sobre terra movedissa, sinó sobre roca ferma, imitant els vells canillencs que bastiren l'església parroquial sobre la roca del roc del Quer. Els fonaments del projecte educatiu foren i són: fer país; fomentar la convivència; despertar la creativitat; conrear el senderisme i l'esquí de fons; sembrar valors humans i cristians com la disciplina, l'esforç individual i en equip, la caritat...; ajudar l'espiritualitat de cada nen i de cada jove. Durant 35 anys hem crescut, i avui tenim el nou Casal, AINA, amb nous fonaments: la integració, la unitat dins la diversitat... I continuarem creixent gràcies a tots.

Paraules clau: Educació infància i joventut; Historia educació Andorra; Colònies populars Canillo; Educació valors; Casal Aina;

Resumen

Había un vacío de retos para los niños y los jóvenes el verano de 1976. La familia, las escuelas e, incluso, los mismos políticos canturreaban rutinariamente la dificultad de unos jóvenes que, por tenerlo, sentían el agujero de una vida sin ideales. La parroquia de Canillo pretendió convertir estas lamentaciones en retos educativos. Y, como dice San Pablo, no podemos dar golpes al aire. Por este motivo construimos el Casal Sant Serní. Siguiendo los consejos del Maestro de Nazaret, Jesús, construimos no sobre tierra movediza, sino sobre roca firme, imitando los viejos canillenses que construyeron la iglesia parroquial sobre la roca del roc del Quer. Los fundamentos del proyecto educativo fueron y son: hacer país, fomentar la convivencia; despertar la creatividad; cultivar el senderismo y el esquí de fondo; sembrar valores humanos y cristianos como la disciplina, el esfuerzo individual y en equipo, la caridad…; ayudar la espiritualidad de cada niño y de cada joven. Durante 35 años hemos crecido, y hoy tenemos el nuevo Casal, AINA, con nuevos fundamentos: la integración, la unidad en la diversidad... Y seguiremos creciendo gracias a todos.

Palabras clave: Educación infancia y juventud; Historia educación Andorra; Colonias Populares Canillo; Educación valores; Casal Aina;

Abstract

There was a lack of challenges for children and youth in the summer of 1976. Families, schools, and even politicians routinely echoed the difficulty of some young people who felt the emptiness of life without ideals. The parish of Canillo tried to turn these lamentations into educational challenges. As Saint Paul said, we can not beat the air. For this reason we built the Sant Serní House. Following the advice of the Master of Nazareth, Jesus, we did not build it on sand but on solid rock, imitating the older people of Canillo who built the parish church on the Roc del Quer. The foundations of the educational project were and still are to build the nation, promote coexistence, awaken creativity, promote hiking and skiing, sow human and Christian values such as discipline, teamwork, individual effort and charity, and foment spirituality in every child and youngster. For 35 years we have grown, and today we have the new house, AINA, with new foundations: integration, unity in diversity ... We will continue to grow thanks to all

Key words: Child and yuoth education, history of Andorra education, education on vàlues, "Casal Aina", popular camps.

Camins, somnis i promeses,
Camins que ja són nous...

La cançó, de tant cantada pels joves i monitors, esdevé un segon himne de la casa de colònies AINA. La mainada i el jovent perceben que les colònies populars de Canillo esguarden i malden pel seu creixement en *edat*, *saviesa i bondat*, com un dia es digué de Jesús allà a Natzaret. Les colònies d'AINA tenen com a ADN l'educació en, pel, per al i durant el lleure de les nenes i dels nens, de les noies i dels nois. Educar, que ve del llatí *duco,* és menar devers el creixement, conduir els infants pel camí devers el demà. Ho canta Yves Duteil: *Prendre un enfant par la main / pour l'emmener vers demain...*

1. Aina educa des del camp social

Les colònies populars de Canillo van néixer des de la Càritas Nacional Andorrana per prestar durant les vacances escolars una ajuda a les mares i als pares treballadors. Era l'estiu del 1976. La mainada restava closa a les cases o anava per lliure pels carrers i supermercats fentne de tots colors. El Consell General havia plegat els Campaments del Molt Il·lustre Consell General (CAMIC). Els Honorables Comuns no tenien res d'organitzat. Un nen del Pas de la Casa, tot el dia sol a casa,

mentre els pares treballaven en un supermercat, provocà un incendi al pis. L'accident fou l'espurna que va moure a crear l'obra social de les colònies populars de Canillo a petició dels ciutadans, que exigien una solució al problema de les vacances dels infants de les famílies treballadores. Es bastí el Casal Sant Serní al paller de la rectoria. La sensibilitat social amarà l'atmosfera dels primers torns de colònies: *a*) Els monitors i els responsables de l'administració i de la cuina treballen des del voluntariat; *b*) El preu de la inscripció és notablement social; *c*) Se cerquen recursos al país perquè «cap infant es quedi sense colònies per problemes familiars». D'aquesta manera s'implica el país en l'obra social; *d*) Els nens entren dins el món social per l'educació en l'austeritat, en l'esforç, en l'esperit de servei a l'altre i en el camp del reciclatge –no eren anys generosos per a ningú!; *e*) A mesura que arriben més recursos, les colònies fan un pas més cap endavant i acullen alguns infants «febles» que a la vegada ajuden el grup a prendre consciència «d'un món infantil menys afavorit»; *f*) L'esperit social engresca els joves, que es llancen de ple en una campanya, passant pis per pis des de Sant Julià fins al Pas de la Casa, per promoure una nova casa de colònies. Era l'any 1979, l'Any Internacional del Nen; *g*) Els ciutadans respongueren positivament a les demandes dels joves. Compraven el calendari de l'Any Internacional del Nen d'Andorra (AINA) «perquè era una obra social que valia la pena i no es podia deixar escapar», comentà la Unió de Bancs i Banquers, que es féu càrrec de subvencionar els fonaments de la nova casa per als infants. AINA fou inaugurada pel bisbe copríncep Joan Martí, pel Govern nounat que estrenava l'Andorra moderna i per nombrosos ciutadans compromesos amb l'obra social. Era el dia 19 de juny de 1982. L'any 2000, AINA, amb el nou mil·lenni, progressa dins del camp social. *h*) S'adaptà la casa als infants amb cadira de rodes; *i*) Els joves monitors allargaren la seva sensibilitat fent costat a l'ONG Mans Unides: cada mes de febrer organitzen el cinefòrum juvenil dins la Campanya contra la Fam, animen els sopars del dejuni voluntari, donen un cop de mà per muntar les exposicions; *j*) Alguns monitors/es opten per prestar un servei durant unes vacances al Tercer Món: Benín, Perú, Cambodja, Bolívia, Panamà, Senegal, Camerun, Kenya foren els països beneficiats del servei dels joves monitors d'AINA. Una altra acció fou la campanya per com-

prar 44 màquines de cosir per a les noies de la parròquia Els Màrtirs d'Uganda del Senegal. Els monitors col·laboren igualment amb la Creu Roja Andorrana i amb UNICEF, sobretot en les seves formacions; *k*) Una bona penyora de l'esperit social que ha arrelat a AINA és la cinquantena de beques que es donen als infants de famílies amb dificultats de salut, de feina, afectives...; *l*) L'esperit social dels monitors es fa present en l'acolliment de grups de joves que volen fer campaments o colònies a Andorra: Grup Sardanista Montserrat... *scouts* francesos, portuguesos, CEC, UEC...; *m*) AINA demana un cop de mà per als tallers a persones grans i a persones que, corferides per un problema de salut, necessiten demostrar la seva vitalitat tot sentint-se útils als infants. Una bona manera d'ampliar el camp social per oferir un servei social millor als infants durant els dos mesos de colònies.

2. Aina educa des del camp lúdic

Són dies de vacances. Cal passar-s'ho bé. AINA es presenta com a Obra Social Lúdica. *a*) Cada estiu els monitors cerquen un fil conductor que omplen amb jocs de pistes, vetllades, aventures, focs de camp, jocs de nit, un ventall de tallers on l'ainista pot remenar i triar; *b*) Cada activitat lúdica, sense que el participant ho sàpiga, és una sembra de valors humans i cristians com ho són la participació, la sensibilitat, a creativitat, el coratge, el bon humor, el respecte, saber guanyar i saber perdre, entre d'altres; *c*) A través del joc la mainada coneix Andorra, ja que es fa la descoberta de Canillo, del bosc de les Fonts, es treballa en forma de gimcana el camí del Gall...; *d*) Igualment, gràcies al joc, els infants conversen amb els veïns del poble, que són un sac de saviesa. A l'inici de les colònies, quan la majoria de veïns treballava els camps, unes patrulles de les colònies anaven a ajudar-los a recollir l'herba dels prats!

3. Aina educa els joves

AINA troba la seva raó de ser en l'educació dels joves. Amb raó, hem arribat a subscriure que «si organitzem colònies, si acollim infants

és perquè amb aquesta responsabilitat creem una escola de formació de monitors». Celebrada la Diada de Meritxell, que a Andorra marca un abans i un després de cada curs, els joves monitors es troben durant un llarg cap de setmana per revisar primmiradament allò que podia anar millor de les colònies de l'estiu i per fer el calendari del curs que comença. Es treballa: *a*) Cercar el tema de reflexió per a les reunions de cada setmana; *b*) Temes per a la dinàmica de grup de cada primer divendres de mes a la sala de joves de Santa Maria del Fener; *c*) Punts i valors en els quals es té més necessitat d'aprofundir en el curset de formació que AINA organitza cada trimestre, a la vegada que es trien els professors que el poden impartir; *d*) S'organitza la formació mensual –cada mes s'envia una carta sobre el tema escollit amb unes preguntes, una mena de formació a distància per no perdre el fil educatiu dels joves que, per raons d'estudi, no han pogut participar en el curset. Tot i això, la carta mensual de formació també s'envia als qui han participat en el curset; *e*) Es programa l'esplai de la casa, que s'obre a tots els infants d'Andorra, que fa el servei de «pràctiques» per als joves que s'estrenaran l'estiu vinent; *f*) Es programen les trobades amb les noies i els nois de campaments –la primera per la Fira de Canillo– per continuar aprofundint el treball del campament; *g*) S'insisteix en la participació de les dues trobades més importants del curs: El Nadal Jove per dur el pessebre a la muntanya i la Pasqua Jove, en la qual es comparteix del dijous sant al diumenge de Pasqua meditació i compromís –es comença al matí amb la reflexió sobre un text i uns cants, durant el dia es programa hora per hora les colònies de l'estiu vinent i es tanca la jornada amb un tema que es treballa en petits grups. Allò important i clau de l'educació donada per AINA és que tota es fa en règim de convivència: es comença el divendres al vespre amb un cinefòrum, es treballa dissabte i diumenge compartint taula, cants, moments de relax... per acabar amb la missa a l'església parroquial i el dinar del diumenge. Els temes dels cursos 2010-2011 i 2011-2012 han estat «Comunió dins de la diversitat» i «Arrelats»; *h*) AINA envia joves monitors a totes les trobades, formacions, cursos que es fan a Andorra, al bisbat d'Urgell, a Catalunya i a l'Arieja (a través del santuari de Sabart). Als monitors que hi participen, se'ls paga les despeses i matrícules a canvi de fer-ne una posada en comú per a tots.

AINA subvenciona cada curs uns deu monitors perquè es diplomin com a educadors en el temps de lleure. La majoria es treu el títol a l'Escola Verge de Blanca, reconeguda per la Generalitat de Catalunya a través de la FEMN (Fundació Esplais Mare de Déu de Núria del bisbat d'Urgell). Alguns han seguit els cursos del Govern d'Andorra i altres s'han tret el títol a través de l'Escola Pere Tarrés. Tenir el títol de monitor ha esdevingut una exigència per a AINA. Per aquest motiu, s'ha bastit l'Aula de Monitors, una sala acollidora, amb tots els estris més moderns per encetar el projecte Ara Toca Educar els Joves. Hi ha la idea d'organitzar les 100 hores teòriques del curs de monitors durant la segona quinzena d'agost en règim intern en aquesta aula. S'han iniciat les converses amb la ministra d'Educació d'Andorra, Roser Suñé, i amb el president de la FEMN, Eloi Vilalta, per dur a terme aquest curs amb el propòsit que el diploma sigui homologat també a fora d'Andorra.

L'Aula dels Monitors, al costat de l'escola hort la Gavernera i la plaça del Grup Sardanista Montserrat, ofereix un espai educatiu tan adient que les escoles, els educadors de carrer i els mateixos nois i noies de 15 a 17 anys que encara no poden fer el curs de monitor, hi organitzen cursos de formació els caps de setmana.

Tot aquest moviment educatiu dóna molts bons fruits. N'és penyora que els monitors fan d'AINA la seva segona «residència» i els exmonitors i altres professionals del món de l'educació i de la medicina s'ofereixen per donar-nos la seva matèria. S'hi ha fet darrerament el curs Presentacions efectives i Resolucions de conflictes.

4. Filosofia d'Aina

a) AINA és una obra radicalment evangèlica: *Qui acull un infant, m'acull a Mi; Deixeu que els nens i nenes vinguin a Mi; Ai d'aquell que escandalitza un infant; Si no feu com un infant, no entrareu en el Regne del Cel...* Aquests pensaments de Jesús, entre d'altres, són el coixí de la filosofia d'AINA; *b*) AINA ensenya a estimar. L'amor és l'única religió que val. Jesús es va situar per damunt de totes les ba-

rreres i fronteres que les societats havien creat. Es fa com ho va viure Jesús: *de la llei de l'amor, un únic manament que conté tots els altres*; *c*) AINA acull tots els infants sense cap mena de discriminació de creença, social, política, dels quals es respecta la religiositat familiar, alhora que es conrea l'espiritualitat, valor comú a tots els humans. Amb l'afegit que els més febles per les raons que sigui són els primers a ser acollits; *c*) Cada nit el mossèn explica una llegenda andorrana que és plena de valors, els ajuda a donar gràcies pel dia viscut i es canta una cançó per donar-los la bona nit; *d*) El diumenge s'invita tota la colònia a anar a missa al poble de Canillo, una missa que per a l'infant no batejat és com una mena de foc de camp.

5. Pedagogia d'Aina

Els primers valors que donaren identitat a les colònies populars de Canillo foren: *a*) Fer país; treballar la convivència entre tots els infants de les diferents parròquies i ensenyaments; desvetllar la creativitat; l'excursionisme com el millor dels esports; l'espiritualitat; *b*) Amb el caminar de la societat andorrana s'hi han anat afegint nous valors: els cursets d'esquí de fons; la integració; la solidaritat amb els de casa; la solidaritat amb el Tercer Món; la defensa de la natura; la coeducació; la democràcia; *c*) Dels 200 infants que s'acull a cada torn de l'estiu a AINA es fan tres grups: 100 nens de 7 a 11 anys a la casa d'AINA, 48 de 12 a 14 anys a les bordes d'AINA, i 25 al campament CAINA i 35 al campament TAMARROS de 15 a 17 anys. Es fan patrulles de sis, els de la casa i de 10, els de les bordes. Cada patrulla té el seu monitor; *d*) Els campaments CAINA i TAMARROS són el planter dels nous monitors; *e*) Les eines més importants són el senderisme (un nen/a que comença a 7 anys i acaba a 17 ha recorregut tots els pics i llacs d'Andorra i el cançoner. Cada estiu s'edita un cançoner adient al fil conductor. Cada dia es fa una sessió de cant, a més del taller de cant. El millor record que s'enduu l'ainista de les colònies és el cançoner signat pels monitors i per la patrulla. Gràcies al senderisme i al cant, AINA integra la mainada i els joves a la comunitat.

6. Administració d'Aina

AINA té set persones assalariades durant tot l'any que a la vegada també fan de la professió una vocació de voluntariat. Cada dia comparteixen taula personal i responsables de la casa. Cada trimestre es fa una reunió i revisió del desenvolupament de la casa en l'aspecte material i també humà; *b*) Seguint l'ensenyament de l'*Evangeli*, la Junta es divideix en tres grups: - un de tres (com tenia Jesús: Pere, Jaume i Joan) que es reuneix cada setmana, un de dotze (el mateix nombre que els apòstols de Jesús) que es reuneix cada trimestre per comentar la feina del grup dels tres i per revisar i programar totes les activitats d'AINA i els 72 deixebles de qui parla el Nou Testament són la resta de monitors. Després, els cinc-cents dels quals parla els *Fets dels Apòstols* ja són els infants i adolescents; *c*) AINA presta el servei d'alberg fora dels mesos d'estiu, en el qual s'acull més d'onze mil joves a qui s'ofereix el servei d'*après ski* durant la temporada de la neu, i el de guies per als col·legis que s'acullen per crèdits o per viatges de fi de curs. Amb el servei d'alberg, AINA cobreix totes les despeses materials i de les noves construccions que es fan a la casa per oferir una qualitat millor. Les ajudes dels simpatitzants d'AINA com a obra social-lúdica-educativa s'usen per donar el preu social de les colònies i per crear les beques per als fills/es de famílies amb dificultats.

7. Esplai d'Aina

L'atmosfera de les colònies de l'estiu es va nodrint de l'esplai durant els mesos del curs. La peculiaritat de l'esplai d'AINA és que, en comptes de dedicar dues hores setmanals a l'esplai, es consagra tota la tarda del dissabte i fins al diumenge després de dinar a les activitats de l'esplai, que són: la Diada de Meritxell, la Festa de la Tardor amb castanyada (per als grans, per als petits); la Fira de Canillo; els Jocs de Neu; els tres cursos d'esquí de fons els caps de setmana del mes de gener; la Festa de la Primavera; la trobada de decoració de la casa per a les colònies de l'estiu... L'esplai és un marc meravellós perquè els joves monitors facin pràctiques i perquè els infants de cinc anys, compartint amb els de set en amunt, comencin a ambientar-se amb el clima d'AINA.

8. Bibliografia

Evangeli i Fets dels Apòstols
Baden Powell
Els escrits de Mossèn Batlle de Raimon Galí
Miscel·lània de Mossèn Antoni Batlle de l'Abat Oliva
Diccionari Enciclopèdic Andorrà de Dea
Patrimoni Natural d'Andorra de Ketres
Pren-te temps de Claret
De la meva agenda, articles setmanals publicats a la revista *PP, Promocions Publicitàries* (1974-1975), a la revista *Informacions* (1975-1993) i al *Diari d'Andorra* (1993 fins ara), ressenyats a *Revista Àgora Cultural*, núm. 12 (2009) i núm. 14 (2010)
«Educar en el temps lliure», conferència impartida per la Societat Andorrana de Ciències el 1986, no publicada
«2.000 anys de cultura cristiana (des de la vivència)». A: *Recull de conferències: 2.000 anys de coneixements.* Societat Andorrana de Ciències, 2001.
«Les Homilies d'Organyà, en els seus 800 anys». A: *Recull de conferències 2004: 20 anys de la SAC.* Societat Andorrana de Ciències, 2005.
«El lleure a Andorra com a formació en els valors humans». A: *Andorra i el seu capital social: 20a Diada Andorrana a la Universitat d'Estiu.* Societat Andorrana de Ciències, 2008.
«Els valors que pugen quan els valors de la borsa baixen». A: *Els valors de la societat andorrana avui: 14 Jornades.* Societat Andorrana de Ciències, 2009.
El meu mossèn Cinto. Verdaguer pels camins d'Andorra. Centre de la Cultura Catalana, 2002.
Vivències Meritxel·lianes compartides. 90 anys de la Coronació de la Mare de Déu de Meritxell. AINA, 2011.

La construcció de l'escola Andorrana

Anna Riberaygua Montagut
Exmare de l'Escola Andorrana

Marta Fonolleda Riberaygua
Exalumna de l'Escola Andorrana

Si analitzem el que és una escola, ens trobem amb una immensa complexitat, perquè l'escola no es pot deslligar de la realitat que l'envolta i menys encara del context social, econòmic i polític en què està inserida [...] (Puig, 1994: 35)

Resum

La creació de l'Escola Andorrana és un fet que es pot considerar insòlit i extraordinari tenint present que té lloc a final del segle xx. No va ser fins a la dècada dels vuitanta que les peculiaritats socials, històriques, demogràfiques i circumstancials del context van permetre l'inici del procés de construcció d'una escola nacional i innovadora, que havia de ser una oportunitat davant els reptes educatius del país. Una mirada a aquest procés des de l'actualitat ens mostra un camí incert, participatiu, dinàmic i viu..., que encara continua i que va buscant l'encaix en una societat canviant.

Aquesta comunicació pretén explicar el procés de creació i consolidació de l'Escola Andorrana, sense ànim de ser una síntesi històrica ni una recerca sociològica rigorosa. S'ha redactat intentant integrar les opinions, punts de vista i aportacions de ciutadans d'Andorra més o menys vinculats a l'Escola: pares i mares, expares i exmares, alumnes i exalumnes, mestres i exmestres, polítics i expolítics i altres ciutadans.

Paraules clau: Historia escola Andorra; Escola Andorrana; Projecte educatiu;

Resumen

La creació de l'Escola Andorrana és un fet que es pot considerar insòlit i extraordinari tenint present que té lloc a final del segle xx. No va ser fins a la dècada dels vuitanta que les peculiaritats socials, històriques, demogràfiques i circumstancials del context van permetre l'inici del procés de construcció d'una escola nacional i innovadora, que havia de ser una oportunitat davant els reptes educatius del país. Una mirada a aquest procés des de l'actualitat ens mostra un camí incert, participatiu, dinàmic i viu..., que encara continua i que va buscant l'encaix en una societat canviant.

Aquesta comunicació pretén explicar el procés de creació i consolidació de l'Escola Andorrana, sense ànim de ser una síntesi històrica ni una recerca sociològica rigorosa. S'ha redactat intentant integrar les opinions, punts de vista i aportacions de ciutadans d'Andorra més o menys vinculats a l'Escola: pares i mares, expares i exmares, alumnes i exalumnes, mestres i exmestres, polítics i expolítics i altres ciutadans

Palabras clave: Historia escolar Andorra; Escuela Andorrana; Proyecto educativo;

Abstract

The creation of the Andorran School can be considered unusual and extraordinary if we consider that it took place at the end of the 20th century. It was only in the 1980s that the social, historical and demographic circumstances led to the beginning of the process of constructing a national and innovative school. Given the educational challenges of the country at the time, it was a real opportunity. A look back at this process shows us that the road was uncertain, participative, dynamic and alive, and that it continues to be so as it adapts to a changing society.

This paper aims to explain the process of creating and consolidating the Andorran School, without being either a historical synthesis or a rigourous sociological research. It has been written to integrate opinions, points of view and contributions of citizens of Andorra more or less associated with the School: current and former parents, students, teachers, politicians and other citizens.

Key words: History of Andorra education, Educations projects, Andorran school.

1. Breu contextualització de l'educació a Andorra

Per una sèrie de conjuntures històriques i geopolítiques, Andorra té un context peculiar políticament, administrativament, socialment, econòmicament, i també pel que fa a l'educació. Per entendre el procés de creació i consolidació de l'Escola Andorrana cal situar prèviament l'evolució sociopolítica del país i en particular de la seva estructura educativa.

Andorra és un coprincipat amb dos caps d'Estat: el president de la República francesa i el bisbe d'Urgell, que ho són indivisament i a títol personal. Territorialment està dividit en set parròquies amb els consells comunals (comuns) corresponents. Fins a l'any 1993 no es promulgà la Constitució que el va convertir en un veritable Estat de dret. Anteriorment, tot i comptar amb un parlament –el Consell General– i uns consells parroquials –els comuns– elegits democràticament, no hi havia una veritable separació de poders i les competències dels coprínceps eren molt extenses. A partir de la segona meitat del segle XX, l'economia, basada tradicionalment en el sector primari, es va anar substituint pel comerç i el turisme. El gran desenvolupament econòmic que aquest canvi generà va portar una forta immigració que ha configurat una estructura demogràfica atípica: els andorrans són minoria

davant la gran quantitat de residents catalans, espanyols, portuguesos, francesos i d'altres nacionalitats.

Pel que fa a l'ensenyament, tradicionalment se n'encarregaven els comuns (llogant mestres generalment a l'Estat espanyol) o se n'ocupaven els mateixos vicaris. A partir del 1882 s'instauren les escoles congregacionals de la Sagrada Família.

Al segle xx els estats veïns i el bisbat d'Urgell van veure en l'ensenyament una oportunitat d'exercir la seva influència cultural i religiosa al país, i van establir a cada parròquia una escola espanyola i francesa. Les congregacionals, dins del sistema espanyol, s'han limitat als grans nuclis de població, Andorra la Vella i Escaldes i Engordany.

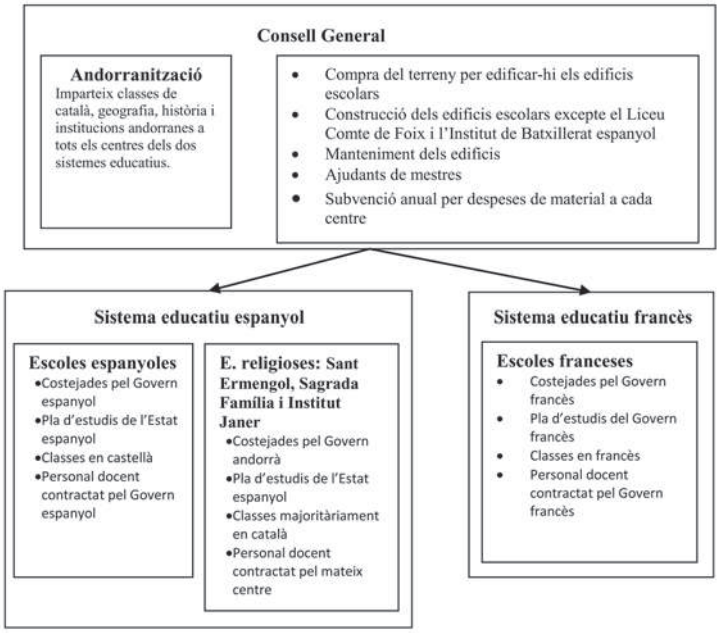
A partir del 1972 el Consell General veié la necessitat de donar a tots els alumnes coneixements de català, i d'història i institucions andorranes. Així creà l'andorranització amb un cos de mestres i professors que impartien aquestes classes a tots els centres del país i en tots els sistemes d'ensenyament. Paral·lelament es creà la Biblioteca Nacional, els arxius nacionals i l'Institut d'Estudis Andorrans per facilitar i promoure la recerca.

2. La construcció de l'Escola Andorrana

La construcció de l'Escola Andorrana va ser un procés lent, complex i amb unes dosis altes d'incertesa. Al seu embrió s'hi troba la peculiaritat d'un context educatiu divers, l'emergència d'unes inquietuds, un grup de ciutadans (pares, mestres, etc.) amb idees renovadores... entre altres aspectes.

A principi de la dècada dels vuitanta, el context educatiu a Andorra es caracteritzava per la convivència de dos sistemes estrangers, per un programa d'andorranització aplicat a tots els centres del Principat i per l'absència d'un sistema nacional. El Consell General orquestrava aquesta estructura i finançava part de la seva implementació (vegeu la il·lustració 1).

Il·lustració 1. Estructura educativa anterior al 1982.



Font: Bastida, 87

L'especial conjuntura educativa s'encaixava en un mosaic social molt lligat al fet lingüístic, en el qual s'havia anat creant un espai per a cada escola dels dos sistemes educatius:

- L'Escola francesa, laica per llei, evocava un prestigi cultural tradicional, que a poc a poc li anava disputant el recentment creat Col·legi Sant Ermengol.
- L'Escola espanyola s'associava a una imatge de massificació i d'immigració.
- Les escoles religioses confessionals, i sobretot el Col·legi Sant Ermengol, anaven guanyant prestigi social entre els andorrans benestants.

En aquest context es despertaven diversitat d'inquietuds que es retroalimentaven. D'una banda, un sector de la població, joves, universitaris la majoria, amb idees progressistes, que es plantejaven la modernització del país. De l'altra, un sector de la ciutadania amb fills o en

edat de tenir-ne que volien un ensenyament en català i laic. Ambdues inquietuds consideraven que l'estructura educativa vigent responia més als interessos del colonialisme cultural dels estats veïns i a les imposicions religioses del bisbat que a la formació de ciutadans. Es reclamava un canvi qualitatiu per acostar-la a la realitat social del país; que tingués en compte, entre altres coses, la llengua pròpia i la igualtat d'oportunitats per a totes les creences religioses.

L'any 1982 i dins el marc de l'andorranització, el Govern iniciava l'Escola Maternal Andorrana. Era una escola que es projectava només a maternal amb la voluntat d'integrar posteriorment l'alumnat a les escoles espanyoles o franceses. Utilitzava el català com a llengua vehicular i progressivament anava introduint les llengües respectives segons el sistema d'ensenyament triat per continuar l'escolarització.

Va començar amb 38 nens, un equip educatiu de mestres i ajudants i un grup de famílies, il·lusionats per un plantejament pedagògic molt diferent als existents. Malgrat tot, era un projecte molt minoritari i que despertava poca confiança dins de la societat (durant el primer any de la maternal només hi havia dues famílies amb nacionalitat andorrana, la resta eren catalanes, espanyoles i una de francesa). Per no convertir-se en un fet anecdòtic i puntual, l'equip educatiu de la maternal andorrana i les famílies escolaritzades, amb la complicitat d'alguns alts càrrecs de l'Administració, van dedicar grans esforços estratègics a incrementar el nombre d'alumnes matriculats, de manera que se n'assegurés la continuïtat. Es va dur a terme una autèntica campanya de sensibilització individual a favor dels avantatges pedagògics d'aquest nou model.

Paral·lelament, la modernització d'Andorra feia créixer, entre els sectors més progressistes, el debat social sobre la necessitat de tenir un sistema educatiu propi; un debat que ja havia aparegut anteriorment, però que les condicions politicoeconòmiques no havien fet possible. Per a alguns sectors de la societat, el Col·legi Sant Ermengol, que impartia la majoria de l'ensenyament en català i estava pagat en la seva totalitat per l'Estat andorrà, havia de ser l'embrió d'una futura escola nacional. A la pràctica, però, no va arribar a ser-ho mai a causa d'un conjunt de raons entre les quals destaquem: la intransigència del bisbat de mantenir una escola religiosa per damunt de tot, l'adopció del sistema espanyol d'ensenyament i les discrepàncies entre alguns alts càrrecs funcionaris que volien que l'escola nacional fos laica.

Malgrat la manca de voluntat política inicial, la maternal andorrana va anar evolucionant i va acabar convertint-se en l'actual Escola Andorrana: l'escola pública i nacional d'Andorra que, des de l'educació maternal fins al batxillerat, aplica un sistema educatiu propi. Arribar fins aquesta fita va ser un procés complex, ple d'incerteses, enmig de la lluita, el treball i la complicitat d'una part de la societat que va acabar convencent, amb el temps, la classe política.

Les primeres demandes de continuïtat de la maternal andorrana cap a la primera ensenyança van ser desestimades pel Govern. En aquest punt, la complicitat entre l'equip educatiu i les famílies va permetre un acord insòlit: en acabar l'etapa de maternal, la majoria d'alumnes no es van matricular en cap altra escola del sistema educatiu espanyol ni francès i van manifestar que es quedaven a maternal fins que poguessin optar a una escola nacional i laica. Aquesta decisió es basava en un plantejament pedagògic que permetia l'aprenentatge continuat i individualitzat.

Finalment, el 31 de maig de 1985 es va aprovar l'ampliació de la maternal andorrana a primera ensenyança, mantenint la idea inicial d'integrar posteriorment l'alumnat als altres sistemes d'ensenyament. A partir d'aquí, cada curs es va convertir en un repte per aconseguir edificis on ubicar les noves classes que anaven pujant, per fixar una programació, per preparar el canvi de cicle, per aclarir el plantejament lingüístic, per aconseguir l'homologació dels estudis pels països veïns... Un camí que va acabar portant l'aprovació també de la segona ensenyança i del batxillerat.

L'escola nacional es va anar construint pas a pas, obrint cada any un nou curs, però amb poques perspectives a llarg termini; un camí ple de negociacions entre famílies, mestres i Administració pública. Va ser un procés que es construïa i es reconstruïa contínuament: una estructura que creixia sense gaire planificació, un pla d'estudis que s'anava creant sobre la marxa i una nova figura que a poc a poc s'anava fent lloc a la societat andorrana. La legislació que sustentava l'Escola s'anava fent a mesura que s'acabaven els currículums educatius, i els objectius generals per al cicle obligatori d'ensenyament es van fer públics el 25 de març de 1989 per a cada cicle. L'homologació del pla d'estudis per part dels països veïns va arribar just abans que la primera promoció acabés el batxillerat, la qual cosa va permetre l'accés a les universitats

dels països veïns. Una gran cursa d'obstacles recalculada contínuament sobre la marxa, ja que la urgència del dia a dia no permetia aturar el procés i dedicar-se a la planificació.

Actualment, l'Escola Andorrana està consolidada, i avui els ciutadans poden triar amb tota normalitat entre els tres sistemes existents: el nacional, el francès i l'espanyol.

Un comentari a part mereix el plantejament d'escola laica, reivindicació que encara ara és vigent. Mai no es va permetre que la paraula *laica* sortís en cap document oficial. Aquesta reivindicació continua i s'ha d'aconseguir per tenir una escola nacional realment integradora de tots els ciutadans.

3. El projecte educatiu de l'Escola Andorrana

Quan era a l'escola em feien creure que estudiava en un lloc «diferent» i en canvi a mi em semblava molt normal. Ara, els altres creuen que he estudiat en un lloc «normal» i sóc jo que m'esforço a explicar que era diferent.

Reflexió d'una alumna de l'Escola després de llicenciar-se a la universitat

Podríem dir que, d'una manera o altra, l'obertura i la innovació educativa van vertebrar el procés de creació i desenvolupament de l'Escola, tant pel que fa a les primeres etapes com a la normalització posterior del sistema educatiu i a la formalització dels seus plans d'estudis.

La creació de l'Escola Maternal Andorrana va gaudir d'una certa llibertat en els plantejaments educatius. Això es va aprofitar per canalitzar-los cap a la creació d'un model que es diferenciés dels altres sistemes existents. Per començar a treballar a la maternal andorrana i iniciar progressivament la primera ensenyança es va prendre com a patró l'escola activa i les pautes del grup de mestres de Rosa Sensat, concretant-ho a la pràctica en el mètode Montessori. En aquests referents es va trobar un plantejament educatiu que partia de les individualitats dels infants i les respectava, unes activitats i unes dinàmiques que contribuïen al seu desenvolupament integral, una manera d'organitzar les aules per racons on l'alumne es movia amb autonomia, uns materials educatius estructurats, progressius i estimulants que promovien la iniciativa i la creativitat...

Aquest plantejament innovador, més ideològic que formal, es recolzava en un equip docent degudament qualificat que dia a dia anava adquirint la formació necessària per assumir aquest repte. Aquest equip estava format per mestres, auxiliars i especialistes que acompanyaven l'alumnat en totes les activitats de l'escola i orientaven el seu procés d'aprenentatge.

Amb el temps, la normalització dels plans d'estudis, el creixement de l'escola en nombre d'alumnat i la renovació de l'equip docent, van allunyar la quotidianitat de l'escola del mètode Montessori originari. Malgrat tot, es va mantenir un cert esperit innovador. El currículum de l'Escola va ser redactat per la Conselleria d'Educació, Cultura i Joventut sota l'assessorament tècnic del Grup de Recerca sobre Disseny i Desplegament del Currículum del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, dirigit per Cèsar Coll. La segona ensenyança, iniciada l'any 1991, va ser pionera en l'aplicació d'un model educatiu que posteriorment la reforma educativa espanyola de la LOGSE va adoptar en part. Aquest va ser un procés obert a tota la comunitat educativa.

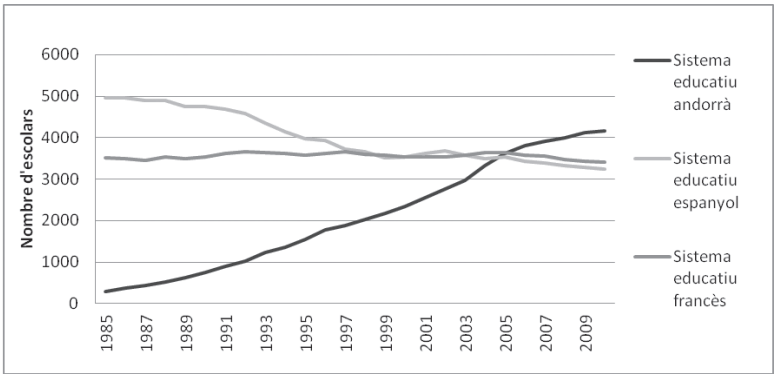
L'Escola Andorrana s'articula al voltant del fet diferencial andorrà, amb la finalitat última de formar ciutadans. És pública, activa, integradora i multilingüe. Ofereix gratuïtament i a tots els ciutadans d'Andorra una proposta educativa fonamentada en els paradigmes socioconstructivistes i integradora de la diversitat cultural i de l'alumnat amb necessitats educatives especials. El plantejament lingüístic es fonamenta en el català com a llengua vehicular i inclou l'aprenentatge i el domini del castellà, el francès i l'anglès com a llengües utilitzades també per vehicular continguts.

Actualment, el Ministeri d'Educació i Joventut està elaborant el *Pla estratègic per a la renovació i millora del sistema educatiu andorrà*, una iniciativa per treballar de manera coordinada sobre els eixos i línies d'actuació prioritaris per a la renovació i millora del sistema educatiu, amb el consens i compromís de tots els agents de la comunitat educativa i des d'una visió de futur compartida.

4. L'experiència de l'Escola Andorrana dins la societat

Durant les tres dècades de la seva existència, l'Escola Andorrana ha anat creixent, i ha passat de ser un projecte minoritari i incipient a situar-se com l'opció majoritària quant a nombre d'alumnes. Fins al curs 1996-1997, aquest creixement avançava en paral·lel a l'obertura, cada any, d'un curs nou. A partir del 1997-1998, l'Escola ja era un projecte consolidat que havia superat totes les etapes educatives i que continuava creixent a mesura que anava guanyant confiança en la societat (vegeu la il·lustració 2).

Il·lustració 2. Evolució del nombre d'escolars en cadascun dels sistemes educatius d'Andorra, entre 1985 i 2010. Dades oficials



En tot aquest recorregut, l'Escola Andorrana ha hagut de crear-se el seu espai propi dins la societat. Per la seva trajectòria lligada a la innovació, al risc i a la incertesa, trobar aquest espai no ha estat sempre fàcil.

En les primeres etapes, l'Escola es vinculava, d'una banda, a certa incredulitat i desconfiança; i de l'altra, a la il·lusió de començar un projecte que per a molts formava part de l'inimaginable. Amb l'aprovació de la primera ensenyança, la societat començava a digerir el fet de tenir una escola nacional. Malgrat tot, els seus plantejaments pedagògics innovadors generaven moltes preguntes i molta incertesa.

L'obertura de la segona ensenyança i del batxillerat va significar una aposta forta per demostrar la qualitat del sistema educatiu andorrà. La flexibilitat de l'aprenentatge globalitzador que es permetia a la primera ensenyança es convertia a la segona ensenyança en un compte enrere per capacitar l'alumnat per a altres sortides acadèmiques o professionals. L'escola nacional ja es vivia com un sistema educatiu més, però ningú no sabia on arribaria ni en quines condicions.

Actualment, l'Escola és un projecte consolidat i d'abast nacional, una opció educativa més que ofereix un final clar al seu alumnat. Al seu voltant, s'articula un mosaic de sentiments, de vivències, de retrets, etc., que evoquen diversitat d'opinions. En aquesta comunicació hem volgut fer un tastet de les visions actuals de l'Escola, recollint l'opinió d'una diversitat de ciutadans que hi han estat més o menys vinculats (vegeu la il·lustració 3), entre les quals destaquem:

- Alguns sectors de la població associen l'Escola Andorrana a termes com: *innovació*, *llibertat*, *creativitat*, *oberta*, *pluralitat*, *participativa*, *integradora*, *moderna*, *llengües*, entre d'altres. Aquestes paraules situen els trets diferencials de l'Escola i els seus plantejaments educatius, i li donen un valor innovador respecte dels altres sistemes.
- Unes altres visions evoquen el procés de creació de l'Escola i el que va significar per a Andorra. Aquestes s'associen a paraules com: *futur*, *esperança*, *país*, *repte*, *camí*, *meravella*, *societat*, *nacionalisme*, *conillets d'Índies*...
- Visions relacionades amb mots com *incompetència*, *fracàs*, *decepció*, *fotesa*, *millorable*, volen ressaltar els problemes d'estructura, d'organització i de nivell educatiu que presenta l'Escola, per ser un sistema jove que s'ha volgut focalitzar en la innovació i la diferència i s'ha vist desbordada per la rapidesa dels canvis.
- Alguns mestres i exmestres i altres sectors socials alerten que actualment hi ha una certa estandardització, la dissolució dels valors identitaris i la pèrdua dels referents històrics; i que això repercuteix en una falta de qualitat. És una opinió que tendeix a justificar-se pel creixement accelerat i poc planificat de l'Escola,

per la falta de formació específica dels nous docents, entre altres aspectes. S'associa a paraules com: *callar*, *maduració*, *autocrítica*, *reflexió*, *conflicte mental*, etc.

- Entre l'alumnat de les primeres promocions són freqüents visions articulades al voltant de paraules com *rotllana*, *vall d'Incles*, *pisicó*, *creativitat*, *qualitat*, *muntanya*, *divertida*... que evoquen, amb certa nostàlgia, els records d'una època única en la història de l'escola. Unes experiències que des de dins es vivien amb normalitat, però que amb el temps es perceben com un fet diferencial. Entre l'alumnat d'altres promocions més actuals, destaquen paraules més relacionades amb la quotidianitat d'una escola: *llengües*, *biologia*, *examen*, *notes*, *propera*, *preparada*, *professors*...

Il·lustració 3. Núvol de paraules relacionades amb l'Escola Andorrana. Per elaborar-lo hem demanat a alguns ciutadans que, sense pensar-s'ho gaire, ens diguessin tres paraules que s'hi relacionessin.



5. Algunes reflexions a tall de conclusió

La creació de l'Escola Andorrana ha estat un fet important en la història moderna de la societat andorrana. Un projecte educatiu innovador i disposat a assumir riscos, que no ha deixat indiferent cap agent social. Un procés que es remunta a les peculiaritats d'un context i que a poc a poc ha anat transformant-se i transformant-lo.

- Analitzar aquest procés des de l'actualitat ens porta a pensar que no podem renunciar a reinventar-nos dia a dia acceptant el repte de continuar buscant l'encaix en una societat canviant. Aquestes reflexions ens plantegen algunes preguntes a tall de concluEn quines direccions podria reinventar-se l'escola del segle XXI?
- En un context tan petit com Andorra, quins mecanismes poden facilitar les sinergies entre sistemes i plantejaments educatius diferents, de manera que la diversitat ajudi a enriquir la formació de ciutadans?
- Com encaixa la definició de sistemes educatius tancats en una societat cada cop més global, diversa i oberta?
- Quins són els trets que identifiquen el fet diferencial andorrà en un context europeu?

Bibliografia consultada

ASSOCIACIÓ DE PARES DE L'ESCOLA ANDORRANA (1987a). «Coneixem prou bé l'Escola Andorrana?». *Andorra 7* (3-IV-1987), pàg. 18-19.

ASSOCIACIÓ DE PARES DE L'ESCOLA ANDORRANA (1987b). «Coneixem prou bé l'Escola Andorrana? II: El Mètode Montessori». *Andorra 7* (10-IV-1987), pàg. 6.

ASSOCIACIÓ DE PARES DE L'ESCOLA ANDORRANA (1987c). «Coneixem prou bé l'Escola Andorrana? A mena de conclusions». *Andorra 7* (17-IV-1987).

BASTIDA, Roser. *100 anys d'ensenyament a Andorra. Mil vuit-cents vuitanta-dos - mil nou-cents vuitanta-set.* Andorra la Vella, 1987. (Col·lecció Història d'un Poble)

BOIX, Emili; FARRÀS, Jaume. «Ideologies, coneixements i usos lingüístics dels estudiants de secundària d'Andorra». *Annals 1994.* Andorra la Vella: Institut d'Estudis Andorrans, 1996, pàg. 103-133.

CAIRAT, M. Teresa. (coord.). *20 anys d'Escola Andorrana*. Andorra la Vella: Ministeri d'Educació, Cultura, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, 2004.

CAMIADE, Martina. «L'ensenyament a Andorra». *Andorra: Estat, institucions, societat. 1a Diada andorrana - Universitat Catalana d'Estiu de Prada 1998.* Societat Andorrana de Ciències: Centre de

Recerques i d'Estudis Catalans: Universitat de Perpinyà: Editorial Maià, 1990, pàg. 55-73.

CARMONA, Dolors; MAGALLON, Lydia; TELLO, Elisenda. «Maternal, primera i segona ensenyança de l'escola andorrana: El seu funcionament». *Annals 1992*. Andorra la Vella: Institut d'Estudis Andorrans, 1994, pàg. 255-277.

GELI, Bastida; SEGURA. «Voldríem precisar...». *El Punt - Punts de vista* (març-abril de 1987), pàg. 12-13.

Llei de l'Escola Andorrana. Aprovada pel M. I. Consell General el dia 2 de maig de 1989.

LLUELLES LARROSA, M. Jesús. *La transformació econòmica d'Andorra*. Barcelona: L'Avenç, 1991.

MARTÍN, Laura; DARNÉS, Antònia. «L'Escola Andorrana i el seu pla d'estudis». *Annals 1992*. Andorra la Vella: Institut d'Estudis Andorrans, 1994, pàg. 279-292.

Objectius generals de l'Escola Andorrana. Extrets del pla d'estudis de l'Escola Andorrana. Andorra la Vella: Conselleria d'Educació, Cultura i Joventut, 1992.

PUIG, Ermengol. «L'Escola Andorrana, un nou sistema educatiu per al país». *Annals 1992*. Andorra la Vella: Institut d'Estudis Andorrans, 1994, pàg. 239-253.

PUIG, Ermengol. «El futur de l'Escola Andorrana». *El futur d'Andorra. 4a Diada andorrana - XXII Universitat Catalana d'Estiu - 1991*. Andorra la Vella: Societat Andorrana de Ciències, 1997, pàg. 35-42.

VV. AA. «La visió dels pares sobre el passat i el futur de l'Escola Andorrana, en el seu desè aniversari». *Recull de conferències 1994. 10è aniversari.* Andorra la Vella: Societat Andorrana de Ciències, 1996, pàg. 93-121.

Records de l'Escola Andorrana

Ona Alay Coll
Universitat de Girona

Resum

Aquesta comunicació és una mirada al passat d'aquesta escola, explicat a través dels records d'alguns dels seus antics alumnes. Es combinen les vivències personals amb bocins d'una memòria col·lectiva per tal d'il·lustrar com van viure l'escola les primeres generacions que hi van créixer, i per intentar explicar una mica com era i qui era aquella jove Escola Andorrana.

Paraules clau: Escola Andorrana, biografia, memòria històrica

Resumen

La presente comunicación es una mirada al pasado de esta escuela explicada a través de los recuerdos de algunos de sus antiguos alumnos. Se combinan las vivencias personales con fragmentos de una memoria colectiva a fin de ilustrar como vivieron aquella escuela las primeras generaciones que en ella estudiaron y para explicar cómo era y qué era aquella joven Escuela Andorrana.

Palabras clave: Escuela Andorrana, biografia, memòria historica

Abstract

"Memories of the Andorran School" is a look back at the past of the school, told through the recollections of some of its former students. Personal experiences are combined with pieces of a collective memory to illustrate how the first generations that grew up there experienced the school, and to explain how and what the young Andorran school was.

Key words: Andorran school, biography, historical memory

Em proposo escriure allò que recordo del meu pas pel sistema educatiu...

Quan pretens escriure sobre els records dels teus anys a l'escola, et demanes: quins són aquests records? De tot allò que recordo, què forma part de la meva experiència a l'escola i quins són els records propis de la meva infantesa? Són el mateix o parlem de coses diferents?

És aquesta, doncs, la primera reflexió que se'm planteja. Perquè aquí a casa nostra, i en els nostres temps, infantesa i escola són dos conceptes que van absolutament lligats, que difícilment podem dissociar.

Però la infantesa sense escola ha existit i existeix encara; i doncs, què recorden els qui han tingut infantesa sense tenir escola? Quins són els records que no compartim; quins són, doncs, els records que provenen de l'escola, i del coneixement que allà vaig obtenir, més enllà del mateix fet de ser un infant, o una adolescent?

Hem d'acceptar que el sol fet d'haver anat a l'escola ha col·laborat a construir la nostra manera particular (i col·lectiva) de ser, la nostra manera d'assimilar les experiències, d'entendre la realitat i, per tant, també de recordar-la. Aleshores no sols seran diferents els records d'aquells moments transcorreguts al si de l'escola, sinó que la manera com he processat aquests records està fortament condicionada per la manera d'interpretar la realitat que allà vaig aprendre.

Aleshores, doncs, tots els records d'infantesa, fins i tot tots els records d'una vida, són d'alguna manera producte de l'escola, de la manera particular com l'escola ha ajudat a construir-me, i per tant a influenciar-me en una gran part dels aspectes de la vida, fins i tot en la manera de recordar; fins i tot en la manera de seleccionar els bocins de passat que passaran a formar part del meu record.

Així arribo a una primera conclusió, i és que cada escola ha influenciat d'una manera específica els records de cada un dels qui hi hem assistit, que la nostra infantesa no seria la mateixa infantesa sense aquesta escola, o sense cap escola en absolut.

Però ara se'm planteja una altra qüestió. De tots els qui vam formar part de la mateixa escola, fins i tot de tots els qui teníem els mateixos professors, o anàvem a la mateixa classe..., cada un de nosaltres té un record diferent d'aquesta escola.

Aleshores, al mateix temps que l'escola ens ha influït sobre la manera de pensar, de viure i de recordar, també la nostra idiosincràsia com a individus és determinant a l'hora de recordar-la a ella: als moments que hi vam viure i el que va significar per a nosaltres.

L'escola, doncs, no era d'una manera o d'una altra, sinó que la recordem d'una manera o d'una altra segons l'experiència particular de cadascú. No podem dir com era l'escola, però sí que podem explicar com la recordem.

Tots tenim records dels nostres dies a l'escola, però la recordem diferent perquè som diferents o perquè teníem escoles diferents? Els

records que una pot tenir d'una escola, són particulars d'ella o de la seva escola? Pel que hem dit abans, haurem de suposar que totes dues coses una mica...

Llavors, igual com «una flor no fa estiu», un record no explica la veritat, sinó una veritat d'entre moltes altres. Per això he volgut que els records que ara segueixen no siguin només els meus records, uns records estrictament personals, sinó els records d'una part de l'Escola Andorrana, la que vam viure uns quants de nosaltres.

Malgrat la distància, les noves tecnologies ens han permès crear un petit espai d'intercanvi on llançar bocins de passat cibernètics, que seran els que hauran escrit, trosset a trosset, aquesta imatge de l'escola que reconeixíem com a pròpia.

Aleshores, què podem dir de particular de la nostra escola? Què tenia d'especial aquella escola que per a mi semblava, llavors, l'única forma possible d'escola, l'única que coneixia?

Dels primers anys, a maternal, és difícil posar en comú records gaire ordenats, ja que es tracta més aviat de sensacions desdibuixades i imatges, fins i tot olors, de moments molt puntuals.

Alguns recordem el Carles, aquell professor que ens parlava sempre en francès i que, un dia, ens va ensenyar què passava si a una sargantana li tallaves la cua (no patiu, la sargantana va sobreviure i no va patir gaire, no hi haurà necessitat d'avisar la protectora d'animals, per aquella vegada –eren altres temps– ho podem deixar passar...) o la veu suau i dolça de l'Anna; altres recorden l'olor especial que feien les peces de plàstic amb les quals apreníem el nom dels colors, o les safates de sorra on dibuixàvem les lletres, maldestres encara; també són recurrents els records de les migdiades, dels esmorzars a la classe (un got de llet i unes galetes, potser?) i d'aquell castell de cubs de color rosa que apilàvem de més gran a més petit, o la rotllana dibuixada a terra on ens asseiem sovint.

Més endavant, contàvem unitats, desenes, centenes i milers amb palets de boletes de colors. Encara ens estàvem convertint en persones, menuts projectes de persona, i per això és difícil explicar què era l'escola, què en recordem... Hem d'acceptar que en realitat aquests són tant records d'infància com records d'escola...

Però en aquell espai (i amb aquells professors) hi passaven coses que, com per art de màgia, van fer que aquells projectes de persona

a poc a poc ens anéssim definint, anéssim adquirint hàbits i coneixements, aprenguéssim a poc a poc a ordenar els pensaments, a construir-ne de nous, a generar dubtes... és a dir, no sols a existir, sinó a ser.

Així, comencen a aparèixer els records, a presentar-se amb traços més definits. Recordo de manera particular, per exemple, els *fulls de treball*. De petits, segurament durant els primers cursos de primària, els professors ens reservaven unes estones per dedicar-les a fer feina personal, el que vindria a ser uns deures fets a la classe.

Ara, em sembla ben sorprenent la llibertat (la qual cosa comporta també una responsabilitat) que teníem per organitzar-nos la feina. El *full de treball* recollia tot allò que havíem de fer al llarg de tota una setmana; el devíem utilitzar una setmana darrere l'altra, perquè m'adono que podria gairebé descriure'l de memòria: era una fotocòpia en blanc i negre, a la meitat esquerra del full hi havia una llista de les tasques que havíem de dur a terme (en la memòria en ressalta la cal·ligrafia, la pròpia dels contes d'infants, resultat d'haver estat escrita a mà) amb uns quadradets on marcar una creu quan s'havia fet, i al marge dret hi havia unes línies on els professors deixaven comentaris que els pares havien de llegir i signar. Els alumnes podíem triar en quin ordre volíem fer les tasques, i quin temps necessitàvem dedicar-hi, sempre amb la idea d'haver-ho fet tot al final de la setmana. Mentrestant, els professors corregien els exercicis que anàvem fent, i ens ajudaven a resoldre dubtes. Així, cadascú era director del seu temps, del seu ritme i del seu ordre. Més endavant, no recordo quan ni sé per què, el *full de treball* va desaparèixer.

Ja de més grandets, recordem els nervis abans del primer dia de classe, perquè sabies que trobaries companys que havies perdut de vista algun temps (que llavors era molt), alguns fins i tot durant tot el curs anterior...

I és que una de les particularitats més curioses de l'Escola Andorrana, i que jo no he tornat a veure enlloc (exceptuant les escoles de petits pobles amb no prou alumnes per poder fer un curs per aula), és el fet que a primària el grup classe estava format per alumnes de dos cursos: posem per cas tercer i quart. Així, d'un any a l'altre tenies companys de cursos diferents: primer eres dels petits de la classe, i l'any següent passaves a ser dels grans, per tornar a ser dels petits l'any següent... Anàvem alternant un any sí, un any no, amb els d'un curs abans i els d'un curs després.

De manera natural, vam aprendre a interaccionar amb infants més grans i amb altres de més petits, a ser els que aprenen dels altres o els que els ajuden, a comprendre que no és qüestió d'entendre el coneixement o la societat com quelcom compartimentat, sinó que tot és dinàmic i divers, i que la teva manera d'interaccionar amb l'entorn no serà sempre la mateixa.

Tots els qui vam anar a l'Escola Andorrana recordem les rivalitats i les «guerres» (a vegades esportives, algunes altres fins i tot a cops de roc) entre les classes de català-francès i les classes de català-castellà, que de fet solien venir a dir, més aviat, la classe on es parlava majoritàriament català i la classe on es parlava majoritàriament castellà. No era una qüestió d'odi (tampoc teníem raons per odiar-nos, perquè ni tan sols havíem tingut ocasió de conèixer-nos –heus aquí la raó de tot plegat), però sí una rivalitat com la que hi pot haver entre els seguidors del Barça i els del Madrid, o encara millor, entre dos pobles veïns. Mirant enrere entens de seguida que era el resultat del desconeixement, de sentir-nos diferents i no saber per què; no ens ho havia explicat ningú, però alguna diferència hi devia haver que ens feia estar separats.

En aquesta posada en escena –cibernètica– de records, la Rebeca i el Dani coincideixen a destacar la segregació derivada de l'existència d'aquests dos itineraris lingüístics. I és que, ara que pots recular en el temps amb una certa perspectiva, és fàcil reconèixer com aquesta divisió lingüística s'havia convertit, sense voler, en una divisió entre els fills de famílies nouvingudes procedents majoritàriament de l'Estat espanyol i Portugal, i els fills de famílies andorranes o que feia més temps que vivien al país (cosa que de manera general podia significar una divisió de classe social). I de fet, malauradament, Andorra ha estat molt temps un país on aquesta divisió ha marcat el tarannà de la societat (i l'escola s'havia convertit en la imatge involuntària d'aquesta segregació social).

És bonic, però, saber que vam ser capaços de superar aquestes diferències i que a poc a poc, quan a secundària vam començar a compartir i a compartir-nos, les fronteres es van anar desfent fins a arribar a ser ara persones que recordem amb nostàlgia les guerres de pedres i les picabaralles per esbrinar si aquella caiguda havia estat o no un penal.

Els anys han passat, i si es creu que l'escola continua sent la imatge dels valors que la societat imposa, o demana, hauríem de pensar que

avancem en el bon camí, ja que (em diuen) això de les classes de català-castellà i català-francès ha quedat només com el que és en aquestes pàgines, com un record entranyable que amb els anys ens ha ajudat a comprendre i millorar.

El Toni, segurament el qui devia haver xutat aquell penal després de l'acalorada discussió (i probablement l'havia convertit en gol), recula un pèl més en el temps i ens porta a *la Mercedes*. Ah! *La Mercedes*!, qui no la recorda! I no, la Mercedes no és una gran professora o una gran cuinera (aquesta és la Cielo, la cuinera de l'Escola Andorrana per excel·lència, que darrere el seu tarannà contundent era tot preocupació i afecte per aquells marrecs que no volíem menjar-nos el tomàquet o l'enciam), *la Mercedes* era un edifici: l'edifici de la nostra escola.

Sí, en aquells temps joves del sistema educatiu andorrà ja teníem una escola amb entitat pròpia; potser encara no ens havíem consolidat com a Escola Andorrana, però ja ens havíem fet un nom, ens dèiem *la Mercedes*.

Per a mi significa sobretot el record d'un castell amb tobogans a l'interior d'una sala gegant, de portes taronges i passadissos amples, de moltes i moltes escales (amb una banda rugosa que feia que se t'hi enganxessin els peus), de la classe dels Elefants i d'aquell dibuix d'un arbre que distingia el meu armariet dels altres.

La meva ignorància no em feia relacionar aquell símbol gegant que hi havia encara a la façana (com una estrella dins un cercle) amb el seu nom: devia haver estat abans un concessionari de cotxes? No sé si és gaire rellevant el que havia estat abans, sinó més aviat el que va ser després...

El primer dia de segon de primària ja no vaig haver de passar per davant d'aquell portal on hi havia els dos dòbermans que em grunyien per sota l'escletxa de la porta; el primer dia de segon de primària la meva escola havia canviat de lloc, i ja no es diria més *la Mercedes* (perquè *la Mercedes* ens havia deixat, tot i que romandria per sempre més en el nostre record). No és que pretengui fer ús de cap recurs literari –a l'estil d'una metàfora–, no, sinó que de veres que havia passat a millor vida, almenys una que diuen que és més rendible, ja que s'havia convertit... en un banc! Quan la Rebeca declara que és una gran ironia, li dono la raó, i és que això de les retallades en educació per pretendre

fer créixer l'economia a través dels bancs a nosaltres ens ho van ensenyar ja de ben petits!

També vam aprendre quines són les conseqüències d'aquests canvis provisionals... que poden arribar a representar una provisionalitat molt i molt llarga. L'Escola Andorrana, exiliada d'aquell edifici que li donava nom, va haver de refugiar-se en el que alguns anomenaven «els prefabricats», però que per a nosaltres van ser sempre «els barracons». Durant el nostre pas pels «barracons» vam aprendre, entre d'altres coses, a tenir paciència; i que, quan els governants prometen «l'any que ve», pot ser l'any següent o uns quants anys més endavant (tots, anys a venir, en això sí que no enganyaven ningú... i és que les matemàtiques no sempre són tan exactes).

Però els records d'aquell temps són sobretot records entranyables.

Compartim en la memòria, per exemple, l'alegria de les hores en un pati que no teníem: com que no n'hi havia un de propi a l'escola, el nostre pati va passar a ser el parc. Disposàvem d'un espai immens per jugar, amb herba, sorra per fer castells i estructures on enfilar-nos... El nostre era el pati més estimulant que pot tenir una escola, i tenia quelcom que no tenen la majoria dels patis, i que potser era el més excepcional: el contacte amb la gent.

Tot i que els vigilants s'estaven a les sortides i controlaven que cap de nosaltres tingués la temptació de desertar, el parc era un espai obert a tothom. Això vol dir que alguns esportistes hi anaven a fer *footing* (i nosaltres jugàvem a perseguir-los), que els avis i les àvies s'hi reunien per fer partides de petanca, i que altres nens d'altres escoles també hi venien a jugar. Vam aprendre a ser nens sense tenir por de tots aquells que no ho són. No vivíem en un món tancat; l'escola no era un espai aïllat on aprenies a sumar i restar, la nostra escola era part de la nostra societat, la nostra escola era un espai on aprendre a sumar i restar, i on aprendre a existir en relació amb la resta del món.

En aquest aspecte eren significatius els viatges que fèiem cada any a final de curs. De les nostres visites a Catalunya i França, sobretot, vam aprendre a no tenir por de comunicar-nos en un altre idioma, a obrir-nos a maneres diferents de parlar, però també de fer, a entendre que hi ha llocs diferents i gent diferent i que, al capdavall, d'alguna manera o altra ens entenem (em ve al cap l'escena d'un viatge de maternal, de

com ens explicaven com es feia el formatge, i que ho feien en francès... i tinc la certesa –o una sensació molt nítida– d'entendre-ho tot!).

Vam tenir l'oportunitat d'aprendre diferents oficis, conèixer paisatges diversos, banyar-nos al mar que a Andorra no tenim, reconèixer i collir bolets a la muntanya, fer excursions aprenent a orientar-nos...

Segurament a estones ens fèiem pesats, però en general els professors ens acompanyaven amb il·lusió, ens explicaven les coses amb entusiasme i paciència. Sobretot quan érem més petits; de més grans, prou feina tenien perquè dormíssim a la nit en comptes d'anar passadís amunt i passadís avall d'una habitació a l'altra, perquè féssim silenci quan ens explicaven alguna cosa i perquè ens asseguéssim bé a l'autobús.

A més de tot el que evidentment vam aprendre i estudiar durant la secundària, alguns fets puntuals ens ajuden a recordar altres coses que també vam aprendre, i que potser no són tan fàcils d'avaluar o de quantificar.

Un any, quan les primeres generacions de l'escola devien estar ja preparant-se per a la universitat, i jo feia algun curs de secundària, alguns professors van veure perillar la seva plaça perquè –si el record no m'enganya– no tenien la nacionalitat andorrana. Els estudiants vam voler ser part activa del debat que aquest fet va generar, vam voler fer valdre el que, sense adonar-nos-en, havíem anat aprenent durant aquests anys: a mobilitzar-nos per defensar les nostres idees i a argumentar la defensa dels valors socials. És també aquest aprenentatge el que recordem i, com diu la Rebeca, el que ens ha ensenyat a aixecar el cap i caminar endavant.

El Cerni, que deu tenir la memòria més atrofiada i això de recular gaires anys enrere li costa més, ens arrenca d'aquesta nostàlgia d'infantesa i ens porta a moments més propers, com els últims anys de secundària i batxillerat. En destaca la forta pinya entre els alumnes i el bon ambient amb els professors, i li hem de donar la raó, sobretot en aquest últim aspecte.

Potser perquè érem grups reduïts, potser perquè només cinc generacions de l'escola havien passat davant nostre i per tant els havien desgastat poquet, encara; qui sap per què, però el cas és que en general la relació entre professors i alumnes era pròxima, amistosa i respectuosa

(en ambdues direccions). I això no vol dir que el nivell d'exigència fos més baix, sinó que els coneixements es poden transmetre a través del diàleg, de la interacció, de la participació, de l'interès i la curiositat, sense deixar de resultar un aprenentatge de qualitat.

La preparació per superar la selectivitat (hem de reconèixer que massa vegades l'aprenentatge es reduïa –es redueix, em temo– a aquesta finalitat) venia acompanyada d'activitats extraacadèmiques de tipus més participatiu i que algunes vegades fins i tot permetien treballar diferents temàtiques de manera horitzontal, mentre que altres eren purament lúdiques, pel gust de riure i passar-ho bé. Ens disfressàvem, escrivíem, ballàvem, interpretàvem esquetxos i obres de teatre; fins i tot convidàvem figures rellevants, entre elles Miquel Martí i Pol o Juan Marsé.

Recordo particularment amb calidesa la visita de Juan Marsé, de com, a més de servir-nos d'excusa per llegir els seus llibres, per fer-ne comentaris de text, per escriure algun article o aprendre a preparar una entrevista, ens va ensenyar la proximitat, la simpatia, la humilitat més digna de qui sap que tenir talent no significa ser una persona millor, i que t'ensenya que la senzillesa és més digna que la supèrbia; que la saviesa es transmet de tu a tu.

Crec que tots coincidim a entendre que la nostra escola va ser quelcom més que un lloc on aprenies conceptes complexos, va ser un espai on vam aprendre a construir-nos des de molts punts de vista, com a persones amb valors, solidàries, on la competició no és més important que el treball en grup, on la relació amb les persones és un pilar fonamental del coneixement, l'aprenentatge i el respecte. I tot això és gràcies al fet que es tenia molt integrada la idea que l'escola és sobretot un important agent de socialització; l'escola era l'espai on havíem d'adquirir les eines per gestionar el coneixement, no sols el coneixement en si.

Si quan posem en comú els nostres records –aquells bocins de món que dèiem al principi, resultat de qui som, però també d'allò que l'escola ens ha ofert– en ressaltem sobretot el fet d'haver après en una escola oberta, lliure, pública i més solidària que competitiva, si ho expressem amb el convenciment que són valors positius, hem de demanar que siguem capaços, encara que les escoles creixin i es facin grans, de

trobar els recursos perquè aquestes característiques no es perdin, i continuïn formant part dels records que en tindran les generacions futures.

Un agraïment especial als qui m'han ajudat a recordar, i per tant a reconstruir, el que va ser la nostra escola: Dani Garcia, Rebeca Pascó, Cerni Pol i Toni Sánchez.

Diari d'una mestra andorrana de les escoles franceses d'Andorra 1938-1974

Meritxell Mateu Pi
Consellera general

Resum

Aquesta ponència donarà pinzellades sobre el camí emprat per una jove andorrana, Joana Cerdà Cabanes, d'una família d'Andorra la Vella amb pocs recursos que va marxar amb la seva família a passar els hiverns a Auzat, Arieja, a principis dels anys 1930, on el pare va trobar feina. La noia, bona estudiant, va ser premiada per una beca per seguir més enllà de l'escola primària, i va anar a Prades a cursar estudis per a ser mestra d'escola. Amb el diploma, d'"institutrice" sota el braç i formant part dels funcionariat francès, tenint en compte que França acceptava els andorrans com els seus nacionals, va demanar d'ensenyar a Andorra. Així, el 1936 l'educació nacional francesa la va destinar a Canillo. A partir d'allí, observarem el recorregut de la jove "institutrice", que de Canillo va anar a Escaldes Engordany, on s'hi va instal·lar fins al retiro i on va acabar la seva carrera en tant que directora de l'escola francesa d'Escaldes Engordany els anys 1970.

Resumen

Esta ponencia dará pinceladas sobre el camino utilizado por una joven andorrana, Joana Cerdà Cabanes, de una familia de Andorra la Vella con pocos recursos, que se marchó con su familia a pasar los inviernos en Auzat, Ariège, a principios de los años 1930 , donde el padre encontró trabajo. La chica, buena estudiante, fue premiada con una beca para seguir más allá de la escuela primaria, y fue a Prades a cursar estudios para ser maestra de escuela. Con el diploma de "institutrice" bajo el brazo y formando parte del funcionariado francés, teniendo en cuenta que Francia aceptaba los andorranos como sus nacionales, pidió enseñar en Andorra. Así, en 1936 la educación nacional francesa la destinó a Canillo. A partir de allí, observaremos el recorrido de la joven "institutrice", que desde Canillo fue a Escaldes- Engordany, donde se instaló hasta su jubilación y donde terminó su carrera como directora de la escuela francesa de Escaldes-Engordany los años 1970.

Abstract

This paper will outline the path chosen by a young Andorran, Joana Cerdà Cabanes, from a family of Andorra la Vella with few resources, who went with her family to spend the winters in Auzat, Ariege, in the early 1930s, where her father found work. The girl, a good student, was awarded a scholarship to continue studying after

primary school, and went to Prades to study to be a school teacher. With the diploma of institutrice under her arm and as part of the French civil service, and considering that French accepted Andorrans as French nationals, she was asked to teach in Andorra. Thus, in 1936 the French national education system assigned her to Canillo. From there, we follow the journey of the young institutrice from Canillo to Escaldes-Engordany, where she settled and where she retired to end her career as the director of the French school of Escaldes-Engordany in the 1970s.

"Vaig néixer el 1919 a Andorra la Vella, la penúltima de 8 germans. Els pares que ho feien tot plegats eren germans de llet. La nostra casa era una casa petita, ca l'Angol, situada al carrer Major d'Andorra la Vella, quasi a tocar de l'església.

Com que la vida es feia difícil al país al pare li van proposar d'anar a treballar a les fàbriques de Peychinet a Auzat, a l'Arieja, amb una colla d'altres andorrans. I així durant un grapat d'anys passàvem els hiverns a Auzat i els estius a casa, a Andorra.

En arribar a Auzat, l'empresa ens va proporcionar l'allotjament, una caseta, molt pràctica segons la mare ja que tenia aigua corrent a la cuina i al lavabo.

I un cop instal·lats les més petites, és a dir la meva germana petita Lola i jo, la Joana, la Jeannette a partir d'aquest moment, vam anar a l'escola del poble.

I ves per on, la sorpresa dels meus pares fou majúscula quan el 1931, l'any del darrer curs de Primària, un dia el mestre els va venir a dir que jo havia de seguir estudiant més enllà de la primària perquè, segons deia, tenia moltes possibilitats. A casa es van espantar. Els recursos eren minsos i els meus pares no veien perquè jo havia de seguir estudiant. Però el mestre els hi va dir que tenia la solució. Tenint en compte les meves notes fàcilment podria obtenir una beca per anar a la secundària, al C.E.G a Prades i després a l'Escola Normal d'aquesta mateixa petita ciutat a prosseguir els estudis i poder titular-me com a mestra. Endemés va explicar que calien formar mestres andorrans per anar a ensenyar a les escoles franceses d'Andorra, pel que en un tres i no res em vaig trobar, lluny dels meus, estudiant per ser mestra, a Prades, era l'any 1931.

Allà vaig descobrir la literatura francesa i els elements de cultura (història, geografia o ciències naturals) que impregnarien el meu dia a

dia per sempre. Ja l'any 1936 podia haver començat a exercir en tant que mestra col·laboradora però l'inspector *d'Académie* de Montpeller d'on depenen les escoles franceses d'Andorra i emparant-se amb el decret del 1917 *e*m va dir que era una llàstima no anar fins el final i em va fer quedar els dos anys suplementaris a *l'Ecole Normale* de Prades per a ser mestra titular.

Així amb el meu diploma a la butxaca em van destinar el 1938 a Canillo com a mestra adjunta i no com a col·laboradora com algú va publicar anys més tard. Però jo havia demanat anar a Ordino ja que hi havia una amiga meva la *Mademoiselle* Doste que era la mestra però el destí va fer que a l'*Académie* s'equivoquessin i m'enviessin a Canillo.

A Canillo em deien la « Senyoreta Mademoiselle » i em va acollir la *Madame* Pla que era la mestra titular de l'escola. De fet em va tractar com a una filla i em va allotjar, en una caseta ubicada al costat de la seva on hi vaig hi viure i ensenyar durant 2 anys.

A Canillo el temps no és gens clement i calia que cadascú portés un trosset de llenya per revivar el foc però un cop escalfats i secs fèiem moltes activitats. Penseu que jo era ben joveneta no tenia ni 20 anys i els nois em cortejaven de valent. En sortir de l'escola, on les classes eren mixtes (nens i nenes) anàvem a collir xicoies o bolets segons si era primavera o la tardor i a l'hivern uns quants xicots em van aprendre a esquiar...amb uns esquis que em va fabricar un fuster d'Escaldes, el Cabo. També amb una bicicleta que em vaig comprar amb les meves primeres pagues anava molts caps de setmana de Canillo fins a Ordino a veure la meva amiga mestra en aquesta altra parròquia. Van ser anys feliços.

Però a resultes d'un desengany amorós vaig demanar de canviar de parròquia. La *Madame* Pla no em volia pas deixar marxar, però jo no em veia en cor de seguir a Canillo, tot i que ben pensat, potser ho hagués hagut de rumiar millor.

Així que el setembre 1940 vaig anar a Escaldes, també com a mestra. A l'inici em vaig allotjar a l'hotel Palacin. La casa d'Andorra la Vella l'havíem llogada ja que els pares encara eren a Auzat. Però ja no em vaig moure d'Escaldes Engordany. Hi vaig exercir durant 34 anys. M'hi vaig casar el gener del 1942, vaig fer venir els meus pares de França, hi van néixer i estudiar els meus fills i ens hi vam

instal·lar. Aleshores l'escola de les nenes i la dels nens estaven separades i a partir de l'any 1947 vaig esdevenir directora de l'escola francesa de nenes d'Escaldes Engordany. El *Monsieur* Aleix, l'Antoni, era el director de l'escola de nens. S'hi van afegir dues companyes mestres més; la *Madame* Aparicio (Carme Travesset) i bastant més tard la *Madame* Moliné, la Suzanne. Quan a partir de l'any 1968 les escoles van ser mixtes per decret a França, ja que les circumstàncies van fer que aquí ja ho eren en algunes parròquies com Canillo o Ordino, vaig esdevenir la directora de l'escola francesa d'Escaldes Engordany de nenes i de nens i això fins que em vaig jubilar l'any 1974.

A Escaldes Engordany l'escola va anar creixent força. El 1955 teníem 140 alumnes i vam tenir que refusar-ne per manca d'espais. Per això vaig escriure, aquell mateix any a al Ministre plenipotenciari i Veguer d'Andorra per sol·licitar uns locals més grans.

Val a dir que en aquella època, el 1954 ens vam espavilar per comprar entre les 4 classes, 2 de nens i 2 de nenes que hi havien un aparell de projecció i gràcies al fet que les escoles franceses d'Andorra estaven sota la tutela de França, ja que formem part de l'*Académie* de Montpeller, ens vam poder beneficiar de la gratuïtat dels llibres de text, de diccionaris i d'altres materials pedagògics així com de material esportiu com pilotes, cordes o saltadors. Com anècdota recordo que teníem els guixos per escriure a la pissarra racionats... així que havíem de calcular el número de guixos que prevèiem d'utilitzar cada trimestre.

Una altra peculiaritat del país, és que fins al final dels anys 1950 només hi havien escoles primàries franceses a Andorra i que per seguir els estudis de segona ensenyança o de batxillerat s'havia de marxar a l'estranger. Però a partir del 1957 l'emigració estudiantina obligada dels alumnes andorrans majoritàriament vers Prades va caure en picat, ja que es va instaurar un C.E.G (*Collège d'enseignement général*) al Principat. Es a dir que a partir d'aquesta data es va poder fer la escolaritat seguint el sistema francès sense emigrar fins als 16 anys. Recordo que el 1967 el Copríncep De Gaulle quan va venir a visitar el país ens va prometre un *Lycée*, que no va materialitzar-hi fins molts anys després.

Per tal d'afavorir la formació dels joves andorrans, sortosament França atorgava beques, de primera, segona ensenyança, de batxillerat

i d'Ensenyament Superior als alumnes més necessitats i el Consell General també en donava per segona ensenyança i batxillerat als alumnes amb bones notes. Teníem la sort que l'ensenyament públic francès era gratuït i que únicament s'havia de costejar l'allotjament i la cantina, tot i que era una suma important per les butxaques de les famílies del país de l'època.

Els anys 1950 i 1960 van ser molt interessants per tothom. La societat andorrana evolucionava a passos agegantats i l'escola també se'n va ressentir.

Si bé els meus primers anys a Escaldes Engordany a l'escola vella que es va cremar, com a Canillo, cada alumne devia portar un turó de llenya per escalfar l'aula i ens espavilàvem per tenir el material escolar adient, a partir dels anys 1960 tot va canviar força. No voldria oblidar, a partir del 1956 i fins l'any 1962, la implicació directa de tots nosaltres, alumnes, mestres i famílies senceres a les representacions del Pessebre Vivent a Engordany, dia rere dia, durant tot el mes de desembre i part del de gener en sortir de l'escola. Els mestres teníem clar que durant aquest període les classes, els ensenyaments i els moments de lleure estaven monopolitzats per les actuacions dels uns , que en sortir de classe s'anaven a canviar per posicionar-se a la representació, o el suport dels altres com era el meu cas, cosint, entre altres, el vestuari del meu fill que feia de pastor. I és que això també formava part dels ensenyaments!

A més, contràriament al que s'hagués pogut pensar, els i les mestres andorrans del sistema francès vam introduir l'aprenentatge del català i de les institucions andorranes a la aules, molt abans dels decrets d'Andorranització de 1970 i de 1972. Nosaltres, és a dir les escoles primàries franceses ho vam fer a partir de l'any 1951. Al principi fèiem dues hores setmanals (1h de català i 1h d'institucions) però després arran d'una circular de l'Inspector de l'*Académie* el 1961, aquest només ens va autoritzar a impartir 1 h per setmana, a raó de 30 minuts per sessió.

També i fora de l'àmbit escolar aprofitant l'ambient de canvis i els aires de democràcia que bufaven al Principat, les companyes mestres andorranes de les escoles franceses vam fer pinya entorn a persones com a Quima Calvó per sol·licitar a partir de l'any 1967 el dret de vot

de les dones a Andorra...que no vam obtenir fins el 1971 i no vam ser elegibles fins el 1973. Hi te d'haver un principi a tot, oi?

L'escola d'Escaldes Engordany es va desenvolupar moltíssim, també la plantilla de mestres es va anar ampliant amb andorrans com *Monsieur* Riberaygua, *Monsieur* Font o *Monsieur* Alís o *Monsieur* Canals casat amb una andorrana. Així a més de l'edifici del carrer de les escoles que compartim amb l'escola espanyola i l'escola congregacional de la Sagrada Família, es va haver de construir a principis dels anys 1970 l'edifici de la Peletera, on s'hi van ubicar les maternals i el CP (*cours préparatoire)* és a dir el 1er de Primera ensenyança. Així l'escola s'havia fet gran i la vam haver de partir per poder acollir tots els infants.

El 1974 quan em vaig jubilar, l'escola s'havia fet tant gran que em van substituir 2 directors, *el Monsieur* Casals per la Primària i la *Madame* Aparicio (Carme Travesset) per la Maternal.

Mirant enrere, amb la distància i la tranquil·litat de l'edat, penso fermament que tot plegat ha valgut la pena, van passat diverses generacions entre les nostres mans (futurs empresaris, banquers, funcionaris, polítics, assalariats, professors del país, etc.) i, tot i que reconec que jo era una mestra una mica severa, de la "vella escola", com anomenen alguns, tots junts, alumnes, mestres i famílies, vam ajudar aixecar el país.

Joana Cerdà Cabanes, *Madame* Pi"

40 ANYS DE FORMACIÓ ANDORRANA

Judith Pérez i Roser Calvo
Ministeri d'Educació i Joventut. Govern d'Andorra

Resum

Al segle XIX l'educació dels infants del Principat d'Andorra era en mans del sistema educatiu francès, instaurat el 1900, i del sistema educatiu espanyol, des de l'any 1930. Encara que aquesta aportació dels estats veïns era totalment beneficiosa pel Principat, tant a nivell educatiu com econòmic, deixava sense cobrir un aspecte fonamental en la formació dels infants: tant el sistema francès com espanyol ensenyaven la llengua, la cultura i la història pròpies però no ensenyaven la llengua, la història, la geografia i les institucions d'Andorra. El Consell General, conscient d'aquest buit en l'educació dels infants d'Andorra, l'any 1972 aprova la Nota – Informe sobre andorranització, que enguany fa 40 anys, i que regula l'obligatorietat d'impartir unes hores setmanals tant de llengua catalana com d'història, geografia i institucions andorranes. És el naixement de la Formació Andorrana.

Paraules clau: Historia educació Andorra; Formació Andorrana; Drets i deures lingüístics;

Resumen

En el siglo XIX la educación de los niños i niñas del Principado de Andorra recaía en manos del sistema educativo francés, instaurado el 1900, y del sistema educativo español, des del año 1930. Aunque esta aportación de los estados vecinos era totalmente beneficiosa para el Principado, tanto a nivel educativo como económico, dejaba sin cubrir un aspecto fundamental en la formación escolar: tanto el sistema francés como el español enseñaban la lengua, la cultura i la historia propias pero no enseñaban la lengua, la historia, la geografía i las instituciones de Andorra. El Consell General, consciente de este vacío en la educación escolar de Andorra, el 1972 aprueba la Nota – Informe sobre andorranització, que este mismo año celebra su 40 aniversario, i que regula la obligatoriedad de impartir unas horas semanales tanto de lengua catalana como de historia, geografía i instituciones andorranas. Es la creación de la Formació Andorrana.

Palabras clave: Historia educación Andorra; Formación Andorrana; Derechos y deberes lingüísticos;

Abstract

In the 20th century, the education system for boys and girls in Andorra was in the hands of the French system (which was introduced in 1900) and then the Spanish system (which was introduced in 1930). Although this contribution by the neighbouring states was totally beneficial for the Principality, both from an educational and

an economic point of view, it left out one fundamental aspect in the education of the children: both the French and the Spanish system taught the language, culture and history of their own country, but did not teach the language, history, geography and institutions of Andorra. The Andorran Parliament, being aware of this gap in the education of the children of Andorra, approved in 1972 a report on teaching about Andorra in schools (Nota – Informe sobre andorranització), which is about to celebrate its 40th anniversary, and which regulates the requirement to impart each week some hours of Catalan, and of the history, geography and institutions of Andorra.

Key words: History of Andorra education; lingüístic rights anb duties,

Retrospectiva

La Formació Andorrana neix l'any 1972, quan el Consell General veu la necessitat d'introduir en l'ensenyament del país un element aglutinant social comú a tots els infants i joves per tal d'integrar-los plenament a la societat andorrana.

No es van equivocar. Des de llavors, la Formació Andorrana ha incidit en els sistemes educatius forans –espanyol i francès– que coexisteixen al país per portar a terme aquesta tasca integradora, i d'això ja fa 40 anys.

Aquell 30 de juny de 1972, el Consell General aprovà la *Nota-informe sobre l'andorranització*, en la qual posà les bases de la Formació Andorrana, que comprèn l'estudi de la llengua catalana, i de la història, geografia i institucions d'Andorra, per assegurar un coneixement bàsic de la identitat i la cultura andorranes per a tots el estudiants del país.

A partir d'aquell moment la Formació Andorrana ha seguit una evolució positiva, ha elaborat material didàctic propi i ha concretat els seus programes.

L'any 1974, el Consell General ja va contractar els primers ensenyants de llengua catalana i d'història, geografia i institucions d'Andorra i, l'any 1982, en què es va crear el primer executiu, els docents van passar a dependre de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern d'Andorra, avui Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra.

La Formació Andorrana compta amb un marc legal que l'ha definit i que s'ha desenvolupat entre els anys 1993 i 1994 amb convenis en matèria d'educació entre Andorra i els Estats espanyol i francès, i amb lleis que defineixen el sistema educatiu andorrà, del qual forma part.

Així, l'11 de gener de 1993 es va signar el conveni hispano-andorrà en matèria educativa. El 19 de març de 1993, entre el Govern del Principat d'Andorra i el Govern de la República Francesa, se signà el conveni en l'àmbit de l'ensenyament.

La Formació Andorrana queda definida en la Llei qualificada d'educació, de data 3 de setembre del 1993, en el seu article 21: "Els centres docents que depenguin de sistemes educatius diferents de l'andorrà impartiran obligatòriament les matèries específiques de Formació Andorrana que determini el Govern a través del corresponent conveni". També es concreta mitjançant la Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà, del 9 de juny de 1994, que en el seu títol II defineix el sistema educatiu andorrà i en el capítol setè fa referència a la Formació Andorrana "com a eina que permet assegurar la formació en els trets bàsics de la identitat, la cultura, la llengua, les institucions, la geografia i història andorranes, en el marc dels centres radicats al Principat que segueixen sistemes educatius diferents de l'andorrà. La llei defineix els seus continguts i les activitats complementàries".

El Principat d'Andorra presenta un particular i enriquidor sistema d'ensenyament amb la coexistència de diferents sistemes educatius: a més de l'andorrà, amb el francès i l'espanyol.

El sistema educatiu francès va obrir la seva primera escola l'any 1900. S'hi imparteixen les etapes de maternal i elemental. A més, el Liceu Comte de Foix assegura l'ensenyament secundari obligatori i postobligatori, més la formació professional i el primer cicle de formació universitària de caràcter administratiu.

El sistema educatiu espanyol va obrir la seva primera escola a Andorra l'any 1930. S'hi imparteixen les etapes d'educació infantil i primària, i l'Institut Espanyol d'Andorra es fa càrrec de l'ensenyament secundari i el batxillerat.

Dins d'aquest sistema existeixen tres escoles de caràcter religiós. Es tracta de les escoles congregacionals. L'escola de la Sagrada Família va ser la primera que es va obrir a Andorra, l'any 1883, a Canillo. Actualment trobem l'Escola de la Sagrada Família, a Escaldes, que es va obrir el 1935, i que ofereix tots els nivells d'ensenyament obligatori fins als 16 anys.

El Col·legi Sant Ermengol, des de 1966, i igual que l'anterior, ofereix els nivells d'infantil, primària i secundària més el batxillerat.

El Col·legi Janer començà a funcionar el 1968 amb els nivells d'infantil, primària, secundària i formació professional.

En tots aquests centres, d'un o altre sistema educatiu forà, hi intervé la Formació Andorrana de forma obligatòria amb l'objectiu d'assegurar un coneixement bàsic de la cultura andorrana, incorporant als seus currículums l'ensenyament de la llengua catalana, la història, geografia i institucions d'Andorra, i també s'adapta a l'organització específica de cada sistema educatiu.

El Govern d'Andorra, a través del Ministeri d'Educació, Joventut i Esports, és qui dota els centres espanyols i francesos del personal docent necessari per a cada una de les etapes d'ensenyament, tot adaptant-se i respectant l'especificitat de cada sistema i centre.

La Formació Andorrana compta amb un equip de mestres que als nivells d'infantil i primària s'encarreguen d'ensenyar la llengua i el medi. En les etapes superiors d'ensenyament obligatori i postobligatori l'equip es divideix en professors que imparteixen llengua catalana i els que imparteixen la història, geografia i institucions d'Andorra. A més, en les escoles congregacionals, els professors d'història, geografia i institucions d'Andorra assumeixen les ciències socials a secundària, amb especificitats segons el centre.

Així, a la Sagrada Família d'Escaldes i al Col·legi Janer, els professors especialistes en història, geografia i institucions d'Andorra imparteixen aquesta matèria durant un hora lectiva setmanal, i a més assumeixen les ciències socials –matèria de la qual també són especialistes– de tots els cursos de la secundària durant tres hores lectives setmanals, fent un total de quatre hores setmanals de dedicació horària. D'igual manera es fa al Col·legi Sant Ermengol, però amb la diferència que en aquest centre només assumeixen les ciències socials en els cursos de 1r i 2n (primer cicle) de secundària, i la història, geografia i institucions d'Andorra a tots els nivells de l'ensenyament obligatori i batxillerat, amb una hora lectiva de dedicació setmanal.

En l'àrea de ciències socials s'inclouen els objectius i els continguts del programa del Ministeri d'Educació i Cultura de l'Estat espanyol i del programa de segona ensenyança de Formació Andorrana. Es parteix del document *Currículum de l'àrea de* ciencias sociales, geografía e historia de la ESO *i de l'àrea d'història, geografia i institucions*

d'Andorra de Formació Andorrana, com a primer nivell de concreció del Programa.

En les escoles congregacionals, els mestres de llengua i medi només fan una hora de medi d'Andorra, ja que la llengua vehicular d'aquests centres és el català i són ells mateixos els qui assumeixen l'ensenyament de la llengua catalana.

A les escoles espanyoles d'infantil i primària, els mestres de llengua i medi assumeixen l'ensenyament de la llengua catalana i del medi, i l'horari lectiu setmanal és de quatre hores.

A l'Institut Espanyol d'Andorra s'imparteixen la llengua i la història, geografia i institucions d'Andorra. Aquesta darrera matèria va posar en pràctica el curs 1995-1996 un projecte comú amb els professors de *ciencias sociales, geografía e historia* de la *Consejería de Educación*, que ja va funcionar com a prova pilot entre professors de Formació Andorrana i tutors de l'Escola Espanyola de Sant Julià de Lòria, l'any anterior, amb uns resultats més que favorables i engrescadors. El resultat va ser la creació d'una comissió amb components de l'ensenyament espanyol i de la Formació Andorrana per treballar en l'elaboració d'un document corresponent al primer nivell de concreció d'un programa que fos comú a les dues àrees i que permetés desenvolupar una programació d'aula ben coordinada entre els professors de les àrees de *ciencias sociales, geografía e historia* i els d'història, geografia i institucions d'Andorra.

El 19 de febrer de 1998 es va cloure el document titulat *Currículum de l'àrea de* ciencias sociales, geografía e historia de la ESO *i de l'àrea d'història, geografia i institucions d'Andorra de Formació Andorrana*, on els objectius generals, els blocs de continguts i els criteris d'avaluació de les dues àrees estan ben integrats i formen un sol cos.

Aquest document se signà i s'aprovà a la reunió de la Comissió tècnica d'Educació entre Espanya i Andorra, el 19 de maig de 1998, a Andorra la Vella. En aquesta reunió s'acordà l'horari lectiu dels alumnes de segona ensenyança de l'Institut Espanyol d'Andorra i quedà repartit de la següent manera: quatre hores lectives setmanals, de les quals dues són impartides pel professor/a de *ciencias sociales, geografía e historia*, una pel professor/a d'història, geografia i institucions d'Andorra i una altra pels dos professors/res alhora, amb la presència també a l'aula de dues llengües vehiculars: el català i el castellà.

Els professors d'història, geografia i institucions d'Andorra adscrits a l'Institut Espanyol d'Andorra dediquen una hora lectiva setmanal al currículum propi de la matèria d'història, geografia i institucions d'Andorra, i una hora lectiva setmanal més a les estructures comunes.

L'objectiu bàsic de les "estructures comunes" és que l'alumne pugui comprendre l'àrea social de manera global, gràcies a l'existència d'un únic programa, anomenat Currículum de l'àrea de ciencias sociales, geografía e historia de la ESO i de l'àrea d'història, geografia i institucions d'Andorra de Formació Andorrana i a la coordinació dels professors, unificant així l'acció d'ensenyament de totes dues àrees. Pel sistema educatiu francès en els nivells d'educació infantil i elemental els mestres de llengua i medi donen a conèixer la nostra llengua i el nostre entorn físic i natural, cultural i institucional amb una dedicació lectiva de tres hores setmanals.

En els nivells d'ensenyament obligatori i postobligatori, collège i Lycée, la Formació Andorrana hi és present en tots els cursos en les matèries de llengua catalana i d'història, geografia i institucions d'Andorra. Aquesta darrera té una dedicació horària d'una hora setmanal i n'assumeixen també aspectes de l'education civique en els cursos de 6ème (correspon al primer curs de la secundària francesa i al 6è de primària del sistema andorrà i espanyol), treballant la democràcia a través de les eleccions comunals, i a 3ème (correspon al tercer curs de segona ensenyança dels tres sistemes), treballant la democràcia a través del Consell General dels Joves, projecte que es treballa a tots els centres escolars de segona ensenyança del Principat i es coordina conjuntament amb el M. I. Consell General.

Totes aquestes especificitats –tant en les etapes d'infantil i primària com a secundària i batxillerat de la Formació Andorrana en els diferents sistemes educatius (espanyol i francès)– estan regulades per convenis franco-andorrans i hispano-andorrans.

En el conveni hispano-andorrà en matèria educativa del 1993 s'estableix en la seva estipulació segona que:

"L'ordenació acadèmica dels diferents nivells, etapes, cicles, graus i modalitats d'ensenyament s'adaptarà a la que és vigent a Espanya i inclourà continguts específics i obligatoris de la llengua catalana, geografia i història del Principat d'Andorra i cultura i institucions andorranes.

Aquests continguts s'integraran en el currículum dels centres docents i s'establiran de comú acord entre el Ministerio de Educación y Ciencia i les autoritats educatives del Principat d'Andorra.

Els professors de la Conselleria d'Educació, Cultura i Joventut del Govern d'Andorra que imparteixen l'àrea de llengua catalana i els continguts de geografia, història i institucions andorranes en els centres docents dependents de l'Estat espanyol hauran de posseir la titulació acadèmica exigida per la legislació espanyola. Aquests professors seran considerats a efectes acadèmics membres del claustre de professors, corresponent-los l'aplicació de les normes d'organització interna del centre així com les de caràcter general que regulen l'activitat docent d'aquests centres espanyols".

En el Conveni entre el Govern del Principat d'Andorra i el Govern de la República Francesa en l'àmbit de l'ensenyament del 19 de març de 1993, en el seu article 7è, s'estableix:

"...per a l'ensenyament de la Llengua Catalana, la Geografia, la Història i les Institucions d'Andorra, el Govern andorrà posa a disposició dels centres docents els ensenyants necessaris, dels quals es fa càrrec i vetlla per la qualificació.

Aquests ensenyants estan sota l'autoritat dels directors dels centres...".

En l'article 11è de l'esmentat conveni es fa referència en l'annex II el que es precisa, els horaris de la llengua catalana i la història, geografia i institucions d'Andorra.

La Formació Andorrana disposa d'àrees de suport i serveis del Ministeri d'Educació, Joventut i Esports, que assessoren i donen suport per tal de promoure la millora i la qualitat de l'ensenyament en tots els centres que configuren el sistema educatiu andorrà.

Aquestes àrees de suport són:

1. L'Àrea de Formació del Professorat, d'Innovació i Recerca Educativa i de Recursos Pedagògics.
2. L'Àrea d'Inspecció i Avaluació Educativa.
3. El Servei d'Orientació Educativa i d'Intervenció Psicopedagògica.

Futur

Per encarar el futur de la Formació Andorrana en el si de la societat cal identificar els dos grans valors que posseeix. Un –indiscutible i que no desenvoluparem en aquesta comunicació– és que la Formació Andorrana és tota una experiència educativa. El programa curricular de Formació Andorrana ha de compaginar diferents aspectes fonamentals; per una banda, ha de preservar la llengua i la cultura pròpies i, per altra banda, s'ha d'adaptar als diferents sistemes educatius del país, el sistema espanyol i el sistema francès, tots dos amb una naturalesa ben diferent.

L'altre valor, no menys important que l'anterior, és el paper de la Formació Andorrana com a font de cohesió social.

Per entendre aquesta funció de la Formació Andorrana avui dia, cal conèixer el medi on es desenvolupa. El Principat d'Andorra té una idiosincràsia especial, començant per la seva població. Segons dades del 2011,[1] Andorra té una població de 78.115[2] habitants, distribuïts per nacionalitats de la següent manera:

Nacionalitat	Núm. habitants
Andorrans	33.481
Espanyols	22.187
Francesos	4.104
Portuguesos	11.711
Altres	6.632

Davant d'aquestes dades, la presència de la llengua i la cultura andorranes en el si de la població està en clara minoria, encara que tinguem en compte que alguns d'aquests 22.187 espanyols poden ser d'origen català. No obstant això, no tots els andorrans són catalanoparlants ni tenen la cultura andorrana com a pròpia. Per tant, la presència de la llengua i la cultura andorranes està solament present en un terç de la població, el que fa que la Formació Andorrana esdevingui durant les

1. Departament d'Estadística d'Andorra. Centre de Recerca Sociològica.

2. Dades extretes de l'Observatori Social d'Andorra, on es poden trobar tot de dades sobre els aspectes relacionats amb la situació social andorrana. http://www.observatorisocial.ad/web.php

seves hores setmanals a l'escola l'únic àmbit on la llengua i la cultura andorranes conviuen amb normalitat (deixant de banda, òbviament, l'Escola Andorrana i les congregacionals, on la llengua vehicular és el català).

La prova que la llengua catalana –i quan parlem de llengua també ens referim al coneixement de la cultura i de la història del país– està en una situació d'inferioritat va quedar palesa quan, l'any 2000, es va fer pública la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial. El Govern d'Andorra va veure la necessitat de crear i aprovar una llei per protegir la llengua pròpia pels següents motius:

La llengua catalana és la llengua pròpia del poble andorrà; per tant, és un dels elements primordials que en defineixen la identitat. El nostre idioma constitueix un element fonamental de la nostra cultura, que, com la resta del patrimoni que la integra, mereix la màxima protecció que li puguin oferir els poders públics. El dinamisme de la societat andorrana moderna i l'indubtable interès públic que té el fet de preservar l'ús de la nostra llengua en tots els àmbits fan necessària la promulgació d'una llei com la present. Aquesta llei es redacta amb l'objectiu de fer efectiu l'article 2.1 de la Constitució, que disposa que "la llengua oficial de l'Estat és el català". El veïnatge amb dues llengües de gran abast demogràfic, la tradició de l'ensenyament a Andorra en aquestes dues llengües, la incidència dels mitjans de comunicació de masses i, més modernament, la forta immigració vinculada al creixement de l'economia i de la societat andorranes en aquestes darreres dècades poden arribar a posar en perill la vitalitat de la nostra llengua. De fet, des de la fi del segle passat fins ara, tant el Consell General com el Govern i els comuns s'han pronunciat mitjançant ordinacions, decrets o altres disposicions relatives a àmbits diversos en favor de l'ús de la llengua oficial.3

En el moment en què una comunitat lingüística es veu en la necessitat de crear una llei per protegir la llengua, realment és que aquesta llengua pateix el desús i –potser el que és pitjor– el desprestigi. La llei, en l'article 1, recorda que "la llengua oficial de l'estat és el català",[4] i no sols es limita a protegir la llengua pròpia, sinó que entén que la

3. Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial (12-01-2000). Es pot consultar a: http://www.bopa.ad/bopa/2000/bop12002.pdf

4. Article 1 de la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial.

llengua va lligada a una cultura i a una història; en definitiva, a una identitat, com es pot veure en els objectius de la llei:

Aquesta llei té per objecte el desenvolupament de l'Article 2.1 de la Constitució amb les finalitats següents: a) Garantir l'ús oficial del català. b) Generalitzar el coneixement del català. c) Declarar els drets lingüístics i establir-ne els mecanismes de protecció. d) Preservar i garantir l'ús general del català en tots els àmbits de rellevància pública, en l'ensenyament, en els mitjans de comunicació i en les activitats culturals, socials i esportives. e) Estendre la consciència social sobre el fet que el català és un bagatge cultural indispensable per al manteniment de la identitat del país. f) Vetllar pel patrimoni lingüístic andorrà.5

I aquests objectius faran que s'estableixin els Articles 3 i 4, al nostre entendre fonamentals, ja que estableixen els drets i deures lingüístics del país:

Article 3

Drets lingüístics generals

Tothom té dret a ser atès i correspost en català en les seves relacions orals i escrites amb qualsevol administració pública i amb les entitats i els organismes que en depenen; amb els serveis sanitaris i els serveis socials, amb els professionals liberals i els col·legis que els agrupen, amb les associacions, amb les entitats esportives i amb les organitzacions empresarials, professionals i corporatives.

Article 4

Deures lingüístics generals

1. Tots els andorrans tenen el deure de conèixer la llengua catalana.

2. Tothom té el deure d'usar la llengua catalana en els casos previstos en aquesta llei i en la resta de l'ordenament jurídic.[6]

Una llei no garanteix el seu acompliment, però, si més no, ens dóna força legal per poder garantir l'ús social de la llengua i la càrrega d'identitat implícita.

Un altra característica del Principat d'Andorra que suposa un entrebanc per a la supervivència de la llengua i la cultura pròpies és el fet de ser una destinació turística important, la qual cosa comporta

5. Article 2 de la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial.

6. Article 3 i 4 de la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial.

una influència encara més forta de població forana, que majoritàriament no parla en català, i el turisme català que arriba a Andorra pateix l'anomenat prejudici lingüístic (em parlen en castellà, jo parlo castellà) que malauradament continua vigent; agreujat pel desconeixement de la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial per part dels habitants i visitants d'Andorra.

De tota manera, aquesta situació no sols és negativa per al país d'acollida, en aquest cas Andorra, sinó que també ho és per a la població forana que viu i treballa a Andorra: si no conec la llengua i la cultura del país on visc, automàticament quedo relegat en un racó de la societat, i la paraula racó és del tot significativa. El fet de parlar català o no parlar-lo fa que un individu dins la societat andorrana sigui considerat andorrà o foraster; el fet de parlar-lo o no parlar-lo fa que puguis tenir o no tenir accés a un determinat lloc de treball. Tanmateix, i encara que ho pugui semblar, aquesta identificació de la llengua amb una nacionalitat –o, si més no, amb la clau d'entrada dins un determinat sector de la societat, en definitiva, aquest prestigi vinculat a la llengua– no fa que els habitants d'Andorra l'utilitzin en la seva vida quotidiana o com a llengua per fer-se entendre. Segons l'estudi *Coneixement i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució (1995-2009)*, que analitza els usos lingüístics en diferents àmbits,[7]

- a casa
- amb els amics
- a la feina, tant en les relacions internes com en les relacions externes
- a les relacions amb l'Administració pública andorrana
- a les relacions amb el món socioeconòmic,

l'ús del català, segons les dades de l'ultima enquesta, realitzada el 1999, no queda en situació gaire favorable: en tots els àmbits, l'ús del català respecte a l'any 1999 ha disminuït, encara que continua sent predominant en les relacions externes a la feina (clients i proveïdors) i en les relacions amb l'Administració pública, i consegüentment el castellà

7. González-Casallo, J., i Granada Sales, M.: (2009): Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra. Situació actual i evolució (1995-2009). CRES. Govern d'Andorra.

té una evolució positiva en tots els àmbits. Les conclusions de l'estudi òbviament mostren que, en termes generals, s'ha produït un deteriorament de la posició del català envers la resta de llengües que es parlen a Andorra. Aquesta pèrdua ha anat a favor del castellà, principalment.

Actualment s'estan analitzant els resultats d'una altra enquesta sobre els usos lingüístics a secundària,[8] els resultats de la qual veuran la llum la tardor d'enguany, on es podrà qualificar la presència de la llengua catalana en un context escolar, el context de la Formació Andorrana.

Aquest és l'entorn que ens envolta i que revaloritza encara més l'objectiu primigeni de la Formació Andorrana, com a garant de la llengua i la cultura pròpies, i, vista la situació sociolingüística del país, eina per evitar l'arraconament de certs sectors de la societat; per tant, l'objectiu amb què es va crear la Formació Andorrana, després de 40 anys, encara té més vigència:

Assegurar a tots els infants que cursen estudis a Andorra un complement essencial de la seva educació que els capaciti per integrar-se de forma lliure, conscient i plena a la societat andorrana, tot creant-los plena consciència de ser-ne membres actius i cooperants.

I és en aquest sentit que es converteix en un eix vertebral de la cohesió social al Principat d'Andorra.

Davant d'aquesta situació, cap a on ha d'anar la Formació Andorrana? Creiem que ha de continuar amb la tasca feta, tant pel que fa a l'esperit que la va crear, i que es reflectia en la *Nota informe sobre l'andorranització*, com pel que fa a la tasca diària dels docents d'aquesta àrea. Tanmateix, cal no oblidar que el context que ens envolta no és el mateix que el del 1972, ans al contrari, i per tant el paper de la Formació Andorrana, en lloc de perdre rellevància, n'ha de tenir molta més. I ha de ser encara més dinàmica i integradora, per tal de crear una societat cohesionada i sense diferències, i això es pot aconseguir a través d'una llengua i una cultura comuna: l'andorrana.

8. Treball de recerca Lídia Armengol Vila (2010). *L'escenari sociolingüístic dels joves escolars d'Andorra*.

Bibliografia

CAMP TORRES, Francesc (1996): *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra*, Govern d'Andorra. Ministeri d'Afers Socials i Cultura. Servei de Política Lingüística.

TORRES PLA, Joaquim (coordinador) (2006): *Enquesta sobre els usos lingüístics a Andorra (2004). Llengua i societat a Andorra en els inicis del segle XXI.* Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de la Vicepresidència. Secretaria de Política Lingüística.

Legislació

30.06.1972: Nota-informe sobre l'andorranització, Molt Il·lustre Consell General.

11.07.1981: Conveni del Copríncep Episcopal amb el Govern espanyol, relatiu a les escoles espanyoles a Andorra.

25.01.1982: Decret del Copríncep francès relatiu a les escoles i el Liceu d'Andorra.

11.01.1993: Conveni hispano-andorrà en matèria educativa.

19.03.1993: Conveni entre el Govern del Principat d'Andorra i el Govern de la República Francesa en l'àmbit de l'ensenyament.

03.09.1993: Llei qualificada d'educació.

09.06.1994: Llei d'ordenament del sistema educatiu andorrà.

12.01.2000: Llei d'ordenament d'ús de la llengua oficial.

08.07.2002: Programa. Presentació de la Formació Andorrana. 8 de juliol del 2002 (versió revisada per S. Sala).

14.04.2004: Conveni entre el Govern del Principat d'Andorra i el Govern de la República Francesa en l'àmbit de l'ensenyament.

17.05.2007: Conveni entre el Govern del Principat d'Andorra i el Regne d'Espanya en matèria educativa.

Els repertoris fotogràfics per a una història de l'educació a les Illes Balears[1]

Xisca Comas Rubí, Xavier Motilla Salas, Bernat Sureda Garcia[2]
Universitat de les Illes Balears

Resum

Les fotografies són una font útil per a l'historiador, en general, i per a l'historiador de l'educació, en particular, tot i que el seu tractament continuï sent un tema objecte de debat historiogràfic. En els darrers anys el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació, grup de recerca de la Universitat de les Illes Balears, hem treballat i treballem en l'ús i les possibilitats de les fotografies com a font historicoeducativa, i reivindiquem la necessitat de conservar aquest tipus de font. En aquesta comunicació es fa una primera aproximació a les diverses col·leccions o fons de fotografies històriques sobre temes educatius a les Illes Balears, que es poden trobar en arxius públics i privats, revistes il·lustrades, premsa periòdica, revistes escolars, entre altres publicacions que contenen fotografies. Es revisen també les pàgines a Internet dels centres escolars, atès que, cada vegada més, inclouen fotografies relacionades amb llur història.

Paraules clau: història de l'educació, fotografia, imatge, fonts historicoeducatives

Resumen

Las fotografías son una fuente útil para el historiador, en general, y para el historiador de la educación, en particular, aunque su tratamiento continúe siendo un tema objeto de debate historiográfico. En los últimos años el Grupo de Estudios de Historia de la Educación, grupo de investigación de la Universidad de las Islas Baleares, hemos trabajado y trabajamos en el uso y las posibilidades de las fotografías como fuente histórico-educativa y reivindicamos la necesidad de conservar este tipo de fuente. En esta comunicación se realiza una primera aproximación a las diversas colecciones o fondos de fotografías históricas sobre temas educativos en Baleares, que se pueden encontrar en archivos públicos y privados, revistas ilustradas, prensa periódica, revistas escolares, entre otras publicaciones que contienen fotografías. Se revisan también las

---

1. Comunicació elaborada en el marc del projecte de recerca Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990), EDU2011-23831, amb el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla nacional de R+D+I.

2. Els autors d'aquest text són membres del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (UIB), que ha rebut el patrocini de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears i concretament de la Direcció General de Recerca, Desenvolupament Tecnològic i Innovació de la Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia, i el cofinançament amb fons FEDER.

páginas de Internet de los centros escolares, dado que, cada vez más, incluyen fotografías relacionadas con su historia.

Palabras clave: historia de la educación, fotografía, imagen, fuentes histórico-educativas

Abstract

Photographs are a useful source for historians, in general, and for educational historians, in particular, even though their treatment continues to be a subject of historiographical debate. In recent years, the Group of Studies in Educational History, a research group at the University of the Balearic Islands, have been working and are working on the possibilities and the use of photographs as historical-educational sources and we proclaim the need to conserve this type of resource. In this paper we will first look at the various collections or sources of historical photographs in regard to educational issues in the Balearic Islands, which can be found in public and private archives, illustrated magazines, newspapers and magazines and school magazines, among other publications containing photographs. We shall also review the webpages of schools, given that more and more often they include photos in relation to their history.

Key Words: History of Education, Photography, Image, Historical Sources.

1. Introducció

Des del 2007 el grup de recerca Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears tenim com a línia d'investigació prioritària la de les fotografies com a font per a la història de l'educació. Ens ha interessat la reflexió sobre el valor que tenen les fotografies per construir el discurs històric i al mateix temps per col·laborar per a un coneixement millor del patrimoni fotogràfic relacionat amb l'educació i contribuir a conservar-lo. Aquesta línia de recerca s'ha concretat en dos projectes que, dirigits per la Dra. Francesca Comas, han rebut el finançament del Ministeri de Ciència i Innovació en el marc del Pla nacional de R+D+I. El primer dels projectes va ser el titulat *Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)*, HUM2007-61420, que es va desenvolupar entre els anys 2007 i 2010. El segon, actualment en vigor fins a l'any 2014, és el titulat Inventario y estudio de las colecciones de fuentes fotográficas para la historia de la educación en Mallorca (1939-1990). Les activitats del grup es poden veure al lloc web http://www.uib.es/depart/dpde/theducacio/index.html; i més específicament pel

que fa als projectes de recerca sobre imatge a http://www.uib.es/depart/dpde/theducacio/imatge/index.html.

La valoració de les fotografies com a font per a la història de l'educació és un tema polèmic. El reconeixement de l'aportació que pot tenir la imatge i en particular la fotografia al coneixement del passat no té el consens dels historiadors. Un monogràfic de la revista *Educació i Història* dirigit per la Dra. Francesca Comas l'any 2010 recollia una sèrie d'aportacions d'especialistes espanyols i estrangers sobre aquesta temàtica.[3] Una de les conclusions que es podia treure de les aportacions incloses en aquell monogràfic era que les fotografies poden ser una font tan vàlida com altres fonts històriques, però que han de ser sotmeses a uns processos de crítica i interpretació similars a aquells que la historiografia ha desenvolupat per a les fonts escrites. La fotografia pot constituir una font valuosa per a l'historiador i aportar informacions que no són accessibles a través d'altres fonts. Però per aconseguir respostes adequades, la fotografia ha de ser interrogada correctament. Amb relació a les fotografies, l'historiador no pot caure ni en un positivisme ingenu ni en la negació de la capacitat de les imatges fotogràfiques d'aportar elements per a la construcció del discurs històric.

3. Vegeu: *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* [Barcelona] (gener-juliol de 2010), núm. 15, pàg. 9-126. El monogràfic inclou, com s'ha dit, articles de reconeguts especialistes nacionals i internacionals sobre el tema: Comas Rubí, Francesca. «Presentació: Fotografia i Història de l'Educació». *Ibídem*, pàg. 9-15; Riego Amézaga, Bernardo. «Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes». *Ibídem*, pàg. 19-39; Rodríguez de las Heras, Antonio. «L'ús pedagògic de la fotografia històrica». *Ibídem*, pàg. 41-54; Argerich, Isabel. «Imatges fotogràfiques de temàtica educativa en col·leccions i arxius públics i privats». *Ibídem*, pàg. 55-72; Aguiló Ribas, Catalina; Mulet Gutiérrez, Maria-Josep; Pinya Llinàs, Paula. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats. Notes sobre fons en imatge a Mallorca». *Ibídem*, pàg. 73-98; Depaepe, Marc; Simon, Frank. «Sobre el treball amb fonts: consideracions des del taller sobre història de l'educació». *Ibídem*, pàg. 99-122; Braster, Sjaak. «How (un-)useful are for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985». *Ibídem*, pàg. 123-148; Grosvenor, Ian. «The school album: images, insights and inequalities». *Ibídem*, pàg. 149-164; Pozo Andrés, María del Mar del; Rabazas Romero, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic». *Ibídem*, pàg. 165-194; Comas Rubí, Francesca; March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies». *Ibídem*, pàg. 195-126.

Una de les tasques que cal fer per incorporar la fotografia a la interpretació historicoeducativa és localitzar els jaciments en els quals es poden trobar els documents fotogràfics. Des de la seva aparició entorn del 1839, la fotografia ha evolucionat tècnicament i al mateix temps ha experimentat una difusió notable de la seva implantació social. De la fotografia d'estudi s'ha passat, amb la generalització del seu ús, a la fotografia popular, i encara ha experimentat una difusió més gran amb l'aparició dels instruments de captura digital d'imatges. Al mateix temps, la fotografia s'ha anat incorporant a productes de comunicació molt diversos, com la documentació administrativa, les revistes, la premsa periòdica, els llibres, i molt recentment s'ha convertit en un element clau a Internet.

L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar una primera aproximació que pugui ser útil als investigadors futurs, a les diverses col·leccions o fons de fotografies històriques sobre temes educatius a les Illes Balears. Parlarem, doncs, de tres grans categories o espais on hem localitzat fons importants de fotografies històriques: els arxius públics i privats no escolars, els centres educatius i les col·leccions de premsa periòdica.

2. La fotografia de temàtica educativa als arxius públics i privats no escolars

No ens estendrem en aquest apartat, atès que en el monogràfic sobre fotografia i educació de la revista *Educació i Història* ja esmentat s'inclou un article de Catalina Aguiló, Maria-Josep Mulet i Paula Pinya en el qual s'analitzen els fons i/o col·leccions d'imatges fotogràfiques de temàtica escolar d'arxius no especialitzats.[4]

Com les autores esmentades indiquen, és significatiu que les fotografies de caràcter escolar, que són molt presents als àlbums familiars,

4. Vegeu: Aguiló Ribas, Catalina; Mulet Gutiérrez, Maria-Josep; Pinya Llinàs, Paula. «La fotografia de temàtica escolar en arxius no especialitzats: notes sobre fons en imatge a Mallorca». *Educació i Història* (gener-juny de 2010), núm. 15, pàg. 73-98. Aquest treball es fonamenta en un d'anterior: Aguiló Ribas, Catalina; Mulet Gutiérrez, Maria-Josep. *Guia d'arxius, col·leccions i fons fotogràfics i cinematogràfics de les Balears (1840-1976)*. Palma: Sa Nostra Caixa de Balears, 2004.

escassegen als fons d'imatges de biblioteques i arxius. Com segueixen afirmant, fent una constatació que ens obliga a reflexionar per orientar les polítiques de conservació a partir d'ara, les fotografies escolars es conserven més a les llars particulars i formen part més d'una memòria privada que d'un patrimoni públic i d'una memòria col·lectiva.

Pel que fa als arxius públics en els quals podem trobar fotografies de temàtica educativa, hem d'esmentar en primer lloc l'Arxiu del Regne de Mallorca. En aquest arxiu, el fons fotogràfic més important és el que fa referència a les activitats educatives que depenien de la Secretaría General del Movimiento, com eren, entre d'altres, les que depenien de la Sección Femenina; com també de l'Institut de la Joventut o de la Delegació Provincial d'Esports.

S'ha de fer referència també als arxius que depenen del Consell de Mallorca i que integren els fons corresponents a l'antiga Diputació. Aquests són l'Arxiu General del Consell de Mallorca i els arxius especialitzats en so i imatge que depenen dels consells insulars de Mallorca, Menorca i Eivissa. En aquests arxius podem trobar fotografies relacionades amb festes escolars, inauguracions d'escoles, representacions teatrals, activitats culturals i educatives del moviment associatiu i, especialment en el cas de l'Arxiu General del Consell, abundant documentació fotogràfica de les colònies escolars que la Diputació de Balears va organitzar a partir del 1893 i fins a l'any 1936.[5]

També es pot trobar abundant documentació fotogràfica als arxius municipals de molts pobles de les Illes. Són fotografies que conserven la memòria de la participació municipal en activitats escolars: festes i concursos escolars amb la presència de representats de l'ajuntament, inauguració d'escoles, edificis escolars, etc. També trobem en alguns arxius municipals –com ara els de Palma, Andratx o Maó, entre d'altres–, fotografies d'excursions i colònies escolars.[6] El nostre grup

5. Hem estudiat les característiques d'aquestes fotografies, que moltes vegades acompanyen les memòries escrites, a l'article: Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares: una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias». *Revista Española de Pedagogía* [Madrid] (setembre-desembre de 2011), núm. 250, pàg. 445-462.

6. La documentació fotogràfica de les colònies escolars de l'Ajuntament de Maó ha estat analitzada a: Motilla Salas, Xavier. «Imagen y proyección pública de las colo-

de recerca ha participat durant aquests darrers anys en l'elaboració d'una publicació en fascicles sobre la història de Palma en imatges. Es tracta de la col·lecció «L'Abans», de l'editorial catalana Efados, que a Mallorca ja ha publicat la història en imatges de Palma, Inca, Manacor i Llucmajor. Des del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació ens férem càrrec del capítol dedicat a l'ensenyament a Palma, localitzant centenars d'imatges fotogràfiques que mai s'havien inventariat. A part de la publicació en si mateixa, una de les aportacions més interessants d'aquest projecte ha estat la d'augmentar el fons d'imatges fotogràfiques dels arxius municipals. Totes les fotografies que s'han localitzat, amb el permís previ dels seus propietaris, s'han anat dipositant en versió digital d'alta resolució als arxius municipals del poble o ciutat corresponent. A més, durant els mesos de publicació dels fascicles s'ha fet una crida als subscriptors perquè poguessin aportar més imatges inèdites, que igualment s'han dipositat als arxius municipals per a la consulta futura dels investigadors.[7]

No es pot deixar d'esmentar, entre els arxius públics, l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB), que és a la ciutat d'Inca i en els fons del qual hi ha fotografies de grups d'alumnes i professors, edificis escolars i aules procedents dels centres públics de les Illes. Durant alguns anys, aquesta institució, com a iniciativa per fomentar i dinamitzar la valoració i conservació del patrimoni escolar, va convocar concursos de fotografia històrica. Molts dels centres educatius aprofitaren l'avinentesa per cercar imatges antigues de l'escola entre els seus fons. L'AMEIB conserva, gràcies a aquesta iniciativa, una col·lecció d'imatges històriques que no sols tenen un gran valor en si mateixes, sinó que també ens aporten informació sobre l'existència d'alguns fons escolars prou interessants que mai no han estat inventariats.

Entre els arxius i les col·leccions privades no especialitzats que inclouen fotografies de temàtica educativa, cal esmentar, seguint el treball

nias 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), núm. 13, pàg. 123-138.

7. *L'ABANS. Recull gràfic. Palma 1860-1970.* [Capítol v. Ensenyament]. Barcelona: EFADOS, 2011 (fascicles 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 i 40), pàg. 548-661.

de C. Aguiló, M. J. Mulet i P. Pinya, els següents: col·lecció Rafel Joan (Esporles), biblioteca de Reynes Ramon (Lloseta), col·lecció Gabriel Pieras Salom (Inca), col·lecció del pare Xamena (Felanitx) i col·lecció Andreu Muntaner Darder (Palma). També podem trobar fotografies de temàtica escolar i educativa a biblioteques públiques i privades com la Biblioteca Lluís Alemany del Consell Insular de Mallorca, en algunes biblioteques municipals i a la Biblioteca Bartomeu March (Fundació Bartomeu March).

Una col·lecció interessant de fotografies d'activitats educatives fora de l'escola és la que ha arribat a aplegar en format digital Miquel March Manresa, col·laborador del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació i del projecte de recerca sobre imatge, sobre l'escoltisme mallorquí de la postguerra. El moviment escolta va ser una de les associacions juvenils de més incidència al segle xx a tota l'àrea cultural catalana. A Mallorca, a la postguerra, a partir de la seva recuperació el 1956, l'escoltisme va representar un poderós instrument de socialització i formació per a la joventut. Les activitats escoltes foren una opció per ocupar el temps lliure dels joves i, a la vegada, donar-los protagonisme, afavorint la seva participació i aportant molts d'elements per a una nova cultura juvenil. A més, cal destacar també la importància de l'escoltisme en una nova concepció de l'actuació pastoral i la litúrgia de l'Església, en la recuperació de la pedagogia activa, en el naixement de l'interès per la conservació del medi ambient, la llengua, la cultura i la identitat pròpia, etc. Les activitats dels escoltes, especialment les que es feien a la natura, foren àmpliament fotografiades pels mateixos participants. Miquel March ha recopilat més de 5.000 fotografies de temàtica escolta d'entre els anys 1956 i 2006.[8]

8. Una selecció d'aquestes fotografies es va publicar al llibre: March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. *50 anys d'escoltisme a Mallorca, 1956-2006*. Palma: Di7 Edició, 2006. Per a una interpretació d'aquest fons vegeu l'article: Comas Rubí, Francesca; March Manresa, Miquel; Sureda Garcia, Bernat. «Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies». *Educació i Història* [Barcelona] (gener-juny de 2010), núm. 15, pàg. 195-228, i Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «El Guiatge catòlic de Mallorca als anys seixanta del segle xx. Aportacions al seu estudi a partir d'un diari personal i de les fotografies». *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació*. Olot: Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca (PEHOC): Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana: IEC, pàg. 251-265.

3. Les col·leccions fotogràfiques dels centres educatius

Malgrat que no estiguin ordenades ni, en alguns casos, publicades en cap catàleg, coneixem, gràcies a la tasca de localització duta a terme aquests darrers anys, l'existència d'algunes col·leccions fotogràfiques de gran valor de centres educatius, com són les dels instituts Joan Alcover i Ramon Llull, de Palma, o Joan Ramis, de Menorca, com també de l'antiga Escola de Mestria Industrial de Palma, del col·legi del Seminari Diocesà de Mallorca i dels col·legis Sant Francesc, La Salle, Sagrat Cor o CIDE, de Palma. Aquest darrer col·legi, actualment concertat, té una exposició permanent de fotografies antigues que recorren els seus darrers quaranta-cinc anys d'història i serveixen d'homenatge. Un altre centre privat concertat, Mata de Jonc, gestionat per una cooperativa i que va ser pioner de l'ensenyament en català a Mallorca, en la celebració del seu trentè aniversari també va organitzar, amb la col·laboració dels antics alumnes, un recull de fotos antigues que són presentades, ordenades per promocions, a través d'Internet.[9]

Molts dels centres de primària també tenen fotografies històriques. Algunes exposicions organitzades aquests darrers anys per l'Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears han donat a conèixer aquest patrimoni, com les que es van fer a final del 2011 a les poblacions mallorquines de Selva i Lloseta o, ja dins el 2012, de Muro i Llucmajor. És especialment àmplia la col·lecció de fotografies del Col·legi de Lluc que es troba a l'arxiu del santuari. També és molt completa la col·lecció de fotografies que recullen aspectes diversos de les activitats de l'asil i escola per a nens de Natzaret de Palma. Les fotografies cobreixen, des de la seva creació el 1924 fins a l'actualitat, distints aspectes de la vida quotidiana del centre i especialment les excursions i les activitats esportives que feien els asilats, com també les activitats dels tallers d'iniciació professional que tenia el centre. Trobem també moltes fotografies dels grups de nens i joves acollits a l'asil al llarg d'aquests anys. Aquest conjunt fotogràfic està en fase d'estudi per part de Miquel March en el marc dels projectes de recerca del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB.

Un altre recull interessant de fotografies escoltes és la que inclou la publicació: Ramonell, Fanny; Valles Moragues, Francesca; Mas Tous, Rafel. *AEG Pedra Viva. Binissalem 1981-2006, vint-i-cinc anys*. Palma: Di7 Edició, 2006.

9. URL: http://wiki.matadejonc.cat/mediawiki/P%C3%A0gina_principal. [Darrer accés: 14 de maig de 2012]

L'Arxiu Històric de la Universitat de les Illes Balears conserva una col·lecció de fotografies de l'antiga Escola Normal femenina que reprodueixen activitats de classe, grups d'alumnes, festes escolars i activitats esportives i teatrals. Aquest fons d'imatges conté fotografies de dues èpoques concretes de la Normal femenina: la primera, d'entre el 1913 i el 1931, ens mostra fotografies força interessants dels festivals de final de curs, escenes plàstiques del mètode de Dalcroze, viatges d'estudis i instal·lacions de l'escola; mentre que la segona, d'entre el 1940 i el 1960, recull escenes de gimnàstica, alumnes dins de classe, excursions i actes religiosos.[10]

Més difusió pública ha tingut la documentació fotogràfica conservada d'altres centres escolars, dels quals han aparegut llibres dedicats a donar a conèixer la seva història, i que inclouen documentació gràfica. És el cas del Col·legi Sant Josep Obrer de Palma, que ha publicat un bon nombre de fotografies de les seves activitats escolars i extraescolars entre el 1951 i el 1997;[11] el Col·legi de Monti-sion, del qual s'inclouen fotografies en un llibre publicat en ocasió del seu 450è aniversari;[12] el CP Sa Graduada de Sa Pobla;[13] el CP Sa Graduada de Maó,[14] o el Col·legi Lluís Vives de Palma.[15] Un altre centre que ha publicat les seves fotografies antigues és el col·legi concertat Pius XII de Palma, del qual es feren càrrec els pares carmelitans l'any 1963.[16]

10. Una anàlisi d'aquestes fotografies com a fonts historicoeducatives es presentà a l'edició passada d'aquestes Jornades, celebrades a Olot. Vegeu: Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «La formació del magisteri femení a les Illes Balears fins a la II República en imatges». *Dones i educació. XIX Jornades d'Història de l'Educació.* Olot: Annals del Patronat d'Estudis Històrics d'Olot i Comarca (PEHOC): Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana: IEC, pàg.135-149.

11. Arrom Coll, Sebastià. *Sant Josep Obrer (1951-1997). 46 anys d'il·lusions i de treballs*. Palma: Fundació Col·legi Sant Josep Obrer - Corpus Christi, 2004.

12. Obrador Vidal, Bernardo. *450 años de historia del colegio Montesión en Palma de Mallorca.* Palma: Asociación de Antiguos Alumnos Colegio Montesión, 2011. 3 v.

13. Roig Rodríguez, Maria Antònia. *S'Escola Graduada*. Sa Pobla: Ajuntament de sa Pobla, 1998.

14. DD. AA. *C.P. Sa Graduada, 75 anys d'història (Maó, 1930-2005)*. Maó: CP Sa Graduada: Editorial Menorca, 2005.

15. Fullana Puigserver, Pere. *Col·legi Lluís Vives*, *50 anys de tradició innovadora (1959-2009)*. Palma: Col·legi Lluís Vives, 2010.

16. En aquest cas les fotos es poden consultar a l'URL: http://www.piusxii.es/Menu/inici.htm.

Els col·legis Lluís Vives i Pius XII representaren una renovació de les pràctiques educatives tradicionals en els anys del franquisme tardà i donaren suport a les primeres escoles d'estiu de Mallorca que es feren a partir del 1968 i que van contribuir a la renovació de l'ensenyament a l'illa. Un altre centre religiós com el Col·legi Sant Felip Neri de Palma, creat el 1950, també inclou en el seu lloc web un espai dedicat a la seva història amb algunes fotografies.[17] Alguns centres públics, com ara el de So n'Espanyolet, a Palma,[18] i el CP Gabriel Janer Manila, des Pla de na Tesa, a Marratxí,[19] inclouen també fotografies històriques als seus llocs web.

També de l'Escola de la Puresa de Palma –creada el 1809 pel bisbe Nadal, i que des del 1872, en què es va crear, fins al 1912, que va passar a ser dirigida per l'Estat, integrà l'Escola Normal femenina–, es va publicar una obra que integra abundant documentació fotogràfica.[20] Igualment hem localitzat nombroses fotografies del CEIP de l'Escola de Pràctiques Annexa a l'Escola Normal de Balears. Aquestes fotografies van servir per fer l'exposició «L'Escola de Pràctiques, 175 anys d'història».[21] Actualment, Francesca Comas coordina la publicació d'un llibre sobre el centenari de la creació de la primera escola graduada de Palma que inclourà també un apartat important de revisió de la documentació fotogràfica conservada d'aquest centre.

17. Vegeu l'URL: http://www.gorgblau.coop/historia. [Darrer accés: 14 de maig de 2012]

18. URL: http://cpse.cp.funpic.org/fotografies.php. [Darrer accés: 14 de maig de 2012]

19. URL: http://picasaweb.google.es/cpgjanermanila/Imatgesperrecordar#. [Darrer accés: 14 de maig de 2012]

20. Canut Ruiz, María Luisa; Amorós Portols, José Luis. *Maestras y libros (1850-1912). La Escuela Normal de Maestras de Baleares*. Palma: Universitat de les Illes Balears: Escola Universitària Alberta Giménez: Institut Menorquí d'Estudis, 2000.

21. L'exposició es va inaugurar el dia 3 de maig de 2010 al CP de Pràctiques de Palma, on es pot visitar de manera permanent. També es pot veure l'esmentada exposició a l'URL: http://www.uib.es/depart/dpde/theducacio/imatge/expo/expo1.htm. Amb relació a les fotografies de l'Escola de Pràctiques es pot consultar: Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «L'Escola de Pràctiques. Memòria gràfica». A: Comas Rubí, Francesca; Oliver Jaume, Jaume (coords.). *L'Escola Annexa. 175 anys de formació pràctica de mestres a les Illes Balears (1835-2010)*. Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2010, pàg. 231-264. (L'Arjau; 18)

4. Les fotografies a les revistes i als diaris

El periodisme gràfic aparegué a Europa als anys quaranta del segle XIX i evolucionà de manera estretament lligada als avenços tècnics que es donaren en la reproducció de les imatges impreses i en l'evolució de la indústria de l'edició de diaris i revistes. Les revistes il·lustrades experimentaren grans canvis en els darrers anys del segle XIX amb la incorporació del gravat en color i de la fotografia. No obstant això, fins a principi del segle XX l'ús del gravat continua sent majoritari i l'ús de la fotografia, molt excepcional. A Espanya, el fotoperiodisme tingué més repercussió popular amb revistes com *La Ilustración Española y Americana*, *La Il·lustració Catalana*, de la dècada del 1870, i posteriorment amb la creació el 1891 de la revista *Blanco y Negro*. Un dels primers fotògrafs dedicats professionalment al fotoperiodisme a Espanya va ser José Brangulí, que, entre altres moltes fotos de la Barcelona de principi de segle, va aconseguir treure clandestinament la fotografia del procés que va condemnar a mort Francesc Ferrer i Guàrdia que es va publicar a *La Campana de Gràcia* el 16 d'octubre de 1909.[22] La fotografia, encaixada en la informació periodística, que aparentment presenta una còpia fidel de la realitat, aviat es convertí en una manera poderosa de persuasió i propagandA les Balears l'aparició de la premsa il·lustrada es produí a les dues darreres dècades del segle XIX, però no fou fins que el fotoperiodisme s'interessà pels temes d'actualitat que comencem a trobar fotografies relacionades amb la temàtica escolar o educativa en general. Una de les primeres publicacions periòdiques que inclou abundants fotografies d'aquesta temàtica a la secció anomenada «Crónica Gráfica» és *Vida Isleña*, revista de periodicitat quinzenal que es publicà entre l'1 de març de 1912 i el 28 de febrer de 1913. El model d'incorporació de la fotografia d'actualitat iniciat per *Vida Isleña* fou repress per *Baleares*, publicació apareguda el 1917 que apostà decididament per la incorporació de la fotografia com a testimoni de l'actualitat i element informatiu.[23] En aquestes publicacions hi trobem fotografies

22. Sáiz, Dolores. «Propaganda e imagen: los orígenes del fotoperiodismo». *Historia y comunicación visual* (1999), núm. 4, pàg. 173-182.

23. Mulet, Maria-Josep. *Fotografia a Mallorca: 1839-1936*. Barcelona; Palma: Sa Nostra: Consell de Mallorca: Departament de Cultura, 2001, pàg. 130.

de grups d'alumnes, d'exposicions i festes escolars, de colònies d'estiu i excursions, com també d'actes d'inauguració d'escoles. Aquestes publicacions foren els precedents d'una presència cada cop més àmplia a les revistes i als diaris de fotografies que mostraven distints aspectes de la realitat escolar i educativa en general.

També es poden trobar fotografies escolars a les revistes escolars que s'han anat publicant des de principi del segle xx. En aquestes publicacions, fetes en molts casos amb procediments artesanals, no sempre es podien incloure fotografies, o quan es feia es reproduïen amb una qualitat molt baixa. En alguns casos, especialment en les revistes escolars dels grans col·legis privats que s'imprimien en impremtes professionals, podem trobar fotografies de bona qualitat. Una d'aquestes revistes és, per exemple, la que es va publicar entre el 1953 i el 1971 amb el nom de *San Francisco* al col·legi que els terciaris franciscans tenen a Palma.[24]

També es poden trobar fotografies escolars i relacionades amb temes educatius en general a la premsa local. Una àmplia col·lecció d'aquestes publicacions –9.905 números amb un total de 271.300 pàgines– que conformen el fons històric de l'Associació de Premsa Forana de Mallorca es pot consultar en format digital a la secció digital de la biblioteca de la Universitat de les Illes Balears.[25]

5. Una reflexió final: les fotografies escolars actuals i el seu futur com a fonts per a la història de l'educació

Sense deixar de banda l'esforç per localitzar, inventariar i conservar les fotografies històriques del nostre món educatiu per fer-les servir com a fonts per a la recerca, volem aprofitar l'avinentesa per plantejar una reflexió final sobre el valor de les fotografies escolars actuals, les àmplies possibilitats de donar-les a conèixer que aporta Internet i l'enorme perill al qual, malgrat que no ho sembli a simple vista,

24. Es pot veure un inventari molt complet d'aquestes publicacions a Checa Godoy, Antonio. *Historia de la Prensa Pedagógica en España*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 2002. La col·lecció més completa d'aquestes revistes a les Illes Balears és a la Biblioteca Bartomeu March de Palma.

25. URL: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/cgi-bin/library.cgi?site=localhost&a=p&p=about&c=premsaForanaMallorca&l=ca&w=utf-8. [Darrer accés: 14 de maig de 2012]

s'enfronta la necessària tasca de preservació d'aquestes imatges actuals, que en un futur serviran per reconstruir la història que vivim ara.

En aquests moments en què la tecnologia està a l'abast de tothom, fotografiar escenes escolars és molt més fàcil i habitual que mai. Tot i que continuem retratant el mateix tipus d'escenes a l'escola (festes, excursions, experiències innovadores, grups d'alumnes, instal·lacions, etc.), el cert és que ho fem amb més freqüència. Les càmeres digitals –i el fet que s'hagin popularitzat molt– i el baix cost d'emmagatzemament de les fotografies que es generen fan que el nombre d'imatges sobre un mateix moment, fet o activitat es multipliqui. Tenim, doncs, molts més testimonis que en un futur podran interpretar-se per fer-ne una reflexió històrica. Aquest fet és fàcilment constatable si fem un cop d'ull a les pàgines web dels centres escolars de les Balears.

L'ús dels recursos que permet la *World Wide Web* o Internet a les institucions escolars i educatives és un fenomen cada vegada més generalitzat. Hi ha molts centres escolars i institucions educatives que tenen els seus llocs web. Només algunes d'aquestes pàgines a Internet exposen fotografies històriques, però el que gairebé totes contenen són imatges recents.

Després d'un buidatge exhaustiu, podem afirmar que en la immensa majoria dels més de cent llocs web de centres d'ensenyament o de serveis relacionats amb ells (camps d'aprenentatge, tallers de diferents matèries, etc.) de les Balears es poden consultar documents audiovisuals: fotos i vídeos de les activitats d'aquests centres. Són materials molt diversos, encara que, com passava amb les fotografies escolars més antigues, segueixen mostrant una visió parcial de l'activitat escolar. El que es fotografia solen ser situacions ocasionals: festes, visites, excursions, activitats extraescolars o complementàries, etc. La formalitat que mostrava la representació fotogràfica de les escoles anterior a l'aparició de la fotografia instantània, amb la difusió de la fotografia i la filmació digital, ha donat pas a una nova representació de l'escola en la qual allò que és informal i lúdic domina en els documents audiovisuals. La formalitat representada pels testimonis fotogràfics històrics que es basava en una identificació clara dels espais escolars, dels símbols escolars i de les relacions jeràrquiques entre alumnes i professors –elements que, si en algun cas no apareixien, dificultaven fins i tot la identificació escolar de la fotografia– actualment s'ha diluït i donat pas a una nova escenografia. Els fragments d'activitats escolars

que tradueixen els documents audiovisuals actuals són tan convencionals i parcials com els que mostraven les fotografies anteriors a l'època digital. Nogensmenys, posen de manifest una altra mentalitat sobre el que té interès per ser conservat en imatges, i sobre l'ús social d'aquestes imatges, com també la relació entre fotografia i memòria. Les imatges escolars digitals divulgades a través d'Internet no són alienes a la gran revolució que han significat les tecnologies digitals en la producció, divulgació i consum de fotografies. La presència constant de dispositius d'obtenció d'imatges en l'activitat quotidiana dóna a la fotografia una nova dimensió. Els espais, moments i funcions de la fotografia han canviat. La presa d'imatges ja no és un acte ritual i cerimonial, com el qualificava Pierre Bourdieu, i ha esdevingut una activitat quotidiana. El món escolar també s'ha vist afectat pel canvi que hi ha hagut en la funció i l'ús social de les fotografies. Les fotografies i vídeos escolars actuals, per les seves característiques, ús i funcions, s'acosten més a la manera de producció d'imatges domèstiques que a la manera de producció professional que caracteritzava la fotografia escolar tradicional.

Però aquesta proliferació de l'exposició d'imatges a les pàgines web dels centres escolars no ens ha d'enlluernar en excés, ja que malauradament no ha anat acompanyada del suport tècnic ni dels recursos necessaris per garantir-ne una bona preservació. S'han fet servir generalment els recursos d'emmagatzematge d'imatges que ofereix la xarxa de manera gratuïta o a un cost baix. Llocs web com Addmyphoto, Album Town, Flickr, Fotolog, Fotopic, ImageShack, Kodak Gallery, MyPhotoAlbum, Orange Pics, Picasa, PhotBlog, Photobuket, Picture Trail, Slide.com, Snapfish, Webshots, Yahoo! Photos, Zooomr, o YouTube en el cas dels vídeos, són utilitzats pels centres escolars per donar a conèixer les seves fotografies o vídeos. No hi ha, per tant, una conservació sistemàtica d'aquesta informació, i el que encara és pitjor, els documents queden en molts casos descontextualitzats i sense la informació corresponent per permetre recuperar-los i valorar-los.[26]

26. Hem tractat més àmpliament aquest tema a: Comas Rubí, Francesca; Motilla Salas, Xavier; Sureda Garcia, Bernat. «Internet en la conservación del patrimonio visual. Ventajas, dificultades y posibles líneas de actuación». A: Collelldemont, Eulàlia; Padrós, Núria; Carillo, Isabel (coords.). *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Vic: Universitat de Vic: MUVIP: Càtedra Unesco Dones, pàg. 78-87.

Com a historiadors de l'educació, pensem que hem de crear consciència del valor de la fotografia històrica, però també de la potencialitat de l'actual; alhora hem d'insistir en la necessitat de conservar aquesta documentació gràfica de manera adequada, amb els mitjans pertinents i acompanyada de la major informació possible que en un futur ens ajudi a interpretar-la.

Volem acabar aquesta comunicació insistint en el fet que la imatge fotogràfica, degudament interpretada, és un testimoni de gran valor per conèixer el nostre passat, motiu pel qual hem de treballar en la localització, anàlisi i conservació de les fotografies històriques. Però també cal dir, arran d'aquesta reflexió final, que el que és testimoni del present ho serà, en un futur, del passat. No ens oblidem, doncs, de preservar les imatges actuals de la millor manera i amb la major informació possible. La recerca historicoeducativa en un futur ens ho agrairà.

Obrint finestres. Les possibilitats de la xarxa per a la didàctica del patrimoni educatiu

Andrés Payà Rico
Universitat de València

Resum

La historiografia educativa de l'última dècada ha estat marcada, entre altres elements, per l'auge de la recuperació, conservació i estudi del patrimoni educatiu. Museus de l'educació, pedagògics i centres dedicats al patrimoni educatiu han proliferat a l'Estat espanyol. Paral·lelament, l'escenari actual de l'aprenentatge en xarxa i la consolidació de les TIC fan necessari compartir coneixements, interactuar entre els diferents protagonistes i obrir possibilitats de participació i cohesió social a tota la comunitat educativa. En aquest context, es fa necessari treballar des del triple eix de la història de l'educació, la didàctica del patrimoni i l'aprenentatge col·laboratiu, per utilitzar els recursos ja existents, recreant i reconstruint des de les possibilitats i avantatges que ens ofereix la xarxa. En aquesta línia, presentem algunes de les experiències desenvolupades en el nostre projecte d'investigació dedicat al disseny i construcció d'un espai virtual d'aprenentatge per a la didàctica i l'estudi del patrimoni educatiu.

Paraules clau: Història de l'educació, patrimoni educatiu, tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), didàctica de les ciències socials.

Resumen

La historiografía educativa de la última década ha estado marcada, entre otros elementos, por el auge de la recuperación, conservación y estudio del patrimonio educativo. Museos de educación, pedagógicos y otros centros de patrimonio educativo han proliferado en España. Paralelamente, el actual escenario de aprendizaje en red y la consolidación de las TIC hacen necesario compartir conocimientos, interactuar entre los diferentes protagonistas y abrir posibilidades de participación y cohesión social a toda la comunidad educativa. En este contexto, se hace necesario trabajar desde el triple eje de la historia de la educación, la didáctica del patrimonio y el aprendizaje colaborativo, para utilizar los recursos existentes, recreando y reconstruyendo desde las posibilidades y ventajas que nos ofrece Internet. En esta línea, presentamos algunas de las experiencias desarrolladas en nuestro proyecto de investigación sobre el diseño y construcción de un espacio virtual de aprendizaje para la didáctica y el estudio del patrimonio educativo.

Palabras clave: Historia de la educación, patrimonio educativo, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), didactica de las ciencias sociales.

Abstract

In the last decade, the historiography of education has been characterized, among other elements, by an increase in the retrieval, preservation and study of education heritage. Education and pedagogical museums, as well as other centres of education heritage, have proliferated in Spain. At the same time, the current scenario of e-learning and the consolidation of ICT make it necessary to share knowledge, interact with different stakeholders, and provide means of participation and social cohesion for the entire education community. In this context, to take advantage of the possibilities and advantages of the resources offered by the Internet, work must be done from the triple axis of the history of education, the didactics of heritage and collaborative learning. Along these lines, we present some experiences developed in our research project about the design and construction of a virtual learning space for the study of education heritage.

Key words: History of education, education heritage, information and comunication tecnologies (ICT), social science education

1. Història de l'educació 2.0: la xarxa i l'entorn digital

L'escenari en el qual té lloc l'actual educació superior en el segle XXI és substancialment diferent de l'existent tot just un parell de dècades arrere. La universitat, l'educació i els escenaris d'aprenentatge han evolucionat constantment, com qualsevol altre element d'estudi de la nostra disciplina: la història de l'educació. És sorprenent i paradigmàtic que, sense ànim de generalitzar, siguem precisament nosaltres, els historiadors de l'educació, els qui som tan refractaris de vegades a aquest canvi i adaptació. Amb açò no volem dir que la nostra comunitat científica no s'haja adaptat a les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) o que no utilitze Internet habitualment per a la investigació o en la vida diària. On potser sí que existisca un xicotet dèficit o handicap és en el seu ús per a la docència i, el que és més important, per a l'aprenentatge dels nostres estudiants.[1] Aquesta «assignatura pendent» no significa que molts dels nostres companys no hagen apostat per la innovació docent, ja que, com veurem, hi ha experiències en el nostre entorn que demostren l'interès i la voluntat de treball en aquesta direcció. Simplement volem assenyalar en aquesta comunicació, i aquest és el seu objectiu, la necessitat d'anar més lluny i donar

1. ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, 2002, pàg. 110.

un pas definitiu, atès que considerem que, després de diversos anys d'experiències i temptatives, ha arribat el moment d'integrar d'una manera absolutament normalitzada les possibilitats que ens brinda la xarxa per a l'ensenyament-aprenentatge de la història de l'educació i en la didàctica del patrimoni educatiu. O el que és el mateix, ser conseqüents amb allò que ensenyem sobre l'evolució dels diferents elements pedagògics, metodològics i formatius al llarg de la història, i convertir-nos en protagonistes de la nostra pròpia història, col·laborant en el progrés i adaptació als nous escenaris amb noves estratègies d'ensenyament-aprenentatge.

Com avancem en el títol d'aquesta comunicació, hem d'obrir finestres. Ser capaços (estem convençuts que és possible) d'avançar no únicament en la introducció de nous temes d'investigació i en la utilització de noves fonts o enfocaments, sinó també en l'ús de noves metodologies d'ensenyament-aprenentatge, recorrent per a això a les TIC i a la xarxa, sense oblidar la convivència amb altres metodologies tradicionals que continuen demostrant que són vàlides. En la nostra revista *Educació i Història* trobem arguments i referències que defensen l'ús d'Internet per a la investigació i la docència de la història de l'educació. Fa quasi una dècada que Isabel Miró ja advertia sobre les possibilitats dels centres de documentació a Internet, els quals facilitaven «l'accés a llibres, articles de revistes, pàgines web amb l'última informació sobre investigacions o estudis d'història, debats sobre diferents temàtiques o museus pedagògics virtuals».[2] En el mateix sentit, Luis Miguel Lázaro apuntava l'impuls que el camp de les ciències de l'educació rebria amb l'ús generalitzat de les TIC, i fixava la seua atenció en la història de l'educació, ja que, encara que puga semblar que per la naturalesa de la metodologia d'investigació historicoeducativa quedara «al marge del nou context, res més lluny de la realitat […] el maneig d'eines complementàries –bibliografies, relacions documentals, monografies i articles, etc.– és igualment necessari per a la feina de l'historiador i, en aquesta tasca les noves tecnologies de la informació i la comunicació poden beneficiar i optimitzar la nostra feina».[3] D'altra banda, més recentment

2. Miró Montoliu, M. Isabel. «Les noves tecnologies al servei de l'ensenyament de la història de l'educació». *Educació i Història* (2003), 6, pàg. 242.

3. Lázaro Lorente, Luis Miguel. «L'accés a les fonts a la història de l'educació a

Bernardo Riego ha escrit en el monogràfic sobre fotografia i història de l'educació (2010) sobre la *digitalitat* en la qual ens trobem, on «tenim a la nostra disposició, gràcies a la xarxa de xarxes, una densitat de material gràfic i textual com mai no havíem tingut en el passat i amb una immediatesa també inèdita, juntament amb una facilitat de consulta a través de la xarxa, cosa amb la qual fins fa ben poc no comptàvem. Tota una tendència que anirà en augment els propers anys».[4]

Tanmateix, si acudim als *Cuadernos de Historia de la Educación* editats per la SEDHE podrem comprovar que el que defensem no és tan innovador com poguera semblar i que, com qualsevol procés històric, és una necessitat que s'ha anat gestant en el temps, atès que, ja des del primer número dedicat als recursos didàctics per a la història de l'educació, s'assenyalava la conveniència de debatre nous temes que estimularen un diàleg amb la metodologia històrica i incorporar-los a les experiències docents.[5] Una revisió a les pàgines d'aquests *Cuadernos* demostra com en l'última dècada els nostres companys de diferents universitats han anat apuntant la necessitat que els professors ens renovem metodològicament incorporant els entorns digitals en la nostra docència. María del Mar del Pozo, per exemple, escrivia en 2004 que «la búsqueda de fuentes históricas en la web se ve como un sistema que permitirá al estudiante construir una comprensión más personal de la historia […] parece claro que las búsquedas en Internet deberían incorporarse como actividad de carácter práctico dentro de la asignatura»,[6] una opinió compartida per la professora Ossenbach, que també destacava «las aplicaciones de Internet para la enseñanza de la historia de la educación, entrando en diversas páginas web».[7] De la mateixa manera, en les diferents assignatures de l'àrea es destaca la idoneïtat de les TIC

través de les noves tecnologies de la informació». *Educació i Història* (2003), 6, pàg. 247 i 248.

4. Riego Amézaga, Bernardo. «Mirant la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes». *Educació i Història* (2010), 15, pàg. 21.

5. Beas Miranda, Miguel. «Propuestas metodológicas para la historia de la educación». *Cuadernos de historia de la educación* (2002), 1, pàg. 10.

6. del Pozo Andrés, María del Mar. «Metodología de la materia "Historia de la educación en España": sugerencias para un debate». *Cuadernos de historia de la educación* (2004), 2, pàg. 43.

7. Ossenbach, Gabriela. «Algunos recursos y apoyos didácticos para el docente de Historia de la educación en España». *Cuadernos de historia de la educación* (2004), 2, pàg. 65.

i Internet, com ocorre en Història de l'educació social, en què a propòsit de la lliçó magistral s'assenyala la necessitat d'anar incorporant la utilització de recursos audiovisuals amb les possibilitats que brinden les noves tecnologies,[8] o en la docència d'Història de l'educació de les dones, per a la qual Irene Palacio recomana l'àmplia oferta existent a YouTube de documentals i pel·lícules[9] sobre la matèria.

Encara que qui més s'aproxima a la proposta de treball metodològic que defensem i qui tracta el tema amb més profunditat és Cristina Martí quan s'acosta a les possibles aplicacions didàctiques del «patrimoni virtual» a Internet per a l'ensenyament de matèries historicoeducatives. La professora de la Universitat de les Illes Balears, a propòsit de l'avenç de les TIC, defineix el patrimoni virtual o *ciberpatrimoni* com la «presentación digital de aquellos bienes de valor para la reconstrucción de nuestro pasado, en este caso histórico-educativo, a los que podemos acceder por Internet».[10] Aquest patrimoni es converteix en una eina metodològica per a la docència amb una sèrie d'avantatges sobre els materials tradicionals, com per exemple l'eliminació de les barreres espacials i temporals, la reducció del cost econòmic (amb tot el que açò implica en la conjuntura econòmica actual), la universalitat d'accés, la no erosió o desgast derivat de la consulta o l'acostament entre docència i investigació universitària.[11]

2. El paper de les TIC i Internet en l'educació patrimonial i la didàctica del patrimoni educatiu

En l'estudi del patrimoni educatiu, en els últims anys s'han engegat multitud d'iniciatives, les quals van acompanyades, en bastants ocasions, d'una pàgina web que ofereix informació complementària sobre cadascuna de les experiències. En canvi, si ens cenyim a les expe-

8. Moreno Martínez, Pedro Luis. «Instituciones y actuaciones circumescolares en la Historia de la educación social: reflexiones y propuestas metodológicas para su enseñanza». *Cuadernos de historia de la educación* (2008), 4, pàg. 27.

9. Palacio Lis, Irene. «Historia de la educación de las mujeres. Cuestiones metodológicas». *Cuadernos de historia de la educación* (2009), 5, pàg. 84.

10. Martí Ubeda, Cristina. «Potencialidades y usos didácticos del patrimonio virtual en internet para la enseñanza de la historia de la educación». *Cuadernos de historia de la educación* (2009), 6, pàg. 13.

11. *Ibídem*, 17-18.

riències estrictament virtuals, el nombre és més reduït. Fruit d'alguns projectes d'investigació s'han creat plataformes virtuals,[12] les quals trenquen amb les limitacions espacials, temporals i econòmiques anteriorment al·ludides, diversificant l'accés i augmentant la difusió gràcies a la xarxa. Com ha escrit recentment Julio Ruiz Berrio, el desenvolupament espectacular de les TIC ha marcat un abans i un després en el patrimoni educatiu i el museisme pedagògic, ja que «en esta sociedad de la información deja de tener sentido la centralización, la pobreza informativa y el elitismo para dejar paso a la descentralización, al crecimiento de la investigación sobre el patrimonio, a un aumento notable de la difusión de la información y a la democratización»,[13] i destaca la possibilitat de creació de *xarxes de museus*,[14] que permeten posar a l'abast de moltes més persones el patrimoni educatiu. En aquest sentit, els professors Ossenbach i Somoza destaquen la proliferació de centres de documentació a Internet, que funcionen com a bases de dades i que serveixen d'eina per a la investigació, malgrat que això no significa que no puguen tindre una finalitat didàctica.[15] D'altra banda, els investigadors de la UNED també destaquen la importància i possibili-

12. EXC/2005/HUM-562. *Museo didáctico virtual del Patrimonio Histórico-Educativo Andaluz*. Univ. de Sevilla: Museo Pedagógico Andaluz. http://www.museopedagogicoandaluz.com/; SEJ2005-07116. *Creación de un museo virtual de etnografía escolar de la España contemporánea*. Univ. Complutense de Madrid: Museo Virtual de la Educación Bartolomé Cossío. http://mcossio.hst.ucm.es/museoeducacion/index.html; SEJ2007-66165/EDUC. *El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XXI)*. Univ. de Murcia: Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE). http://www.um.es/muvhe/user/index.php; HUM2007-61420. *Cambios y continuidades en educación a través de la imagen: una mirada distinta sobre el proceso de renovación educativa. El caso de Baleares (1900-1939)*. Univ. de les Illes Balears: Fotografia i patrimoni historicoeducatiu. http://www.uib.es/depart/dpde/theducacio/imatge/cat; GVAPRE/2008/395. *Recuperación, estudio y difusión mediante las TIC del patrimonio histórico-educativo valenciano*. Univ. de València: Patrimoni historicoeducatiu valencià. http://www.patrimonieducatiuvalencia.com.

13. Ruiz Berrio, Julio. «Los museos de educación y la Historia de la Educación». A: Ruiz Berrio, Julio. (ed.). *El patrimonio historicoeducativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, pàg. 122-123.

14. *Ibídem*, pàg. 123.

15. Ossenbach Sauter, Gabriela; Somoza Rodríguez, Miguel. «Los museos pedagógicos virtuales y la enseñanza de la Historia de la Educación. Posibilidades y desafíos». A: Ruiz Berrio, Julio. (ed.). *El patrimonio... Op. cit*., pàg. 300-301.

tats dels museus d'educació a Internet, i els classifiquen en la tipologia següent:[16] pàgines web informatives sobre un museu material; museus virtuals que exposen fons (o una selecció) d'un museu material; museus virtuals en sentit estricte, i museus virtuals en 3D (realitat virtual). Però, a pesar de l'interès d'aquests projectes i museus pedagògics virtuals,[17] fins ara l'èmfasi s'ha posat més en els aspectes investigadors o de recuperació del patrimoni educatiu que en altres elements clau, com el treball docent, la participació comunitària o la seua utilització per a l'ensenyament-aprenentatge.[18]

Com acaben d'escriure Joan Vallès i Sara Pérez pensant en l'alumnat d'educació primària, les accions educatives que «trabajan desde, para y a través del patrimonio son una eficaz herramienta para formar personalidades críticas y reflexivas, capaces de comprender y comprenderse en un mundo globalizado. El despertar de la curiosidad a través de la indagación, que debería ser propio de este tipo de iniciativas, hace que la educación patrimonial se convierta en un mágico viaje para el alumnado».[19] Unes consideracions i potencialitats educatives igualment vàlides per als alumnes universitaris i que es potencien, més si és possible, si ens centrem en assignatures i matèries de caràcter històric, especialment aquelles que acudeixen a l'anomenada «història digital», ja que, com indiquen Ossenbach i Somoza, «la web ha puesto a disposición de los estudiantes de Historia de todos los niveles fuentes de primera mano, que permiten a los profesores llevar a cabo experiencias didácticas centradas en el alumno y motivar a los estudiantes para llevar a cabo pequeñas tareas de investigación, logrando una comprensión más personal de la Historia».[20] I és que, en l'àmbit de l'educació

16.*Ibídem*, pàg. 302.

17. Álvarez Domínguez, Pablo. «Museos Virtuales de Pedagogía, Enseñanza y Educación: hacia una didáctica del patrimonio histórico-educativo». *EARI Educación Artística Revista de Investigación* (2011), 2, pàg. 23-27.

18. Payà Rico, Andrés. «El patrimoni historicoeducatiu i la plataforma digital patrimonieducatiuvalencia.com. Un projecte de tots». A: Mayordomo, A.; Agulló, M. C.; García, G. (coords.). *El patrimoni historicoeducatiu valencià*. València: CEIC Alfons el Vell: Universitat de València, 2011, pàg. 267-274.

19. Vallés, Joan; Pérez López, Sara. «¡Oye, el patrimonio es nuestro!» *Aula de Innovación Educativa* (gener de 2012), núm. 208, pàg. 14.

20. Ossenbach Sauter, Gabriela; Somoza Rodríguez, Miguel. «Los museos pedagógicos…» *Op. cit*., pàg. 298.

patrimonial, l'ús de les TIC en els discursos museogràfics s'ha generalitzat, com intentarem mostrar ara amb alguns exemples.

Internet ofereix continguts en línia per a l'educació patrimonial, si bé des del punt de vista pedagògic el desenvolupament de continguts en línia sembla que encara ha de millorar molt.[21] La majoria de les webs de museus són prou estàtiques i ofereixen escassa informació, i encara és escàs l'ús de portals on s'oferisca la possibilitat d'interacció entre la institució i el visitant,[22] com propugna el nou model de la web 2.0. Afortunadament, hi ha algunes excepcions en les quals aquesta participació de l'usuari/visitant és possible, com és el cas dels portals educatius del Museu Thyssen o la Fundació Mapfre i el seu projecte Enredarte.[23] D'altra banda, entre els materials que trobem en la xarxa per treballar el patrimoni, les webquestes i els blocs[24] són l'exemple més clar, si bé per a la temàtica que ens interessa –la didàctica del patrimoni educatiu– cabria destacar els portals educatius següents:

- CineHistoria (www.cinehistoria.com), que promou l'aplicació didàctica del cinema per a l'ensenyament-aprenentatge de la història amb unitats didàctiques de pel·lícules.
- EducaHistoria (www.educahistoria.com/cms/) amb recursos multimèdia per treballar la història. També serveix com a eina de comunicació i intercanvi entre professors de l'àrea.
- Histodidáctica (www.ub.edu/histodidactica), dissenyada per la Universitat de Barcelona sobre l'ensenyament de la història i la didàctica de les ciències socials.
- Kairos (http://recursostic.educacion.es/kairos/web/), portal del Ministeri d'Educació que serveix de suport al professorat de secundària i batxillerat.
- Proyecto Clío (http://clio.rediris.es/index.html), que actua com un dipòsit de materials didàctics per a secundària.

21. Vicent Ontaño, Naira; Ibáñez Etxeberia, Álex. «El uso de las nuevas tecnologías y el patrimonio en el ámbito escolar». *Aula de Innovación Educativa* (gener de 2012), núm. 208, pàg. 23.

22. Asensio, Mikel. «Territorio Digital: el estudio "Lazos de Luz Azul" como valoración del uso de las tecnologías en Museos y Espacios de Presentación del Patrimonio». *Museo* (2010), núm. 15, pàg. 125.

23. http://www.educaThyssen.org i http://www.enredarte.com

24. Sobrino López, Diego. «El blog en el aula de historia: experiencias didácticas». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales* (2011), núm. 68, pàg. 92-99.

A part d'això, la tecnologia també s'empra com a eina d'educació patrimonial, amb programes educatius en els quals es fa un ús de la tecnologia a manera d'eina de treball o de comunicació (com és el cas de l'aprenentatge mòbil o *mobile learning*, en què s'empren els telèfons mòbils com a guies museístics), o bé per dur a terme una tasca de documentació o tractament de la informació. A més, la tecnologia també s'empra per posar en contacte diferents grups que treballen de manera cooperativa o bé per difondre els treballs realitzats.[25] En aquest sentit, l'ús de les TIC afavoreix que es done una comunicació constant i fluida entre la comunitat d'aprenentatge que conformen els diferents grups de treball o usuaris mitjançant videoconferències, xats o el correu electrònic.

3. Un entorn virtual d'aprenentatge (EVA) per a la didàctica del patrimoni educatiu: www.patrimonioeducativo.es

L'explotació d'un espai virtual d'aprenentatge (EVA) per a l'estudi de la història de l'educació com a recurs didàctic requereix una profunda anàlisi vinculada a la programació d'una sèrie d'estratègies didàctiques necessàries per propiciar en la comunitat l'adquisició de continguts i el desenvolupament de competències. Es tracta d'espais reconstruïts en la web que han d'ajudar-nos a formar-nos, a dialogar amb el passat de l'educació, a pensar en el seu patrimoni, a reflexionar sobre la seua memòria,[26] a construir nous coneixements historicoeducatius, etc. I, justament, tal vegada la clau resideix a possibilitar que aquests espais es convertisquen en un mitjà eficaç, atractiu i viable per a la recuperació, conservació i difusió del patrimoni educatiu, com també –fonamentalment– per a l'ensenyament de la història de l'educació i la didàctica del patrimoni educatiu. Virtualitat, comunicació interactiva, activitat, dinamisme, individualització, socialització, globalització, creativitat, intuïció, obertura, apreciació, reflexió, coneixement, competències, records, vivències, emocions, etc., conformen les directrius,

25. Vicent Ontaño, Naira; Ibáñez Etxeberia, Álex. «El uso de las nuevas tecnologías…» *Op. cit*., pàg. 23.

26. Hernández Hernández, Francisca. *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea, 1998, pàg. 32.

principis i estratègies didàctiques bàsiques que hem de tenir en compte amb vista al disseny i elaboració d'espais virtuals d'aprenentatge[27] adequats per a la didàctica del patrimoni.

En aquest context, es fa necessari treballar des del triple eix de la història de l'educació, la didàctica del patrimoni i l'aprenentatge col·laboratiu, per utilitzar els recursos existents, recreant i reconstruint des de les possibilitats i avantatges que ens ofereix la xarxa. Per a això, com explicarem a continuació, cal fonamentar qualsevol iniciativa d'aquest tipus en un entorn virtual no únicament com una solució tècnica, sinó com una filosofia o plantejament pedagògic d'aprenentatge i ensenyament amb les característiques de la web 2.0: centrada en l'usuari, interactiva, comunicativa, participativa i col·laborativa.[28] Es tracta, doncs, de construir un espai de dimensió pública per compartir (i no sols per emmagatzemar), on s'ofereixen, creen i recreen oportunitats per a l'estudi i l'ensenyament-aprenentatge del patrimoni educatiu i de la història de l'educació. Pretenem posar al servei de la societat un important espai virtual, generador d'experiències, oportunitats i activitats didàctiques concebudes per sensibilitzar la població actual de la necessitat de conservar, interpretar i valorar el patrimoni educatiu. En definitiva, es tracta de projectar possibilitats i dissenyar activitats didàctiques[29] i socials com a recurs d'ensenyament-aprenentatge per a l'estudi, difusió i salvaguarda del patrimoni educatiu.

Moguts per la necessitat de disposar d'un espai d'aprenentatge *ad hoc* que faciliti la didàctica del patrimoni del qual parlem, vam decidir elaborar un projecte d'investigació precompetitiu (UV-INV-AE11-40751. Disseny i elaboració d'un espai virtual d'aprenentatge

27. Payà Rico, Andrés. «El patrimonio educativo valenciano en la red: Un espacio virtual de aprendizaje para la historia de la educación». A: Collelldemont, Eulàlia; Padrós, Núria; Carrillo, Isabel (coords.). *Memoria, ciudadanía y museos de educación*. Vic: Universitat de Vic, 2010, pàg. 131-141.

28. Payà, Andrés; Álvarez, Pablo; Ancheta, Ana; Sahuquillo, Piedad. «El estudio del patrimonio histórico-educativo y las TIC». A: Ruiz Palmero, Julio; Sánchez Rodríguez, José (coords.). *Buenas prácticas con TIC para la investigación y la docencia*. Málaga: Universidad de Málaga, 2011.

29. Montañés, Carmen. *El museo. Un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira Editores, 2001; Montenegro Valenuzela, Jacinto. *La utilización didáctica del museo. Hacia una educación integral*. Zaragoza: Egido Editorial, 2005.

per a l'estudi del patrimoni educatiu),[30] els primers resultats del qual estan començant a veure la llum. Per pal·liar les manques existents i aprofitar els recursos ja disponibles, hem creat la plataforma www.patrimonioeducativo.es, concebuda com un espai virtual organitzat amb enllaços a diversos recursos recomanats, temes, arxius, tasques, activitats d'aprenentatge, etc. que utilitza els fòrums de participació i les xarxes socials com a elements de comunicació tant asincrònica com sincrònica, per crear itineraris de comunicació i coneixement. L'objectiu general del nostre projecte d'investigació no és res més que crear un espai virtual d'aprenentatge que permeta participar en l'estudi i la difusió de la història de l'educació, el qual es divideix al seu torn en diversos objectius específics:

- Construir un recurs pedagògic per a l'estudi i la divulgació del patrimoni educatiu i la història de l'educació.
- Obrir un nou espai en la xarxa que fomente la participació i la reconstrucció del passat educatiu.
- Elaborar itineraris i activitats didàctiques per a la interpretació i l'estudi historicoeducatiu.

Pretenem posar al servei de la societat i de la comunitat educativa un espai virtual generador d'experiències, oportunitats i activitats didàctiques concebudes per sensibilitzar en la necessitat de conservar, interpretar i valorar el patrimoni educatiu, i de conèixer la nostra història educativa. En definitiva, es tracta de projectar possibilitats i dissenyar activitats didàctiques com a recurs d'ensenyament-aprenentatge per a la història de l'educació. La creació d'aquest EVA cobrix una llacuna important en l'àmbit de la didàctica historicoeducativa, en la mesura que es convertisca en un espai de dimensió pública per a l'estudi i comprensió del passat. La valorització d'una gran varietat de recursos pedagògics a través de la plataforma web i altres béns immaterials, resulta imprescindible per reconstruir una història material i immaterial de l'educació, mentre contribueix al desenvolupament d'una

30. *Resolució del Vicerectorat d'Investigació i Política Científica del 29 de juny de 2011, per la qual s'adjudiquen els projectes d'investigació precompetitius.* Membres de l'equip d'investigació: Andrés Payà (IP), Pablo Álvarez, Piedad M. Sahuquillo i Ana Ancheta.

tasca de conscienciació de la ciutadania sobre la seua col·laboració en la recuperació i revivificació del passat educatiu. Propiciar processos d'ensenyament-aprenentatge lligats a l'estudi de la cultura material i immaterial de l'educació i de l'escola[31] de manera didàctica, comunicativa, atractiva, eficaç i democràtica, resulta fonamental per donar a conèixer la nostra història.

Fins ara, i des de l'engegada de la nostra plataforma www.patrimonioeducativo.es a principi del 2012, hem utilitzat aquest recurs didàctic en les assignatures d'Història de l'escola (obligatòria de segon curs en el grau de Mestre d'Infantil i Primària) i d'Història de l'educació a Espanya (obligatòria de tercer curs en el grau de Pedagogia) en la Universitat de València, així com en l'assignatura d'Història de l'educació social (obligatòria de primer curs en el grau d'Educació Social) en la Universitat Oberta de Catalunya, amb prou bons resultats. La familiaritat dels alumnes amb l'entorn digital fa que aquest recurs metodològic i d'aprenentatge resulte molt motivador i recomanable per a l'ensenyament-aprenentatge en l'educació superior. Encara que els destinataris d'aquest EVA no són solament universitaris i s'estenen també a la resta de nivells del sistema educatiu, i està dirigit a totes les edats, persones i públic en general, especialitzat o no, amb activitats, propostes i unitats didàctiques adaptades a cadascun dels membres de la comunitat d'aprenentatge virtual (infantil, primària, secundària i adults).





31. ROBERT CERDÁ, Manuel (coord.). *Historia y escuela: la escuela como objeto de estudio de la historia enseñada. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres, 1997.

La plataforma digital disposa d'un fòrum d'intercanvi d'opinions, i de perfils en les xarxes socials de Facebook, Twitter i Tuenti, la qual cosa permet la interacció i participació col·lectiva i bidireccional necessària per construir una veritable història de l'educació 2.0. Fins ara, l'ús de les xarxes socials s'està mostrant com una de les eines més efectives de comunicació i interacció amb l'alumnat, el qual comparteix fotografies sobre exposicions o activitats realitzades durant el curs acadèmic en les diferents assignatures de l'àrea, així com notícies a la premsa, opinions o experiències relacionades amb el patrimoni educatiu. De la mateixa manera, gràcies al perfil de Twitter, hem entrat en contacte amb museus, institucions públiques i privades, fundacions, entitats cíviques, artístiques, culturals i de defensa del patrimoni, i també amb professionals de la història de l'art, mitjans de comunicació, projectes i particulars, la qual cosa permet el treball en xarxa de manera cooperativa i l'intercanvi d'informació amb els nostres seguidors.



D'altra banda, l'EVA disposa també d'un canal propi de YouTube amb una selecció de vídeos i recursos audiovisuals en creixement constant, amb diferents llistes de reproducció: fragments de pel·lícules; biografies d'educadors i educadores; ponències i conferències historicoeducatives; història oral i històries de vida; història material de l'educació; documentals d'història de l'educació; museus i centres de patrimoni educatiu; vídeos elaborats pels mateixos alumnes sobre la història de l'escola, etc. Fins al moment, aquesta és l'eina didàctica més utilitzada en l'aula, i serveix de suport, complement i comprensió significativa dels diferents temes tractats en les assignatures abans esmentades.

El nostre entorn d'aprenentatge disposa també d'un mapa provincial amb enllaços a cadascun dels museus pedagògics i centres d'estudi del patrimoni educatiu existents a Espanya, i d'un catàleg col·lectiu de patrimoni que permet centralitzar i unificar resultats en una sola recerca, en diferents catàlegs historicoeducatius, gràcies al potent metabuscador desenvolupat. Unes altres seccions, com l'apartat de notícies relatives al patrimoni educatiu o les recomanacions bibliogràfiques bàsiques per a l'estudi del patrimoni educatiu i la història de l'educació, completen aquest EVA en creixement constant. En definitiva, es tracta d'una proposta, un recurs, una alternativa i, fonamentalment, una invitació a la participació, reconstrucció i ocupació didàctica dels recursos disponibles per a l'estudi i la didàctica del patrimoni, com també per a l'ensenyament-aprenentatge de la història de l'educació.

La Historia de la Educación en los Nuevos Planes de Estudio

Isabel Grana Gil
Universidad de Málaga

Resumen

La intención de esta comunicación es analizar qué lugar ocupa la historia de la educación dentro de los nuevos planes de estudio de Pedagogía, y para ello hemos analizado los planes de estudio de las 20 universidades españolas que imparten el grado. En todas, excepto en una, existe al menos una materia dedicada a la historia de la educación, y en la mayoría hay entre dos y cuatro, aunque si comparamos la situación de las materias de historia de la educación de las licenciaturas con la de los grados, la disminución es francamente importante en muchas de las universidades, porque lo cierto es que se ha pasado de 300 a 240 créditos y, sin lugar a dudas, una de las áreas que más ha perdido ha sido la de historia de la educación.

Paraules clau: Plans d'estudis, història de l'educació, reforma, pedagogia, Bolonia.

Resum

En aquesta comunicació volem analitzar el lloc que ocupa la història de l'educació en els nous plans d'estudi de Pedagogia. Ho hem fet analitzant els plans d'estudis de les 20 universitats espanyoles que imparteixen el Grau. En totes, menys en una, hi ha com a mínim una matèria dedicada a la història de l'educació i, en la majoria, n'hi ha entre dues i quatre, encara que si comparem la situació de les matèries d'història de l'educació de les llicenciatures amb els graus, la disminució és francament important en moltes universitats, perquè s'ha passat de 300 a 240 crèdits i una de les àrees que més ha perdut ha estat la d'història de l'educació.

Palabras clave: Planes de estudiós, historia de la educación, reforma, pedagogia, Bolonia

Abstract

The aim of this paper is to analyse the place of the history of education in the new pedagogy curriculum. For this we have analysed the curricula at the 20 Spanish universities that offer the degree. In all except one, there is at least one course dedicated to the history of education, and most have between two and four. However, if we compare the number of history of education subjects in the previous undergraduate programmes, the decline in the new EHEA undergraduate programmes in many universities is serious. The credits dropped from 300 to 240 and certainly one area that lost them was the history of education.

Key words: Curricula, history of education, reform, pedagogy, Bologna

Desde el comienzo del siglo XXI se está hablando de la reforma de los planes de estudio en las universidades españolas para adaptarlas al plan Bolonia y a los créditos ECTS, y por lo tanto a Europa. Se supone que es un intento serio de integrarlas no sólo al nuevo siglo, sino incluso al nuevo milenio. Y para ello se están llevando a cabo los pertinentes ajustes que han de ser profundos, si pretendemos adaptar unas instituciones que en algunos casos tienen más de quinientos años a los nuevos tiempos.

La intención de esta comunicación es analizar qué lugar ocupa la historia de la educación dentro de los nuevos planes de estudio de Pedagogía, y para ello hemos analizado los planes de estudio de 20 universidades.

Breve reseña histórica[1]

la primera vez que se introdujo la Pedagogía como disciplina en el ámbito universitario fue en 1904, con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Real Orden de 30 abril 1904), impulsado por D. Manuel Bartolomé Cossío, quien ya impartía desde 1901 un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional. Se suprimió en 1932 al jubilarse Cossío, aunque en ese mismo año se crearon ocho cátedras que asumieron los estudios sistemáticos sobre educación que se impartirían en la Universidad (Decreto 27 enero 1932). Al año siguiente, 1933, la Universidad de Barcelona abrió su sección de Pedagogía. Durante la Guerra Civil se suspendió la actividad de ambas secciones hasta 1944, fecha en que se crea de nuevo la sección de Madrid, y en 1945 la de Barcelona. Pero debemos esperar a la década de 1960 para que, poco a poco, se vayan estableciendo estos estudios en el resto de las universidades españolas, comenzando por Valencia (1965).

En toda esta singladura, los estudios de Pedagogía han estado ligados primero a los estudios de Filosofía y Letras, para pasar a ser ubicados en la década de 1970 dentro de los estudios de Filosofía y

1. La documentación sobre estos apuntes históricos han sido tomados de la página webwww.ucm.es/info/the/catps/ «La Pedagogía en la Universidad: su trayectoria en España (1904-2004).

Ciencias de la Educación. En ambos casos se dan unos años comunes con otras titulaciones, para pasar, en cursos posteriores, a la especialización. Será en 1979 cuando se aprueba la licenciatura específica de Ciencias de la Educación.

A lo largo de estas décadas estos estudios se dirigieron de forma preferente a la formación de profesionales para el sistema escolar. Inspección, dirección de centros, educación especial, orientación escolar... eran las especialidades a las que se prestaba atención prioritaria, ya que son ámbitos profesionales que de forma clara se dirigen a esta titulación, aunque, poco a poco, se han ido abriendo otras perspectivas ante las demandas y necesidades de la sociedad.

Tras la aprobación de la LRU (1983), se vuelve a replantear la reforma de todas las titulaciones universitarias. Esto conllevó a que los estudios de Ciencias de la Educación vuelvan a aparecer con la denominación de Pedagogía (RD 915/1992, del17 julio, BOE 27. 8. 1992). En el planteamiento de esta carrera intervienen nuevos factores que hacen que se requiera esta redefinición. Por un lado, los perfiles profesionales emergentes exigen nuevas propuestas formativas en el planteamiento de estos estudios y, por otro, la aprobación de otros títulos en el área de educación hasta ahora inexistentes en el ámbito universitario, como son Educación Social y Psicopedagogía.

Un elemento esencial a destacar en toda esta trayectoria es que a lo largo de todo un siglo estos estudios han estado presentes en la universidad española de forma continuada y que han dado respuesta a un ámbito profesional siempre presente en nuestra sociedad y en el que estamos observando un gran dinamismo en las demandas que se están planteando en la actualidad.

Como el resto de las titulaciones (RD 1497/87 y RD 1267/94 sobre directrices generales comunes para los planes de estudio), la estructura de sus estudios se organiza en materias troncales (un mínimo del 30 % de la carga lectiva del plan de estudios), obligatorias, optativas y de libre configuración (un máximo del 10 % de la carga lectiva global).

A partir de la aprobación del RD 915/92 (BOE 27 de agosto de 1992) en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la titulación de Pedagogía, cada universidad elaboró su propio plan de estudios, que se ha caracterizado por una gran heterogeneidad en cuanto a su contenido, dada la alta proporción de créditos destinados a materias obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración. En base

a este alto índice de autonomía se han ofertado en las universidades diferentes itinerarios, gracias a los cuales se han consolidado perfiles profesionales y se han abierto otros, como son los de Pedagogía Social y Pedagogía Laboral, hasta ahora no respaldados de forma clara en la formación inicial del pedagogo. Ahora bien, esta misma diversidad tanto en contenidos como en asignación de créditos ha entorpecido seriamente la convalidación de planes de estudio entre las universidades españolas que ofertan este título.

Este diseño de plan de estudios, Pedagogía se está impartiendo en la actualidad en 24 universidades, en las que, aunque las licenciaturas en España se han presentado tradicionalmente con una estructura de 5 años, en 5 instituciones está adaptada a 4 años, y 3 centros universitarios imparten únicamente el segundo ciclo.

El diseño de los nuevos planes: el grado de pedagogía

Desde 1998, con la Declaración de la Sorbona, en Europa se ha iniciado un proceso para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. Los Ministerios de cada país miembro de la Unión han refrendado, con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), la importancia de un desarrollo armónico de un espacio europeo de educación superior antes del 2010.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, en acuerdo de la Asamblea General celebrada el 8 de julio de 2002 apoyó los principios enunciados en la Declaración de Bolonia y la configuración de un espacio europeo de la educación superior; un espacio basado en la tradición europea de la educación como servicio público, abierta por tanto a toda la ciudadanía, que tiene por objetivo la formación permanente tanto para el desarrollo personal como para el de la sociedad en su conjunto.

En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado «Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa». El proyecto Tuning abordaba varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El

proyecto Tuning contribuye también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

Unas 100 instituciones, representativas de los países de la UE y del Espacio Europeo de Educación Superior han participado en la primera fase del proyecto (2000-2002), que ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos).

La experiencia acumulada por la Universidad de Deusto a lo largo de la elaboración del Tuning de Ciencias de la Educación, aconsejó que ante la Convocatoria de la ANECA del verano del 2003 con el objetivo de establecer las bases para el diseño de planes de estudio y títulos de Grado, promoviera la presentación de un proyecto para los títulos de educación, que fue suscrito por más de treinta universidades que imparten títulos del área de Educación, que dio lugar a la elaboración del informe *Diseño sobre las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social*[2] de 2004 y que sirvió de base para la realización de la nueva reforma propuesta.

En esta en primer lugar, se cambia la denominación de las titulaciones que pasan de licenciaturas a grados y el número de créditos de 300 a 240, pero se mantiene el nombre de Pedagogía.

A continuación, se analizaron los perfiles formativos y ámbitos profesionales del pedagogo y se establecieron una serie de competencias profesionales que debían adquirir. En ese sentido, se trataba de ensayar una nueva forma de diseñar el currículo universitario que se definiera como más centrado en las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados de los estudios que en las lógicas de las disciplinas, tendencia, esta última, habitual cuando se encarga al profesorado universitario el diseño de un plan de estudios. La idea de diseñar unos estudios que permitan formar un profesional competente para el desempeño de sus funciones es, evidentemente, una idea de gran potencia teórica.

La competencia comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo para actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales debe «saber», «saber hacer», «saber estar» y «saber ser».

2. Red de Educacion: *Libro blanco sobre diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social*, Red de Educación, ANECA, 2004.

En relación con estos presupuestos se acordó partir de unas delimitaciones conceptuales mínimas. Así se definieron las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas en el desempeño de una profesión. Implica el «ser», el «saber», en sus distintas aplicaciones, y el «saber hacer». Se señaló también la necesidad de realizar una selección y ordenación de los ámbitos profesionales en los que trabajan habitualmente los egresados de las titulaciones de Pedagogía definiendo en cada uno de estos ámbitos los perfiles profesionales más característicos en el campo de la Pedagogía teniendo en cuenta de manera simultánea los perfiles existentes y procurando no ignorar o dejar fuera los emergentes.

Así se establecieron una serie de competencias transversales y otras específicas. Como transversales se diferencian entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. En cambio en las específicas se atendió a competencias relativas a los conocimientos disciplinares básicos (saber), que implican el dominio de conocimientos esenciales para saber abordar, afrontar, resolver, analizar, etc. elementos fundamentales de este campo profesionales y aquellas que se dirigen a un saber hacer, o destrezas básicas que un profesional, de acuerdo a un perfil específico, debe dominar en toda actuación profesional específica. Se establecieron un total de 51 competencias: 20 transversales y 31 específicas. De estas últimas 14 hacen referencia a «saber» y 17 a «saber hacer»[3].

Después de la información recogida de las diversas fuentes sobre la valoración de las competencias consideradas esenciales y complementarias por parte de los estudiantes, profesores y asociaciones a las que se consultó, así como del estudio de inserción laboral se procedió a diseñar la estructura fundamental de las titulaciones de Pedagogía, en los que se mantiene el acuerdo de mantener la autonomía de las Universidades, aunque en menor medida que en el plan anterior, por lo que se reservaba el 40 % de los créditos totales para la libre disposición de cada Universidad, de tal manera que pueda potenciarse en cada facultad un perfil profesional u otro de acuerdo al contexto en el que está enclavada, su experiencia, sus propuestas de proyección, su historia, etc. Con estos créditos se podrían, complementar tanto materias troncales o instrumentales como proponer otras nuevas que consideren

3. Ibid. pp. 122- 127.

importantes para la formación de sus alumnos de acuerdo a su diseño curricular.[4]

Bloques de contenido troncal (60 %)	ECTS
Bases conceptuales y contextuales de la educación	24
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	20
Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones educativas	26
Diseño, desarrollo e innovación curricular	24
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	20
Practicum	30
Horas contenidos troncales	144
Horas contenidos propios cada universidad (40 %)	96
Total titulación	240

La historia de la educación en los planes de estudio

De las 24 universidades que según el informe al que venimos haciendo referencia impartían la licenciatura de Pedagogía, las Universidades Ramon Llull, Deusto, Pontificia de Comillas y la de Extremadura no van a impartir el nuevo grado, pero sí lo hacen las 20 restantes: Autónoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Complutense, Girona, Granada, La Laguna, Málaga, Mallorca, Murcia, Navarra, Oviedo, País Vasco, Pontifica de Salamanca, Rovira i Virgili, Salamanca, Santiago, Sevilla, UNED y Valencia.

Hemos analizado los planes de estudio de todas estas universidades[5] y en líneas generales, la mayoría han establecido 60 créditos de Formación Básica, 24 de prácticum y 6 de Trabajo Fin de Grado y los restantes están divididos entre obligatorios y optativos, y además un gran número de ellas, aunque no todas, han establecido Menciones en el último año, cuyo número oscila entre 2 y 4 dependiendo de la Universidad. Las asignaturas, en general serán de 6 créditos, o múltiplo de 6 y se reparten 60 créditos por curso.

4. Ibid. pp. 478-80.

5. Los planes de estudio de los nuevos grados de Pedagogía de las 20 universidades analizadas han sido sacados de sus respectivas páginas webs. Aunque la información disponible sobre estos es diferente en cada universidad.

Estos nuevos planes se están imponiendo gradualmente, de manera que en algunas universidades, la implantación total de los grados se está completando durante el presente curso 2012-2013 y en otras lo hará el curso que viene.

Respecto a la presencia de la historia de la educación en estos nuevos planes de estudio, hay que empezar por aclarar que la competencia 22, que es la nº 2 de las específicas, es la única que hace referencia a los saberes histórico educativos, y consiste en: Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones de educación y formación. Ser competente en el análisis de los sistemas, profesiones y/ o instituciones como producto cultural e histórico.

Conocimientos (SABER): Distintas etapas de la historia de la educación. Situar el papel y evolución de los profesionales de la educación a lo largo de la historia de la educación. Contextualizar los sistemas educativos como producto de una evolución histórica. Evolución del hecho educativo.

Destrezas (SABER HACER): Saber utilizar el método histórico aplicado al análisis de sistemas educativos, profesiones e instituciones. Saber utilizar fuentes primarias y secundarias aplicadas al análisis histórico.

Actitudes (SABER SER): Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad para enjuiciar críticamente los resultados de la aplicación del método histórico.

Esta competencia queda ubicada dentro de las bases conceptuales y contextuales de la educación, y es la única de este grupo considerada como complementaria y no como esencial[6]. Este tema me parece de especial relevancia porque creo que los que nos dedicamos a la historia de educación nos deberíamos preguntar qué es lo que falla, si es que falla algo, para que ninguno de los tres grupos consultados: alumnos egresados, profesores y asociaciones y colegios profesionales haya

6. Es la competencia, entre las del grupo de «saber» considerada en menor medida como fundamental; sólo un 34 % de los encuestados creen que es esencial para la formación del pedagogo, mientras un 52 % la sitúan como complementaria y un 13 % llega a considerarla como irrelevante. Los datos provienen de 7 universidades y 4 asociaciones o colegios profesionales: sólo contestaron la encuesta 91 profesores, 53 alumnos y 23 asociaciones, siendo un total global de 167 votos emitidos. Por lo tanto no se trata de una muestra significativa a nivel estadístico, pero si útil para conocer la tendencia de cómo eran percibidas la competencias. Ibid. pp. 125-175.

considerado dicha competencia como fundamental para la formación del nuevo perfil de pedagogo o pedagoga, y no sólo preocuparnos por «implantar» más o menos asignaturas.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior la situación de las materias sobre los temas histórico educativos no es tan deprimente como a priori podía parecer, como podemos ver en el cuadro, ya que al quedar la competencia ubicada dentro de las bases conceptuales y contextuales de la educación, en casi todas las universidades, excepto en la de Rovira y Virgili, existe una materia general sobre Historia de la Educación, aunque no en todos los casos se llama así, que va a estar ubicada en líneas generales en primer curso y es de 6 créditos. El resto de las materias se van a repartir entre obligatorias y optativas y van a ir en función de los intereses y trayectoria de las propias universidades y por supuesto directamente relacionadas con el establecimiento o no, de las menciones.

UNIVERSIDADES	**MATERIAS**
AUTÓNOMA DE BARCELONA	Teorías e historia de la educción (FB)
BARCELONA	Historia de l'educació (FB)
	Pensament pedagògic i social contemporani (9 créditos)
BURGOS	Teoría e historia de la educación (FB)
COMPLUTENSE	Historia y corrientes internacionales de la educación y cultura
	Historia del pensamiento pedagógico (OB)
	Historia de la ciencia (OP)
	Historia de la educación de las mujeres (OP)
GIRONA	Història de l'educació i de la pedagogia (FB)
	Claus històriques del món (OB)
	Història de l'educació a Catalunya (OP)
GRANADA	Historia social y cultural de la educación (FB)
	Historia del sistema educativo español y sus instituciones (OB)
	Historia de la educación de las mujeres (OP)
	Museos e instituciones de la memoria: su actividad socioeducativa (OP)
LA LAGUNA	Historia de la Educación (OB)
	Educación y sociedad en Canarias (OP)
MALAGA	Historia de la Educación (FB)
	Historia de la educación contemporánea (OB)
	La función docente: análisis histórico y comparado
MALLORCA	Historia de la educación (FB)
	Evolución y consolidación de los sistemaseducativos

	Pedagogía contemporánea
MURCIA	Historia de la educación (FB)
	Historia de los sistemas educativos contemporáneos (OB)
	El patrimonio cultural y educativo (OP) (3 créd.)
NAVARRA	Corrientes y sistemas educativos contemporáneos
	Historia de la educación
OVIEDO	Historia de la educación en España (FB)
	Historia de las ideas pedagógicas y del curriculum
PAIS VASCO	Historia de la Educación
	Educación contemporánea en Euskal Herria (OP)
PONTIFICIA DE SALAMANCA	Historia de la institución escolar
	Historia de la educación
ROVIRA I VIRGILI	NO HAY
SALAMANCA	Historia de la educación (FB)
	Historia de la educación en España (OP)
SANTIAGO	Educación y sociedad en Galicia (FB)
	Historia de la educación (OB)
SEVILLA	Historia de la educación (FB)
	Historia de la educación contemporánea (OB)
	Desarrollo educativo y profesional de las mujeres (OP)
UNED	Historia de la educación (FB)
	Historia de la educación española (OB)
VALENCIA	Fundamentos históricos de la educación (FB)
	Historia de la educación en España (OB)
	Historia de la educación de las mujeres (OP) (4,5 créd.)
	Historia política de la educación (OP) (4,5 créd.)

Podemos observar que en casi todas las universidades, excepto en la ya nombrada de Rovira i Virgili y en la Autónoma de Barcelona y en Burgos, en que sólo hay una y compartida con teoría, hay al menos dos asignaturas dedicadas a la historia de la educación, como son los casos de la de Barcelona, La Laguna, Navarra, Oviedo, País Vasco, Pontificia de Salamanca, Salamanca, Santiago y UNED.

Con tres asignaturas nos encontramos a Girona, Málaga, Mallorca, Murcia y Sevilla, y con cuatro destacan la Complutense, Granada y Valencia. Nos llama especialmente la atención el caso de la Universidad de Granada, que prácticamente ha mantenido las asignaturas que tenía en la licenciatura. Por su parte, la Complutense y Valencia son universidades con gran tradición en los saberes pedagógicos, como ya pusimos de manifiesto más arriba.

Hay cuatro ámbitos dentro del área de historia de la Educación que destacan entre los intereses de nuestras universidades y que normalmente responden a la incidencia de sus investigaciones, como son *la historia de la educación en España, la historia de los sistemas e instituciones educativos, la historia de la educación regional o autonómica y la historia de la educación de las mujeres.*

En este sentido, *La historia de la Educación en España* se ha establecido en Oviedo como formación básica, en Valencia y la UNED como obligatorias y en Salamanca como optativa. En Málaga, Sevilla y Mallorca se denominan como historia de la Educación contemporánea y pedagogía contemporánea respectivamente, pero en los temarios hacen alusión fundamentalmente a España, y en los tres casos son obligatorias.

En cuanto a *la historia de los sistemas e instituciones educativas* se va a impartir en las universidades de Mallorca, Murcia, Granada, pontificia de Salamanca y Navarra, todas con denominaciones diferentes, pero de carácter obligatorio y cómo podemos observar son alternativas a las dedicadas a la historia de la educación en España.

Respecto a *las historias regionales*, se han implantado en Girona, País Vasco, La Laguna y Santiago, en las tres primeras como optativa, pero en Santiago entra dentro de la formación básica. En todas ellas la investigación en este tema está muy desarrollada y además son universidades de gran tradición en esta clase de estudios, ya que tenían una asignatura similar en las licenciaturas. Sin embargo, se ha perdido en las universidades de la Complutense, Málaga y Sevilla donde también se impartían.

Esta misma dinámica ha seguido la *historia de la educación de las mujeres* que ha quedado implantada, como optativa en las universidades de la Complutense, Granada, Sevilla y Valencia, donde ya se venía dando también como optativa. Sin embargo deja de impartirse en la de Málaga, donde se daba desde 1992.

Por último, queda un grupo de materias de difícil ubicación que seguramente responden al hecho estar personas concretas en los lugares concretos para que dicha asignatura se implante en esa universidad concreta. Todas son de carácter optativo.

A modo de conclusión

Si comparamos la situación de las materias de historia de la educación de las licenciaturas, con la de los grados, la disminución es francamente importante en muchas de las universidades, porque lo cierto es que se ha pasado de 300 a 240 créditos y sin lugar a dudas una de las áreas que más ha perdido ha sido la de historia de la educación.

A lo mejor lo que hay que plantearse es que la carga de las materias histórico-educativas en las licenciaturas, al menos en algunas universidades, era excesiva, y ahora es más equilibrada. No podemos obviar que hay temas emergentes que están reclamando su lugar como la pedagogía laboral, la pedagogía del ocio y tiempo libre...

Sin embargo, creo que tenemos una gran oportunidad de replantearnos que es lo que estamos haciendo en nuestras clases y de dotar de mucho más sentido a nuestras materias, de manera que se vuelva a sentir como esencial la formación histórico-educativa y no como irrelevante o complementaria. No debemos perder de vista que la consideración de los alumnos sobre las asignaturas en general y la importancia que le otorguen en su formación pasa directamente por nosotros.

La història intel·lectual i conceptual en la historiografia educativa: vers una anàlisi discursiva del pensament pedagògic (dialèctics, sintètics, vitalistes i cibernètics)

Xavier Laudo Castillo, Conrad Vilanou Torrano,
Universitat de Barcelona

Resum

En aquesta comunicació els autors volen posar de manifest la importància de la història intel·lectual, conceptual i postsocial per a la historiografia educativa. En els darrers anys, la història de l'educació ha trencat els seus lligams amb la història de la pedagogia, la qual cosa ha comportat una pèrdua significativa del seu capital discursiu. Ara bé, novetats com la història intel·lectual (Johnston), la història conceptual (Koselleck) i la història postsocial (Cabrera) han servit per remarcar la importància dels elements mentals que la història de l'educació havia arraconat en un segon terme. La comunicació proposa una visió pedagògica del segle xx articulada a través de quatre grans corrents o tendències: dialèctics, sintètics, vitalistes i cibernètics. Pretenem cercar –tenint en compte les bases de la història intel·lectual, conceptual i postsocial– una via alternativa entre la clàssica història de la pedagogia, desautoritzada per la seva càrrega idealista, i la història de l'educació, que pren una dimensió més materialista i estructural.

Paraules clau: història intel·lectual, història conceptual, història de la pedagogia, història de l'educació, filosofia de l'educació, teoria de l'educació, concepte, discurs

Resumen

En esta comunicación los autores ponen de manifiesto la importancia de la historia intelectual, conceptual y postsocial para la historiografía educativa. En los últimos años , la historia de la educación ha roto sus conexiones con la historia de la pedagogia, lo cual ha comportado una significativa pérdida de su capital discursivo. Ahora bien, novedades como la historia intelectual (Johnston), la historia conceptual (Koselleck) y la historia postsocial (Cabrera) han servido para destacar la relevancia de los elementos mentales que la historia de la educación había dejado en un segundo plano. La comunicación propone una visión pedagógica del siglo XX articulada a través de cuatro grandes corrientes o tendencias: dialéctica, sintética, vitalista y cibernética. De este modo, se pretende –a la vista de las bases de la historia intelectual, conceptual y postsocial- una via alternativa entre la clásica historia de la pedagogia, desautoritzada por su carga idealista, y la historia de la educación, que adquiere una dimensión más materialista y estructural.

Palabras clave: historia intelectual, historia conceptual,historia postsocial, historia de la pedagogía, historia de la educación, filosofía de la educación, teoría de la educación, concepto, discurso.

Abstract

In this paper the authors state the importance of intellectual, conceptual and postsocial history with regard to educational historiography. In recent years, the history of education has replaced the history of pedagogy, leading to a significant loss of the latter's discursive capital. However, novelties such as intellectual history (Johnston), conceptual history (Koselleck) and postsocial history (Cabrera) have been used to highlight the importance of the mental features that the history of education had relegated to second place. This work offers a pedagogical view of the 20th century organised around four main trends or tendencies: dialectic, synthetic, vitalist and cybernetic. Taking into account the bases of intellectual, conceptual and postsocial history, we aim to look for an alternative route between the classical history of pedagogy banned for its idealist load and the more materialist and structural dimension of the history of education.

Key words: Intellectual history, conceptual history, history of pedagogy, history of education, philosophy of education, theory of education, concept, discourse

En aquesta comunicació es fa una revisió del que ha significat –o millor encara, pot significar– la història intel·lectual i la història conceptual en el camp de la història de l'educació. Després que la història de la pedagogia cedís el seu protagonisme a la història de l'educació, la tradicional història de les idees pedagògiques va romandre en un segon terme fins a desaparèixer quasi bé del tot. Aquest procés es va desenvolupar especialment a partir dels anys seixanta del segle passat, a redós de la història dels *Annales* i sense oblidar altres contribucions com el marxisme i l'estructuralisme. D'aquesta manera, es va configurar una història de l'educació de naturalesa social que va oblidar –entre altres aspectes– la importància de les biografies. Gràcies a la història intel·lectual, que ha trobat un magnífic exponent en el treball de William M. Johnston sobre l'antic imperi austrohongarès, i a la història conceptual (Reinhart Koselleck), es pot parlar d'un gir historiogràfic que ha destacat la importància dels conceptes i discursos pedagògics. En aquest sentit, i tal com succeeix en altres àmbits temàtics, el pensament pedagògic –bandejat quan no oblidat per la història de l'educació– sembla que recuperi una part del seu prestigi anterior. Hereu d'una tradició que ve de lluny (idealisme hegelià, historicisme de Dilthey, pedagogia de les ciències de l'esperit, culturalisme pedagògic), aquesta història posa en relleu la significació del pensament pedagògic, per bé que tampoc és insensible als aspectes polítics i socials. A més, i sense les pretensions d'aquella història total de fa alguns anys,

aquesta història del pensament pedagògic pot servir per fer front al nihilisme postmodern i alhora contribuir a la formació d'uns professionals de l'ensenyament que no podem permetre que abandonin el gust pels conceptes i els discursos pedagògics.

1. Gir historiogràfic i retorn al pensament pedagògic

D'entrada, ens referim a l'aportació de la història intel·lectual de William M. Johnston, que l'any 1972 va publicar un llibre de citació obligada. Ens referim a *The Austrian mind: an intellectual and social history, 1848-1938*, que es va traduir l'any 2009 amb el títol d'*El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*.[1] Encara que no és el primer llibre que aborda aquesta qüestió –Viena sempre ha despertat l'interès dels historiadors, ciutat on segons Johnston es va imposar una espècie de nihilisme terapèutic–, sí que destaca per haverho fet des d'una perspectiva que incideix en aquells punts que tenen a veure amb la història intel·lectual. Ben mirat, i tal com reconeix el mateix autor, *The Austrian mind* (1972) assumeix els postulats del llibre *The American mind. An interpretation of American thought and character since the 1880's* (1950) de Henry Steele Commager (1902-1998), tot un clàssic de la història intel·lectual que es va traduir poc després de la seva aparició.[2] Es tracta, en darrer terme, d'una història que, sense renunciar al context polític, social i econòmic, enalteix el món de les idees que donen sentit a una realitat històrica concreta i determinada. D'aquí, per exemple, que el llibre de Johnston destaqui la tendència de la mentalitat austríaca pels estudis empírics, punt que contrasta amb el tremp més idealitzant de la cultura germànica.

D'aquesta manera, la ciència austríaca es va amarar d'un realisme que va permetre el triomf de la pedagogia de Herbart –la psicologia del qual es decanta també per una orientació realista– en el món austríac. De fet, una de les conseqüències de la presència de Herbart en el món austríac –que s'estenia més enllà dels cercles estrictament vienesos– és

1. Johnston, William M. *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*. Oviedo: Krk Ediciones, 2009.

2. Commager, Henry Steele. *Vida y espíritu de Norteamérica: interpretación del carácter y pensamiento americanos desde 1880*. Barcelona: Ariel, 1955.

que, atesa la influència herbartiana, els estudiants es van familiaritzar amb nombroses disciplines empíriques.[3] A la llarga, la reforma educativa austríaca es va inspirar en les idees herbartianes sobre la base –i aquesta és la posició de Johnston– que el realisme de Herbart era fàcilment conciliable amb el catolicisme austríac, per bé que les seves idees van gaudir d'una gran acollida entre els sectors laics. En certa manera, les idees de Herbart constituïen una espècie de via mitjana entre l'idealisme i l'empirisme.[4] Gràcies a aquesta anàlisi intel·lectual, Johnston pot concloure que l'humanisme de Herbart no oferia cap tipus de risc per a la societat austríaca, ans al contrari, atès que reforçava el classicisme no sectari i apolític del darrer Goethe.[5]

Val a dir que Johnston se serveix de la fenomenologia –paraula manllevada de Hegel– per tal de detectar els trets i característiques d'una època històrica, i així basteix una fenomenologia de la cultura que, com fa la fenomenologia de la religió, procura reunir el més gran nombre possible de dades. El seu mètode pretén generar canvis de paradigma i, per consegüent, aspira a promoure un gir historiogràfic que vol posar de manifest que els estudiosos anteriors estaven mancats de monografies de qualitat, alhora que treballaven amb un esquema conceptual molt fràgil. Per tal de superar aquestes limitacions, Johnston reclama la necessitat de fomentar els estudis biogràfics des d'una perspectiva en xarxa, és a dir, a través de l'encaix dels protagonistes en un entramat de relacions socials. Els personatges no actuen mai sols, sinó incardinats en un determinat moment, esperit d'època (*Zeitgeist*), o context discursiu –segons la perspectiva que s'adopti–, que cal tenir ben present en el moment de procedir a una anàlisi històrica de signe intel·lectual que inclou els elements socials que són indestriables d'allò mental. La demanda que fa Johnston d'una bateria conceptual pot ser subministrada per la història conceptual (*Begriffsgeschichte*) germànica que –com és ben sabut– prové de la història conceptual filosòfica (*Begriffsphilosophie*), però també hi tindria alguna cosa a dir l'anomenada *història postsocial*.[6] Però no avancem esdeveniments i anem a pams.

3. Johnston. *Op. cit*., pàg. 28.

4. Johnston. *Op. cit*., pàg. 666.

5. Johnston. *Op. cit*., pàg. 670.

6. Cabrera, Miguel Ángel. *Postsocial History*: *An Introduction.* Oxford: Lexington Books, 2004.

D'aquí que ens ocupem ara del que significa aquest retorn a la biografia per a la història de l'educació. No debades, les biografies han estat abandonades en els darrers temps, la qual cosa va ser aprofitada pel desenvolupament dels estudis més generals, aplicats a un període de temps determinat, a una institució o un espai geogràfic concret. Però la veritat és que últimament han aparegut un seguit de novetats bibliogràfiques que –si ho apliquem a la nostra àrea de coneixement– ens aporten molta informació de caire biogràfic, i així es pot completar la complexitat d'un determinat fenomen pedagògic en el qual incideixen els aspectes polítics i socials, intel·lectuals i conceptuals. En aquest sentit, cal destacar les monografies col·lectives que han aparegut sobre diversos personatges com Joaquim Xirau,[7] les memòries del professor Octavi Fullat,[8] la correspondència de l'exili de Joan Roura-Parella,[9] sense oblidar les cartes que es van creuar M. B. Cossío i Joaquim Xirau.[10] Des d'una perspectiva intel·lectual cal tenir present l'aprofundiment que s'ha fet sobre les relacions de la pedagogia respecte d'Alemanya i Anglaterra.[11] Altrament, hi ha hagut dos treballs col·lectius, com el llibre d'homenatge al professor Buenaventura Delgado i l'obra *La educación revisitada*, que inclouen alguns estudis que incideixen en aquesta línia d'una història intel·lectual de l'educació.[12]

7. Xirau Subias, Ramon [et al.]. *El pensament de Joaquim Xirau*. Girona: Documenta Universitària, 2007.

8. Fullat, Octavi. *La meva llibertat*. Barcelona: Angle Editorial, 2006. (Fil d'Ariadna; 21); Fullat, Octavi. *La meva veritat*. Barcelona: Angle Editorial, 2008. (Fil d'Ariadna; 29); Fullat, Octavi. *La meva bellesa*. Barcelona: Angle Editorial, 2010. (Fil d'Ariadna; 37). Sobre el conjunt d'aquestes tres obres, es pot veure: Vilanou, Conrad. «La trilogia autobiogràfica del professor Octavi Fullat: quan la confessió esdevé memòria pedagògica». *Revista Catalana de Pedagogia* (2009-2010), núm. 7, pàg. 503-570.

9. Gómez Inglada, Pere [et al.]. *La carpeta de l'oncle: correspondència d'exili de Joan Roura-Parella*. Girona: Universitat de Girona: Ajuntament de Tortellà, 2012.

10. Llopart, Pilar. «De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita». *Temps d'Educació* (2002-2003), 27, pàg. 419-439.

11. Vilafranca, Isabel. «Influència del Krausisme a Catalunya». *Temps d'Educació* (2009), 37, pàg. 39-50; Coll-Vinent, Sílvia. «Noucentisme i anglofília: Matthew Arnold en l'obra pedagògica de Joan Palau Vera». *Temps d'Educació* (2009), 37, pàg. 51-72.

12. *Doctor Buenaventura Delgado. Pedagogo e historiador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2009; Moreu, A. C.; Prats, E. (coords.). *La educación revisitada. Ensayos de hermenéutica pedagógica*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010.

En aquest sentit, i sense pretendre ser exhaustius, recordem les aportacions dels professors Àngel Moreu, Raquel de la Arada, Albert Esteruelas, Raquel Cercós, Eulàlia Collelldemont, Montserrat Guerrera i altres més. La recuperació de la tradició dels treballs del Seminari Iduna també es pot inserir en aquesta orientació.[13]

Igualment, l'edició de les obres completes de Xirau aparegudes en quatre volums entre els anys 1998 i 2000, l'aparició de diversos assaigs i estudis sobre Eugeni d'Ors, la relectura de pedagogs com Joseph Jacotot i la seva influència en els mestres barcelonins,[14] el llibre d'homenatge dedicat al professor Alexandre Sanvisens (2005), els actes organitzats l'any 2010 en ocasió del segon centenari del naixement de Jaume Balmes, el darrer llibre de Jordi Monés[15] i altres iniciatives similars, han contribuït a elaborar una panoràmica d'aquelles xarxes de relacions que reivindica Johnston en la introducció a la seva obra sobre el geni austríac i hongarès.

A més, la recuperació de la biografia ha afavorit el desenvolupament dels perfils psicològics de molts personatges, de manera que la història també ha satisfet la demanda que feia Johnston en la introducció. Igualment, Koselleck es refereix a les biografies i a les memòries que accentuen, segons el model anglès, les relacions entre el llenguatge i la vida (*life and letters*).[16] El retorn de la biografia sembla prou reeixit, tal com vam intentar palesar en una altra ocasió.[17] No debades Emil Ludwig –un dels millors exponents del gènere biogràfic– va deixar constància, en el *post scriptum* a la seva biografia sobre Napoleó, de la consideració següent que dóna compte i raó de la seva importància:

---

13. Moreu, A. C.; Salinas, H. A. (eds.). *Expresión, creación. Iduna 7. Seminario de Pedagogía Estética*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010.

14. Laudo, Xavier. «La pedagogía de Jacotot y su perversión. El caso de Miguel Rovira». A: Hernández Díaz, J. M. *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca: Anthema, 2008, pàg. 121-132.

15. Monés, Jordi. *La pedagogia catalana al segle xx. Els seus referents*. Lleida: Pagès: IEC, 2011.

16. Koselleck, Reinhart. «Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*». A: *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta, 2012, pàg. 17.

17. Vilanou, Conrad. «El retorn de la biografia: una relectura de Kant». *Temps d'Educació* (2003-2004), 28, pàg. 305-315.

En este libro he tratado de escribir la historia interna de Napoleón. Como su personalidad se expresa en cada paso de su carrera política, sus ideas como fundador de Estados y como legislador, su actitud respecto a la revolución y a la monarquía legítima, respecto al orden social y al problema de Europa, constituyen otros tantos medios eficaces de representación. En cambio, poco importa el curso de las batallas y el estado de las naciones europeas a la sazón, mientras no se manifiestan sino en coaliciones o antagonismos tan mudables como el tiempo.[18]

El fet que les biografies de grans personatges elaborades per especialistes en el tema com Emil Ludwig i Stefan Zweig s'hagin reeditat en els darrers anys confirma el que diem. Quan llegim el llibre de Zweig sobre Calví se'ns ofereix una panoràmica de la ciutat de Ginebra, analitzada des de la perspectiva d'un puritanisme que influeix sobre Rousseau i que ens pot ajudar a entendre –per exemple– els primers passos de l'Institut de Ciències de l'Educació d'aquella ciutat.[19] Tampoc podem passar per alt que ara tot just fa un segle que es va obrir aquella institució ginebrina, tot coincidint amb el segon centenari del naixement de l'autor de l'*Emili*.[20] Per motius d'espai no podem aturarnos en el que significa aquest retorn de la biografia per a la història de la pedagogia, però sembla clar que la influència de Freud es deixa sentir, si més no en els treballs de Zweig, que, a banda de magnífics retrats psicosomàtics dels personatges històrics, ens ofereix un arsenal important de reflexions de caràcter pedagògic, ja sigui en referir-se als anys de formació de cada personatge biografiat (per exemple, Montaigne o Fouché) o bé en l'educació de l'home mundà en la societat de l'Antic Règim (en comentar l'ambient cortesà de l'època de Maria Antonieta).

Encara que en altres llocs hem dedicat estudis a la història conceptual i la seva incidència en la història de l'educació, aquí convé recordar-ne alguns punts.[21] A grans trets, cal esmentar que la història

18. Ludwig, Emil. *Napoleón*. 15 ed. Barcelona: Editorial Juventud, 1949, pàg. 395.

19. Zweig, Stefan. *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*. Barcelona: Acantilado, 2001.

20. Soler Mata, Joan. «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle xx». *Temps d'Educació* (2009), 39, pàg. 11-38.

21. Vilanou, Conrad. «Historia conceptual e historia de la educación». *Historia de*

conceptual fixa la seva atenció en l'anàlisi dels conceptes i dels discursos. És cert que aquesta manera d'escriure la història depèn del gir hermenèutic (Gadamer) que va incidir en el panorama del pensament en les darreres dècades del segle passat. No en va, un dels referents de la història conceptual com Reinhart Koselleck és un deixeble de Gadamer que en les seves contribucions sempre ha tingut una atenció especial pels conceptes pedagògics, en particular, la noció de *Bildung*, és a dir, la idea de formació que constitueix una de les matrius del pensament pedagògic germànic i que, com a mínim, es pot entendre com autodeterminació personal i com a forma de vida.[22] És ben sabut que una de les portes d'entrada de la història conceptual ha estat l'obra de Reinhart Koselleck *Futur passat*, que data del 1979 i que es va traduir a l'espanyol l'any 1993.[23]

També la història conceptual que deu moltes coses a H. G. Gadamer –l'any 1960 veia la llum *Veritat i mètode*, que va ser traduïda a Espanya el 1977– constitueix una aportació de relleu per tal de bastir una historiografia que, sense menysprear els elements polítics i socials inherents a qualsevol canvi històric, emfasitza la importància del concepte, que no és una cosa estàtica, sinó ben dinàmica, que evoluciona al ritme del temps. Seria bo, doncs, que els historiadors de l'educació –que a voltes presenten uns treballs d'una precisió positivista quasi bé detectivesca, sobre casos concrets i particulars dels quals es fa difícil passar a les categories– assumissin la conveniència de l'elaboració d'un diccionari conceptual. Mentre això no és possible ens limitem a posar de manifest la seva importància, tot intentant articular una historiografia del pensament pedagògic que sigui sensible als aspectes intel·lectuals i conceptuals, aspiració que en cap cas nega, ni rebutja, la incidència d'allò social. A parer de Koselleck, no totes les paraules són conceptes històrics i, menys encara, conceptes fonamentals. Una paraula es converteix en concepte quan es carrega de connotacions particulars. D'aquí que, per als nostres interessos, hàgim triat quatre conceptes –dialèctica, síntesi,

la Educación [Salamanca] (2006), núm. 25, pàg. 35-70.

22. Koselleck, Reinhart. «Sobre la estructura antropológica y semántica de *Bildung*». A: *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. *Op. cit*., 49-93.

23. Koselleck, Reinhart. *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.

vida, cibernètica– que ofereixen, en el seu desplegament històric, un ric potencial pedagògic que es pot escatir des d'una història del pensament sensible a la història intel·lectual, conceptual i social.

Així, el concepte de «dialèctica» prové del món presocràtic i manté una gran vigència al llarg de la història, per bé que, en cada moment, assumeix aspectes i trets ben significatius. Tant és així que no és ben bé el mateix la dialèctica hegeliana que la marxista, que es diferencien de la que presenten en el camp pedagògic autors com ara Eugeni d'Ors i Octavi Fullat. Fa uns anys, el professor Valls Plana va dedicar una monografia a aquest concepte.[24] Quelcom similar podem dir del terme *síntesi*, que va ser actualitzat per la filosofia neoescolàstica i que el cardenal Mercier va aplicar al treball científic que se seguia a la Universitat Catòlica de Lovaina (1834). Altrament, el concepte de «vida» comporta múltiples connotacions científiques, ja siguin biològiques o espirituals. El segle XIX posa en relleu que la vida –ja es tracti de la vida orgànica (Darwin) o de la vida espiritual (Hegel)– evoluciona, fins al punt que la vida –a través de la fisiològica– s'articula com a element clau de la ciència de l'educació. Al seu torn, la vida espiritual constitueix el nervi de la pedagogia de les ciències de l'esperit (Dilthey, Spranger) que va ser importada d'Alemanya per Joan Roura-Parella. Ningú pot negar, tampoc, la significació del concepte de «cibernètica», també d'arrels clàssiques, que Norbert Wiener va posar en circulació poc després de la Segona Guerra Mundial i que incidí en tot l'àmbit científic, i, molt especialment, en el camp de la pedagogia (Alexandre Sanvisens).

No obstant això, encara un paradigma ulterior, més enllà de la història cultural i en estreta relació amb la història conceptual, ha aparegut en l'escena historiogràfica, el de la història postsocial. Molt breument, podem dir que aquest enfocament, les bases del qual descansen en el gir lingüístic de Richard Rorty,[25] la teoria dels imaginaris socials

24. Valls Plana, Ramon. *La dialéctica: un debate histórico*. Barcelona: Montesinos, 1981.

25. Rorty, Richard (ed.). *The linguistic turn. Essays in philosophical method.* Chicago: University of Chicago Press, 1967.

de Charles Taylor[26] o la mediació lingüística de Hayden White,[27] implica diferents assumpcions. Entre elles, les següents: La investigació s'orienta no pas a establir el grau de correspondència entre els conceptes i la realitat, sinó a indagar com i per què aquests van emergir i van adquirir carta de naturalització. Els conceptes que encapsulen les situacions, vincles i processos del passat es converteixen així per als historiadors en categories formals que estableixen les condicions d'una història possible. D'aquesta manera, l'historiador no registraria els fets i les seves connexions, sinó que els organitzaria i conceptualitzaria significativament en funció de les seves preconcepcions (prejudicis i expectativa de sentit gadamerians). Alhora s'assumeixen distincions com les de Hayden White entre esdeveniment (*event*) i fet (*fact*), en què el primer és el que succeeix en un espai i temps i el segon, un enunciat sobre el primer en forma de predicat i que només té existència en el pensament i el llenguatge. Un altre dels supòsits d'aquest nou paradigma és que la correcció d'una interpretació històrica depèn de la tradició culturalment vigent: ço és, de l'imaginari social. També depèn (a la manera gadameriana) del fet que els conceptes interpretatius desapareguin després del que ells aconsegueixin dir en la interpretació. Queda clar que, des d'aquest punt de vista, els fenòmens materials no posseeixen significats objectius ni duen implícites les maneres en què són percebuts, com suposava la història social clàssica. Tampoc, al seu torn, es concep l'individu com un agent històric autònom, autoconscient i font de motivació de les seves pròpies accions, com es pensaria des d'una òptica idealista. Així les coses, «tot concepte només pot ser desxifrat en termes de "lloc" que ocupa en relació amb els altres conceptes de la xarxa (i no en termes del seu vincle referencial)».[28] Aquesta és la tasca –titànica– que tenim davant.

26. TAYLOR, Charles. «Modern social imaginaries». *Public Culture* (2002), vol. 14, núm. 1, pàg. 91-124.

27. WHITE, Hayden. «Interpretation in History». *Tropics of discourse. Essays in cultural criticism.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978, pàg. 51-80.

28. CABRERA, Miguel Ángel. *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra, 2001, pàg. 54.

2. El pensament pedagògic en el segle xx

A la vista del que diem, en aquesta comunicació parem esment en aquestes quatre idees-força o conceptes que acabem d'esmentar: dialèctica, síntesi, vida i cibernètica. A partir d'aquests conceptes, i segons la manera de fer de la història intel·lectual i conceptual, oferim un panorama –una mena de topografia– del pensament pedagògic del segle passat. Ben mirat, es tracta d'un assaig aproximatiu i no d'una anàlisi exhaustiva, lluny de les pretensions de la història total. Així, doncs, la nostra intenció no aspira a bastir una arquitectònica pedagògica completa, sinó que es limita a aplicar –a tall d'assaig– les intuïcions de la història intel·lectual i conceptual, sense perdre de vista els elements socials, al nostre àmbit d'estudi: la història de l'educació. En qualsevol cas, i sigui quina sigui la valoració que hom faci de tot plegat, es vol palesar les possibilitats de les aportacions intel·lectuals i conceptuals per a la nostra disciplina, que sovint ha estat més receptiva a allò polític i social i que, de retop, ha deixat de banda allò «mental». Això no vol dir, però, que considerem les idees o els individus que les expressen com a entitats autònomes que són la causa primera dels esdeveniments o els canvis socials. Són els contextos discursiu, lingüístic, els que fan possible que apareguin i es considerin legítimes unes idees o unes altres, igual com ho fan amb les pràctiques, les creences o les diferents accions socials. No pretenem afaiçonar una història total, ni tan sols dibuixar amb nitidesa el context discursiu que fa possibles els corrents que exposarem. De moment, la nostra intenció és molt més senzilla i se circumscriu a assajar un dibuix amb quatre grans traços del pensament pedagògic del segle xx, amb el suport i les eines de la història intel·lectual i conceptual.

2.1. Dialèctics: l'ombra d'Heràclit

En el cas de la dialèctica, trobem dos autors de relleu com Eugeni d'Ors i Octavi Fullat, que corresponen a cadascuna de les dues meitats del segle xx. Si Xènius va dirigir a partir del 1906 el noucentisme, Octavi Fullat ha mostrat, des dels anys seixanta del segle passat, un interès clar per la filosofia de l'educació en un diàleg obert amb els mestres de la sospita (Freud, Marx, Nietzsche) sense oblidar corrents com

l'existencialisme, la fenomenologia i l'hermenèutica. Ara bé, darrere d'ambdós, constatem la presència d'una dialèctica que s'enfonsa en la filosofia presocràtica, especialment en Heràclit, per a qui tot (si fem cas del fragment B-53) és lluita, guerra i confrontació. «La guerra de tot és pare, de tot rei, i els uns designa déus, els altres, homes, els uns fa esclaus, els altres lliures.»[29]

2.1.1. Eugeni d'Ors: temptació barroca i dialèctica dialògica

Sembla que, tot i el seu interès pel classicisme, la vida d'Eugeni d'Ors no es pot entendre –i tampoc els seus anys de formació– sense el contrapunt barroc que, a voltes, emmascara la seva producció intel·lectual.[30] La seva lluita, doncs, va ser titànica, ja que, si bé buscava la perfecció clàssica a través d'un esperit d'ordre i jerarquia, tampoc es pot oblidar que havia experimentat l'atracció per les formes barroques, que –en el seu univers– constituïen una espècie de paradís original que s'ha fet fonedís al llarg del temps.[31] Ben mirat, Eugeni d'Ors es mostra partidari d'una dialèctica dialògica, significativament irònica (és a dir, sempre flexible), que pretén superar el principi de contradicció a través de l'harmonització dels contraris gràcies al principi de participació, en virtut del qual cada cosa participa dels dos pols que determinen una realitat.

L'any 1910 Eugeni d'Ors va publicar una glosa dedicada a Bernard de Palissy, que després utilitzaria en la seva conferència *Aprendizaje y heroísmo* (1915). Es tracta del ceramista francès del segle XVI que va descobrir el secret de la composició dels esmalts, que apareix com el tipus de l'heroi artesà, per haver fet del seu ofici un lloc de llibertat i d'ennobliment. L'artesà representa el paradigma de la relació Art-Vida i el prototipus de l'artista antiindividualista, és a dir, l'artista integrat en la col·lectivitat.

Des d'aquesta perspectiva, el noucentisme –un projecte de liquidació del segle XIX– es pot entendre com un intent d'instauració d'un ordre civil i cultural que sintonitza amb el passat humanístic i que

29. *De Tales a Demòcrit. El pensament presocràtic. Fragments i testimonis*. Girona: Edicions de la ela geminada, 2011, pàg. 327. [Edició i traducció de Joan Ferrer Gràcia]

30. SUÁREZ, Ada. *El género biográfico en la obra de Eugenio d'Ors*. Barcelona: Anthropos, 1988, pàg. 28.

31. D'ORS, Eugenio. *Lo barroco*. Madrid: Tecnos: Alianza, 2002, pàg. 39.

s'enfronta a l'herència romàntica de Rousseau, el gran enemic a batre. «El ambiente del siglo XIX fue de sentimental cinismo. Ya lo heredaba de Rousseau. El día en que Rousseau contó a los hombres cómo había llevado a sus hijos al Hospicio, fue para la humanidad entera como la hora en que una modelo de pintor sube por primera vez, desnuda a una tarima. Después vino toda la literatura romántica.»[32]

Amb aquest plantejament, Eugeni d'Ors vol imposar una educació de treball i esforç que promogui l'obra ben feta i que, per tant, apaivagui el deixant dels vents del romanticisme. «Comparemos el espíritu heroico de la educación y del aprendizaje que estalla magníficamente en el *Gargantúa*, con las blanduras del Emilio rousseauniano, de donde ha salido la ralea infinita de las blanduras modernas: claramente podremos ver que en estas últimas hay ya un principio de retorno a la sensualidad viciosa, oprobio de los primeros maestros del Gigante y de que le redimieron sus nuevos maestros renacentistas.»[33]

Queda clar, doncs, que per a Xènius la cultura és el resultat de la dialèctica o lluita de la potència contra la resistència. Sobre aquest punt, Octavi Fullat, en el pròleg a la tria de gloses orsianes titulada justament *L'home que treballa i juga*, comenta el següent:

La cultura, per a Xènius, no és més que el resultat de l'esforç domesticador que l'albir exerceix damunt de les forces històriques. El *seny*, o *sagesse* dels francesos, o raó viva, proporciona les pautes assenyades per a conèixer vitalment, a través de l'acció, el món natural i el món històric. L'home que *treballa* –segons lleis tecnocientífiques– i que *juga* –utilitzant forces sobreres i inservibles– constitueix la traducció antropològico-pedagògica de la concepció epistemològica del *seny*, concepció metafísica emparentada amb la metafísica ontològica de la Potència i de la Resistència.[34]

2.1.2. Octavi Fullat: l'educació com a dialèctica de la domesticació

Quan hom aprofundeix en el pensament del professor Fullat observa que ha dibuixat una manera de pensar ternària. Al seu parer, tres són els àmbits que apareixen en cada civilització: la cultura que interpreta el

32. D'Ors, Eugenio. «Aprendizaje y heroísmo». A: *Diálogos*. Madrid: Taurus, 1981, pàg. 53.

33. D'Ors, Eugenio. «Aprendizaje y heroísmo». *Op. cit*., 1981, pàg. 66.

34. D'Ors, Eugenio. *L'home que treballa i juga*. Vic: Eumo, 1988, pàg. XLVI. (Col·lecció Textos Pedagògics) [Pròleg i tria de textos d'Octavi Fullat]

món a partir d'una concepció d'home com a animal *simbòlic*; la tècnica que modifica aquest món des d'una perspectiva antropològica que presenta l'home com a animal *faber* i, finalment, les institucions que constitueixen les diferents maneres d'instal·lar-se en el món des d'una visió que configura l'home com a animal *social*. «L'educació podrà ser moltes coses, però n'hi ha una que l'és indefectiblement; l'educació és procés de transmissió d'*informacions* –de com pensar i de com conduir-se–, d'*actituds* –de com alterar-se emotivament enfront de la circumstància– i d'*habilitats* –de la manera de compondre-se-les des de l'angle sensòrio-motriu amb el context.»[35]

Altrament, i després d'haver perdut la fe pasqual que va mostrar en altres moments, defensa una axiologia que depèn de la història. Així, tot ho devem a la nostra pròpia tradició cultural, que es fonamenta –com no podia ser d'una altra manera– en una articulació triàdica que es pot copsar a partir dels tres vèrtexs que «forman los tres *gonon* –ángulos– del triángulo que engendra el tiempo occidental. *Biblia*, *Odisea* y *Eneida*; Amén. –Amén significa en hebreo ciertamente».[36] Parem esment en aquesta conjunció, atès que els tres progenitors d'Occident s'uneixen en el cristianisme, bressol de la cultura occidental. «Som fills de Jerusalem, d'Atenes i de Roma. El cristianisme va subsumir la triple herència injectant la dignitat al ventre de l'eficàcia.»[37]

Amb tot, aquesta unitat –aquest nervi de la història– no actua sense tensions, sinó que inclou una dialèctica interna, de signe polèmic, que genera conflictes. Així, arriba a definir la història com «un viatge cap a l'escatologia a través de la violència».[38] Al cap i a la fi, l'educació sempre es mou entre l'*eros* i el *thanatos*, entre l'eròtica i la violència, entre la renúncia i l'agressivitat. Aquesta tesi travessa tota la seva obra, per bé que es formula de diverses maneres, però sempre amb la intenció de posar de manifest que l'acte educatiu constitueix una relació

35. Fullat Genís, Octavi. *Eulàlia, la Ben parlada*. Barcelona: Plaza & Janés, 1987, pàg. 54

36. Fullat Genís, Octavi. *Viaje inacabado. La axiología educativa en la Postmodernidad*. Barcelona: Ceac, 1990, pàg. 16.

37. Fullat Genís, Octavi. *La meva veritat. Història, moral, valors, educació, per què?* Barcelona: Angle Editorial, 2008, pàg. 248. (El fil d'Ariadna; 29)

38. Fullat Genís, Octavi. *La meva bellesa*. Barcelona: Angle Editorial, 2010, pàg. 192.

dialèctica de naturalesa castrense: «L'educació, en el pla dels fets, és guerra, antropogènesi de la força.»[39]

Mentre Eugeni d'Ors aspirava al triomf del classicisme en el seu combat enfront del modernisme, Fullat es limita a acceptar la violència del poder que deriva de l'autoritat per tal de garantir l'ordre social. La vida –i lògicament, l'educació– serà un «lloc d'agonia, de lluita i d'angoixa».[40] L'educació no és res més que una domesticació a través de la qual l'infant –pervers per naturalesa– serà incorporat al món adult en un procés que transita de la *physis* a la cultura, en una evolució que –d'acord amb el seu pensar triàdic– tindrà tres moments: «El pequeño animal será cada día más *político*; a medida que salte de un nivel de la Básica al siguiente quedará más encorsetado por las *hermenéuticas* –"saber"– y por las *técnicas* –"saber-hacer"–. Ingresará en civilización. ¿Hay que aplaudir o, por el contrario, irrumpiremos en llanto?»[41] Per tant, és lògic que l'educació es configuri com un procés dialèctic de domesticació perquè l'home –un animal de necessitats– és un ésser malvat i pervers que mai no en té prou: sempre en vol més i més perquè el seu apetit de satisfacció no coneix cap mena d'aturador.

2.2. Síntesi: pedagogia perenne i tradició neoescolàstica

Hem d'assenyalar que vinculem el corrent que advoca per la síntesi a la tradició neoescolàstica que va sorgir a final del segle XX a la Universitat Catòlica de Lovaina, sota el guiatge del cardenal Désiré Mercier. El tomisme és una síntesi, afirmava el pare dominicà A. D. Sertillanges en el seu conegut tractat sobre la vida intel·lectual.[42] Al seu torn, perquè aquesta síntesi pugui fer-se realitat es reclama el mètode comparatiu, atès que cap disciplina és autosuficient. Ni l'especialització, i encara menys l'enciclopedisme, poden donar compte i raó d'un saber

39. Fullat Genís, Octavi. *Educació: violència i eròtica*. Barcelona: Edicions 62, 1986, pàg. 58.

40. Fullat Genís, Octavi. *Educació: violència i eròtica*. Barcelona: Edicions 62, 1986, pàg. 23.

41. Fullat, Octavi; Sarramona, Jaume. *Cuestiones de Educación (Análisis bifronte)*. Barcelona: Ceac, 1982, pàg. 195.

42. Sertillanges, A. D. *La vida intelectual*. Barcelona: Atlántida, 1944, pàg. 79-89.

que demana la relació analògica i, per extensió, comparada. Convé, doncs, establir les comparacions corresponents entre les ciències, la filosofia i la teologia.

En aquesta línia sintètica, d'inequívoca vocació tomista, pren significació la figura de Jaume Balmes, que es pot considerar una mena de precedent amb la seva criteriologia. També podem situar en aquest corrent el bisbe Josep Torras i Bages –deixeble de Francesc Llorens i Barba–, que es va entusiasmar amb la restauració tomista que va promoure Lleó XIII amb l'encíclica *Aeterni Patris* (1879). Tot plegat va fornir una mena de noucentisme catòlic, una campanya a favor de la cultura catòlica en què el debat de l'escola confessional - escola laica no fou menor. En darrer terme, aquest noucentisme catòlic –amb institucions com la Federació de Joves Cristians de Catalunya– es va perllongar fins al 1936.

En aquest apartat convé destacar el professor Joan Tusquets, nascut el 1901 i que als cinquanta-cinc anys va obtenir la càtedra de Pedagogia General i Social de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, restaurada segons el Decret del 16 de juny de 1954, quan era ministre d'Educació Joaquín Ruiz Giménez, després que fos eliminada l'any 1939. Tusquets constata que la cultura i l'educació es troben en relació directa i així s'estableix entre ambdós àmbits diversos vasos comunicants. Tal plantejament no ha d'estranyar si tenim en compte que la crisi cultural que va viure Europa en l'època d'entreguerres (1919-1939) va generar una reacció pedagògica sense precedents. De conformitat amb la seva vocació culturalista, va aprofitar les aportacions de l'escola etnològica catòlica de Viena, el fundador de la qual –el pare Wilhelm Schmidt (1868-1954)– havia apel·lat a la utilització del mètode comparatiu per a l'estudi de les religions. Després de la comparació –inspirada en l'analogia escolàstica–vindrà la síntesi, que agombolarà les dades de les diferents aportacions científiques per tal de posar-les al servei de la pedagogia.

Gràcies a les categories antropològiques utilitzades per l'escola vienesa, que va recórrer a la teoria dels cicles culturals, Tusquets va configurar una fenomenologia cultural que gira al voltant dels principis del nomadisme i del sedentarisme. D'aquí que es refereixi al nomadisme i al sedentarisme pedagògic com a dues variables que han incidit en la

pedagogia contemporània i, en darrer terme, han repercutit en el terreny educatiu perquè han sorgit del camp de la cultura, ja que l'educació i la cultura constitueixen dos mons que s'impliquen mútuament i recíproca.

El gran valor del sedentarisme és que atresora i consolida, mentre que el seu pitjor enemic és l'encarcarament i la momificació. Per la seva part, la millor qualitat del nomadisme és que enriqueix, si bé l'aspecte negatiu més destacat resideix en l'escepticisme. El sedentarisme provoca conviccions i el nomadisme obre horitzons. És obvi que un excés de nomadisme ens pot fer perdre les conviccions, alhora que un excés de sedentarisme, les esperances.

En el seu intent de buscar la conciliació entre els diversos corrents pedagògics, Tusquets assumeix –d'acord amb la passió de Mercier per la recerca de la unitat sintètica– una actitud eclèctica, de manera que la seva Pedagogia General no «será acentuadamente racional, ni experimental, ni sistemática, ni crítico-histórica, ni analítica, ni sintética, sino problemática».[43] Al seu parer, l'educació de la problematicitat –i la seva ciència, la pedagogia de la problematicitat– no constitueix una educació particular –com podria ser l'ensenyament professional–, sinó alguna cosa molt més genèrica, és a dir, una manera de concebre l'educació general. La posició de Tusquets és clara i diàfana: tan vells i sempre tan actuals, no fa falta descobrir els problemes que, a més a més, es donen en un context cada vegada més plural.

Per consegüent, el que importa és reunir els problemes, sistematitzar-los i mostrar les dificultats que comporten les possibles estratègies fins que l'educand assoleixi una relativa maduresa per poder solucionar-los. Tal com indicava el professor Redondo en el pròleg a la *Teoría de la Educación* de Tusquets, la «vertebración de la pedagogía general así concebida viene determinada por la consideración de esos problemas radicales del ser y del existir humanos», problemes que –encara que es presenten de manera totalment oberta– es redueixen a dotze que s'estructuren en quatre dimensions: problematicitat constitutiva (herència), problematicitat projeccional (espai-temps, història), problematicitat convivencial (interpersonal) i problematicitat transcendent

43. Tusquets, Juan. *Teoría de la educación*. Madrid: Magisterio Español, 1972, pàg. 27.

(ètica, sobrenatural). Tusquets defensa una pedagogia teòrica i pràctica de la problematicitat que es fonamenta en una antropologia que presenta l'home com un ésser problemàtic, problematitzador i problematitzat. D'aquí que l'educació hagi de capacitar l'home per plantejar-se i resoldre, amb encert, tots els problemes, més encara si tenim en compte que Tusquets desitja encarrilar la problematicitat i el pluralisme d'una societat cada vegada més oberta, segons es desprèn de la posició plural del Concili Vaticà II (1962-1965), però sense perdre de vista la unitat sintètica de la tradició neoescolàstica.

2.3. Vida i pedagogia: el deixant de la unitat orgànica

De bon començament declarem que els vitalistes –en reivindicar la vida en totes les seves manifestacions– es poden vincular al principi de la unitat funcional que va determinar el professor August Pi i Sunyer l'any 1919, data en què va publicar *La unitat funcional, assaigs de fisiologia interorgànica*. Altrament, la influència de Ramon Turró –primer president de la Societat Catalana de Filosofia– també es palesa en aquest corrent que emfasitza la importància de la vida. No ens trobem, doncs, davant d'un plantejament mecanicista, sinó d'un enfocament de signe biològic en què la vida –ja sigui biològica o bé espiritual– adquireix un paper cabdal. Els partidaris d'aquesta opció es caracteritzen per donar més importància al conjunt que a les parts, i així defensen una cosmovisió global i integral del món que, lluny de presentar-se de manera atomitzada i analítica com pretén la ciència moderna, constitueix una unitat relacionada a través d'una mena de *nexus organicus* (i per tant, vinculat a la biologia) que connecta totes les coses –les materials i les espirituals– perquè la vida es fon en una única realitat: l'educació és vida, vida biològica i vida espiritual, en un tot que exigeix la unitat funcional.

2.3.1. Joaquim Xirau: plenitud vital i consciència amorosa

Per bé que Eugeni d'Ors fou qui, per primera vegada, va procurar institucionalitzar i sistematitzar l'estudi de la pedagogia a Catalunya, calgué esperar Joaquim Xirau per tal que s'obrís el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, inaugurat a les acaballes del 1930, amb una

conferència d'Adolphe Ferrière que ha estat recentment reconstruïda.[44] Joaquim Xirau va proposar una pedagogia de la vida basada en una pregona convicció vitalista: vida és esperit, i, al seu torn, l'esperit és llibertat. Així, i d'acord amb els principis de M. B. Cossío, educar implica *vivificar*, fer viure, donar vida, és a dir, espiritualitzar, fer possible que l'educand visqui lliurement una vida autèntica a través de l'essència creadora d'uns valors transmesos al llarg de la història, puix que no s'ha d'oblidar que l'home és un ésser viu generador de cultura i que, en conseqüència, participa de dos mons, el de la vida biològica o material i el de la vida axiològica o espiritual.

Ben mirat, el vitalisme pedagògic de Xirau es pot vincular a un món axiològic transmès històricament a través de l'herència cultural que es dóna, en paral·lel, a l'herència biològica. Tampoc no tenim cap inconvenient a assenyalar que Joaquim Xirau participa d'una metafísica de la raó vital, d'una filosofia espiritualista de l'acció en la línia defensada per Serra Húnter que, en distanciar-se de la fal·làcia de l'acció per l'acció, advoca per uns valors ideals que constitueixen un règim transvital que gravita per damunt de la vida i que, a més, li imposa unes normes atemporals.[45] En darrer terme, el que convé aconseguir és que l'educand –a través d'una pedagogia de la consciència amorosa– assoleixi la plenitud vital. Tot seguit reproduïm les seves paraules: «El auténtico amor rechaza toda concupiscencia terrestre y nos eleva, por una ascensión gradual, por la muerte progresiva y deliberada de todo afán y todo deseo particular, a la esfera luminosa en la cual, mediante la renuncia a toda felicidad terrena, alcanzamos la verdadera y auténtica beatitud.»[46]

2.3.2. Joan Roura-Parella: la pedagogia viva

Per a molts, el nom de Joan Roura-Parella, nascut a Tortellà (Girona) l'any 1897 i mort a Middletown (Estats Units) l'any 1983, diu poques coses o quasi bé res. Talment, el seu nom va romandre en l'oblit fins a

44. Ferrière, Adolphe. «La psicologia de l'adolescència. L'adolescència i l'escola». *Temps d'Educació* (2008), núm. 35, pàg. 251-264. [Edició a cura de Joan Soler Mata]

45. Serra Húnter, Jaume. *El pensament i la vida. Estímuls per a filosofar*. Mèxic: Club del Llibre Català, 1945, pàg. 131-139. [Pròleg de Josep Carner]

46. Serra Húnter, Jaume. *El pensament i la vida. Estímuls per a filosofar.* Mèxic: Club del Llibre Català, 1945, pàg. 131-139. [Pròleg de Josep Carner]

les acaballes del franquisme. Fou llavors quan a l'escalf de les noves llibertats democràtiques es va iniciar un procés de revisió històrica que va servir per recuperar una memòria injustament silenciada pel franquisme. Després de cursar Magisteri a Girona (1913-1917), va continuar els seus estudis a l'Escuela Superior del Magisterio (1919-1923) de Madrid, de la qual va sortir amb el número u de la seva promoció (especialitat de ciències). L'any 1923 va ser destinat com a professor de Pedagogia a l'Escola Normal de Las Palmas de Gran Canaria, on va romandre fins al 1930, quan es va desplaçar a Alemanya per estudiar Psicologia. Gràcies a aquest viatge va freqüentar les classes d'Eduard Spranger a Berlín, la qual cosa va determinar que passés del cultiu de les ciències naturals al de les ciències de l'esperit, sense abandonar les primeres perquè, segons la seva particular manera de veure les coses, tot –allò que és biològic i allò que és espiritual– es dóna en una globalitat que sempre és una, base sobre la qual va bastir la seva concepció pedagògica.[47]

Tant és així que Roura-Parella –l'any 1939 es va exiliar a Mèxic, d'on va passar als Estats Units– es va situar sota la influència de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaften*), instituïdes per Dilthey i cultivades per Spranger, sense bandejar els aspectes biològics. En sintonia amb el pensament de Xirau, aquesta unitat orgànica de la vida insisteix en el fet que l'ésser humà –a banda de la unitat de la seva realitat corporal i biològica– posseeix una dimensió espiritual i axiològica. Així, doncs, en l'home res no gaudeix d'una independència completa i absoluta, de manera que es dóna una antropologia estratificada de tall platònic que va aprendre dels seus mestres alemanys (Hartmann, Nohl).[48]

En l'ésser humà es localitzen, per tant, diferents capes: física, orgànica, psíquica i espiritual. Ara bé, és l'home –en el procés de formació de si mateix– el responsable que aquestes capes s'estructurin harmònicament i equilibradament. Quan aquest equilibri no apareix, succeeix que cadascú viu la realitat d'una manera determinada que, al seu torn, genera les diferents concepcions del món (cosmovisions). Per als qui viuen ancorats en les capes inferiors tot és matèria, determinisme i lleis

47. Roura-Parella, Juan. *Educación y Ciencia*. México: La Casa de España en México, 1940.

48. Roura-Parella, Juan. *El mundo histórico-social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*. México: Instituto de Investigaciones Sociales: Universidad Nacional, 1947. [Pròleg d'Edward Spranger]

naturals, en una espècie d'*animalismus* en el qual l'home es degrada a la pura animalitat o, en el millor dels casos, a la simple condició de màquina. En canvi, en aquells que són reclamats per allò que és més elevat, l'home és raó, voluntat i esperit fins al punt que la seva llei s'imposa a la naturalesa. L'espiritualització de l'individu consisteix, doncs, a realitzar els valors del seu nucli essencial, ja que la vida autèntica –aquella que no accepta la interposició de màscares– es fonamenta a apropar-se vers l'ideal, per tal de formar-se d'una manera bella i harmònica.

2.4. Alexandre Sanvisens: cibernètica i pedagogia

En aquest apartat referent a la cibernètica situem el professor Alexandre Sanvisens Marfull (1918-1995), que, des de la seva càtedra de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (assolida l'any 1970), va articular una filosofia de l'educació d'encuny sistèmic i cibernètic, que entén l'educació com un procés obert i dinàmic que camina vers l'optimització humana i social. El professor Sanvisens va aplicar a la pedagogia les seves grans intuïcions filosòfiques, a saber, l'home com a ésser relacional, la prioritat de la consciència (aspecte heretat de la tradició filosòfica catalana, en especial de Llorens Barba) i la visió cibernètica (dimensió assumida a través de l'estudi dels metges-filòsofs i de la biologia moderna, que destaca la importància de la unitat funcional dels éssers vius i l'equilibri homeostàtic). Sobre aquestes bases va bastir un corpus pedagògic –una pedagogia de la consciència i una sistemàtica cibernètica de l'educació– que apunta vers la importància del sistema que, a banda de funcionar com un mecanisme que s'autoregula, es caracteritza per una vocació optimitzadora que no sols afecta la conducta individual a través d'un procés d'autoconeixement i autoalliberació, sinó que, gràcies a la consciència social, també contribueix a la millora de la humanitat, considerada globalment.[49]

Format a redós del magisteri dels germans Carreras Artau, el professor Sanvisens es va interessar pel tema dels metges-filòsofs en un plantejament que vol agermanar l'herència socràtica i la tradició hipo-

49. *Doctor Alexandre Sanvisens Marfull. Pedagog i pensador*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

cràtica segons una visió global i integral de l'home i de la cultura. Heus aquí, doncs, els motius per què aquesta realitat antropològica integral basada en la fusió de la medicina hipocràtica i de la filosofia socràtica i aristotèlica –és a dir, d'allò físic i d'allò psíquic– ofereix una inequívoca dimensió pedagògica en el sentit que aquests metges-filòsofs volien conduir i guiar la vida de les persones, considerada des de la unitat psicosomàtica, la qual cosa destacava la importància de les relacions entre el cervell i la ment.[50]

Vistes les coses des de l'horitzó integrador dels metges-filòsofs, l'educació ha de considerar ambdós aspectes –el corporal i el psíquic– en un enfocament que emfasitza el funcionament global del sistema, que sempre busca l'equilibri homeostàtic perquè l'educació és un sistema viu i obert que funciona de manera integrada i coordinada entre els diversos factors que la determinen (l'antropologia, la cultura, la societat, la comunicació) i que l'aboquen a l'optimització de l'home i de la societat. En última instància, i d'acord amb la tradició de la filosofia catalana, la pedagogia del professor Sanvisens recorre a la consciència individual com a mecanisme regulador que permet que l'ésser humà procedeixi a la seva autoregulació i, per consegüent, a la seva millora i optimització en un pla immanent i transcendent.

3. A tall de cloenda

En l'hora de les consideracions finals sembla oportú assenyalar que aquesta proposta d'una història de l'educació que sigui sensible a les influències de la història intel·lectual, conceptual i postsocial, sense bandejar les implicacions polítiques, és una alternativa –si més no plausible– a tenir en compte dins el pensament historiogràfic de tall postmodern. Això no significa la mort del pensament o la fi d'una tradició pedagògica que ve de lluny i que té arrels idealistes. Però sí que haurem, en un futur, d'intentar evitar caure en el parany de l'antiga història de les idees pedagògiques, sempre abstracta i sense connexió amb el món social. Amb tot, també hi ha el perill de pretendre afaiçonar una

50. Sanvisens, Alejandro. *Cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984. [Presentació d'Antonio J. Colom Cañellas]

història social de l'educació, de càrrega política i sociològica, sense vincles amb la història intel·lectual i conceptual.

Hem partit de dos autors de relleu com ara William M. Johnston i Reinhart Koselleck, alhora que hem tingut ben present l'axioma que diu que pensar és dibuixar. Amb aquests supòsits hem intentat bastir una analítica discursiva –modesta i provisional– del pensament pedagògic del segle passat, sobre la base de quatre corrents o tendències que, al seu torn, hem esbossat a partir de diferents conceptes: la dialèctica, la síntesi, la vida i la cibernètica. Som conscients que només hem presentat una possibilitat entre d'altres que es poden desprendre d'una història de l'educació que respongui als reptes de la història intellectual, conceptual i postsocial. En qualsevol cas, som del parer que ens trobem davant d'una via que pot ajudar a repensar la història de l'educació en temps d'incerteses, en un món en què de vegades sembla que la pedagogia vol ser definitivament foragitada del panorama de les ciències de l'educació. Ara, quan es compleixen tres segles del naixement de Rousseau, resulta d'allò més oportú i saludable retornar als orígens per tal de revisar i repensar la viabilitat i possibilitat d'unes concepcions pedagògiques que poden ser més inspiradores que mai.