

La renovació pedagògica durant el segle XX

La cruïlla catalana: dinamismes i tensions

Joan Soler Mata

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DURANT EL SEGLE XX

La cruïlla catalana: dinamismes i tensions

Autor: Joan Soler Mata

Tesi doctoral

Programa de Doctorat: Educació i democràcia(Bienni 2006-08)

Director: Dr. Conrad Vilanou i Torrano

**Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona**

Juny de 2009

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DURANT EL SEGLE XX

La cruïlla catalana: dinamismes i tensions

Autor: Joan Soler Mata

Tesi doctoral
Programa de Doctorat: Educació i democràcia
(Bienni 2006-08)

Director: Dr. Conrad Vilanou i Torrano

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

Juny de 2009

“Imagineu-vos una societat d'adults formada d'homes i dones educats a l'escola que somiem: tothom haurà après a treballar, és a dir, a crear valors útils a la humanitat, tothom haurà après a obeir i a manar, és a dir, a col·laborar; tothom haurà après a estimar el treball i el treballador, a reconèixer i a valorar la competència, a triar com a dirigent el més capacitat. I aleshores, com a adult, cadascú podrà ser *l'home adequat en el lloc adequat*.”

Adolphe Ferrière*

“La lliçó de política educativa, d'educació i d'escola públiques, que ens donen els pedagogs al llarg de la història ens proposa unes orientacions: la del somni, la de la tensió per l'educació, la de la ràbia, la de la justícia per acomplir un dret, la del treball i la il·lusió, la de l'atenta observació, la de la imaginació, la de la col·laboració, i la de la bonhomia i el bon humor, la del sentiment del deure envers l'educació de cada infant, en la perspectiva de la realització de la persona, de la comunitat, de la humanitat.”

Marta Mata**

* Text de *L'autonomia dels escolars* (Vic: Eumo, 1997, p. 9-10).

**Text del discurs llegit a la cerimònia d'investidura del Doctorat Honoris Causa el 5 de maig de 1999, dins *Doctora Honoris Causa Marta Mata*. Bellaterra: Publicacions UAB, 1999, p. 34.

ÍNDEX

1. PRESENTACIÓ.....	3
2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A CATALUNYA: Apunts per a un balanç del segle XX.....	9
2.1. Aproximació a l'anàlisi conceptual de la <i>renovació pedagògica</i>	11
2.2. La historiografia de la renovació pedagògica a Catalunya.....	24
2.3. Els eixos de la renovació pedagògica a Catalunya.....	57
3. ENTORN DE LA REFLEXIÓ PEDAGÒGICA: La renovació pedagògica i la construcció de les ciències de l'educació.....	65
3.1. Ferrière: estudi introductori.....	68
3.2. La educación moral en el utilitarismo y el pragmatismo.....	96
3.3. Entre Europa i Amèrica: Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona	110
3.4. El Noucentisme: construir un país a través de l'educació.....	133
4. SOBRE LA REALITAT EDUCATIVA: La renovació pedagògica davant el problema de l'escola rural	157
4.1. L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX.....	160
4.2. El maestro y la fisonomía propia de la escuela rural.....	176
4.3. L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002).....	215
4.4. L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX	238

5. SOBRE LES PERSPECTIVES DE FUTUR:	
Algunes inquietuds: de l'escola al territori, del problema local al destí global i de l'individu a la humanitat.....	269
5.1. Apuntes para la Pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico.....	272
5.2. Més enllà de l'escola rural. Cap a un model integrat i integrador de l'educació en el territori	296
6. EPÍLEG.....	325
6.1. Sobre la influència de la reflexió pedagògica.....	326
6.2. Sobre la renovació pedagògica a l'escola rural.....	331
6.3. Sobre les perspectives de futur	334
7. BIBLIOGRAFIA.....	339
8. ANNEXOS	371
8.1. Annex I: La presència de la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya en publicacions i jornades d'estudi	373
8.2. Annex II: La conferència de Ferrière al Seminari de Pedagogia (1930).....	411

1. PRESENTACIÓ

La tesi que presento s'ajusta a la modalitat de "*tesi per compendi de publicacions*" d'acord amb la normativa de la Universitat de Barcelona i la normativa interna de la Facultat de Pedagogia per a la presentació de tesis d'aquesta tipologia aprovada per la comissió de Doctorat de la mateixa Facultat el 25 de maig de 2005.

Al llarg de la meva trajectòria de docència i investigació he explorat i fet aportacions sobre diferents aspectes que tenen el comú denominador o, si es vol, l'eix vertebrador en la renovació pedagògica desenvolupada al llarg del segle XX a Catalunya i Espanya. Aquestes aportacions, realitzades des d'una perspectiva historicoeducativa, abasten diversos àmbits que es poden sistematitzar en tres eixos o línies de recerca:

- 1r) L'eix de la reflexió pedagògica entorn de les relacions entre la renovació pedagògica i el procés de construcció de les ciències de l'educació.
- 2n) L'eix de l'anàlisi de la transformació de la realitat educativa a partir de la renovació pedagògica, sobretot en l'àmbit de l'escola rural.
- 3r) L'eix de la prospectiva centrat en l'anàlisi de les perspectives actuals lligades al procés de renovació, tant en el cas de la reflexió pedagògica com en el cas de la realitat i la pràctica educativa.

Partint d'aquest esquema he realitzat una selecció de publicacions que constitueixen el nucli central de la tesi. Es tracta de publicacions que són articles de revistes pedagògiques o capítols de llibres seleccionats segons els criteris establerts en la normativa esmentada. La majoria són publicacions de caràcter individual, però també, de forma volguda, he seleccionat algunes publicacions de treballs escrits en coautoría. Aquest fet evidencia els noms de dues persones amb qui he treballat conjuntament durant aquests anys: Conrad Vilanou de la Universitat de Barcelona i Jordi Feu de la Universitat de Girona.

Amb el professor Vilanou hem col·laborat en estudis sobre l'evolució del pensament educatiu i amb el professor Jordi Feu en temes relacionats amb l'escola rural i, en general, amb l'educació en els pobles petits. L'estreta col·laboració mantinguda amb el Dr. Conrad Vilanou i l'excel·lent experiència que això ha suposat i suposa, encara avui, em va motivar a fer una petició explícita perquè fos ell mateix el director d'aquesta tesi que presento amb el títol ***La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions.***

Els continguts dels treballs que conformen la tesi són diversos en les temàtiques estudiades, en els contextos analitzats i en els estils i objectius de l'escriptura que s'adapten al tipus de publicació. Els textos constitueixen les peces d'un puzzle que calia encaixar per intentar donar un sentit al conjunt. Malgrat tot, he respectat l'estil i el format original de cada publicació en la llengua, l'estructura, el sistema de citacions i notes a peu de pàgina i les referències bibliogràfiques. Per vertebrar el recull he optat per organitzar la tesi en tres grans blocs:

I – Un primer bloc amb la presentació de la tesi i un apartat que contextualitzi els treballs del compendi i els emmarqui en les diverses línies seguides per la historiografia de la renovació pedagògica a Catalunya. El nucli d'aquest apartat serà un estudi que analitzi el mateix concepte *renovació pedagògica* i revisi les aportacions historiogràfiques sobre la renovació pedagògica a Catalunya realitzades des del final de la dècada de 1970 quan es publiquen tres treballs ben significatius: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* de Jordi Monés l'any 1977; la *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana* del Departament de Pedagogia Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona l'any 1978; i la *Bibliografia de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)* de Josep González-Agàpito (1978).

En aquest estudi intentaré resseguir i sistematitzar les principals línies d'investigació i tendències seguides i les principals aportacions i interpretacions realitzades en aquests darrers trenta anys a partir dels estudis i publicacions més significatius.

II – Aquest segon bloc estarà constituït pels deu textos publicats i seleccionats que presento a la consideració i valoració del tribunal qualificador.

Els textos seleccionats s'estructuren en tres apartats:

- a) Entorn de la reflexió pedagògica: la renovació pedagògica i la construcció de les ciències de l'educació.
- b) Sobre la realitat educativa: la renovació pedagògica davant el problema de l'escola rural.
- c) Sobre les perspectives de futur. Algunes inquietuds: de l'escola al territori, del problema local al destí global i de l'individu a la humanitat.

Cadascun dels tres apartats inclourà una breu introducció que presenti i contextualitzi els textos que en formen part.

III- El darrer apartat de la tesi serà un epíleg amb les conclusions en les quals presentaré un resum global dels resultats obtinguts de forma conjunta amb la discussió i justificació d'aquests resultats. Les conclusions quedaran articulades en tres eixos seguint el mateix criteri amb el qual s'han sistematitzat les publicacions del bloc II.

Arribar fins aquí no ha estat fàcil. Les carpetes i la documentació d'un primer projecte de tesi sobre el pensament educatiu a Catalunya al llarg del segle XIX, que havia acceptat dirigir el professor Josep González-Agàpito, resten guardades a l'arxivador de l'estudi a Centelles. Analitzar-ne les causes seria un exercici personal que, per si sol, podria merèixer un capítol que estalviaré als lectors. Altres projectes personals i professionals, gairebé sempre relacionats amb l'educació i la pedagogia, s'han creuat pel camí i del segle XIX, amb més discontinuïtats i intermitències que constància, hem anat fins al segle XXI. I ara, per fi, he atrapat l'oportunitat que els canvis normatius m'han ofert en permetre la presentació d'una tesi com a compendi de publicacions. De fet, sense aquests "altres" projectes personals i professionals, bona part dels articles que integren aquesta tesi no haurien estat possibles.

Quan algú com jo necessita tants anys per arribar fins aquí és deutor envers moltes persones que, al llarg del temps, l'han ajudat. El nombre d'agraïments

és directament proporcional als anys transcorreguts. Primer a la Montse, perquè mai ha deixat de creure que algun dia “acabaria” la tesi i per la col·laboració directa que ha tingut en la seva realització. També als pares, a la mare que encara hi és i al pare que també m’agradaria que hi fos, per la insistència i els mitjans perquè estudiar fos possible. I al professorat de qui sempre, al llarg de les etapes i els anys, he procurat aprendre. Tractant-se d’educació em cal fer un agraïment a un nombre incomptable d’estudiants, infants, adolescents, joves o grans, que a les aules de Castellterçol, Alella, Santa Eugènia de Berga, Barcelona i Vic han alimentat, any rera any, la passió per ensenyar i aprendre. I a Centelles i les persones que hi viuen perquè, en diferents moments, han estat objecte d’estudi, possibilitat de tasca política i social, oportunitat d’aprendre i, des de sempre, el millor lloc per a viure. I a un nombre prou elevat de companys i companyes, mestres o professorat universitari, que han estat i són capaços de compartir experiència i coneixement. A alguns d’ells, ocupats com jo en tasques de docència i recerca historico-educativa, potser em caldrà també demanar-los disculpes després d’haver-los esmentat en algunes de les pàgines que segueixen.

La Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i la Facultat d’Educació (Escola de Mestres, quan vaig començar-hi a exercir la docència) de la Universitat de Vic també mereixen un agraïment. A les seves aules i biblioteques i dins els despatxos del Departament de Teoria i Història de l’Educació i del Departament de Pedagogia hi he après una part important de la pedagogia i la història de l’educació que sé. Això vol dir molts agraïments personals, impossibles d’esmentar, a professors i professores, però també a companys de treball ocupats en altres tasques igual o més importants. Deixem-ho en cinc agraïments singulars: als doctors Josep González-Agàpito, Àngel C. Moreu i Antoni Tort amb qui, al llarg dels anys, he pogut compartir, entre altres coses, molta pedagogia i que, a més, han acceptat formar part del tribunal; al doctor Francesc Martínez, vicedegà de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona que va començar a aplanar el camí per accelerar el trajecte de la tesi i, d’una forma especial, a la Marta Peix que un dia no va tornar a la secretaria de la Facultat d’Educació, a Vic, i va deixar molta feina per fer. D’entre tots els col·legues universitaris, un agraïment especial per a en

Conrad Vilanou i la Núria Simó, doctor i doctora respectivament, però sobretot amics que, des de Barcelona i des de Vic, han insistit amb tenacitat i molta paciència perquè acabés la tesi, posant-hi dedicació de la seva part per fer-ho possible. Finalment, i tractant-se d'una investigació historicoeducativa, és just agrair la tasca de tots els bibliotecaris i arxivers amb qui he tingut tractes i, perquè no, recordar i valorar l'obra educativa de tants pedagogs i pedagogues, coneguts, anònims o invisibles, sense els quals cap estudi ni recerca mai hauria estat ni seria possible en el futur.

Centelles, juny de 2009

2. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA A CATALUNYA:

Apunts per a un balanç del segle XX

*“No podem despreocupar-nos de la funció social de la història, perquè el que ens hi estem jugant és massa transcendental. I si bé és veritat que els vells mètodes ens han fallat i que la confusió eclèctica que ha vingut a reemplaçar-los no ens serveix de gaire, la nostra resposta no pot ésser la d’abandonar el camp, sinó la d’esforçar-nos a recuperar uns fonaments teòrics i metodològics sòlids, que facin possible que el nostre treball pugui tornar a posar-nos en contacte amb els problemes reals dels homes i de les dones del nostre món. I ens ha de dur, de passada, a reprendre el projecte, fins ara no realitzat de construir una història de tots, capaç de combatre amb les armes de la raó els prejudicis i la irracionalitat que dominen a les nostres societats. Una història que ens retorni la voluntat de planejar i construir el futur, ara que sabem que cal participar-hi activament, perquè no està determinat i depèn de nosaltres”.*¹

L’educació i l’escola estan sotmeses als canvis socials, econòmics, polítics i culturals. La pedagogia, orientada a pensar l’educació i l’escola, ha necessitat construir conceptes que simbolitzessin i representessin significats de progrés, d’avenç, d’adaptació a la nova realitat i, en definitiva, de capacitat de donar resposta a les noves necessitats que sorgien de l’entorn. L’expressió *renovació pedagògica* (o educativa) cal situar-la en aquesta necessitat de definir allò que sorgeix de nou i defuig la temptació de conservació que, en part, també constitueix l’essència de l’acte educatiu. Igualment, cal situar en aquest context l’expressió i el concepte *innovació educativa* que s’ha emprat com a sinònim de l’anterior en algunes formulacions, però així mateix i sobretot darrerament, en un sentit alternatiu, amb l’afany de construir un significat nou davant un terme massa usat i, en certa manera, buidat de significat.

L’anàlisi de l’evolució de l’educació a Catalunya al llarg del segle XX situa en un primer pla l’expressió *renovació pedagògica* que veiem emergir i surar en moments diferents, esquitxant i tacant el mapa educatiu català. De fet, podríem dir que la història de l’educació a Catalunya al llarg del segle XX és, sovint, la història de la renovació o de les renovacions pedagògiques que s’hi han produït. En l’ús del singular o del plural, una opció i decisió gens supèrflua o sobrera, hi radica una determinada forma d’enfocar aquesta història, en un sentit únic o en un sentit més obert i plural.

De forma ben paradoxal, la història de la pedagogia i de l’educació s’han allunyat, en certs moments, de l’educació i de la pedagogia en el sentit que ens

¹ FONTANA, J. *La història dels homes*. Barcelona: Crítica, 2000, p. 14.

proposa el text de Josep Fontana que encapçala aquest capítol. L'accent en la construcció d'un estatut propi dins de l'ampli camp de les ciències de l'educació, ha portat als historiadors de l'educació i de la pedagogia a despreocupar-se per enllaçar amb les altres disciplines de caràcter pedagògic i donar resposta als problemes actuals (o del moment) de l'educació. En certa manera, podríem dir que la història de l'educació s'acostava a la història però s'allunyava de la pedagogia. La preocupació per explicar i comprendre el passat no sempre ha anat vinculada a "la voluntat de planejar i construir el futur" ni, per descomptat, a la necessitat d'oferir noves claus per entendre i donar resposta als problemes i els reptes educatius del present.

La crisi o les crisis que tancaven el segle XIX van abonar els anhels de regeneració social i van atorgar a l'educació i a l'escola un paper determinant en la construcció d'una nova societat per a un nou segle. En aquell context, d'una extraordinària complexitat, la *renovació pedagògica* era l'expressió que sintetitzava i, de fet, encara sintetitza el projecte que vol donar resposta, des de l'educació, als nous canvis i les noves necessitats. La renovació de l'escola conferia a la mateixa institució un caràcter plenament modern en lligar l'educació al progrés social i cultural. Renovar l'escola i renovar l'educació volien dir modernitzar, dinamitzar i, en algun moment, fins i tot vivificar (donar vida) per saber captar els batecs del temps que transcorria a fora i per saltar els murs que s'havien anat bastint per aïllar la institució escolar tradicional.

La renovació pedagògica era impulsada des de posicions diferents i diverses i orientada en direccions diferenciades i, en alguns moments, àdhuc divergents, sinó oposades. L'idealisme, el positivisme, el pragmatisme, el psicologisme, el socialisme, l'anarquisme i, al capdavant, multiplicitat de corrents de pensament filosòfics, científics o polítics han apostat per canviar l'escola; o sigui, per renovar-la. És difícil parlar doncs de renovació i, en realitat, seria més apropiat parlar, en plural, de renovacions.

Les característiques singulars de la realitat catalana, al llarg del segle XX, han estat un marc idoni per generar i cultivar aquests anhels renovadors i per impulsar la renovació de l'escola. Els processos de construcció o desenvolupament i els processos de trencament o ruptura que mouen els canvis i les transformacions han estat diversos i diferenciats. Els més significatius serien el regeneracionisme social i polític impulsat per la burgesia;

la lluita per l'emancipació de la classe treballadora; la reconstrucció d'una identitat nacional en diverses fases; el desenvolupament de polítiques pròpies per part d'algunes institucions com la Mancomunitat o alguns ajuntaments; el trencament que va suposar la dictadura primoriverista; el somni d'una república il·lustrada i democràtica; les confrontacions ideològiques i socials; l'impacte d'una guerra civil; la repressió política, cultural i educativa derivades de la dictadura franquista; la necessitat de recuperar la identitat i la llibertat; la reconstrucció cultural; la transició cap a un model de societat democràtica; la democratització de les estructures socials i polítiques i, evidentment, del sistema educatiu; i, en darrer terme, els canvis culturals i socials d'ample abast i globalitzadors que afecten la societat catalana a partir de la darrera dècada del segle. En tots ells ha aparegut l'educació i l'escola com un element clau en la construcció o reconstrucció del futur. I en tots ells, diversos actors, des de perspectives encara més diverses, han proclamat la necessitat de renovar l'escola i han construït un procés de renovació que, lluny de ser lineal, és complex i, sovint, circular en el sentit que retorna enrere per trobar referents i impulsos per avançar cap al futur. No hi ha doncs una renovació pedagògica a Catalunya sinó, com ja hem dit, diverses renovacions pedagògiques, en el temps i en el contingut.

2.1. Aproximació a l'anàlisi conceptual de la renovació pedagògica

*“La historia de lo contemporáneo, llamada también historia del tiempo presente, constituye un notable observatorio para evaluar las dificultades que surgen entre la interpretación y la búsqueda de la verdad en historia. Estas dificultades no se deben principalmente a la inevitable intervención de la subjetividad de la historia sino a la posición temporal entre el momento del acontecimiento y el del relato que lo cuenta. Con este tipo de historia contemporánea, el trabajo sobre el archivo debe hacer frente aún al testimonio de los vivos que, a su vez, son con mucha frecuencia supervivientes al acontecimiento considerado”.*²

En abordar els problemes derivats de la interpretació històrica, Paul Ricoeur ens convida a sortir dels arxius i escoltar, per interpretar, el testimoni dels vius o, dit d'una altra manera, la veu dels protagonistes. És en aquest sentit que busquem l'apropament al significat plural d'aquestes renovacions

² RICOEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003, p. 445.

pedagògiques des d'òptiques diverses. Alguns dels mateixos actors de la renovació pedagògica a Catalunya de la dècada de 1960 o de les darreres dècades del segle XX ens il·lustren prou bé aquesta percepció:

*“Hem vist que no podem parlar de renovació pedagògica com d'un procés evolutiu natural o social i determinat per lleis externes a l'escola, sinó com d'un procés fet de diversos processos, amb possibles talls i salts, i impulsos avant i enrere. Però no sols “dels altres”, dels de fora de l'escola o del país, sinó, i sobretot, de “nosaltres”, a l'escola i en un país que no era i era el nostre, que vam voler fer, que cal continuar fent”.*³

*“La renovació pedagògica neix com el resultat d'incidir en les situacions educatives per tal de millorar-les, trobar solucions a situacions conflictives o problemàtiques, o introduir nous elements en la pràctica escolar. Aquesta voluntat té com a referència el context educatiu en el qual actua - generalment, les experiències són renovadores en un context educatiu concret i difícilment traspassables - , ho fa des del pluralisme pedagògic, ja que no s'identifica amb cap corrent concret, i s'enriqueix a partir del contrast entre punts de vista diversos”.*⁴

Aquesta visió des de dins, exemplificada a partir de l'opinió del grup promotor de l'Associació Rosa Sensat o dels Moviments de Renovació Pedagògica, també té la seva particular expressió en l'opinió dels estudiosos de l'evolució de l'educació, o sigui, des de la perspectiva historicoeducativa. Valguin alguns exemples de reconeguts historiadors de la pedagogia i l'escola catalana:

*“La renovació pedagògica que s'inicia a la fi del segle XIX – recordem les escoles fundades a Sabadell per la ILE i la creació de la primera escola catalana, per a citar dos exemples ben significatius i no pas coincidents – respon a un canvi en les actituds socials i polítiques i es presenta en dos fronts totalment oposats. D'una banda el moviment nacionalista català, (...) i d'altra banda, el corrent laicista revolucionari”.*⁵

“El primer terç del segle a Catalunya és ric en pedagogs, educadors, institucions públiques i privades, en corrents pedagògics, en ocasions antagònics, desitjosos de donar noves respostes a les noves necessitats d'una societat entestada a afiançar la seva pròpia personalitat a través del seu propi sistema educatiu. (...) Malgrat això, el regeneracionisme pedagògic va remoure els esperits de tota mena, les capes socials i assentà les bases de la pròxima i sistemàtica renovació pedagògica. (...) Fins i tot les

³ CANALS, M.A. i altres. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. Barcelona: Ed 62/ Rosa Sensat, 2001, p. 11.

⁴ DOMÈNECH, J. “Aproximació a la renovació pedagògica”, *Temps d'Educació*, núm. 14, 2n semestre 1995, p. 176.

⁵ MONÉS, J. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana, 1977, p. 221.

minories espiritistes, maçòniques i evangèliques sostenien les seves pròpies xarxes d'escoles, a vegades, des de finals del segle XIX".⁶

"L'Escola Nova és un moviment complex format per una gran diversitat de corrents i metodologies. I sota el seu influx naixeran des d'institucions lligades a la burgesia, com ara el Col·legi Mont d'Or barceloní, fins a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia".⁷

"La línia de renovació iniciada anys abans continuà a l'Escola Pia de Catalunya. No s'aconseguí una tasca conjunta ni global, perquè sempre sorgí algun element d'oposició que ho impedí.

(...) D'on venia aquest moviment pedagògic entre els escolapis? És una pregunta difícil de respondre. Tenim uns fets, però no saben a on varen anar a pouar.

Era cert que a la societat catalana hi bullia una ànsia de renovació, però els mètodes i les línies s'aprengueren de fora".⁸

I per completar el mapa encara podríem recórrer a la veu de pedagogs immersos plenament dins els corrents renovadors:

"A Catalunya, però, hem fet servir sempre el terme "renovació", no com l'entenen alguns amb el sentit de "reparar", de "tornar a fer nova una cosa vella", sinó amb una intencionalitat més radical, d'introduir-se dintre d'un procés, d'una estructura o institució, per transformar-la de soca-rel, possiblement amb una actitud de respecte per la tasca ja feta, però generant un procés constant de recerca de noves idees, propostes i aportacions per a la solució de les situacions problemàtiques educatives i socials, procés que hauria de comportar un canvi essencial en la teoria i en la pràctica educativa. (...) Per tant, la renovació pedagògica és un procés complex que no és de caràcter únicament tècnic, sinó ideològic, la qual cosa ens hauria d'ajudar a plantejar un qüestionament constant del què, el per què i el com es fan les coses, segons la voluntat de canviar, si més no, els processos socials i educatius".⁹

"El concepte de renovació pedagògica porta incorporada una dosi molt alta de connotacions, ja que sol associar-se a un conjunt imprecís de fets, personatges i experiències pedagògiques que han fet avançar l'educació globalment. En el nostre país, "renovació pedagògica" s'ha convertit pràcticament en un nom propi, un sinònim casolà de nova educació i que ha estat incorporat i assumit per moviments de mestres, per documents institucionals i per historiadors de l'educació. En qualsevol cas, i sense voler aprofundir en aquesta qüestió, sí que voldria precisar que en el present text utilitzo el terme "renovació" sense vincular-lo directament a cap tradició específica i sí, en canvi, amb un sentit ampli de transformació global del sistema educatiu, posant

⁶ DELGADO, B. "La renovació pedagògica. Pròleg", a GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *Bibliografia de la renovació pedagògica (1900-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978, pp. 7-13.

⁷ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MAYORDOMO, A.; MARQUÈS, S.; SUREDA, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898 – 1939*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat/ Institut d'Estudis Catalans, 2002, p. 13.

⁸ FLORENSA, J. *L'Escola Pia de Catalunya, al Servei del poble (1683-2000)*. Tarragona: El Mèdol, 2002, pp. 78-80.

⁹ IMBERNÓN, F. "La renovació pedagògica. Un debat d'actualitat. Unes reflexions de presentació", *Temps d'Educació*, núm. 14, 2n semestre 1995, p. 171-172.

*més èmfasi en els components polítics, socials i educatius del concepte de “renovació” que no pas en els estrictament tècnico-pedagògics”.*¹⁰

“Hi ha conceptes com reforma, innovació i renovació extraordinàriament polisèmics que es defineixen i adquireixen sentit d’acord amb els àmbits educatius que afecten i del seu abast, del context històric i cultural i de la seva orientació política i ideològica. És per això que parlem de calidoscopi de significats. (...) El concepte de renovació pedagògica l’hem heretat de la nostra tradició educativa avantgardista que arrenca, sobretot, de principis de segle.

*La renovació actua de revulsiu davant l’immobilisme de la institució escolar i dels agents escolars, i tracta d’alterar les concepcions i les pràctiques escolars. En aquest sentit, implica un procés de reflexió i compromís, així com una actitud de canvi permanent. Tot procés de renovació pedagògica, al nostre parer, hauria de comportar, alhora, un procés de millora de la qualitat d’ensenyament, una transformació de l’escola en una línia més integradora i democràtica i una professionalització docent més crítica, autònoma i compromesa”.*¹¹

Les expressions “exemples significatius i no pas coincidents”, “corrents pedagògics sovint antagònics”, “moviment complex format per una gran diversitat de corrents i metodologies”, “reconstrucció dels diversos corrents innovadors”, “procés complex de caràcter tècnic i ideològic”, “conjunt imprecís de fets, personatges i experiències pedagògiques”, “calidoscopi de significats” i l’ús continuat del plural ens apropen a una visió de la renovació pedagògica més heterogènia que homogènia, més polièdrica que plana, més diversa que uniforme, més fragmentada que continuada, més complexa que esquemàtica i més circular que lineal.

Acceptats aquests paràmetres d’anàlisi ens enfrontem a la dificultat de trobar una definició de *renovació pedagògica* que sigui coherent amb la visió que acabem de donar. Davant del repte recorrem a les possibilitats que ens ofereix la història conceptual a la qual ens han apropat, en els darrers anys, significatives aportacions de Conrad Vilanou que seguint la tradició hermenèutica i cercant els fonaments en les reflexions de Koselleck i, des d’una perspectiva oberta i integradora de les diverses tradicions de la historiografia educativa, ens ha proposat una “història discursiva que enfatice la dimensió conceptual, sin perder de vista la vertiente cultural y social de la educación”, “una Historia que resalte – sin olvidar los actores y las prácticas sociales, ni las instituciones ni los contextos – los conceptos y los discursos

¹⁰ TORT, A. “Renovació pedagògica i territori”, *Temps d’Educació*, núm. 14, 2n semestre 1995, p. 185.

¹¹ CARBONELL, J. “Interrogants i reptes de la renovació pedagògica”, *Perspectiva escolar*, núm. 201, gener 1996, pp. 2-9.

ideològics”.¹² Aquesta perspectiva d’anàlisi parteix del tractament històric dels conceptes però s’interessa més pel desplegament històric que per la definició única i correcta: “La historia conceptual rastrea las diversas significaciones de un concepto que se encuentran acumuladas en una especie de capas estratigráficas que son reactivadas en cada uso efectivo del lenguaje”.¹³

En aquesta contextualització metodològica que intentem esbossar no voldríem passar per alt la visió i les orientacions que ens ha aportat l’estudi i la revisió del treball col·lectiu *L’Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, coordinat per Annick Ohayon, Dominique Ottavi i Antoine Savoye, en el qual, davant el desig constant de “canviar l’escola”, s’afronta la tasca de repensar la nova educació en el marc de la pròpia història diversa i múltiple.¹⁴

Adoptant una perspectiva que entronca plenament amb la tradició hermenèutica i amb el corrent de la història social i cultural, els autors reconstrueixen la història del concepte(s) associat a l’*éducation nouvelle* i van més enllà de les hagiografies a les quals estem acostumats o dels assaigs que converteixen l’anàlisi d’alguns conceptes en “valors”, per afrontar la necessitat de respondre als nous interrogants. No hi ha dubte que, segons els autors, “la tâche de redéfinir les enjeux éducatifs” es desenvolupa a partir del diàleg i la interpretació de les teories passades tot situant-les en el mapa de les qüestions i els problemes actuals.

El treball col·lectiu al qual ens referim parteix de la premissa que “l’Éducation nouvelle est un nom prope, dont l’histoire a produit la polysémie”.¹⁵ La diversitat de significats ens situa indistintament davant una pedagogia científica, una opció política o ideològica o una posició ètica, davant de teories filosòfiques o de pràctiques innovadores. La multiplicitat de significats aconsella un abordatge

¹² Per aprofundir en les aportacions de Reinhart Koselleck (1923 – 2006) es poden consultar els següents articles de Conrad VILANOÛ: “El retorno de la historia de la Pedagogía: hacia una hermenéutica conceptual y cultural”, dins FERRAZ, M. (ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pp. 239-281; “Historia conceptual e historia de la educación”, *Revista de Historia de la Educación*, núm. 25, 2006, pp. 35-70; “Historia conceptual e historia intelectual”, *Ars Brevis*, 2006, pp. 165-190.

¹³ VILANOÛ, C. “Historia conceptual e historia intelectual”, *Ars Brevis*, 2006, p. 166.

¹⁴ Vegeu: OHAYON, A.; OTTAVI, D. I SAVOYE, A. (ed.). *L’Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berna: Peter Lang, 2004. Els editors, reconeguts investigadors i professors de l’àmbit cultural francòfon, proposen en el llibre (un treball col·lectiu) una visió polièdrica i, en certa manera, interdisciplinària amb l’objectiu de renovar i clarificar la “réflexion sur les principes de l’acte éducatif, par un retour au patrimoine des théories éducatives légué par la modernité, dont fait partie la notion d’Éducation nouvelle” (p. 1).

¹⁵ *Ibidem*, p. 3.

interdisciplinària, des de les ciències humanes i socials, defugint la tendència dels historiadors de les idees educatives a pensar, de forma massa simplificada, que l'educació és un àmbit d'estudi prou definit pel seu objecte i passant per alt les possibles transferències conceptuals i les connexions entre els diferents àmbits de coneixement.

No és atzarós que dos capítols del llibre d'Ohayon, Ottavi i Savoye siguin signats per un dels autors que, segons el nostre parer, ha explorat una línia de recerca i estudi que exemplifica i desenvolupa plenament aquests objectius.¹⁶ Efectivament, Daniel Hameline, el prestigiós professor de pedagogia i d'història de les idees pedagògiques, primer a París i més tard a Ginebra, de ben segur el millor especialista en el pensament i l'obra de Ferrière i un dels millors historiadors de la nova educació a Europa, ha conreat el camp de la història de l'educació i de les idees pedagògiques, sense oblidar ni l'educació ni la pedagogia. Sense cap pretensió d'aprofundir en les seves aportacions voldríem assenyalar el caràcter pluridisciplinari dels seus estudis i, sobretot, la capacitat de dialogar constantment amb els textos i els contextos en el marc de les preocupacions més actuals. A més dels dos capítols del llibre esmentat, voldríem citar dues de les seves publicacions, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine* (2001) i *L'Éducation dans le miroir du temps* (2002), que contenen diversos treballs alguns dels quals són un exemple de com abordar la revisió d'alguns dels llocs comuns de l'educació contemporània.¹⁷ Entre aquests llocs comuns hi ha una cruïlla preferent i molt transitada per la nova educació (l'éducation nouvelle) i l'escola activa, a la qual Hameline, en col·laboració amb Belkaïd i Jornod, ens havia apropiat, des d'una rigorosa recerca dels textos i d'anàlisi del concepte, en una coneguda i divulgada obra publicada l'any 1995, *L'École active: textes fondateurs* i, més darrerament, des d'una aproximació gairebé autobiogràfica ("l'histoire par le témoignage"), però profundament rigorosa i hermenèutica del concepte, en

¹⁶ Vegeu: HAMELINE, D. "Éducation libérale contre éducation intégrale: comment qualifier une nouvelle éducation pour le peuple?", i també, "L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Éducation nouvelle", dins OHAYON, A.; OTTAVI, D. I SAVOYE, A. (ed.). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berna: Peter Lang, 2004, pp. 47-65 i 145-162.

¹⁷ Vegeu: HAMELINE, D. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2000; *L'Éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP, éditions des Sentiers, 2002. En aquesta darrera publicació voldríem destacar, per la relació del treball amb la temàtica que ens ocupa, el capítol "Le cosmopolitisme de l'Éducation nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres", pp. 157-216.

l'excel·lent conferència *L'éducation nouvelle après l'Éducation nouvelle* que va servir de cloenda de l'ISCHE XXVI celebrada a Ginebra l'any 2004.¹⁸

Aquesta perspectiva d'anàlisi ens condueix a emprar una metodologia que, partint de la lectura i interpretació dels textos, combina i alterna l'estudi dels diversos significats de les paraules amb la pluralitat de denominacions que s'utilitzen per descriure els mateixos fenòmens. Acceptem també, seguint les reflexions de Vilanou, el paper de la subjectivitat en la interpretació històrica i la necessitat i oportunitat de dialogar amb els textos. Per això intentarem una aproximació a l'anàlisi conceptual de la *renovació pedagògica* a partir d'alguns textos extrets de diferents monografies on s'estudia la renovació pedagògica catalana des del punt de vista històric, i en els quals hem subratllat alguns elements clau que, a parer dels autors i/o nostre, van associats intrínscament al concepte i al procés de renovació pedagògica:

"El movimiento de renovación pedagógica desarrollado en Europa en el último cuarto del siglo pasado y que se tradujo, entre otras manifestaciones, en la creación de las llamadas Escuelas Nuevas, se esparció rápidamente por Europa y llegó también a España. En todas partes se buscaban nuevas formas de educación que preparasen mejor a los niños para la vida, procurando que fuese el mismo niño el eje de la escuela y el motor de su propia educación. Esto dió origen a lo que se llamó escuela activa, escuela nueva, escuela serena, nombres diversos pero casi sinónimos y exponentes de una misma idea.

(...) Actualmente parece como si nos encontráramos en un período de retorno a la primera década del siglo, o sea, aquella en que el interés para hallar cauces nuevos a la educación estuvo reservado a espíritus singulares, creadores de una selección de escuelas nuevas. Ahora también florecen en Barcelona un núcleo de escuelas privadas, dedicadas a la clase media y a la de profesiones liberales, que en un constante afán de búsqueda y de perfección aplican las directrices más recientes de la pedagogía y de la psicología y se han entregado con pasión a la tarea educativa, convencidas de la transcendental eficacia que esta tiene para el futuro".¹⁹

"Però el fet més digne d'ésser assenyalat és la forma que va prendre la reacció pedagògica tan significativament múltiple i diversa. En una fórmula breu diríem que aquells homes inèdits que es posaven a ensenyar d'una manera tan espontània, van coincidir fent honor a la raça, quant a la posició davant el problema docent, amb la norma que hem vist en altre lloc com a característica del mestre català. No es van posar a teoritzar, no es van posar a predicar; van llançar-se de dret a l'assaig, a la realització pràctica util·lant-se tècnicament a mesura que se'ls presentaven els problemes i que la realitat ho exigia (...). La nostra pedagogia ha estat essencialment

¹⁸ Vegeu: HAMELINE, D.; BELKAÏD, M.; JORNOD, A. *L'École active: textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995; HAMELINE, D. "L'éducation nouvelle après l'Éducation nouvelle", *Paedagogica Historica*, vol. 42, núms. 1-2, Febrer 2006, pp. 263-290.

¹⁹ MARTORELL, A. "Las Escuelas Nuevas de Barcelona, su ideología y el movimiento de renovación pedagógica en el primer tercio de siglo", *Revista Calasancia*, núm. 39, 1964, pp. 353-370.

una vasta realització en un quadre general de realitzacions concretes i pràctiques per a reconstruir la figura perduda d'una vida nacional".²⁰

"La catalanitat de l'escola i la renovació metodològica apareixen històricament una al costat de l'altra, sobretot en l'ensenyament primari, i salvant alguns períodes, omplen la nostra història de l'escola del que portem del segle XX. Escola catalana i escola nova, escola en català i llibertat del nen, català a l'escola i escola activa, expressen un mateix sentiment i un mateix anhel".²¹

"Aquest moviment de renovació pedagògica és estretament vinculat als plantejaments de l'Escola Nova, la qual s'estengué des de les darreries del segle XIX per Europa i els Estats Units. L'Escola Nova, altrament anomenada educació activa o funcional, era percebuda en el context de regeneració social i política del primer terç del segle XX com l'instrument eficaç que podria produir aquest canvi. L'escola activa, com veurem poc més endavant, sintonitzarà plenament amb els plantejaments de reconstrucció nacional menats pel moviment noucentista que trobaran la seva plasmació política en l'obra de la Mancomunitat de Catalunya".²²

"En el marc d'aquest debat aflorà ben aviat i amb força una sensibilitat educativa que lligava ben fort els projectes de recuperació de la identitat nacional, la construcció d'una societat democràtica i la recuperació de la llengua i la cultura pròpia, amb el desenvolupament d'un model escolar renovador, d'ampli abast social i compromès amb la realitat social i cultural del país".²³

"Veiem que a partir dels cinquanta van apareixent en la societat catalana projectes que, cadascun a la seva manera i segons l'àmbit, l'entorn i les possibilitats, tenen en comú, d'una banda la valoració de l'educació i de l'altra, el desacord respecte de l'orientació pedagògica en ús, i dels plantejaments polítics llavors vigents; la conseqüència és la voluntat realista de canviar l'escola. Entre les característiques d'aquelles actuacions educatives, podríem destacar-ne el contacte amb la vida, el lligam constant entre teoria i pràctica, l'atenció a la pluralitat i la voluntat de construir una escola per a tothom".²⁴

"La dècada dels cinquanta assisteix, doncs, a un discret però significatiu recobriment de la renovació pedagògica de la mà de sectors sensibilitzats, majoritàriament cristians i que tenien, en paraules de Jordi Galí, "l'exigència d'una escola moderna, oberta, de

²⁰ GALÍ, A. *Història de les institucions i el moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Llibre II. Ensenyament primari, 1ª part. Barcelona: Fundació A.G., 1978, p. 15.

²¹ MONÉS, J. "Introducció", dins *A l'avantguarda de l'educació. Experiències pedagògiques 1900-1938*. Barcelona: Departament d'Activitats Culturals de l'ETSEIB, Permanent del Congrés de la Formació, 1972, p. 16.

²² GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MAYORDOMO, A.; MARQUÈS, S.; SUREDA, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898 – 1939*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat/ Institut d'Estudis Catalans, 2002, p. 11.

²³ SUREDA, B. "Sota el mestratge de Jordi Monés: trenta anys d'historiografia educativa catalana (1972-2002)", *Educació i Història*, núm. 5, 2001-2002 (Monogràfic: "Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa"), p. 75.

²⁴ CANALS, M.A. i altres. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. Barcelona: Ed 62/ Rosa Sensat, 2001, p. 255.

qualitat pedagògica i sobretot lliure de l'opressió espiritual que endogalava la vida del país".²⁵

"Si haguéssim de fer una certa periodització d'aquests darrers vint anys, podríem assenyalar, esquemàticament, tres grans etapes. La primera correspon a la construcció de les alternatives democràtiques dins l'ensenyament, en temps encara difícils on la renovació pedagògica es feia en condicions precàries però amb força entusiasme i era patrimoni exclusiu dels mestres i de la comunitat educativa. La segona coincideix amb el període de restauració democràtica dins el marc de l'Estat de les Autonomies, on l'Administració, a través de la Reforma Educativa, assumeix una part dels postulats renovadors. És una fase plena de contradiccions on es posen en evidència tant els límits de la renovació pedagògica oficial com les febleses del discurs dels col·lectius de renovació pedagògica.

Ara, finalment, en l'equador de la Reforma, arribem al punt en què caldrà omplir de contingut, en la teoria i en la pràctica, el discurs de la Reforma. I això suposa, des de la perspectiva de la renovació pedagògica, anar reformant dia rera dia la Reforma, consolidar l'autonomia i la democràcia dins l'escola i capacitar el professorat perquè faci de la reflexió sobre la pràctica un dels eixos de transformació de l'escola".²⁶

L'anàlisi d'aquests textos, escollits amb la intenció de cercar la presència de veus diverses que travessen els estudis historicopedagògics al llarg del segle XX a Catalunya, ens permet configurar una síntesi dels diversos elements que conformen el concepte *renovació pedagògica* que intentem analitzar. Pensem que els diferents elements subratllats es poden sistematitzar en tres categories o nivells: en primer lloc, hem detectat elements que articulen i vertebreren el procés de renovació pedagògica, que en defineixen el marc i que, òbviament, el relacionen amb el context extern; en un segon nivell hi trobem aquells trets significatius que fan referència al context institucional de l'escola; finalment, la tercera categoria es defineix amb els elements que omplen de contingut el programa o els programes escolars renovadors. Partint d'aquestes tres categories, podríem elaborar la síntesi següent:

a) Elements en relació al context extern (social, polític i cultural)

- recuperació de la llengua i la cultura pròpia
- regeneració social i política
- reconstrucció nacional - recuperació de la identitat nacional

²⁵ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. "Resistència cultural i renovació pedagògica", *Pedagogia a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume I, 1999, p. 81.

²⁶ CARBONELL, J. "Les revistes i la renovació pedagògica", *Temps d'Educació*, núm. 14, 2n semestre 1995, pp. 198-199.

- construcció d'una societat democràtica
- voluntat de construir una escola per a tothom
- democratització de l'ensenyament
- educació orientada al futur
- qualitat de l'ensenyament

b) Elements en relació al context institucional

- model escolar nou/ renovador
- escola moderna, oberta, de qualitat pedagògica i lliure
- l'autonomia i democràcia dins l'escola
- catalanitat de l'escola – escola catalana
- atenció a la pluralitat – model d'ampli abast social
- escola nova

c) Elements en relació al programa pedagògic

- renovació metodològica
- llibertat del nen
- l'infant com a centre i motor de la pròpia educació
- escola activa - educació activa o funcional
- relació escola - medi
- contacte amb la vida - compromès amb la realitat social i cultural del país
- lligam constant entre teoria i pràctica
- assaig i realització pràctica
- la reflexió sobre la pràctica

És evident que els elements sistematitzats en les tres categories definides no esgoten totes les possibilitats, i per això recorrem a dues síntesis més que, en el text d'una conferència pronunciada l'any 1986, ens ofereix Jordi Monés per definir, en primer lloc, l'Escola de Mestres de Joan Bardina i, després, els trets característics de la reforma republicana:²⁷

²⁷ Vegeu: MONÉS, J. "La renovació pedagògica a Catalunya", *Quaderns de Vilaniu. Quaderns d'Història*, Institut d'Estudis Vallencs, núm. 10, novembre 1986, pp. 3-18. Aquestes síntesis

a) Sobre l'Escola de Mestres de Joan Bardina:

- gradualització de l'ensenyament
- supressió de la lliçó magistral
- reducció de la utilització del llibre de text
- supressió dels premis i càstigs
- escolarització en català
- coeducació
- importància dels treballs manuals i l'ensenyament pràctic
- importància de les excursions com a recurs formatiu
- participació dels alumnes en les tasques de l'escola

b) Sobre la reforma republicana:

- extensió i modernització de l'escola pública
- coeducació
- escola unificada
- catalanitat
- fusió de l'escola amb el medi
- substitució del llibre de text pel llibre de consulta
- substitució de l'examen per l'avaluació contínua
- potenciació de les activitats extraescolars, excursions, visites, classes de música i dansa, etc.
- introducció dels treballs manuals i, fins i tot, del treball productiu
- gestió democràtica dels centres

La revisió d'aquest elements ens aboca a qüestionar-nos sobre el sentit(s) i significat(s) de la renovació pedagògica en el context català del segle XX que, sense cap mena de dubte, està configurat per diverses *confluències*, però també per algunes *divergències*.²⁸ Abans, però, caldria que ens referíssim a la qüestió de l'existència de trets distintius de la renovació pedagògica catalana

refleixen els trets comuns i diferenciadors de dos models de renovació pedagògica: la lligada al noucentisme pedagògic i la posterior, vinculada a la reforma republicana.

²⁸ Hem optat per utilitzar el mot "divergència", evitant l'ús de "discrepància", per accentuar el caràcter d'alguns dels elements, en el sentit que tendeixen a separar-se i allunyar-se malgrat partir d'alguns punts comuns.

en relació a la resta d'Espanya. És evident que a Catalunya, el pes de la societat industrial i el paper de la burgesia i, d'altra banda, els conflictes socioculturals i les aspiracions nacionals han configurat un procés de renovació pedagògica com a cruïlla de vies diverses i possibilitats múltiples que, fins i tot, han estat esmentades per historiadors de l'educació amb una visió, diguem-ne, més estatal que perifèrica com és el cas de Julio Ruiz Berrio o María del Mar del Pozo Andrés.²⁹

No ens estendrem en aquestes precisions perquè no formen part dels objectius d'aquesta anàlisi, però calia fer-hi esment per no perdre de vista el context global (espanyol, europeu i internacional) i situar/ explicar en el propi context l'aparició d'alguns elements específics com la catalanitat de l'escola o l'estreta relació entre renovació pedagògica i reconstrucció nacional.

Retornant a l'anàlisi que realitzàvem i a la sistematització presentada, just en el punt on deixàvem constància de l'existència de confluències i divergències, ens proposem fer un pas més.

Aquesta aproximació conceptual que hem realitzat es podria sintetitzar en un quadre d'elaboració pròpia que intenta relacionar els tres nivells d'anàlisi (context extern, context institucional i programa pedagògic) amb les confluències i les divergències detectades que, òbviament, han tingut un caràcter més conjuntural, lligat al moment històric, que permanent:

²⁹ Vegeu: RUIZ BERRIO, J. "La rénovation pédagogique en Espagne de la fin du XIX^e siècle à 1939", *Histoire de l'Éducation*, núm. 78, maig 1998, pp. 133-165; DEL POZO ANDRÉS, M^a DEL M. "La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito", *Historia de la Educación*, núm. 22-23, 2003-2004, pp. 317-346.

Renovació pedagògica	Confluències	Divergències
En relació al context extern	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconstrucció nacional ▪ Reforma social i política ▪ Educació orientada al futur ▪ Educació com a servei públic³⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Democratització de l'ensenyament ▪ Voluntat de construir una escola per a tothom: educació pública
En relació al context institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Model escolar renovador ▪ Model democràtic i participatiu ▪ Superació dels models escolars tradicionals ▪ Escola catalana ▪ Escola oberta ▪ Autonomia escolar ▪ Compromís amb la realitat social i cultural del país 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola racionalista i moderna ▪ Escola lliure ▪ Extensió de l'escola pública ▪ Escola unificada ▪ Model d'ampli abast social ▪ Atenció a la pluralitat
En relació al programa pedagògic	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'infant com a centre i motor ▪ Renovació metodològica ▪ Escola activa ▪ Contacte amb la vida ▪ Relació escola – medi ▪ Assaig i realització pràctica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llibertat del nen ▪ Laïcisme ▪ Educació religiosa ▪ Coeducació ▪ Lligam teoria - pràctica

Malgrat les limitacions d'aquesta conceptualització, que requeriria un segon nivell d'anàlisi i una nova aproximació per definir els conceptes secundaris del quadre, la síntesi ens ofereix algunes claus que no podem passar per alt abans de revisar els estudis sobre la renovació pedagògica a Catalunya des d'un punt de vista històric:

³⁰ Fa uns anys vàrem realitzar algunes aportacions per situar el debat permanent entre l'escola pública i l'escola privada amb vocació de servei públic i per explicar els elements diferenciadors entre aquests models. Vegeu: SOLER, J.; TORT, A. "Pública – privada, un debate permanente", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 289, any 1999, pp. 38-42.

1r. La importància del caràcter de reconstrucció nacional i/o de reforma social i política que s'ha atorgat a l'educació i a la renovació pedagògica en les diverses etapes del segle XX.

2n. La projecció de l'educació com a factor decisiu per orientar el futur.

3r. Les divergències i contradiccions dins el si dels moviments renovadors en relació a alguns elements clau com la llengua, l'escola pública, l'escola unificada, el laïcisme i l'educació religiosa i el pluralisme.

4rt. La diferenciació entre el caràcter protagonista de l'infant dins el procés educatiu i el grau de respecte a la llibertat del mateix infant.

5è. La importància de vincular l'educació i l'escola amb l'entorn social, natural i cultural.

6è. La distància política entre la consideració del caràcter de servei públic de l'educació i l'aprofundiment en la democratització de l'ensenyament.

7è. El caràcter eminentment pràctic de la renovació pedagògica, sovint identificada amb una renovació metodològica.

Aquestes constatacions ens retornen al punt en el qual havíem considerat la complexitat de la renovació pedagògica i ens obren la porta per analitzar i valorar, des d'aquesta perspectiva heterogènia, polièdrica, circular, plural i diversa, les recerques i els estudis històrics sobre el procés renovador al llarg del segle XX a Catalunya.

2.2. La historiografia de la renovació pedagògica a Catalunya

No ens fa massa por d'equivocar-nos si afirmem que la identificació entre renovació pedagògica i procés de reconstrucció nacional ha dominat la recerca i la producció historiogràfica del nostre país. També tenim força evidències que la renovació pedagògica ha estat identificada o, potser millor, reduïda als

processos i experiències orientats pel moviment de l'escola nova i la pedagogia activa, si bé no és gens rigorós identificar aquests dos darrers conceptes.³¹ La definició del concepte *renovació pedagògica* que aporta Jordi Monés en el *Diccionari abreujat d'Educació* ens ratifica aquesta percepció:

*“Concepte que s'utilitza al nostre país per valorar els canvis que s'han produït en el món educatiu, especialment referits al segle XX. Cal no confondre la renovació pedagògica amb la innovació educativa; mentre que aquesta última, malgrat les seves connotacions sociopolítiques, està concebuda des de la perspectiva tècnico-educativa, la renovació pedagògica és un concepte essencialment polític-pedagògic, sobretot en el nostre país ateses les seves característiques socioculturals, sociolingüístiques i sociopolítiques.”*³²

Cercant els antecedents

Aquest fet, no pas de forma exclusiva, ha implicat que la historiografia es vinculés amb la necessitat i la utilitat de fonamentar la diferència i de marcar les línies i els límits d'un model cultural i educatiu propi per a Catalunya en relació a la resta de l'Estat espanyol. El cas de Joan Bardina, considerat generalment com un dels pioners de la renovació pedagògica catalana del primer terç del segle XX, és ben il·lustratiu d'aquesta tendència.³³ Segons Josep González-Agàpito, la seva proposta sobre la història de l'educació cerca les arrels de la pedagogia catalana en Ramon Llull de cara a bastir una tradició pedagògica genuïnament catalana – una “pedagogia nacional” –.³⁴

Després del parèntesi del primer franquisme, els treballs d'Artur Martorell, des de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, i de Joaquim Ventalló, des

³¹ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *L'Escola Nova catalana (1900-1939)*. Vic: Eumo, 1992, p. XLII (dins l'estudi introductori).

³² MONÉS, J. *Diccionari abreujat d'Educació*. Barcelona: Graó, 1987, p. 74.

³³ Vegeu: BARDINA, J. *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: Eumo, 1989; CORTADA, R. “El pensament pedagògic de Joan Bardina”, dins *II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans. Comunicacions*. Ciutat de Mallorca: Departament de Pedagogia – Facultat de Filosofia i Lletres, 1978, pp. 92-96; DELGADO, B.; CORTADA, R.; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; LOZANO, C. *Joan Bardina, un revolucionario de la pedagogía catalana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980; ESTERUELAS, A. “La influència nord-americana en el pensament de Joan Bardina”, dins *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo: 1997, pp. 393-400; FORÉS, A. *Joan Bardina Castarà: educador catalán y sus proyecciones pedagógicas en Chile*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, 1996.

³⁴ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. “La historiografia educativa en Catalunya, Valencia y Baleares”, dins DE GABRIEL, N.; VIÑAO, A. *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 88.

d'una perspectiva de divulgació, són exemples que palesen prou bé aquest anhel de posar la història de l'educació a Catalunya al servei de la fonamentació del fet diferenciador de caràcter nacional, també des del punt de vista educatiu.³⁵

L'obra d'Alexandre Galí, ja sigui des de l'enciclopèdica *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)* o de la síntesi sobre l'ensenyament publicada dins *Un segle de vida catalana* de Ferran Soldevila, és sense cap mena de dubte, l'exemple més clar d'aquesta aportació de l'educació a la construcció d'una història nacional catalana i de l'intent de vertebrar els eixos d'una pedagogia catalana amb perfil propi.³⁶

Els mateixos editors de l'àmplia història de les institucions ens ho anuncien en la introducció del volum que aplega l'índex general de l'obra: "L'obra d'Alexandre Galí calia que fos un treball exhaustiu de recuperació. L'essencial era que fossin ordenats i vertebrats aquells fets que constitueixen el testimoni de la nostra actuació col·lectiva com a poble en els anys que coronen la renaixença del segle XIX fins a 1936".³⁷ La dèria de Galí per presentar l'obra com un treball de psicologia col·lectiva "a base dels elements que forneix la història", més que un treball específicament històric, no fa més que corroborar aquest fet. I més quan, des d'una visió excessivament reduccionista, assenyala que: "pels volts de 1900 només en el camp catalanista es sentien inquietuds pedagògiques de renovació. El problema de la llengua n'era una, i per a molts catalanistes l'únic i decisiu problema pedagògic" o bé, més endavant, quan

³⁵ Vegeu per exemple: MARTORELL, A. "Las Escuelas Nuevas de Barcelona, su ideología y el movimiento de renovación pedagógica en el primer tercio del siglo XX", *Revista Calasancia*, núm. 39, any 1964, pp. 353-370; VENTALLÓ, J. *Les Escoles populars, ahir i avui*. Barcelona: Nova Terra, 1968.

³⁶ Vegeu: GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Barcelona: Fundació A.-G., 1980 (i següents); SOLDEVILA, F. (dir.) *Un segle de vida catalana: 1814-1930*. Barcelona: Alcides, 1961 (2 vols). En el núm. 2 de la revista *Educació i Història* hi ha un dossier "Educació, història i construcció nacional" que recull les ponències presentades per Xavier Gayán, Pere Solà i Josep Masabeu a les XII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans (1995) dedicades a l'anàlisi de l'obra d'Alexandre Galí. En el núm. 7 (2004) de la mateixa revista s'hi troba un article de Jordi Galí, "Alexandre Galí (1886-1969): política i pedagogia" (pp. 382-397).

³⁷ GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Volum: "Índex general". Barcelona: Fundació A.-G., 1981, p. 8.

constata que “es manifesta en el camp de la pedagogia catalana una manca general de doctrina o de pensament explícit”.³⁸

La presència del gir historiogràfic en la història de l'educació a Catalunya

Conrad Vilanou situa pels volts de 1960 un canvi de paradigma en la història de l'educació que, emancipant-se de la història de la pedagogia, adopta els mètodes de la història i de la *nouvelle histoire*. Aquest gir orientava la nova història de l'educació en un sentit social.³⁹

A Catalunya aquest gir té nom i cognoms en la persona i l'obra de Jordi Monés que “va saber actualitzar aquesta disciplina, bo i conferint-li una dimensió social arrelada en la cultura catalana”.⁴⁰ No és la nostra intenció fer una incursió exhaustiva en l'extensa obra de Jordi Monés per a la qual ens remetem al monogràfic de la revista *Educació i Història*, però no ens podem estar d'assenyalar alguns trets característics d'aquesta renovació historiogràfica que es basteix a partir d'una estreta relació entre els projectes de transformació política i les propostes pedagògiques i socials. En aquest sentit, hi hauria continuïtat amb plantejaments anteriors entorn de la finalitat última de fonamentar l'educació catalana des d'una perspectiva nacional però la perspectiva històrica seria totalment diferent. Efectivament, sota la influència del marxisme (i de Suchodolski, de forma particular) i el coneixement de les aportacions de l'escola dels *Annales*, Monés recorre a la interdisciplinarietat i a l'anàlisi dels fets en un marc interpretatiu molt més global i, per tant, més complex, allunyat de l'encotillament acadèmic.

La història de l'educació de Monés aborda les dimensions socioeconòmiques i l'evolució de la política educativa, i va més enllà de la història del pensament pedagògic i la història institucional. Ell mateix ens ho fa explícit en l'obra que

³⁸ GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Volum: “Introducció - I”. Barcelona: Fundació A.-G., 1980, p. 17; Volum “Introducció – III”. Barcelona: Fundació A.-G., 1981, pp. 165-166.

³⁹ VILANOU, C. “Historia conceptual e Historia de la Educación”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca, núm. 25, any 2006, pp. 35-70. La visió i l'anàlisi de Vilanou coincideixen amb altres aportacions que reflecteixen l'evolució de la història de l'educació a Europa. Aquesta irrupció de la dimensió social, la ruptura de la dècada de 1960 i la renovació temàtica són presents en l'obra de M.-M. Compère, *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit* (Paris: INRP, 1995).

⁴⁰ VILANOU, C. “Jordi Monés i el Seminari d'Història de l'Ensenyament: Quan la història de la pedagogia esdevé història social de l'educació”, *Educació i Història*, núm. 5, anys 2001-2002 (Monogràfic “Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa”), pp. 13-59.

millor exemplifica aquest canvi de paradigma en la història de l'educació a Catalunya, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* publicada per primera vegada l'any 1977:

*“Hom parla, generalment, de la relació existent entre l'escola i el medi social, però és evident que aquest lligam que no es pot negar, és molt més complex que no se'ns fa creure més d'una vegada. La majoria dels casos hom contempla aquesta qüestió sota un prisma exclusivament mecanicista, com si es tractés d'una relació molt concreta i fàcilment estudiada. Al món real, la incidència dels factors socials, polítics, econòmics, culturals i ideològics sobre la política educativa i l'ensenyament, en general, és, la majoria de vegades, un entrellat de relacions i interrelacions difícils d'estudiar i de comprendre si hom no té moltes dades a la mà”.*⁴¹

L'anàlisi del pensament escolar i de la renovació pedagògica a Catalunya que ens presenta Jordi Monés intenta sistematitzar un procés complex sense caure en la simplificació, ni en l'estudi dels contextos ni en la definició de les diverses ideologies escolars. En afrontar el segle XX és modèlic l'apartat introductori que té en compte elements diversos i, a parer seu, interconnectats: l'herència històrica, el medi polític, la política escolar i la tradició pedagògica. Però també és innovadora l'anàlisi de les influències pedagògiques sobre el moviment nacionalista català de renovació pedagògica que, lluny de tota homogeneïtzació, Monés situa dins un ample recorregut que abasta tant les arrels institucionistes de la resta de l'Estat espanyol com els corrents diversos de la pedagogia europea i americana. Finalment, voldríem destacar l'esquema que planteja per abordar les ideologies escolars des d'una perspectiva complexa que inclou el pensament integrista, el pensament catalanista conservador, el pensament de filiació republicana i el pensament de signe obrerista, amb una clara distinció entre el moviment llibertari i el socialisme marxista. L'esquema obeeix més a una finalitat didàctica i formativa que no pas a un intent reduccionista. Més enllà del possible desfasament propi del pas del temps i de l'impacte de les posteriors aportacions, només li retraurem la manca d'un epíleg que obrís noves perspectives de recerca que segurament l'autor no va trobar mai necessari plantejar en aquesta obra.

Seria injust i trairia la nostra pretensió interpretativa global i complexa si identifiquéssim aquest gir historiogràfic amb una sola persona. Per això no

⁴¹ MONÉS, J. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana, 1977, p. 146.

podem obviar la tasca col·lectiva i individual dels integrants del Seminari d'Història de l'Ensenyament d'ençà de la seva creació l'any 1973 i el camí emprès per la celebració de les Primeres Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans l'any 1977.⁴² En ambdós casos el retorn al passat per fonamentar el present i, per tant, la necessitat de recuperar la memòria històrica per explicar el present i orientar el futur, marquen el perfil i l'abast dels objectius dels "nous" historiadors que, si bé es desmarquen d'antigues tradicions i formes de fer història, posen l'ofici d'historiador al servei de "recuperar i valorar un seguit d'experiències que havien estat oblidades".⁴³

Sota una altra perspectiva, la pretensió de reconstrucció d'una història de l'educació *catalana* segueix ben present en aquestes iniciatives. En elles hi detectem la necessitat de fonamentar històricament el que anomenariem la segona renovació pedagògica després del franquisme, en plena transició política, cercant els lligams amb la renovació pedagògica del primer terç del segle XX:

"Els orígens del moviment de renovació pedagògica a la Catalunya franquista es remunten a finals dels anys cinquanta, en què una sèrie de mestres i professionals de l'educació van voler recuperar la tradició escolar d'abans de la guerra i incidir en el camp educatiu. (...) voldríem caracteritzar quelcom aquest moviment, veure quines etapes ha tingut i, sobretot, analitzar-lo en funció dels resultats finals i de la incidència real als diferents sectors i nivells educatius".⁴⁴

L'anàlisi de les contribucions ens fa visibles i demostra l'existència de lligams metodològics amb referències montessorianes, freinetianes o decrolynianes, per posar alguns dels exemples més citats, però també de vincles ideològics i pedagògics entorn la catalanització de l'escola, la relació de l'escola amb el medi, la democratització de l'ensenyament, etc., que ja havien caracteritzat els

⁴² És interessant l'anàlisi i valoració que fa Conrad Vilanou de la tasca de renovació historiogràfica del Seminari d'Història de l'Ensenyament, aglutinat al voltant de Jordi Monés, i que vincula amb la tradició dels tallers d'història anglesa (*history workshop*) sorgits després de la segona guerra mundial. Vegeu: VILANOU, C. "Jordi Monés i el Seminari d'Història de l'Ensenyament: Quan la història de la pedagogia esdevé història social de l'educació", *Educació i Història*, núm. 5, anys 2001-2002 (Monogràfic "Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa"), pp. 13-59.

⁴³ CARBONELL, J. "Crònica de les I Jornades d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans (Barcelona, desembre de 1977)", dins *II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans. Comunicacions*. Ciutat de Mallorca: Departament de Pedagogia/ Facultat de Filosofia i Lletres, 1978, pp. 150-152.

⁴⁴ SEMINARI D'HISTÒRIA DE L'ENSENYAMENT; "ROSA SENSAT". *L'ensenyament*. Barcelona: La Llar del llibre, 1985, p. 111.

projectes pedagògics noucentistes o republicans. Sobretot, després de la crítica i l'impacte de la publicació col·lectiva de Joan Gay, Rosa Quillet i Àngels Pascual, *Societat catalana i reforma escolar*, l'any 1973, com bé s'encarrega de fer notar i valorar Bernat Sureda.⁴⁵ No podem, per tant, separar aquesta renovació historiogràfica del procés de transició política i, òbviament, dels canvis socials i culturals en tots els ordres que s'hi produeixen.⁴⁶

El canvi de rumb de l'aportació universitària

Dins l'àmbit universitari no es pot deslligar aquest gir historiogràfic de la publicació, l'any 1978, de la *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana* a càrrec d'un grup de professors del Departament de Pedagogia Comparada i d'Història de l'Educació coordinats per Buenaventura Delgado.⁴⁷

La guia, que malauradament mai ha estat actualitzada ni revisada, venia a omplir un buit en la formació historicopedagògica. La seva elaboració i realització, fruit d'un treball d'equip, va ser en sí mateixa renovadora perquè palesava i volia donar resposta a la manca de formació teòrica i metodològica dels investigadors que es dedicaven a la història de l'educació i la pedagogia. Tot cercant la filiació en autors tant diversos com Bloch, Marrou, Febvre, Jaspers, Braudel, Ortega, Croce i altres, la proposta té un caràcter de sincretisme metodològic malgrat que, en els índexs temàtics, hi domini la història dels fets, les institucions i els autors, restant tot just en el camí cap a la nova història.

Aquest fet que acabem de subratllar s'evidencia en l'índex relatiu al despertar cultural català que desenvolupa la renovació pedagògica del segle XX. Entre la

⁴⁵ Vegeu: GAY, J.; QUILLET, R.; PASCUAL, A. *Societat catalana i reforma escolar*. Barcelona: Laia, 1973; SUREDA, B. "Sota el mestratge de Jordi Monés: trenta anys d'historiografia educativa catalana (1972-2002)", *Educació i Història*, núm. 5, anys 2001-2002 (Monogràfic "Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa"), pp. 74-86.

⁴⁶ Seria injust no citar les aportacions més representatives dels membres del Seminari d'Història de l'Ensenyament: la política escolar de l'Ajuntament de Barcelona (C. Cañellas i R. Toran), l'Escola Normal de la Generalitat (J. Carbonell), l'escola única-unificada (J. Carbonell i J. Monés), el CENU (E. Fontquerni i M. Ribalta) i l'escola racionalista i el moviment anarquista (P. Solà). Per a les referències bibliogràfiques completes d'aquestes publicacions ens remetem a l'article: Vilanou, C. "Jordi Monés i el Seminari d'Història de l'Ensenyament", *Educació i Història*, núm. 5, 2001-02, pp. 13-59. En la nota 99 (p. 56) s'hi detallen les referències completes de les obres més significatives.

⁴⁷ CORTADA, R.; DELGADO, B.; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; HERRANZ, A. *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana*. Barcelona: Departament de Pedagogia comparada i d'Història de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1978.

nòmina d'institucions polítiques i culturals i d'autors i educadors que s'hi troben citats, cal destacar el subapartat dedicat a les institucions d'altres corrents que, exceptuant el cas de les escoles racionalistes i l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, ha estat ben poc present en l'estudi del mapa de la renovació pedagògica catalana. Les escoles espiritistes i les escoles evangèliques serien un bon exemple d'aquest oblit que, sens dubte, evidencia un allunyament del reconeixement de la complexitat i diversitat del moviment renovador al qual ja ens hem referit.

No voldríem acabar els nostres comentaris sobre l'esmentada guia sense fer algunes consideracions a la presentació que hi va escriure el professor Alexandre Sanvisens, apuntant en la direcció que orientava el gir de la història de l'educació: la referència a la necessitat d'estudiar, al costat de les realitzacions concretes, "les influències rebudes i, com és natural, també els ambients i condicionaments que han determinat en part llur desenvolupament, el que en diríem la seva projecció històrica". Sanvisens planteja la conveniència d'apuntalar la recerca històrica amb els aspectes interpretatius, comparatius i crítics i alerta que "no és suficient reflectir els fets si no es passa per l'esperit dels pobles", defugint la temptació de "voler forçar els qualificatius diferencials de la nostra cultura pedagògica que, massa extremats o exagerats, farien perdre valor d'universalitat al fet educatiu entre nosaltres".⁴⁸

Les idees amb les quals Sanvisens tanca la presentació de la guia, que apel·len al caràcter dinàmic de la pedagogia catalana, són significatives i representatives d'una determinada forma d'entendre la història de l'educació:

"La història que es va fent dels nostres fets educatius i també del nostre pensament pedagògic, ben lligats a la història de l'evolució i de la cultura, si s'esbrina i s'escriu amb serenor i amb justesa, ens podrà dir amb certesa el que cal entendre del procés dinàmic de la pedagogia catalana. I, sobretot, ens podrà ensenyar el que cal fer, el que cal corregir i el que cal superar en el moviment pedagògic de Catalunya, que ara comença una nova renaixença".

⁴⁸ SANVISENS, A. "La nostra trajectòria educativa", dins CORTADA, R.; DELGADO, B.; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; HERRANZ, A. *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana*. Barcelona: Departament de Pedagogia comparada i d'Història de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1978, pp. 9-12.

La publicació d'aquesta guia de la investigació historicoeducativa catalana assenyala un punt d'inflexió en la trajectòria d'aquest camp d'estudi dins l'àmbit universitari. Aquest canvi de rumb, que potser seria més encertat qualificar com d'aprofundiment en la fonamentació teòrica i el rigor metodològic, es confirma també en la recerca sobre la renovació pedagògica. Algunes fites d'aquesta trajectòria es troben en els treballs de Josep Pallach, Pere Solà, Josep González-Agàpito i Buenaventura Delgado que, centrats en l'anàlisi de la renovació pedagògica a Catalunya, cerquen les arrels en referents i àmbits diversos, però no pas incompatibles: Pallach en les aportacions dels mestres públics, Solà en l'impuls del moviment obrer de caràcter llibertari, González-Agàpito en les fonts i produccions bibliogràfiques i Delgado en els lligams amb la resta de l'Estat.⁴⁹ De la mà d'aquests i altres investigadors com Bernat Sureda, Antoni J. Colom, Conrad Vilanou, Salomó Marquès, entre d'altres, l'aportació universitària catalana, hereva sens dubte del mestratge transdisciplinari d'Alexandre Sanvisens, prendria definitivament el rumb dels nous corrents historiogràfics.

Les tesis doctorals són una notable font de producció investigadora dins l'àmbit universitari. Sense cap pretensió de fer-ne una anàlisi exhaustiva que hauria requerit una altra estratègia metodològica, hem explorat les temàtiques de les tesis doctorals d'història de l'educació relacionades, directa o indirectament, amb la renovació pedagògica a Catalunya durant el segle XX. La interpretació dels registres obtinguts i analitzats ens permet confirmar algunes constatacions i apuntar algunes reflexions.⁵⁰

Les tesis de Pallach (*Los maestros públicos de Gerona y los orígenes de la renovación pedagógica en Catalunya: 1901-1908*) i Solà (*Raíces y desarrollo de la pedagogía racionalista en Catalunya*) presentades l'any 1974 marquen el

⁴⁹ Vegeu com a exemple: PALLACH, J. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: CEAC, 1978; SOLÀ, P. *Las escuelas racionalistas en Catalunya (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets, 1976; *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial, 1978; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *Bibliografía de la renovación pedagógica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978; DELGADO, B. *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*. Barcelona: CEAC, 1979; i més darrerament, *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona: Ariel, 2000.

⁵⁰ L'anàlisi de les tesis doctorals s'ha fet a partir del buidatge de la base de dades del catàleg col·lectiu del CCUC. Una recerca avançada a partir de les variables "tesi doctoral" i "educació" ens va aportar un llistat referenciat de 2.161 tesis indexades en el catàleg de les biblioteques de les universitats catalanes. D'aquesta llista n'hem seleccionat les tesis de temàtica historico-educativa realitzades en les diferents universitats catalanes i ens hem centrat en la revisió dels temes relacionats amb la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya.

canvi de rumb que ja hem assenyalat, també en el camp de la realització de tesis doctorals. L'any següent es presenta la tesi de Claudio Lozano sobre l'educació republicana i, curiosament, es presenten tesis de temàtica historicoeducativa en altres facultats de la Universitat de Barcelona.⁵¹ La tendència es confirma en els anys següents en els quals, fins i tot, es defensen tesis centrades en la renovació pedagògica fora de l'àmbit específicament català.⁵² La investigació bibliogràfica de Josep González-Agàpito sobre la renovació pedagògica catalana del primer terç del segle XX, defensada com a tesi doctoral l'any 1981 a la Universitat de Barcelona, marca la fi d'aquesta etapa de canvi i representa, d'alguna manera, l'inici de la normalitat investigadora en el camp de la pedagogia catalana. En aquest període inicial voldríem assenyalar l'existència d'algunes tesis que, sense pertànyer al camp historicoeducatiu en el moment de la seva realització, el temps i el sentit històric les han convertit en temes d'interès per a l'anàlisi de futurs investigadors. Ens referim sobretot a alguns treballs sobre la reforma de l'educació bàsica (en el context de la LGE de 1970), sobre l'educació pre-escolar o sobre l'aprenentatge de la llengua catalana i el bilingüisme a l'escola. Després d'aquest període inicial és evident que, en casos ben significatius, la temàtica de la tesi s'ha convertit en una línia de recerca que ha produït fruits de notable interès per a la historiografia de la renovació pedagògica a Catalunya: Santolaria, Martinell i Soler en l'àmbit de l'educació social⁵³, Navarro i l'ensenyament primari⁵⁴, Bassa i la literatura infantil i juvenil⁵⁵, Miñambres i

⁵¹ Valguin com a exemples: KIRCHNER, M. *La Psicología aplicada en Barcelona (1916-1936)*. Tesis doctoral (dir. Miquel Siguán). Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, 1975; MATAS TORT, J. *El Presupuesto extraordinario de Cultura de 1908 del Ayuntamiento de Barcelona en el marco de la renovación escolar de Catalunya*. Tesis doctoral (dir. Emili Giralt). Universitat de Barcelona, Facultat de Geografia i Història, 1977.

⁵² MÉRIDA-NICOLICH, E. *La Revista de Pedagogía y su influencia en el magisterio español, 1922-1936*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1978.

⁵³ SANTOLARIA, F. *La obra reeducadora de José Pedragosa Monclús: notas para la historia de la reeducación social en Barcelona: 1900-1936*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1982; MARTINELL, A. *Configuració dels antecedents professionals de l'Educador Especialitzat Social a Catalunya (1960-1990)*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, 1994; SOLER, P. *L'educació en el lleure a Girona: les iniciatives de l'administració, l'església i la societat civil (1900-1981)*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, 1994.

⁵⁴ NAVARRO, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo: 1936-1975*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1988. Vegeu també: NAVARRO, R. *L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*. Barcelona: Ed 62, 1979.

⁵⁵ BASSA, R. *El missatge educatiu del llibre infantil i juvenil català, 1939-1985: de la resistència a la intervenció socio-educativa*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears, 1989.

l'evolució de les escoles normals⁵⁶, Domènech i les escoles municipals de Barcelona⁵⁷, Moreu i l'evolució de la psicopedagogia⁵⁸, Collelldemont i l'educació estètica⁵⁹ o Feu i els canvis socials i educatius en relació a l'escola rural.⁶⁰

Les nostres reflexions no poden passar per alt el fet que les temàtiques de tesis han estat, generalment, centrades en institucions i/o pedagogs. Malgrat l'emergència de recerques historicoeducatives interessants i importants en àmbits temàtics concrets com l'educació moral, l'educació física, l'educació especial, la formació d'adults o l'educació rural, la tendència no anava orientada en aquesta direcció ni tampoc en el tractament d'àmbits específics d'un caràcter més transversal. De fet, encara que la constatació pugui semblar agosarada, la revisió feta ens condueix a deduir l'absència d'una planificació prèvia que assenyalés els buits, els problemes i els oblitats i pogués orientar les futures investigacions de doctorands. Això, que sense dubte s'ha fet en altres àmbits de recerca, no s'ha realitzat en el camp de la investigació historico-educativa i, per tant, tampoc en l'estudi de la renovació pedagògica.⁶¹

⁵⁶ MIÑAMBRES, A. *Génesis y evolución de la Escuela de Magisterio de Lérida: 1841-1940*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1992. En aquesta línia no es poden passar per alt les tesis de Mariàngels Riera sobre l'Escola Normal de l'Església (Blanquerna), Joan Puigbert i la Normal de Girona i Joana Noguera i la Normal de Tarragona. L'estudi més complet sobre la història de l'Escola Normal de Barcelona no ha sorgit de l'àmbit universitari sinó de la inquietud intel·lectual i el rigor de Jordi Monés: *L'Escola Normal de Barcelona, 1845-1972*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 2000.

⁵⁷ DOMÈNECH, S. *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1993. Voldríem remarcar la tasca investigadora de Salvador Domènech que, malgrat no estar vinculat professionalment a la universitat, ha demostrat una tasca rigorosa, produint i publicant valuosos estudis sobre la renovació pedagògica a la ciutat de Barcelona. A més de la publicació de la tesi doctoral l'any 1995, destaquem: *L'Institut-Escola de la Generalitat i el doctor Josep Estalella*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998; *Els alumnes de la República. Els grups escolars de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2008.

⁵⁸ MOREU, A.C. *La Psicopedagogía en España, 1875-1936: la construcción interdisciplinar de un entorno educativo*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2000.

⁵⁹ COLLELDEMONT, E. *Presència i significativitat del projecte d'ideació en l'educació estètica: bases conceptuals i elements per a la seva anàlisi*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1999.

⁶⁰ FEU, J. *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1980)*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, 1999.

⁶¹ Valorem positivament algunes recerques que aporten coneixement històric i obren diferents perspectives d'anàlisi. Citem com a exemples: CASALS, E. *Anàlisi axiològica dels diaris de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat (1969-1979)*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1998; PRAT, R.M. *Dona i educació a la Catalunya contemporània: l'educació de les nenes a la Catalunya contemporània (1868-1939)*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2005; PLANELLA, J. *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2003; TOLOSANA, C. *El debat de l'escola pública a l'Espanya de la transició: la*

Per completar la visió de l'aportació universitària a l'estudi de la renovació pedagògica hem realitzat un buidatge exhaustiu de la revista interuniversitària *Historia de la Educación*. Malgrat que, com és prou sabut, es tracta d'una revista publicada a la Universidad de Salamanca per la *Sociedad Española de Historia de la Educación*, ens ha semblat interessant copsar la presència de la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya des de les pàgines d'aquesta revista. D'alguna manera ens semblava que podíem recollir alguns elements d'anàlisi per valorar la dimensió o projecció exterior dels estudis historiogràfics en relació a la renovació pedagògica catalana.⁶²

El balanç de la revisió bibliogràfica ens porta a establir una conclusió ben clara: la presència, gairebé residual, de la renovació pedagògica a Catalunya durant el segle XX a les pàgines de la revista no es correspon ni amb la importància dels fets, realitzacions i processos que són objecte d'estudi ni, encara menys, amb la producció investigadora i bibliogràfica que existeix sobre el tema. No ens atrevim a establir una relació de causa – efecte perquè no tenim la certesa del motiu on cercar la pista: si en el desinterès dels historiadors de l'educació de la resta de l'Estat per l'especificitat o, almenys, per la realitat pròpia de l'educació a Catalunya; o bé, en una possible despreocupació dels historiadors catalans per portar al debat del marc general espanyol, els elements singulars dels processos de renovació pedagògica de l'àmbit català.

Algunes evidències no deixen marge per als dubtes. Si ens referim al contingut dels monogràfics (presents a partir del número 3 de la revista), no trobem articles referits de forma específica al context català fins els números 9 i 10. Es tracta de dos articles signats respectivament pels professors Delgado i Vilanou sobre el paper de la maçoneria en l'educació catalana contemporània i pel professor González-Agàpito sobre l'evolució de l'educació infantil a Catalunya

laïcitat, les alternatives socials, el posicionament de l'Església catòlica i el debat parlamentari. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, 2003.

⁶² Els resultats del buidatge de la revista es poden consultar a la taula de l'annex I, "La presència de la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya a la revista *Historia de la Educación*". Per construir la taula s'han revisat els 26 números publicats dins el període 1982-2007 i s'han sistematitzat els temes tractats, les autories d'historiadors catalans de l'educació i els articles i continguts relacionats directament amb la renovació pedagògica catalana. És evident que, malgrat el buidatge exhaustiu de la revista, la fotografia dels elements que analitzem és parcial i que per aconseguir una anàlisi més completa caldria revisar també altres fonts com la revista *Paedagogica Historica*, les actes dels Coloquios de Historia de la Educación i, fins i tot, dels congressos internacionals ISCHEE.

durant el procés d'industrialització.⁶³ Aquesta presència segueix essent irregular i poc significativa en els números següents. Si ens referim als articles d'estudis, la presència no és pas més important des del punt de vista quantitatiu: el primer estudi publicat, sobre un tema específic en relació a la renovació pedagògica catalana és un treball de Salomó Marquès sobre l'exili dels mestres republicans catalans, que trobem en el número 16 de l'any 1997⁶⁴. I el següent és un article signat per Conrad Vilanou i Isabel Vilafranca sobre les relacions i el coneixement per part de Sainz-Amor de la reforma escolar vienesa, que va aparèixer publicat en el número 20 de l'any 2001⁶⁵. Cal tenir en compte que en algun dels números (per exemple, en el número 18 de l'any 1999), la secció d'estudis i documentació conté fins a 9 articles sobre diversos àmbits temàtics situats al País Basc, Castella, León, Salamanca o Asturias, però no a Catalunya.

És evident que la visió de la renovació pedagògica a Catalunya que es pot captar a partir de la lectura de la revista *Historia de la Educación* és parcial i incompleta. Aquest punt és un repte per als historiadors catalans. Més enllà de la constatació de la poca presència a la qual hem al·ludit i que pensem haver

⁶³ Vegeu: DELGADO, B.; VILANOU, C. "Masonería y educación en la Cataluña contemporánea", *Historia de la Educación*, núm. 9, gener-desembre 1990, pp. 153-182; GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. "Educación infantil e industrialización en Cataluña", *Historia de la Educación*, núm. 10, gener-desembre 1991, pp. 135-154. Paradoxalment, en canvi, no hem trobat articles específics en monogràfics anteriors: ni en un d'història de la infància (en el número 6 que conté un article sobre el moviment paidològic de León), ni en un sobre la influència de la Il·lustració i la Revolució francesa (en el número 7), ni en el monogràfic "L'educació a Espanya durant el franquisme (1939-1975)" del número 8 de la revista on, en canvi, hi trobem un article sobre el moviment de les ikastoles basques. També cal precisar que en alguns monogràfics hi trobem destacades i valuoses aportacions d'historiadors catalans que estan centrades en l'estudi del context general o espanyol.

⁶⁴ Vegeu: MARQUÈS, S. "El exilio de los maestros republicanos en Cataluña", *Historia de la Educación*, núm. 16, 1997, pp. 351-362. L'article correspon als resultats d'una recerca a partir de fonts orals publicat en el llibre *L'exili dels mestres (1939-1975)* (Girona: Llibres segle XX – UdG, 1995). A més de valorar els resultats i l'interès de la línia de recerca desenvolupada pel professor Marquès en aquests darrers anys, ens aturem en una reflexió de l'epíleg que ens planteja el repte d'estudiar l'exili interior, una tasca encara pendent per als historiadors: "conocer y valorar la actuación de aquellos hombres y mujeres que sin marchar al extranjero y debido a la nueva situación política quedaron reclusos en si mismos y abandonaron toda iniciativa de renovación" (p. 362).

⁶⁵ Vegeu: VILAFRANCA, I.; VILANOU, C. "Concepción Sainz-Amor: Viena, laboratorio de Pedagogía", *Historia de la Educación*, núm. 20, 2001, pp. 449-465. Cal fer esment que aquesta línia d'estudi que cerca les influències i relacions sobre la pedagogia catalana a Espanya i Europa també és motiu d'altres articles, entre els pocs publicats de temàtica catalana, signats pels mateixos autors: VILAFRANCA, I.; VILANOU, C. "Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella", *Historia de la Educación*, núm. 21, 2002, pp. 287-305; VILANOU, C. "Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica", *Historia de la Educación*, núm. 22-23, 2003-04, pp. 301-316.

demonstrat, la revisió dels continguts de *Historia de la Educación* ens ha permès establir algunes pistes per a futures recerques: l'estudi, encara incomplet, de les relacions entre els mestres i pedagogs catalans i espanyols; l'anàlisi de les relacions i influències europees i internacionals, sobretot durant el franquisme i l'etapa democràtica posterior; l'obertura de noves perspectives de recerca a partir de l'anàlisi conceptual; els estudis sobre els mestres renovadors "anònims" o "exiliats a l'interior"; i, finalment, l'estudi sobre la incidència real dels moviments renovadors en les pràctiques educatives. Aquestes, i altres possibles pistes, són deutores d'alguns articles signats per M^a del Mar Pozo Andrés, Juan Manuel Fernández Soria, Conrad Vilanou i Anton Costa en les pàgines d'alguns dels darrers números publicats de la revista.⁶⁶

La consolidació de la historiografia educativa catalana sobre la renovació pedagògica

A partir de la constatació del caràcter complex de l'evolució de la historiografia educativa a Catalunya, paral·lelament a la manera com ja hem caracteritzat el mateix procés de renovació pedagògica, no voldríem caure en l'error d'una explicació excessivament lineal. Malgrat tot, el discurs textual ens obliga, feta la precisió, a establir orígens i continuïtats o discontinuïtats. És per això que retornem al gir metodològic impregnat de la nova història per situar l'impuls definitiu dels estudis historiogràfics sobre la renovació pedagògica a Catalunya, tot vinculant-los a la gènesi de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua catalana* i al desenvolupament de les diverses edicions de les *Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*.⁶⁷

En aquest sentit, podríem dir que després de la transició política va sorgir la necessitat o, almenys, va fluir la conveniència de dotar els estudis

⁶⁶ Vegeu: DEL POZO ANDRÉS, M^a M. "La Escuela Nueva en Espanya: crónica y semblanza de un mito", *Historia de la Educación*, núm. 22-23, 2003-04, pp. 317-346; FERNÁNDEZ SORIA, J.M. "Influencias nacionales europeas en la política educativa espanyola del siglo XX", *Historia de la Educación*, núm. 24, 2005, pp. 39-95; VILANOU, C. "Historia Conceptual e Historia de la Educación", *Historia de la Educación*, núm. 25, 2006, pp. 35-70; COSTA, A. "Territorios, identidades y gentes: para una revisión de la historia de la educación en Espanya", *Historia de la Educación*, núm. 25, 2006, pp. 105-129.

⁶⁷ De cara a resseguir el procés de constitució de la Societat i l'activitat dels primers anys es pot consultar l'article de Jordi Monés "La Société d'Histoire de l'Éducation des Pays de Langue Catalane", publicat a *Histoire de l'Éducation* dins el monogràfic *L'enseignement en Espagne XVI-XX siècles*, sota la direcció de Jean-Louis Guereña (París: Service d'Histoire de l'Éducation - INRP, 1998, pp. 243-248).

historiogràfics d'un marc adequat que superés les limitacions d'un Seminari d'Història de l'Ensenyament que s'havia fet petit i, a la vegada, no defugís i cerqués complicitats en l'àmbit més acadèmic i universitari. Fou així, segons la nostra interpretació, que va prendre sentit la creació d'una societat científica i d'un fòrum periòdic que servís per incentivar i presentar les noves recerques.

Després de la constitució de la Junta gestora de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana celebrada durant les V Jornades de Vic l'any 1982 i la legalització dels estatuts a inicis de l'any 1983, es tancava un procés iniciat a les primeres Jornades de 1977 i impulsat decisivament a les jornades de Tarragona, les quartes, de 1980. A partir d'aquell moment quedava constituïda una societat científica amb l'objectiu de promoure l'estudi, la recerca, la documentació i la difusió del coneixement de la història de l'educació en els països de parla catalana, fent un pas més en la direcció empresa uns anys abans pel Seminari d'Història de l'Ensenyament.

Des d'aleshores, l'organització periòdica de les Jornades - que actualment compten amb divuit edicions -, i la publicació de la revista *Educació i Història* des de l'any 1994 - un salt qualitatiu en relació a la publicació dels vuit números del *Full informatiu* que s'havia començat a publicar l'any 1980 -, constitueixen l'activitat principal de la Societat.

De cara a analitzar i valorar les aportacions realitzades des d'aquests àmbits hem realitzat un buidatge exhaustiu de les comunicacions presentades a les edicions més representatives (atenent a la relació amb la renovació pedagògica) de les Jornades d'Història de l'Educació i dels continguts temàtics de la revista *Educació i Història*.⁶⁸

No hi ha dubte que la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya té una presència important en els continguts de les primeres edicions de les Jornades tal com veiem reflectit en la següent taula que relaciona el nombre total de comunicacions presentades amb el nombre de les que estan centrades o aporten coneixement sobre la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya. La resta de comunicacions fan referència a altres períodes històrics, als altres

⁶⁸ Vegeu els quadres que es presenten en l'annex I de la tesi: "La presència de la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya en algunes edicions de les *Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans (1977-2007)*"; "La presència de la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya a les pàgines de la revista *Educació i Història, Revista d'Història de l'Educació*".

territoris de parla catalana o bé a qüestions de metodologia de la recerca historicoeducativa.

Jornades	Comunicacions	Sobre la renovació pedagògica del s. XX a Catalunya
I – Barcelona, 1977	13	8
II – Palma, 1978	27	8
III – Girona, 1979	42	12
IV – Tarragona, 1980	41	14
V – Vic, 1982	44	22
VI – Lleida, 1984	44	9
VII – Perpinyà, 1985	38	9
VIII – Menorca, 1986	24	12
IX – Barcelona, 1987	35	16
X – Palma, 1988	14	7

Font: Elaboració pròpia a partir de les edicions de les Actes de les Jornades

Aquest fet és coherent amb els objectius i tasques de recuperació de la memòria històrica que s'havien plantejat els promotors de les Jornades des dels inicis. Davant d'aquest plantejament era lògic focalitzar els estudis en el període que es considerava com el de més interès en relació al paper de l'educació a Catalunya: el primer terç del segle XX i la recuperació empresa durant i després del franquisme.⁶⁹

L'anàlisi dels continguts de les comunicacions fa emergir la presència de temàtiques i aportacions d'àmbit local i comarcal, fruit de recerques en arxius locals, fonts orals, premsa local, etc. Aquestes aportacions, que difícilment haurien aparegut sense un fòrum com el de les jornades, han estat però, segons el nostre parer, poc aprofitades i integrades a l'hora de construir interpretacions de caràcter més global, que han persistit en la continuïtat de les

⁶⁹ Vegeu: SOLÀ, P. "Notes sobre l'estat present de la recerca historico-educativa als Països Catalans", *Actes de les III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: Col·legi Universitari/ Escola Universitària de Formació del professorat d'EGB/ Delegació ICE de l'UAB, 1979, pp. 23-27. L'autor, després de fer algunes reflexions sobre la recerca historico-educativa als Països Catalans, presenta una anàlisi temàtica de les comunicacions presentades en les tres primeres edicions de les Jornades.

línies d'interpretació preestablertes. Aquest fet té justificació, en part, en la dèbil fonamentació teòrica i metodològica d'algunes aportacions que presenten uns resultats poc contrastats.

Els estudis sobre institucions, realitzacions i pràctiques educatives i persones (pedagogs, mestres, educadors, etc.) dominen per damunt les anàlisis dels processos educatius. En aquest cas, voldríem fer esment d'una interessant aportació de Pere Solà, a les jornades de Vic (1982), "Pistes de recerca per a una història social de l'educació comuna en el medi rural: la comarca d'Osona (1900-1950)", que intenta construir una visió històrica global sobre l'evolució de l'educació en un territori. Aquesta aportació té el valor afegit d'alimentar-se dels fruits de l'aplicació de la recerca historicoeducativa en la formació de mestres a Vic, de manera comparable a altres experiències com la de Salomó Marquès a Girona.⁷⁰

En la interpretació que fem dels continguts de les Jornades de les primeres edicions no voldríem passar per alt l'aparició de les influències europees i internacionals. Es tracta d'un element central en l'estudi de la renovació pedagògica a Catalunya que, paradoxalment, no té la presència esperada i, sobretot, necessària en les aportacions de les comunicacions.

Les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, sense posar en dubte la vàlua de la major part d'aportacions, també evidencien l'existència d'àmbits poc estudiats i cultivats en relació a la renovació pedagògica. En serien un exemple la formació professional o les relacions entre educació i municipi tractades respectivament a les XIV Jornades de Mataró (1999) i les XV de Badalona (2001).⁷¹

⁷⁰ Vegeu: SOLÀ, P. "El paper de la investigació històrico-educativa en la formació dels mestres (anàlisi d'una experiència a l'Escola de Mestres de Vic)", dins *Elements per a la història de l'educació a Osona (Actes de les 5enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans)*. Vic: Eumo, 1982, pp. 46-68; "Pistes per a una història social de l'educació comuna en el medi rural: la comarca d'Osona (1900-1950)", *Ibidem*, pp. 212-244. Aquesta darrera aportació segueix la línia de recerca desenvolupada també a: SOLÀ, P. *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Girona: Col·legi Universitari de Girona, 1983, un treball que intenta reconstruir les bases culturals i educatives de la Catalunya rural contemporània.

⁷¹ Quan tancàvem les notes d'aquest capítol ens assabentem de la mort, el passat 29 de maig, de l'historiador salessià Ramon Alberdi (1930-2009), autor de *La formació professional en Barcelona, 1875-1923. Política, pensamiento e instituciones* (Barcelona, Don Bosco, 1980). Alberdi, a qui volem recordar i homenatjar en aquesta senzilla nota, havia participat a les Jornades de Mataró impartint una ponència amb el títol "Formación profesional, industrialización y sociedad en Valencia y Cataluña desde finales del siglo XVIII hasta la Ley de Educación de 1970".

La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana va decidir dedicar les XVI Jornades celebrades l'any 2003 a Figueres a la renovació pedagògica. Jordi Monés, en una de les comunicacions presentades, ens fa notar que encara existeixen buits o camps poc explorats quan constata que:

*“Amb aquesta comunicació no he pretès altra cosa que indicar la necessitat d'estudiar un aspecte que compta amb escassa bibliografia, em refereixo al pas de l'higienisme aplicat al món educatiu, a les aplicacions dels avenços de la medicina en aquest terreny, en el període del gran salt, és a dir del 1900 al 1929. (...) Malgrat que la renovació pedagògica ha estat percentualment minoritària, ha interessat moltes persones i grups i ha abraçat diferents corrents. No és estrany, doncs, que hi hagi moltes qüestions importants que ens hagin passat desapercebudes o simplement que amb el pas del temps s'hagin oblidat”.*⁷²

El repàs del contingut de les comunicacions presentades a les XVI Jornades dóna la raó a Jordi Monés si ens atenem als temes tractats que, en línies generals, no aporten res de nou al tema central d'estudi en relació a Catalunya. El nombre de qüestions pendents d'estudi i de coneixement segueix doncs invariable. De la impressió general excloem, però, dues comunicacions centrades en analitzar antecedents o influències europees perquè representen una recerca de nous temes o, si més no, de noves perspectives d'anàlisi.⁷³

De les Jornades de Figueres en traiem la conclusió que la historiografia de la renovació pedagògica necessita nous filons d'estudi i noves visions i, en certa manera, un exercici de re-interpretar els processos i cercar “les qüestions importants que ens puguin haver passat desapercebudes”, tal com assenyalava Jordi Monés. Les jornades també ens mostren que resta feina per fer i història per construir. No és gens irrellevant que en el bloc de comunicacions sobre “Experiències renovadores de l'època democràtica” només se'n presentessin quatre: tres d'elles centrades a Eivissa i País Valencià, i l'altre sobre la presència actual en les pràctiques educatives a les aules de Montessori, Freinet i Decroly, amb molts pocs fonaments teòrics i metodològics. En aquest mateix sentit també valorem els temes i continguts de les vint-i-una

⁷² Vegeu: MONÉS, J. “Aspectes poc coneguts de la renovació pedagògica. El Dr. Jeroni Estrany i Lacerna (1857-1918)”, dins *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, pp. 41-56.

⁷³ Ens referim a les dues comunicacions següents: ESTERUELAS, A.; LAUDO, X. “El *Ariete Socialista Internacional*: un antecedent de la renovació pedagògica catalana”, dins *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, pp. 357-369; VILANOÛ, C. “Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica”, *Ibidem*, pp. 211-222.

comunicacions presentades a les darreres jornades celebrades a Banyoles l'any 2007 on, en el marc del tema "Resistència al franquisme i educació no formal", hi manquen aportacions novadores. Cal destacar que s'hi dona notícia de diverses entitats i institucions vinculades a l'educació no formal (l'Escola de Música L'Arc de Barcelona, el Secretariat de Corals Infantils de Catalunya, els cine-clubs, etc.), i s'obre la porta a l'estudi d'alguns temes, com per exemple el paper de les revistes locals. Malgrat tot, la majoria de comunicacions no escapen al caràcter localista i, lluny d'una bona contextualització, no expliquen els processos amb excepció de dos estudis d'àmbit comarcal sobre l'educació de persones adultes i l'educació informal.⁷⁴

Unes conclusions més ajustades i ponderades exigirien un aprofundiment més exhaustiu en la temàtica de totes les comunicacions presentades al llarg de les divuit edicions de les Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans. Més enllà de la constatació de l'existència de buits, camps poc estudiats i perspectives massa orientades, voldríem destacar en un sentit positiu, l'existència d'aportacions que defineixen clarament (ja sigui perquè en són l'inici, ja sigui perquè en són una bona mostra) diverses línies de recerca associades als seus autors. D'aquest fet n'hem trobat més evidències a partir de les XIII Jornades de Vic, l'any 1997, després de la re-orientació promoguda en el si de la Societat a partir de 1995 quan s'accentua la presència de l'àmbit universitari en la junta directiva.⁷⁵ En serien alguns exemples: Jordi Feu i l'escola rural, Àngel C. Moreu i la psicopedagogia, Josep Casanovas i l'ensenyament agrícola, Rosa Serra i el CENU a Granollers, David Pujol i els inicis de l'escola catalana, Conrad Vilanou i la presència de la pedagogia alemanya a Catalunya o Pere Soler i l'educació en el lleure.

⁷⁴ Les actes de les jornades de Banyoles estan publicades a: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; NOGUER, B. (eds.) *Resistència al franquisme i educació no formal*. Banyoles: Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles, 2007. Ens referim a les dues comunicacions següents presentades per Anna Gómez, Núria Simó i Miquel Casanovas, "La resistència al franquisme des de l'educació de persones adultes a Osona" (pp. 187-199) i per Pere Solà, "Apunts sobre els processos d'educació informal i la resistència cultural durant el franquisme. Exemples lleidatans" (pp. 331-353). L'interès radica en la temàtica, ben poc explorada, i en la perspectiva àmplia adoptada en ambdós casos: tant en la consideració de l'educació de les persones adultes com en l'activitat associativa i la seva influència sobre les persones.

⁷⁵ En relació a l'evolució de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana es pot consultar l'article de Salomó Marquès, "Una visió de l'obra de Jordi Monés des dels Països Catalans. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana", *Educació i Història*, núm. 5, 2001-2002, pp. 60-73.

Potser al capdavant la historiografia sobre la renovació pedagògica que hem trobat reflectida en les comunicacions de les jornades sigui un reflex, salvant la distància entre l'objecte estudiat i la metodologia emprada, d'allò que Jaume Carbonell constata en un estudi de l'any 1997 sobre la presència i absència dels corrents pedagògics a les escoles d'estiu del període 1966-1976:

“Cal constatar una vegada més la debilitat del discurs teòric educatiu i el predomini de la pràctica escolar més intuïtiva que fonamentada en la història de la nostra renovació pedagògica. (...) En contrast amb la rellevància que van tenir els diversos discursos educatius i les propostes metodològiques més o menys vinculades amb l'Escola Activa i, més endavant, amb la sociologia marxista, cal fer esment de la poca acollida que van tenir les teories i les pràctiques d'altres corrents: antiautoritàries, anarquistes, autogestionàries, pedagogia psicoanalítica i institucional, desescolarització, etc.”⁷⁶

Sigui com sigui, l'anàlisi realitzada ens serveix per constatar la necessitat de formular noves preguntes i plantejar problemes, en clara sintonia amb les noves orientacions de la metodologia historiogràfica, per seguir avançant en l'estudi i la interpretació del procés de renovació pedagògica a Catalunya.

Tal com hem anunciat unes pàgines abans, la revista *Educació i Història*, publicada d'ençà de l'any 1994 com a continuació del *Full informatiu* de la Societat, també ens ha fornint arguments de cara a la revisió historiogràfica que estem realitzant.⁷⁷ En aquest sentit els dos primers números ens presenten alguns dossiers monogràfics ben significatius i representatius d'aquesta mateixa historiografia: En el primer número, “Ferrer i Guàrdia, educador i revolucionari” i “Franquisme i educació: l'escola a Catalunya”; en el número 2, “Educació, història i construcció nacional. Anàlisi historico-cultural de l'obra d'Alexandre Galí”. En el primer dels dossiers citats i en un dels articles, Jordi Monés insisteix en la complexitat del moviment de l'Escola Nova i analitza la coincidència entre els principis del moviment escolar racionalista i l'Escola Nova (la crítica de l'escola tradicional, l'herència rousseauiana, l'activisme,

⁷⁶ CARBONELL, J. “Les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat (1966-1976). Presència i absència dels corrents pedagògics, metodològics i socioeducatius”, dins *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, pp. 375-384.

⁷⁷ El primer número del *Full informatiu* es va publicar a Girona, el maig de 1980, com a portaveu de la Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Els números següents ja es van publicar en nom de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana: 2 (Vic, setembre 1983), 3 (Lleida, desembre 1984), 4 (Perpinyà, desembre 1985), 5-6 (Punta Prima, Menorca/ Sants, Barcelona, maig 1986 – desembre 1987) i 7-8 (Palma de Mallorca/ Barcelona, 1988-1990).

etc.).⁷⁸ En el segon dossier dedicat a l'educació catalana durant el franquisme, Josep González-Agàpito estira el fil de l'escola activa per explicar la continuació o recuperació de la tradició heretada d'abans de la guerra i, encertadament, presenta un mapa de tendències i idees oposades que, encara que massa sovint són oblidades, conformen la renovació pedagògica durant el franquisme: l'humanisme cristià i el laïcisme, l'educació popular i l'elitisme, l'escola privada i l'escola pública, la catalanització i el bilingüisme, etc.⁷⁹ Finalment, en el tercer dossier que recull algunes ponències presentades a les XII Jornades d'Història de l'Educació celebrades l'any 1995 entorn de l'eix "Educació, història i construcció nacional", hi trobem una anàlisi de l'obra historiogràfica de Galí que ens presenta una única lectura de la pedagogia catalana davant la multiplicitat de les "pedagogies catalanes".⁸⁰

El número tres de la revista, corresponent als anys 1997-98, tanca un primer període. Malgrat aquest caire de final d'etapa, conté un article de Pere Solà, "Aspectes específics i comparatius de la investigació historicoeducativa als Països Catalans: una reflexió en veu alta sobre la feina d'historiador de l'educació catalana", que analitza la tradició historiogràfica sobre l'educació catalana i en dedueix dues línies de recerca: una de més acadèmica vinculada a la universitat on destaca el paper de Tusquets ("decidit propulsor de l'interès per la història de la pedagogia catalana a la Universitat de Barcelona") i de Sanvisens ("animador de diverses recerques d'història educativa i de recerca documental, malgrat no dedicar-se a la disciplina històrica"); una altra més lligada a "una preocupació pràctica i teòrica per les qüestions de la renovació pedagògica" sorgida a partir de Galí, Martorell i l'IME, la Biblioteca/ Arxiu de

⁷⁸ Vegeu: MONÉS, J. "Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Nova", *Educació i Història*, Dossier "Ferrer i Guàrdia, educador i revolucionari. Una revisió internacional del racionalisme pedagògic de Ferrer i Guàrdia", núm. 1, 1994, pp. 69-72. El mateix dossier conté un interessant article d'Antoni Tort sobre "L'activisme racionalista a Osona a la primera dècada del segle XX" que amplia les perspectives de la renovació escolar en un context obrer d'una comarca d'estructura rural (pp. 101-106).

⁷⁹ Vegeu: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. "La renovació pedagògica durant el franquisme", *Educació i Història*, Dossier "Franquisme i educació: L'escola a Catalunya, 1936-1988", núm. 1, 1994, pp. 145-151. En el mateix dossier també s'analitzen: el CENU (Mariona Ribalta), la ideologia de l'escola franquista (Claudio Lozano), l'escola primària durant el franquisme (Salomó Marquès) i la nova escola democràtica (Joan Puigbert).

⁸⁰ Es tracta del dossier "Educació, història i construcció nacional. Anàlisi històrico-cultural de l'obra d'Alexandre Galí", *Educació i Història*, núm. 2, 1995, pp. 115-160. Conté articles de Xavier Gayán, Pere Solà i Josep Masabeu.

“Rosa Sensat”, el Seminari d’Història de l’Ensenyament, l’autodidactisme de Jordi Monés o el sociologisme de Josep Pallach.⁸¹

L’article de Pere Solà, lluny de ser una reflexió aïllada, entronca perfectament amb una preocupació general de cara a fer balanç i revisió en el final de segle XX i té continuïtat en el monogràfic del número 4, “Repensar la història de l’educació”, i en el del número 5.⁸² Aquest darrer, superant els límits de l’homenatge a Jordi Monés, s’endinsa en el terreny de la reconstrucció de la historiografia recent de l’educació a Catalunya i, evidentment, de la renovació pedagògica. La preocupació metodològica persisteix en l’anàlisi del paper i l’ús de les fonts orals del número 9-10 (monogràfic “Memòria i fonts orals en història de l’educació”, coordinat per Salomó Marquès) i de les aportacions de les tecnologies de la informació i comunicació a la història de l’educació, que Isabel Miró i Luis M. Lázaro havien realitzat en el número 6.⁸³

L’anàlisi dels temes que la revista aborda de forma monogràfica ens apropa a l’emergència de temes relacionats directament amb l’estudi de la renovació pedagògica: l’associacionisme juvenil (en el núm. 6), l’esport i la cultura física (en el núm. 7) o l’escola rural (en el núm. 8). També ens il·lustra sobre la revisió d’alguns períodes com la Segona República i la guerra civil amb motiu dels seminaris organitzats per la Societat aprofitant la celebració dels 75 anys (en els núms. 11 i 12). Finalment, el buidatge dels articles dels dotze números publicats fins ara també ens permet visualitzar algunes presències interessants que ens suggereixen la necessitat d’afrontar algunes absències. Els estudis d’Àngel C. Moreu sobre la influència dels corrents europeus en la psicologia catalana⁸⁴ o les aportacions d’Albert Esteruelas sobre la influència dels Estats

⁸¹ Vegeu: SOLÀ, P. “Aspectes específics i comparatius de la investigació historicoeducativa als Països Catalans: una reflexió en veu alta sobre la feina d’historiador de l’educació catalana”, *Educació i Història*, núm. 3, 1997-98, pp. 103-119.

⁸² Vegeu: MOREU, A.C.; SOLER, J. (coords.) “Repensar la història de l’educació”, Monogràfic, *Educació i Història*, núm. 4, 1999-2000, pp. 8-108; CARBONELL, J.; SOLER, J. (coords.) “Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa”, Monogràfic, *Educació i Història*, núm. 5, 2001-02, pp. 6-143.

⁸³ Vegeu: MIRÓ, I. “Les noves tecnologies al servei de l’ensenyament de la història de l’educació”, *Educació i Història*, núm. 6, 2003, pp. 240-244; LÁZARO, L.M. “L’accés a les fonts de la història de l’educació a través de les noves tecnologies de la informació”, *Educació i Història*, núm. 6, 2003, pp. 245-264.

⁸⁴ Vegeu: MOREU, A.C. “Presència d’un psicòleg exiliat: Werner Wolf a Barcelona (1933-1936)”, *Educació i Història*, núm. 9-10, 2006-07, pp. 270-283.

Units en la gènesi de la renovació pedagògica catalana⁸⁵ que ens recorden l'interès d'aprofundir en aquests camps (noms concrets, textos, etc.), un article d'Isabel Miró sobre l'educació i la guerra civil a Tarragona⁸⁶ que ens endinsa en la importància dels arxius privats (diaris personals, quaderns escolars, fotografies, etc.) com a oportunitats d'explorar noves fonts documentals i, per tant, nous arguments d'interpretació; o l'article d'Immaculada Rius sobre l'ensenyament de les llengües modernes a Catalunya entre finals del segle XIX i el primer terç del segle XX, que ens evoca la insuficiència dels estudis sobre la història de les didàctiques específiques en el marc de la renovació pedagògica.⁸⁷

L'obertura de nous àmbits d'estudi

La influència de la història social i la voluntat de recuperació de la memòria històrica van orientar, després dels anys de la transició política, una bona part de la recerca historiogràfica sobre l'educació a Catalunya i, de forma més específica, sobre la renovació pedagògica. Al costat de l'interès pels estudis locals i comarcals i de l'anàlisi dels processos, la recerca sobre el període franquista va emergir com un dels temes centrals en les preocupacions dels historiadors. Com en altres temes, va ser pioner Jordi Monés amb l'estudi *L'escola a Catalunya sota el franquisme* publicat l'any 1981, però el van seguir diverses monografies sobre temes específics de Salomó Marquès (l'escola pública a la província de Girona), Josep González-Agàpito (la repressió del professorat) i Ramon Navarro (l'ensenyament primari).⁸⁸ L'ús de dades

⁸⁵ Vegeu: ESTERUELAS, A. "Els Estats Units, un model a Catalunya", *Educació i Història*, núm. 8, 2005, pp. 184-205. Aquest treball que analitza les relacions intel·lectuals entre Europa i els Estats Units i els ideals de l'educació nord-americana en la visió d'Eladi Homs, entronca directament amb una comunicació presentada per ell mateix a les Jornades de Vic de l'any 1997 centrada en la figura de Bardina: "La influència nord-americana en el pensament de Joan Bardina", dins *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997. pp. 393-400.

⁸⁶ Vegeu: MIRÓ, I. "Apunts per a una història de l'escola a Tarragona durant la Guerra Civil", *Educació i Història*, núm. 6, 2003, pp. 186-195. Aquest treball, basat en el diari de Lluís de Salvador, té continuïtat en el text de la ponència "L'educació a Catalunya durant la guerra civil. L'escola de Tarragona", publicada dins el monogràfic "L'educació en la Segona República" del núm. 11 (gener-juny 2008) de la revista (pp. 133-155).

⁸⁷ Vegeu: RIUS, I. "L'ensenyament de les llengües modernes entre 1876 i 1939", *Educació i Història*, núm. 12, juliol-desembre 2008, pp. 93-126.

⁸⁸ Vegeu: MONÉS, J. *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed 62, 1981; NAVARRO, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo*. Barcelona: PPU, 1990; MARQUÈS, S. *L'escola pública durant el franquisme*. Barcelona: PPU, 1993; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S. *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*.

empíriques prima sobre la metodologia més interpretativa a partir de l'estudi de textos pedagògics escrits (publicats o no) i deixa al descobert un ampli camp d'estudi del pensament educatiu que, poc a poc la historiografia catalana va recorrent. L'interès pel franquisme va fer emergir una altra temàtica que, en els darrers anys, ha estat molt conreada i investigada des d'òptiques diverses, combinant l'anàlisi política i sociològica amb l'estudi del pensament i la pràctica educativa: l'exili dels mestres durant o després de la guerra civil.⁸⁹ Globalment, aquests estudis intenten explicar les ruptures i les reconstruccions posteriors del procés de renovació pedagògica durant el franquisme. En elles s'hi manté la tesi més comú i acceptada que estableix una línia de continuïtat entre les primeres renovacions pedagògiques del primer terç del segle XX i les renovacions pedagògiques posteriors.

L'apropament al "local" i el "concret" també ha motivat l'aparició de publicacions que responien a recerques sobre noms propis (mestres o pedagogs), no sempre prou contextualitzats ni interpretats des d'una perspectiva polièdrica i, algunes vegades, amb un caràcter excessivament hagiogràfic. Aquests estudis donen continuïtat, en certa manera, als estudis sobre el primer terç del segle XX que també han abastat la història d'algunes institucions realitzada amb un objectiu molt clar i explícit de recuperació. El valor d'aquests estudis és desigual perquè responen a perspectives i metodologies de recerca molt diverses. No són comparables, sense desmerèixer cap aportació, els estudis sobre Artur Martorell (fruit d'una tesi o d'un seminari) amb una publicació d'àmbit local o comarcal sobre la figura d'un mestre. Ni tampoc ho són una publicació sobre Alexandre Galí escrita des

Barcelona: IEC, 1996. En els estudis historico-educatius sobre el franquisme caldria tenir presents els referits a l'àmbit universitari com el Josep M. Colomer, *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme* (vol. I i II) publicat a Curial l'any 1978, o els més recents de Jaume Claret, sota el mestratge de Josep Fontana: *La repressió franquista a la Universitat Catalana*. Vic: Eumo – Institut Universitari d'Història Jaume Vicens Vives, 2003; *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica, 2006.

⁸⁹ Cal destacar, novament, l'estudi pioner de J. Monés "Una primera aproximació a l'exili dels mestres catalans" exposat en el congrés de l'exili internacional als Països Catalans, 1939-1978, celebrat a la Universitat de Barcelona l'any 1989 i publicat a *Cuadernos de Pedagogía*, "El exilio republicano de los maestros" (núm. 178). En aquest àmbit destacarem els treballs i publicacions següents: MARQUÈS, S. *L'exili dels mestres (1939-1975)*. Girona: UdG-Llibres del Segle, 1995; MARQUÈS, S. *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2002; MARQUÈS, S. *Maestros catalanes del exilio*. Zapopan (Jalisco, México): El Colegio de Jalisco, 2003; LOZANO, C. *1939, el exilio pedagógico*. Barcelona: PPU, 1999; VILANOU, C.; MONTSERRAT, J. (ed.) *Mestres i exili*. Barcelona: ICE, UB, 2003.

d'una perspectiva subjectiva que un estudi fet per diversos autors sobre Emili Mira o M. Antònia Canals o una recerca sobre Rosa Sensat, Pere Barnils o Joaquim Franch. Malgrat tot, el conjunt de tots aquests treballs té un valor que caldrà anar integrant en una visió global que tot just anem construint i reconstruint.⁹⁰ La nòmina de pedagogs i mestres que han estat objecte d'estudi és molt àmplia i, malgrat això, és encara incompleta atenent a l'existència de noms oblidats o encara desconeguts o poc estudiats (Maria Solà de Sellarés, Attilio Bruschetti, Ricardo Crespo, Benet Bagés, Luis Diego Cuscoy, etc.).

En aquesta revisió temàtica que estem realitzant volem esmentar les monografies específiques, escrites directament pels protagonistes o indirectament a partir de fonts documentals (escrites i orals), que ens aporten coneixement sobre la renovació pedagògica de la segona meitat del segle XX. Així el grup promotor de "Rosa Sensat" analitza la renovació pedagògica "des de dins"; Maria Teresa Codina, des de l'experiència de Talitha, ens apropa a les idees, els noms i els referents per a la construcció d'una escola "diferent" en ple franquisme o, per citar un darrer exemple, Roser Solà ens endinsa, seguint la veu dels protagonistes, en la gènesi i evolució de Ton i Guida, l'emblemàtica escola nascuda al barri de Verdum a la Barcelona de la dècada de 1960.⁹¹ L'ús historiogràfic d'aquests valuosos treballs, que admeten lectures i interpretacions diverses, ens fa plantejar la necessitat d'aprofundir en els referents exteriors, les influències (personalisme, catolicisme social, etc.) i les pràctiques educatives d'aquestes renovacions que, si bé tenen un punt d'ancoratge comú en el primer terç del segle, continuen conformant un mosaic plural, heterogeni i divers. També ens sembla important que siguin les noves i joves generacions d'historiadors de la pedagogia i de l'educació qui, sense haver viscut directament els processos de la segona meitat del segle XX,

⁹⁰ Ens sembla adient citar les obres col·lectives sobre Pere Vergés i Artur Martorell publicades per l'Ajuntament de Barcelona i les monografies, publicades conjuntament per l'Institut d'Educació de Barcelona i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, sobre Dolors Piera, Herminio Almendros, Celestina Vigneaux i Laura Massip. Aquestes darreres, en la seva orientació metodològica, segueixen el model historiogràfic aplicat per Josep González-Agàpito en el clàssic estudi sobre Rosa Sensat publicat a Edicions 62 l'any 1989.

⁹¹ Vegeu: CANALS, M.A. I ALTRES. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. Barcelona: Ed 62, 2001; CODINA, M.T. *Educar en temps difícils. Escola Talitha, 1956-1974*. Vic: Eumo, 2006; SOLÀ, R. *L'escola Ton i Guida. Quan la pedagogia activa va anar al suburbi (Barcelona 1962-1994)*. Barcelona: Ed 62, 2003.

emprenquin la tasca d'interpretar i reconstruir el relat historiogràfic, una vegada realitzada la labor de recuperació de la memòria.

Les publicacions que haurien de ser objecte d'estudi i anàlisi són múltiples, nombroses i diverses. Només una tasca col·lectiva i planificada de realització d'una completa bibliografia de la renovació pedagògica a Catalunya durant tot el segle XX ens aportaria més coneixement en aquest camp i ens obriria noves perspectives de recerca.

En aquest terreny no podem oblidar ni deixar d'esmentar la tasca de recuperació realitzada en l'estudi de l'obra educadora d'algunes congregacions religioses. L'intent més reeixit és, sens dubte, l'empres per Joan Florensa en l'estudi de l'Escola Pia, intentant vincular-la també amb les tradicions pedagògiques catalanes i, perquè no, amb la renovació pedagògica. A banda del valor historiogràfic i el rigor metodològic d'aquests treballs, en destaquem la importància i l'interès de cara a obtenir una visió més diversa, plural i polièdrica dels processos de renovació pedagògica a Catalunya.⁹²

La dècada de 1990 i el trànsit cap al nou segle han estat el marc temporal per a l'obertura de nous àmbits d'estudi que, directa o indirectament, aporten noves visions i eixamplen horitzons en l'estudi de la renovació pedagògica. Ens referim sobretot a l'educació física, l'educació social, els àmbits no formals i la psicopedagogia. Les necessitats de fonamentar teòricament noves disciplines acadèmiques han facilitat i explicat el camí en aquest terreny. Paral·lelament, també hem vist sorgir un interès renovat per l'estudi del pensament educatiu o, si es vol, per la història de la pedagogia en un sentit totalment diferent del que s'havia abandonat amb el gir historiogràfic que ja hem analitzat. La tradició hermenèutica ha aportat noves possibilitats de lectura i interpretació dels textos d'autors que exigien una nova mirada. Sota aquest prisma, estudis sobre Vergés, Xirau, Roura-Parella, Balmes, Sanvisens o Meler han aportat nous coneixements de la mà de Conrad Vilanou i han construït noves relacions entre filosofia i pedagogia, entre psicologia i pedagogia, entre medicina i pedagogia,

⁹² Vegeu: FLORENSA, J. *L'ensenyament a Catalunya durant el Trienni liberal (1820-1823). El mètode dels escolapis*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996; *Tres-cents anys de l'Escola Pia de Balaguer*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999; *L'Escola Pia de Catalunya, al servei del poble (1683-2000)*. Tarragona: El Mèdol, 2002.

entre antropologia i pedagogia i, àdhuc, entre teologia i pedagogia.⁹³ Aquesta tasca investigadora, sovint realitzada en equip, ha configurat una veritable línia de recerca que no està pas del tot esgotada i menys quan el mateix Vilanou, com ja hem constatat, ens proposa seguir pels camins de la història conceptual.⁹⁴

Les visions globals sobre la renovació pedagògica

Les dificultats, viscudes també en primera persona, amb les quals s'enfronta l'historiador de l'educació i la pedagogia a l'hora d'investigar, analitzar i reconstruir un procés tan complex, polièdric, circular, plural, heterogeni i divers com el de la renovació pedagògica a Catalunya, no ens han de fer caure en l'error de simplificar o focalitzar els àmbits d'estudi defugint la necessitat d'integrar, relacionar i comprendre la globalitat. Per això ens ha semblat interessant tancar aquest procés de revisió historiogràfica fent una mirada a algunes de les visions de conjunt i interpretacions globals que, des de diferents perspectives, autors i moments, s'han realitzat en relació al nostre objecte d'estudi.

La nostra tria es centrarà en l'anàlisi de tres aportacions: la *Historia de la Educación en Espanya y América* dirigida per Buenaventura Delgado, la monografia sobre *Tradició i renovació pedagògica 1898-1939* (2002) i la col·lecció *Textos Pedagògics* de l'editorial Eumo.

⁹³ Vegeu, a tall d'exemple, les següents publicacions de Conrad Vilanou, alguna en autoria compartida: VILANOU, C. "La pedagogia de Pere Vergés: un vitalisme espiritualista ludicoestètic", dins VARIS AUTORS, *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1998, pp. 79-101; VILANOU, C. (coord.) *Joaquim Xirau. Filòsof i pedagog*. Barcelona: UB, 1996; VILANOU, C. "Joaquim Xirau: Política vol dir Pedagogia", dins TERRICABRAS, J.M. (coord.) *El pensament de Joaquim Xirau*. Girona: Documenta Universitaria, 2007; VILANOU, C. "El professor Alexandre Sanvisens i el deixant de la tradició filosòfica catalana", dins VARIS AUTORS, *Doctor Alexandre Sanvisens i Marfull, pedagog i pensador*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005, pp. 49-76; VILANOU, C. "Juan Roura-Parella (1897-1983) y los orígenes de la pedagogía universitaria en Cataluña", dins RUIZ BERRIO, J.; VÁZQUEZ GÓMEZ, G. *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, 2005, pp. 171-202; VILANOU, C. "Balmes. Criteri i Pedagogia: estudi introductor", dins BALMES, J. *Criteri i Pedagogia*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2008, pp. 7-70; MOREU, A.C.; VILANOU, C. "Miquel Meler Muntané: sentido humanista de la Pedagogía Terapéutica", dins BUISÁN, C.; ECHEBARRIA, I. *Miquel Meler i Muntané: vocación y pedagogía. Los orígenes de la pedagogía terapéutica en España*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 2007, pp. 47-117.

⁹⁴ El filó de l'estudi de les relacions entre la pedagogia i altres disciplines queda reflectit en la recent publicació, coordinada per Àngel C. Moreu, *Pedagogía i Medicina* (Barcelona: Publicacions i edicions UB, 2009) que recull les ponències presentades en el Seminari "Pedagogia i Medicina" celebrat el desembre de 2007.

Segons ens exposa el professor Delgado en la presentació de l'obra, la idea va néixer l'any 1986 amb un objectiu ben definit:

*“Redactar una historia que, abarcase en su multiplicidad y heterogeneidad, el fenómeno educativo en sus distintas facetas. No era circunscribirse a una historia de las ideas pedagógicas o a una historia de las instituciones docentes. Había que exponer el pensamiento pedagógico en sus distintas corrientes – no sólo en las oficiales -, analizando al mismo tiempo la incidencia que en la educación han tenido, en cada etapa, la Iglesia, el Estado, las órdenes religiosas docentes, la iniciativa pública y la privada, sin olvidar exponer el desarrollo y organización de las instituciones educativas, la legislación, etc., resaltando cómo en la educación convergen dialécticamente las presiones e influencias de los distintos grupos sociales, con sus escalas de diferentes valores, con sus modos de pensar, con sus intereses, creencias, objetivos, y con sus proyectos de sociedad a transmitir mediante la educación”.*⁹⁵

Partint d'aquesta perspectiva, la direcció i coordinació de l'obra aposta per abordar la complexitat a partir de la pluralitat d'enfocaments, fent l'encàrrec de la redacció dels diversos capítols i apartats a diferents especialistes amb total respecte a la independència intel·lectual de cadascú. Amb aquesta opció s'intenta ser fidel a la complexitat malgrat el risc de la fragmentació, tot confiant en la tasca de síntesi i interpretació dels diversos especialistes als quals se'ls demana “la integración del proceso de reconstrucción que exige la investigación histórica; (...) una operación de configuración de la realidad histórica que lleva a cabo el historiador y que, en este sentido, de algún modo la recrea”.⁹⁶

El procés de renovació pedagògica a Catalunya s'analitza en el tercer volum de l'obra publicat l'any 1994 amb el títol general “La educación en la España contemporánea (1789-1975)”. Malgrat que els diversos apartats estan escrits per diferents historiadors: Alberdi, Sureda, Mayordomo, Marquès i el mateix Delgado, la visió global no escapa a les dificultats previstes i, segons el nostre parer, no assoleix totalment els objectius plantejats que, d'altra banda són difícils d'aconseguir en una obra d'aquestes característiques que requereix i exigeix una gran capacitat de síntesi.

L'apartat dedicat a l'educació a Catalunya durant el primer terç del segle XX, redactat pel mateix director de l'obra, s'enceta amb una constatació molt clara:

⁹⁵ DELGADO, B. “Presentación”, dins DELGADO, B. (dir.) *Historia de la Educación en España y América*. Vol I. Madrid: Morata - SM, 1992, pp. 8-9.

⁹⁶ DELGADO, B., *Ibíd.*, p. 54.

“El primer tercio de siglo en Cataluña fue rico en pedagogos, educadores, políticos; en instituciones públicas y privadas; en corrientes pedagógicas, antagónicas en ocasiones; en proyectos e iniciativas, con frecuencia frustradas nada más nacer, que no fueron sino otras tantas respuestas a las necesidades educativas de una sociedad en ebullición y con enormes deseos de cambio y de recuperar su propia cultura y personalidad. Las causas que originaron lo que se ha venido llamando “movimiento de renovación pedagógica” son múltiples y complejas”.⁹⁷

El desenvolupament del capítol col·lideix, més endavant, amb la dificultat de plasmar aquesta multiplicitat i complexitat amb la qual hem topat sovint tots els historiadors. Així, ens trobem amb una proposta poc plural dels pedagogs que són objecte d'un estudi específic, excessivament “barcelonina” i massa masculina, si exceptuem el cas de Rosa Sensat. La sistematització temàtica del volum separa, de forma discutible però coherent amb el criteri de conjunt, les aportacions del moviment obrer i de Ferrer i Guàrdia i de la mateixa església en capítols diferenciats, i així queda reduïda la perspectiva i la visió global sobre l'educació a Catalunya. Igualment, la separació entre pensament pedagògic i educació institucional té el perill de suggerir i/o marcar una distinció entre teòrics i pràctics que no sempre és prou clara. Per damunt de tot, però, deixem constància del risc, la valentia intel·lectual i l'esforç de síntesi i sistematització amb les quals s'ha afrontat la redacció de l'obra i que, al capdavant, atorguen al procés de renovació pedagògica de Catalunya, un lloc rellevant i un paper destacat dins el marc general.

L'àmplia monografia signada per Josep González-Agàpito, Salomó Marquès, Alejandro Mayordomo i Bernat Sureda, publicada l'any 2002 per l'Institut d'Estudis Catalans i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, presenta un estudi sobre el període 1898-1939, els anys clau per entendre els processos de renovació pedagògica a Catalunya. D'alguna manera, la monografia recull els fruits i la tradició historiogràfica de les investigacions dels anys anteriors – no en va els autors la dediquen a Jordi Monés – i intenta mantenir, en el desenvolupament, un difícil equilibri entre especialització i generalització, entre l'àmbit general i l'àmbit local i entre l'estudi d'àrees territorials i l'abordatge dels problemes i les qüestions generals. En el pròleg, els autors ens plantegen els objectius amb claredat i ambició intel·lectual:

⁹⁷ DELGADO, B. (dir.) *Historia de la Educación en España y América*. Vol.III. Madrid: Morata - SM, 1994, p. 733.

*“Es tracta de contemplar la justificació d’una major particularitat i especificació, i la legitimitat de les qüestions o problemàtiques plantejades. Pretenem, d’aquesta manera, realitzar una anàlisi de dades suficient que reuneixi coneixements i presenti l’estat de la investigació, i efectuar, també, una adequada revisió o recomposició que iniciï i estimuli la tan reclamada síntesi historiogràfica de resultats, i que faciliti, al mateix temps, l’especificació i la necessària comparació. Unir enfocaments de localització amb contextualitzacions més àmplies i referències més globals, jugar amb una certa interacció entre diferents escales d’observació dels fenòmens educatius”.*⁹⁸

Una revisió del primer capítol, “Societat, cultura i pensament pedagògic”, ens fa adonar que l’esquema proposat per a l’anàlisi del pensament educatiu a Catalunya (un esquema de tres línies principals: el projecte noucentista, la crítica social de l’anarquisme i el socialisme, i el tradicionalisme i catolicisme) segueix el plantejament que ja havia desenvolupat Jordi Monés en la coneguda obra, que ja hem ressenyat anteriorment, sobre el pensament escolar. És evident que la dialèctica tradició – renovació/modernitat és el motor que genera el discurs historiogràfic i la clau interpretativa principal. D’altra banda, la sistematització és un recurs necessari i imprescindible per analitzar i, sobretot, explicar un procés complex de renovació indissolublement associat, segons els mateixos autors, a la modernització educativa i jutjat com “un procés de reflexió i experimentació pedagògica que tracta de millorar la realitat de les pràctiques escolars”.⁹⁹ El filó de l’Escola Nova i la petjada de Dewey, Kerschensteiner, Montessori, Claparède, Decroly o Ferrière marca el desenvolupament d’una renovació pedagògica que els autors ens ajuden a descobrir dins i fora de l’escola, en la política educativa i en les pràctiques escolars, en la vida escolar i en la vida social, etc. Malgrat que la monografia abasti els territoris de Catalunya, el País Valencià i les Illes i que l’equilibri territorial, en quan a presència, sigui un tret característic de l’obra, el perfil de la renovació pedagògica “catalana” a Catalunya hi queda més definit. La completa bibliografia utilitzada i referenciada aporta solidesa als arguments desenvolupats que, sens dubte, es fonamenten en l’ús de fonts documentals diverses i àmplies.

En la part final d’aquest punt voldríem destinar unes línies a comentar les aportacions d’una iniciativa que, des de molts sectors i punts de vista, ha estat

⁹⁸ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat/ IEC, 2002, p. 7.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 11.

considerada de gran interès i importància en la recuperació de textos claus que ajudin a entendre i comprendre l'evolució de la pedagogia. Ens referim a la col·lecció *Textos Pedagògics* de l'editorial Eumo de Vic que es va iniciar l'any 1984 amb la publicació del primer volum dedicat a Maria Montessori, *La descoberta de l'infant*. És ben representatiu, en relació a l'ús de l'esquema més utilitzat per explicar el procés i l'evolució de l'educació a Catalunya, el títol del pròleg de Maria Antònia Canals: "Montessori ahir i avui. Una experiència del Montessori a Catalunya. Inicis, ruptura i represa".¹⁰⁰

Dins la col·lecció s'hi han publicat quaranta sis volums, dels quals tretze estan dedicats a pedagogs catalans. Si exceptuem Ramon Llull i Baldiri Reixac, els altres onze són d'autors catalans del segle XX (deu de forma individual més una obra col·lectiva sobre l'escola nova catalana del primer terç del segle). És evident que el pes de l'Escola Nova i la pedagogia activa de Catalunya és molt present, com també hi és en el conjunt d'autors europeus i americans que s'han publicat. La col·lecció fa emergir aquells autors que, en un o altre moment i en un o altre sentit, han influït en l'educació i la pedagogia a Catalunya durant el segle XX: Montessori, Claparède, Dewey, Decroly, Ferrière, Giner de los Ríos (que ens recorda la presència de la tradició de la ILE també a Catalunya), però també Freire en l'educació d'adults, Neill en una determinada forma d'entendre la llibertat del nen a l'escola, Milani en la crítica del sistema educatiu selectiu i segregador o Suchodolski i Makarenko en la inspiració de principis d'orientació socialista i marxista. Marta Mata, en la lliçó de l'acte d'investidura del Doctorat Honoris Causa a la Universitat Autònoma de Barcelona el mes de maig de 1999, apel·lava a la importància de recuperar la memòria històrica de l'educació i confessava, en relació a la col·lecció *Textos Pedagògics*, l'admiració per "trobar en aquests textos escrits, publicats, traduïts i republicats per estudiar pedagogia, tanta referència, explícita o implícita, a l'educació pública, l'escola pública, els serveis públics d'educació, la política educativa".¹⁰¹ La mateixa lliçó de Marta Mata ens forneix, més endavant, amb alguns arguments més per valorar l'aportació de la col·lecció a la configuració d'una determinada visió de la renovació pedagògica a Catalunya:

¹⁰⁰ CANALS, M.A. "Montessori ahir i avui", dins MONTESSORI, M. *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1984, pp. LIII-LVIII.

¹⁰¹ Text del discurs llegit a la cerimònia d'investidura del Doctorat Honoris Causa el 5 de maig de 1999, dins *Doctora Honoris Causa Marta Mata*. Bellaterra: Publicacions UAB, 1999, p. 17.

*“La concepció i la pràctica de l’escola nova ens apareixen a la bibliografia vigatana amb els noms de Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Wallon, Freinet i Piaget, ordenats cronològicament, encara que com a apuntador diré que, en l’ordre d’aparició i el d’estada en escena, hi ha certes diferències; que els dos primers, Dewey i Montessori, influeixen molt directament en el segon acte, en el qual actuen de ple també els tres darrers, Wallon, Freinet i Piaget, i que la influència de tots l’hem de notar i reconèixer fins avui dia, i concretament a Catalunya”.*¹⁰²

Les presències, però també les absències, ens indiquen l’orientació d’aquesta visió. Es tracta, sens dubte, de la visió global que ha dominat i domina en la interpretació del procés de renovació pedagògica a Catalunya que, en enllaçar la segona meitat amb el primer terç del segle XX, és excessivament lineal:

*“Començava un nou acte, de primer només amb diàleg de gestos a l’interior de Catalunya, després començant-se a obrir a l’exterior. Vells noms d’aquí i d’allà retrobaven la veu, encara que aquí era veu baixa, amb una reverència per l’ordre d’edat: Alexandre Galí, Pau Vila, Artur Martorell, Angeleta Ferrer, i de fora encara la força de Dewey, Montessori, Freinet, Wallon, en vells textos o edicions foranes, que trobem a les biblioteques dels mestres, fins ben entrats els cinquanta. I als seixanta, les primeres explosions de textos en francès i en català, a més dels castellans de Mèxic o l’Argentina. Eumo n’ha traduït un petit però significatiu mostrari, els d’A.S. Neill, ben enllà en el corrent del no directivisme; Vigotski, ben ençà en el del constructivisme; Anna Freud, en la psicoanàlisi de l’infant; Bogdan Suchodolski, explicador de la pedagogia marxista; i Paulo Freire i Lorenzo Milani, que ens agradaria situar junts en la pedagogia de l’alliberament que pot trobar-se en tercers i quarts mons, els subproductes del primer”.*¹⁰³

La necessària lectura i interpretació dels textos ens hauria d’impulsar igualment cap a l’apropament a textos d’autors oblidats i, també, cap a la reinterpretació de textos oblidats d’autors coneguts. L’anàlisi de la complexitat és possible des de la perspectiva interpretativa i hermenèutica al costat, evidentment, de les valuoses aportacions de la història social que ens ajuden a entendre els contextos. Apostem també, com a repte, per la superació (en el sentit d’anar més enllà, no pas d’obviar o eliminar) de la identificació entre renovació pedagògica i procés de reconstrucció nacional com a perspectiva historicoeducativa. Més que cercar els elements comuns que poden vertebrar una tradició pròpia, ens sembla necessari l’estudi dels referents i les influències externes o, si es vol, l’anàlisi profund de les relacions i interrelacions amb l’exterior. I, sobretot, l’anàlisi real de les pràctiques, vertader termòmetre de la

¹⁰² *Ibidem*, p. 30.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 32.

renovació: des de les petjades de Freinet al Lluçanès a partir de la revista *Colaboración* fins a la presència italiana en l'educació infantil a Osona en el final del segle XX (Sachetto, Malaguzzi, etc.), per posar dos exemples propers geogràficament i allunyats en el temps i la concepció.

Els reptes i els deures pendents per als historiadors de l'educació i la pedagogia són nombrosos. Ens diu Fontana que “l'historiador acostuma a actuar com el que resol un trencaclosques, un puzzle, valent-se d'un model que li mostra les línies generals de la solució, i va cercant el lloc concret en què les línies de la peça, és a dir de l'esdeveniment o de la dada, encaixen amb exactitud, la qual cosa li serveix per a confirmar la validesa de la solució, del model interpretatiu que ha avançat com a hipòtesi de partida”.¹⁰⁴

La revisió historiogràfica que hem desenvolupat fins aquí ens ha servit per apropar-nos a diversos models i perspectives d'estudi de la renovació pedagògica a Catalunya. Sense cap pretensió d'establir conclusions definitives que requeririen més anàlisi i aprofundiment, hem detectat buits i mancances, continuïtats i discontinuïtats, visions coincidents i interpretacions discordants. Pensem, com Fontana, que “si partim de la solució preestablerta, només veurem la dimensió plana dels fets; si partim de l'esdeveniment, podrem distingir la diversitat dels plans que s'entrecreuen en ell i triar els que ens aportin perspectives més interessants”. Per fer-ho apuntem tres elements necessaris per avançar en el coneixement de la renovació pedagògica a Catalunya al llarg de tot el segle XX que només es poden concebre com a empreses col·lectives i cooperatives:

- Una bibliografia completa sobre la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya, sistematitzada a partir de diferents variables i paraules clau, que els nous avenços tecnològics ens haurien d'ajudar a construir.
- Una anàlisi dels articles publicats en les revistes pedagògiques catalanes que seria una part de la tasca anterior i ens permetria descobrir textos oblidats d'autors que mai seran prou coneguts.
- Un aprofundiment en l'estudi de les influències i presències de la pedagogia europea i internacional en l'educació a Catalunya i de les relacions entre els

¹⁰⁴ FONTANA, J. *La història dels homes*. Barcelona: Crítica, 2000, p. 343.

mestres i pedagogs catalans i els que procedeixen dels altres territoris de l'Estat espanyol.

En qualsevol cas, el camí que ens indica Josep Fontana, és el model que ens agradaria veure reflectit en les nostres aportacions i reflexions.

2.3. Els eixos de la renovació pedagògica

La revisió historiogràfica realitzada al llarg del capítol ens ha apropat a diferents propostes de sistematització de la renovació pedagògica a Catalunya. En revisar-les, ens adonem que Josep Pallach, en els capítols de la tercera part de la monografia sobre les contribucions dels mestres públics a la renovació, estableix els eixos principals del procés:¹⁰⁵

- L'atenció envers les experiències pedagògiques estrangeres.
- Les idees renovadores de la pedagogia activa.
- Els altres aspectes de la renovació escolar: el joc, les colònies escolars, la renovació dels continguts.
- Les relacions entre l'escola i la família: l'educació dels pares.
- L'ensenyament dels adults i l'extensió escolar. L'educació de les dones.
- L'ensenyament de la llengua materna.
- La coeducació.
- La formació dels mestres.

Jordi Monés en la seva anàlisi i síntesi del pensament escolar a Catalunya aborda l'estudi del segle XX a partir de tres eixos:¹⁰⁶ el món escolar (des d'una perspectiva social, cultural i política), les influències pedagògiques en la renovació metodològica i, en tercer terme, la diversitat d'ideologies escolars. Igualment, en les pàgines anteriors acabem de comentar l'esquema emprat en l'obra col·lectiva de González-Agàpito, Marquès, Mayordomo i Sureda que assenyalava tres àmbits d'estudi:¹⁰⁷ el context social, cultural i pedagògic;

¹⁰⁵ PALLACH, J. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: CEAC, 1978, pp. 143-217.

¹⁰⁶ MONÉS, J. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana, 1977.

¹⁰⁷ Vegeu l'índex general de: GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat/ IEC, 2002, pp. 733-737.

l'ensenyament (o sigui, la pràctica escolar) i l'educació fora de l'escola, responent als temes emergents d'estudi a partir, sobretot, de la dècada de 1990.

La sistematització adoptada per aquests autors ens ha orientat la fórmula que seria més coherent aplicar de cara a organitzar i presentar els treballs i publicacions que constitueixen el nucli de la tesi en els capítols 3, 4 i 5. Seguint aquest criteri i acceptant les finalitats de la història a les quals ens hem referit en els apartats anteriors, hem optat per una estructura de tres nivells tal com hem anunciat en la presentació de la tesi (p. 3): la reflexió pedagògica, la pràctica educativa, i els reptes i les perspectives de futur.

L'impacte de **la pedagogia** (en el sentit de **reflexió pedagògica**), sobretot de la pedagogia activa, en l'impuls de la renovació pedagògica catalana del primer terç del segle XX ha estat objecte de múltiples estudis. A partir dels resultats d'aquestes recerques es poden traçar diverses línies que uneixen diversos punts de la geografia europea i que ens expliquen les relacions pedagògiques, les gènesis conceptuals, les influències i, en definitiva, ens desvetllen les claus per entendre aquest ampli i profund moviment de renovació que, de forma intensa i extensa, va abonar i assaonar els difícils terrenys de l'educació europea a partir de les darreres dècades del segle XIX. Una de les línies uniria Suïssa, i més concretament Ginebra, amb Catalunya i, per extensió, Espanya.¹⁰⁸

Sens dubte, el cas de Ginebra ens il·lustra de forma àmplia el paral·lelisme entre el procés de renovació pedagògica i la construcció del camp disciplinar de les ciències de l'educació.

L'obertura, l'any 1912, d'una escola de ciències de l'educació que portava el nom del filòsof ginebrí Jean-Jacques Rousseau, coincidint amb el segon centenari del seu naixement, culminava un procés gestat uns anys abans. Al llarg d'aquest procés es va anar construint un complex edifici vertebrat per les ciències de l'educació. L'evolució s'havia iniciat a finals del segle XIX partint d'una concepció de la pedagogia com a ciència moral. Es va concretar, però, l'any 1912 amb la creació de l'Institut Rousseau i el desenvolupament de la psicologia de l'infant i la psicologia experimental, i es desplegarà i

¹⁰⁸ Vegeu: LAUDO, X.; MONÉS, J. (2008) "Les influències dels corrents internacionals de l'Escola Nova", dins MONÉS, J. (coord.). *Pedagogia, política i transformació social (1900 - 1917). L'educació en el context de la fundació de l'Institut d'Estudis Catalans*. Barcelona: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, pp. 227-247.

professionalitzarà definitivament a partir de 1929, però sobretot de 1933, amb la construcció i el reconeixement acadèmic de les ciències de l'educació com a camp disciplinar.¹⁰⁹ Aquest procés, que tan bé pot estudiar-se en el context ginebrí, té una dimensió europea i internacional. Les causes cal cercar-les en la posició geopolítica de Ginebra i el ressò d'allò que succeïa dins el seu contorn, però també en les interrelacions que es van teixir entre diferents focus generadors de reflexió pedagògica i, per extensió, de renovació educativa. L'activitat que van generar alguns organismes com el Bureau International d'Éducation, les oportunitats que oferien els congressos internacionals de la Nova Educació, d'Educació Moral, de Psicologia i, àdhuc, de Filosofia, els viatges pedagògics, les publicacions i les traduccions i els intercanvis de revistes pedagògiques són alguns dels factors que van contribuir a estrènyer els lligams i aprofundir en les relacions entre la reflexió pedagògica, en el marc de la diversitat i complexitat de les ciències de l'educació, i la renovació educativa.

És pertinent doncs, tal com hem assenyalat abans, l'aprofundiment en l'anàlisi de les influències i les interrelacions amb altres contextos de cara a completar el mapa que, a parer nostre, pensem que tot just tenim esbossat.

Aquesta anàlisi ens ajudaria a endinsar-nos en l'estudi de totes les dimensions i aportacions teòriques que vertebraven el procés de renovació pedagògica a Catalunya per trencar, d'alguna manera, la línia contínua que assenyala Galí quan qualifica d'excessiva l'obsessió per la pràctica: "(...) a casa nostra es dona el cas singular que enmig d'una plèthora de creacions escolars que es pot qualificar d'extraordinària, s'hagi pogut realitzar el vast moviment de renovació que acabem d'historiar sense cap doctrina prèvia capaç d'orientar-lo, sense tractadistes i a penes investigadors".¹¹⁰

¹⁰⁹ L'anàlisi d'aquest procés ha estat estudiat amb profunditat per Rita Hoffstetter i Bernard Schneuwly i els altres professors i investigadors del grup de recerca ERHISE (Equipe de recherche en histoire des sciences de l'éducation) de la Universitat de Ginebra. Els treballs del grup són diversos i amplis. En destaquem: HOFFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B.(ed.) (1998) *Le pari des sciences de l'éducation*. (Raisons éducatives, núm. 1/2). Bruxelles: De Boeck; HOFFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B.(ed.) (2006) *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences - Éducation nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th - middle 20th century; fin 19e - milieu 20e siècle)*. Berne: Peter Lang; HOFFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B et al. (2007) *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastés (fin du 19e - première moitié du 20e siècle)*. Berne: Peter Lang.

¹¹⁰ GALÍ, A. *Història de les institucions i el moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Llibre II: Ensenyament primari, 3ª part. Barcelona: Fundació A.G., 1979, p. 210.

Tanmateix, és un fet que el veritable termòmetre de la renovació pedagògica és el grau de transformació de l'escola i, en particular, de **les pràctiques educatives**. La reflexió pedagògica aporta model i projecte que els protagonistes han de convertir en pràctiques. Malgrat el camí historiogràfic recorregut i el caràcter "pràctic" de la renovació pedagògica a Catalunya, encara ens manquen estudis que deixin constància dels casos i situacions concretes, que ens revelin la incidència d'algunes metodologies, que ens apuntin els noms i els llocs i que, d'alguna manera, ens vagin omplint el mapa de la renovació en les diferents etapes. L'estudi i la recerca dirigides a l'anàlisi de temes transversals en àmbits territorials ben delimitats podria ser un bon camí per avançar en aquesta direcció.

Seguint amb la relació entre Ginebra i Catalunya, i manllevant l'expressió a Galí, seria pertinent preguntar-nos sobre el "caràcter pràctic de la pedagogia catalana" i la possible aportació de la pedagogia ginebrina a la fonamentació teòrica d'aquesta pràctica o allò que el mateix Galí anomena "consciència tècnica".¹¹¹

La pregunta és difícil de respondre en un sentit unívoc a causa, sobretot, de la complexitat dels elements que intervenen. Possiblement cadascun dels protagonistes que, per centrar-nos en aquest cas, van ser exalumnes de l'Institut Rousseau, l'hauria contestada diferent. Probablement a partir de l'anàlisi de les obres i aportacions posteriors de cadascun d'ells també l'hauríem de respondre diferent. Narcís Masó, en el prospecte de l'escola de S'Agaró de 1935 (una versió catalana de "l'École International de Genève") hi feia constar les referències de Claparède, Bovet i Piaget. En els textos que va escriure, l'opinió i els criteris de Claparède hi són ben presents, explícita o implícitament.¹¹² Masó també va deixar una fonda empremta personal i

¹¹¹ Vegeu: GALÍ, A. (1979) "Les doctrines pedagògiques", dins *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936*. Llibre II. Ensenyament primari (3ª part). Barcelona: Fundació A.G., pp. 210-222; i també GALÍ, A. (1984) *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo.

¹¹² Vegeu: *Escola de S'Agaró. Pensionat de primer ordre*. Sant Feliu de Guíxols, 1935 (Imp. Tip. Catalana, Vic). I també: MASÓ, N. (1990) "L'Escola Nova. Les bases, l'essència i l'esperit", dins MARQUÈS, S. (ed.) *Narcís Masó, pedagog de l'escola activa*. Girona: Diputació de Girona, pp. 57-82. Cal fer notar que Narcís Masó va deixar un molt bon record a l'Institut Rousseau, no només per la llarga estada que hi va fer, sinó també pel seu caràcter, intel·ligència i tasca realitzada. També era molt recordat i valorat per les seves aportacions poètiques i musicals en forma de cançons a les festes i excursions, entre les quals destaca un himne dels alumnes de l'Institut Rousseau ("Chant des élèves de l'Institut").

intel·lectual a Ginebra i els seus treballs sempre van merèixer elogis del professorat i en algun cas passaren a engruixir les aportacions de les revistes de més prestigi.¹¹³ A l'altre extrem també va haver-hi visitants, la més rellevant i coneguda és Rosa Sensat, que no van trobar a Ginebra res de massa interessant per romandre-hi massa dies. La futura directora de l'Escola del Bosc no s'està pas de manifestar-ho al·legant que no veia possible trobar-hi aportacions sobre el tema que la motivava i interessava (l'ensenyament de les ciències físiques, químiques i naturals), en comparació amb el que havia trobat a Brusel·les o esperava trobar a l'Escola Normal de Lausanne.¹¹⁴

Reflexions semblants podríem fer en els casos de Pau Vila i Jesús Sanz i les trajectòries de Mallart i Rosselló, de cara a conformar un gruix de respostes afirmatives a la pregunta que ens fèiem. Però potser la justa mesura, per l'actitud escèptica envers les novetats i la poca disposició a la lloança externa gratuïta, la trobem en el cas d'Alexandre Galí: crític amb algunes propostes de la pedagogia activa i interessat amb els treballs i aportacions de Claparède en els camps disciplinars de la psicologia i pedagogia experimentals.¹¹⁵

L'aprofundiment en aquestes línies d'investigació en relació a l'impacte de les influències en la veritable renovació de les pràctiques aportaria noves perspectives d'interpretació.

¹¹³ Vegeu: MASÓ, N. "La valeur de l'activité de l'esprit dans la fixation des idées", *Archives de Psychologie*, vol. XXI, núms. 83-84, any 1929, pp. 275-292.

¹¹⁴ Rosa Sensat va fer una curta estada a Ginebra durant el viatge d'estudis del període octubre 1912-març 1913. Tal com descriu en els seus diaris, entre els dies 8 i 22 de gener de 1913 va residir a Ginebra i va realitzar visites a diferents centres educatius de la ciutat. Acompanyada per Pau Vila va visitar l'Institut Rousseau, va saludar i conèixer Bovet i va assistir, durant un únic matí, a les classes de psicologia experimental de Claparède de les quals s'emportà una impressió ambigua: "Será muy sabio pero dice las cosas a medio decir, sin ningún relieve, sin ningún calor, sin cuidarse de hacerlo ameno, en una palabra sin las condiciones que debe tener una lección dada por un buen maestro. La clase me ha resultado interesante pero naturalmente sin haber seguido las anteriores no puede servirme de mucho. Ha sido para aprovechar el tiempo" (Font: Diaris de Rosa Sensat - Arxiu Rosa Sensat; caixes 2 i 3 - Fons històric/ Biblioteca Rosa Sensat; i també: Expedient JAE/137-439 "Rosa Sensat Vilà". Disponible a: http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/JaeMain.html).

¹¹⁵ Són interessants els comentaris de Galí sobre *L'Éducation fonctionnelle* de Claparède publicats a la revista *Butlletí dels Mestres*. Després de remarcar l'interès del llibre i valorar les aportacions dels funcionalistes a la pedagogia, alerta sobre els perills derivats de la pretensió d'establir un sistema complet i de les generalitzacions. Amb el pretext de la ressenya del llibre, Galí també alerta del perill de donar la ciència "feta" als infants, però es manifesta contrari del que només comporti l'activitat lliure del nen (Vegeu: GALÍ, A. (1931) "Problemes d'educació funcional", *Butlletí dels Mestres*, núm. 54 (15 d'octubre), pp. 146-148; GALÍ, A. (1932) "Problemes d'educació funcional: vida directa i vida científica", *Butlletí dels Mestres*, núm. 62 (15 de febrer), pp. 50-51).

Retornant a Catalunya podríem establir una llarga llista de noms lligats a la renovació pedagògica al llarg del segle XX. Alguns de prou coneguts i estudiats, però d'altres de desconeguts i oblidats. I possiblement la majoria d'aquests darrers els trobaríem en l'exercici professional del magisteri en el medi rural, una assignatura pendent per completar el mapa historiogràfic de la renovació. L'escola rural, els mestres rurals i les pràctiques educatives a les seves aules són un àmbit encara massa poc estudiat, analitzat i reconegut. De fet constitueixen un important nucli de renovació "anònima". Només cal revisar les publicacions o comptar les tesis dedicades a la recerca en aquest àmbit per valorar la manca de contribucions que ens ampliïn el coneixement en aquest camp. A l'escola rural, en canvi i de forma paradoxal, a causa de les pròpies singularitats, hi tenen cabuda i s'hi generen uns processos que la converteixen en un excel·lent laboratori de pedagogia pràctica i en un camp d'estudi per analitzar els moments, els llocs i les intensitats de la renovació pedagògica a Catalunya.

A través d'aquestes pàgines hem resseguit alguns llocs comuns i, en certa manera, mites de la pedagogia catalana amb el pretext de definir i reconstruir els processos de renovació pedagògica al llarg del segle XX a Catalunya i, sobretot, la perspectiva i les formes com s'han estudiat des del punt de vista històric. No és fàcil extreure conclusions definitives del nostre estudi, més enllà de les reflexions, constatacions i comentaris que hem anat perfilant al llarg del text.

La complexitat i l'heterogeneïtat aconsellen prudència però també ens qüestionen i obren interrogants sobre alguns dels conceptes que sovint hem emprat per descriure i analitzar l'evolució de l'educació a casa nostra. Els mateixos conceptes d'escola nova i pedagogia activa que han marcat profundament la pedagogia catalana (un concepte també massa complex i poc precís més enllà del criteri geogràfic) se'ns presenten, a mesura que progressen els estudis i les recerques, menys homogenis i més polièdrics des del punt de vista del contingut i significat. No hi ha dubte que el gresol ginebrí, al qual també ens hem referit en aquestes darreres pàgines, i altres nuclis impulsors arreu d'Europa van catalitzar el desenvolupament del moviment renovador i van jugar un paper important en l'impuls de les experiències que, a Catalunya, es van desenvolupar sota l'orientació dels principis de l'educació

activa. Però així com l'educació activa és una cruïlla conceptual de l'educació funcional, l'educació progressiva, l'escola del treball, l'escola serena i altres conceptualitzacions, la renovació pedagògica a la Catalunya del segle XX també és una cruïlla de dinamismes i tensions de signe no sempre coincident. Potser sigui aquesta una conclusió massa general, però també és un punt de partida per encetar noves recerques en la perspectiva de la complexitat apuntades en algunes publicacions a les quals ja ens hem referit.¹¹⁶ La història i evolució dels propis conceptes ha generat una polisèmia que no podem passar per alt. Possiblement sigui un camí que cal explorar per anar resseguint l'evolució de la renovació pedagògica al nostre país i, més concretament, per afinar les causes i els vectors que han dirigit i transformat la pedagogia activa - basada en les finalitats, la fonamentació i el projecte - en l'activisme escolar que apunta a la pràctica sense rumb ni fonaments. Dit d'una altra manera, el present estudi ens pot impulsar i suggerir pistes, amb totes les limitacions existents, per analitzar el moment o els moments de les ruptures amb l'esperit(s) de la pedagogia activa, a partir justament de la reconstrucció dels múltiples camins per on ha transitat la pedagogia contemporània, un repte que hem intentat abordar i en el qual hi estem contínuament aprofundint, per comprendre millor la realitat educativa i per contribuir a transformar-la des d'una dimensió més territorial.

D'aquí ve, en part, que la nostra proposta d'un triple nivell per analitzar la renovació pedagògica inclogui les reflexions sobre **els reptes i les perspectives de futur** en una clara apropiació de l'esperit historiogràfic de Josep Fontana quan apel·la a la "voluntat de construir el futur".

La història de l'educació i la pedagogia no pot deslligar-se de l'educació entesa com a pràctica, sinó que ha d'orientar-se justament envers el compromís per millorar-la. I en el cas de l'estudi de la renovació pedagògica, no podem perdre de vista l'impuls inicial i el motor que la mou: la necessitat i la capacitat de donar respostes, a través de la construcció de coneixement, a nous reptes en nous contextos.

¹¹⁶ Vegeu: OHAYON, A.; OTTAVI, D.; SAVOYE, A. (ed.) (2004) *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berna: Peter Lang; HAMELINE, D. (2006) "L'éducation nouvelle après l'Éducation nouvelle", *Paedagogica Historica*, vol. 42, núms. 1-2, pp. 263-290.

3. ENTORN DE LA REFLEXIÓ PEDAGÒGICA

La renovació pedagògica i la construcció de les ciències de l'educació

Els textos que integren aquest capítol giren entorn de la presència de la reflexió pedagògica en els processos de renovació educativa desenvolupats durant el primer terç del segle XX. En general, els estudis que hem consultat coincideixen en demostrar que aquests processos de renovació pedagògica, a Catalunya, Europa i Amèrica, es desenvolupen de forma paral·lela a la construcció del camp disciplinar de les ciències de l'educació. D'altra banda, també és prou sabut que la renovació pedagògica de les primeres dècades del segle XX està associada a reformes socials i polítiques que, en contextos diversos, han coincidit en el valor de l'educació i, per tant, en posar l'educació al servei de la construcció d'un projecte social, polític i cultural d'ampli abast.

Partint d'aquest marc d'anàlisi hem optat per seleccionar quatre textos que, des de perspectives i nivells diferents, intenten donar resposta al repte d'explicar les relacions entre renovació i reflexió pedagògica. Plantejat amb unes altres paraules, ens sembla interessant presentar algunes aportacions que intenten indagar i/o establir les relacions de causa i efecte entre la pedagogia i la pràctica educativa.

El primer text és una aproximació al pensament educatiu del pedagog suís Adolphe Ferrière. Es tracta de l'estudi introductorï publicat l'any 1997 dins l'edició catalana de *L'autonomia dels escolars* a la col·lecció Textos Pedagògics. Després d'analitzar el context del seu temps, l'estudi del recorregut formatiu de Ferrière ens permet sistematitzar les claus per entendre la seva proposta pedagògica: la crítica de l'escola tradicional i els fonaments de la pedagogia activa. La tasca incansable de Ferrière és un element determinant a l'hora d'explicar el desenvolupament dels principis de l'escola activa i la difusió del moviment de l'Escola Nova, també a Catalunya. En la darrera part, l'estudi està centrat en el caràcter moral del projecte educatiu de Ferrière de cara a explicar i fer comprensible el model d'autonomia moral dels infants com a procés de formació del ciutadà.

Els elements d'aquesta anàlisi enllacen plenament amb els objectius del segon text que presentem: "La educación moral en el utilitarismo y el pragmatismo". El text respon a l'encàrrec de redactar un capítol per a un manual sobre història de l'educació en valors, coordinat per Eulàlia Collelldemont i Conrad Vilanou i publicat a l'editorial Desclée de Brouwer l'any 2001. El text, doncs, intenta sistematitzar la gènesi i evolució d'uns determinats corrents filosòfics i pedagògics. Tot adoptant un caràcter didàctic, sense escatimar referents ni rigor, es vol mantenir un equilibri entre la síntesi i l'aprofundiment en alguns conceptes. Si Ferrière és un personatge clau per entendre la divulgació i extensió del moviment de l'Escola Nova, Dewey ho és per entendre el projecte social i polític de la pedagogia activa o progressiva. Des d'aquest punt de vista el text intenta explicar el caràcter moral de les propostes renovadores del primer terç del segle XX.

Els mesos de gener i febrer de 2008 vàrem tenir l'oportunitat de realitzar una estada de recerca a Ginebra: als arxius de l'Institut Rousseau fundat per Claparède l'any 1912. Fruit d'aquesta estada i de les investigacions realitzades en els fons documentals de l'arxiu, en particular del fons Ferrière, va sorgir l'article que constitueix el tercer text del capítol: una nova aproximació a Ferrière a partir del diari personal i una anàlisi de les relacions entre Ginebra i Catalunya a partir de la seva estada a Barcelona l'any 1930. L'article, publicat a la revista *Temps d'Educació*, es complementa amb la reconstrucció del text de la conferència que Ferrière va pronunciar en el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i que ens permet una mirada nova al pensament del pedagog suís.

La traducció completa dels textos del *Petit Journal* de Ferrière corresponents a l'estada a Barcelona han estat publicats en el número 6 de la *Revista Catalana de Pedagogia*. A més, l'estada de recerca a Ginebra i l'article sobre Ferrière i l'escola nova a Barcelona i Catalunya han desvetllat altres estudis que estan pendents de publicació o, encara, en una fase més inicial de documentació i interpretació. Entre els primers hi ha un article i una comunicació sobre el professor Jesús Sanz a la revista *Educació i Història* i al Coloquio de Historia

de la Educaci3n de Pamplona (2009) i un article sobre la pres2ncia i influ2ncia de la pedagogia ginebrina a Catalunya per a un monogr2fic de la revista *Temps d'Educaci3n*. En fase de projecte, per3 amb abundant documentaci3n recollida, hi ha un estudi sobre les relacions entre teosofisme i educaci3n a Catalunya, que ja estan apuntades en l'article que presentem, per intentar aprofundir en l'an2lisi de la complexitat de la renovaci3n pedag3gica a Catalunya.

El quart i darrer article 2s un treball conjunt amb el professor Conrad Vilanou publicat a la nadala de la Fundaci3n Jaume I el desembre de 1999 que estava dedicada a la *Pedagogia a Catalunya*. L'article vol analitzar, explicar i sistematitzar el proc2s, en diferents fases i dins de diversos contextos, de construcci3n d'un pa3s a trav2s de l'educaci3n. Atenent al car2cter de la publicaci3n, es tracta d'un treball de s3ntesi que, malgrat tot, intenta defugir la simplificaci3n i adoptar una perspectiva complexa. El recorregut, que arrenca del Noucentisme i arriba fins a la guerra civil de 1936-39, s'atura en els diversos moments hist3rics, analitza els escenaris, situa els referents i les influ2ncies i, finalment, ubica les propostes pedag3giques i les realitzacions pr2ctiques. De la lectura se'n despr2n el car2cter plural i divers dels processos de renovaci3n pedag3gica a Catalunya, d'acord amb les tensions i dinamismes en relaci3n a l'educaci3n que caracteritzen la cru3lla catalana del primer ter3 del segle XX.

3.1. FERRIÈRE: ESTUDI INTRODUCTORI

Text 1:

SOLER, J.: "Ferrière: estudi introductori", dins A. FERRIÈRE: *L'autonomia dels escolars*. Vic: Eumo, pp. XIX-LVIII

Perfil humà d'Adolphe Ferrière i el seu temps

És un dels primers que, fa ja més de trenta anys, compregué les promeses d'aquesta nova educació, i qui més que ningú contribuï a propagar-la, i que un xic pertot arreu comença a donar fruits esplèndids. Ell ha tingut fe; la fe que acabarà per commoure fins i tot els educadors¹.

Així es refereix Eduard Claparède, el fundador del prestigiós Institut Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, al seu col·lega Adolphe Ferrière en un article publicat l'any 1923². Són paraules que esbossen el perfil d'un retrat prou objectiu tenint en compte que formen part d'un article en el qual, lluny de tota pretensió adolorada, Claparède critica els postulats de Ferrière entorn dels fonaments de l'escola activa i enceta una polèmica, franca i clarificadora, a la qual ens referirem més avall. Retrat que descriu prou bé un aspecte fonamental de la tasca pedagògica de Ferrière: el paper d'impulsor, propagador i animador del moviment de l'Escola Nova durant el primer terç del segle XX. Una tasca feta amb el ferm convenciment que dóna la fe en la nova educació de què parla Claparède o, si voleu, l'impuls vital bergsonià, arrelat profundament a l'interior de Ferrière. Aquell *élan vital* que reforça, com veurem després, un dels pilars del seu treball teòric. L'altre objectiu: la fonamentació de l'escola activa. Perquè l'afany del nostre autor no es va limitar a una tasca d'animació i divulgació, sinó que, amb més o menys encert, va pretendre bastir un discurs teòric que sustentés els postulats de l'escola activa i, a manera de contraforts, apuntalés la formulació dels 30 punts de l'Escola Nova, escrits per ell mateix i promulgats

¹ E. CLAPARÈDE, *L'educació funcional*. Vic: Eumo Editorial, 1991, p. 136.

² «La psychologie de l'école active», publicat a *L'Éducateur* l'any 1923, recollit en la citada publicació d'Eumo Editorial, p. 135-147. Per a la polèmica, vegeu més avall, p. XLII.

a Calais l'any 1921³.

La pràctica educativa és l'altre component de l'univers que Ferrière, «l'incansable educador suís», com l'anomena Artur Martorell⁴, s'esforçà a construir. Representa la gran obsessió de Ferrière i, paradoxalment, la pèrdua progressiva de l'oïda fins a la sordesa total desviarà la seva arrelada vocació d'educador cap a la divulgació d'aquells postulats escolars que ell personalment ja no podia portar a terme. Així Ferrière haurà de renunciar de manera efectiva, malgrat que ell mai no ho reconegui, a l'afany de presentar-se com un pedagog pràctic davant dels contemporanis Bovet, Claparède o Piaget, a qui considerava «només» teòrics.

No és fàcil de sintetitzar una tasca pedagògica tan àmplia sense caure en el perill de simplificar-la. Assenyalem, però, els principals camps de la seva activitat:

1r. Documentalista minucios de nombroses experiències pedagògiques i de ressenya i anotació de publicacions periòdiques i monogràfiques que li serviren de suport per a les seves obres posteriors en un veritable assaig de comparativisme educatiu.

2n. Experiència pràctica com a educador en la fundació d'algunes escoles noves i en un exercici professional limitat, com ja s'ha dit, per la sordesa.

3r. Reflexió teòrica sobre el concepte d'escola activa amb l'objectiu de fonamentar-la, prenent com a punt de partida diverses aportacions de la biologia, la filosofia, la sociologia i la psicologia al costat de la pròpia experiència i els resultats de les seves observacions.

4rt. Impulsor i animador del moviment de l'Escola Nova des del seu Bureau International des Écoles Nouvelles (1899), la fundació de la Lliga Internacional de la Nova Educació (1921) o la participació en el Bureau International

³ Els 30 punts de l'Escola Nova són publicats inicialment per Ferrière l'any 1915, però serà durant el I Congrés Internacional de la Nova Educació, celebrat a Calais l'any 1921, quan es constitueix la Lliga Internacional de la Nova Educació i s'adopta la formulació dels 30 punts com a condicions que ha de complir una escola que vulgui adherir-se al moviment. Una versió sintètica i suficient dels 30 punts de l'Escola Nova pot consultar-se en el text d'Artur Martorell «Com realitzar pràcticament una escola nova», dins *L'Escola Nova Catalana, 1900-1939*. Vic: Eumo Editorial, 1992, p. 309-326.

⁴ *Ibidem*, p. 310.

d'Éducation de Ginebra (1925).

5è. Divulgador dels principis teòrics i pràctics de l'Escola Activa amb la publicació de nombrosos articles i llibres.

Aquesta tasca productiva es realitza, sobretot, en el context del naixement i desenvolupament desplegat, entre 1889 i 1939, pel moviment renovador de l'Escola Nova. Si seguim J. González-Agàpito,⁵ en la sistematització de les etapes d'aquest moviment podrem establir un paral·lelisme amb la trajectòria de Ferrière des del moment que hi estableix els primers contactes. És el 1899 quan, amb el seu pare, visita l'École des Roches de Demolins, que ja coneixia a través del llibre *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons? [D'on ve la superioritat dels anglosaxons?]* (1897). Són tot just els inicis de l'Escola Nova i Ferrière ja hi és present perquè a partir de 1900 entra a treballar amb Hermann Lietz⁶ a Ilsenburg, en el Deutches Landerziehungsheim [Llar d'educació alemanya al camp]. L'impacte que rep és notable i quan seguirà Lietz fins a Haubinda, l'any 1901, per fundar una escola nova al camp s'amararà de l'estil educatiu que desprenia aquella petita república escolar: vida familiar en plena naturalesa, cultura integral, divisió del treball, esports, treballs manuals i jardineria, excursions, lectures, música i experiència religiosa. La personalitat de Lietz⁷ tutelarà la gestació de les primeres intuïcions pedagògiques de Ferrière que aniran prenent forma sota l'influx de l'autor de *Deutsche Landerziehungsheime. Grundsätze und Einrichtungen [Llars d'educació alemanyes al camp. Bases i orientacions]* (1917):

L'escola nova al camp; la influència de Hermann Lietz, per a qui tota coacció era abominable i que havia aconseguit, a través de l'autogovern organitzat en la seva república escolar i la seva influència espiritual, l'ordre voluntari i la

⁵ Es pot consultar el «Pròleg i Guia de lectura», dins *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*. Vic, Eumo Editorial, 1992, p. XXV-LXXI.

⁶ Hermann Lietz (1868-1919). Teòleg i pedagog alemany. El 1893 coneix C. Reddie, fundador de l'escola d'Abbotsholme. Influït per l'exemple d'aquesta escola, per les idees de Rousseau, de Pestalozzi i de Spencer i per les obres d'alguns higienistes com Lahmann, va fundar, el 1898, a Ilsenburg, la seva primera escola Deutches Landerziehungsheim.

⁷ El pensament i l'obra educativa de H. Lietz pot resseguir-se en la publicació del mateix Ferrière: *Trois Pionniers de l'éducation nouvelle: H. Lietz. G. Lombardo-Radice. F. Bakule*, (1928). [Traducció castellana editada a Barcelona: Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, S.A.].

submissió espontània de tots vers el deure col·lectiu; absència de qualsevol programa, de qualsevol mètode i gairebé de qualsevol horari que coartés la llibertat de qui, amb el seu grup de joves, portava a terme, per primera vegada, l'escola segons la psicologia genètica i la llibertat de l'infant.⁸

Amb aquest impuls i durant el període que va des del 1900, quan Dewey publica *L'escola i la societat*, fins al final de la primera gran guerra, mentre el moviment de l'escola nova viu uns anys de recerca i de formulació de les seves bases teòriques, Ferrière viurà les experiències educatives que aniran alimentant el seu pensament. Després de la influència de Lietz, seguiran les estades a Glarisegg, on W. Frei i W. Zuberbühler havien fundat la primera escola suïssa al camp (1902), i més endavant, a les escoles noves de les Pléiades sur Blonay i de Bex.⁹ Aquestes experiències coincideixen amb el coneixement d'aportacions fonamentals dins el moviment renovador com ho són els mètodes de Montessori i Decroly i les *Arbeitschules* o «escoles del treball» alemanyes de Kerchensteiner. Es tracta d'un intens període de formació durant el qual Ferrière acaba la llicenciatura en ciències socials (1905) i obté el doctorat en sociologia (1915) amb una tesi titulada *La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie et la question de l'organisme social*, que la Universitat de Ginebra va guardonar amb el premi Amiel.¹⁰ En aquell moment, Ferrière ja exercia de professor a la Universitat de Ginebra i a l'Institut J. J. Rousseau i dirigia el seu Bureau International des Écoles Nouvelles des d'on aplegà una extensa documentació, malauradament destruïda per un incendi en la seva residència familiar el 1918.

Els anys que segueixen a l'acabament de la Primera Guerra Mundial estan marcats per la notable expansió de l'Escola Nova. Ferrière, esdevingut ja un

⁸ Vegeu A. Ferrière en un Prefaci a l'edició castellana de *La ley biogenética y la escuela activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, p. 22-23.

⁹ L'experiència en aquesta darrera escola és descrita per Ferrière en la seva obra *La pratique de l'école active*, (1924). Paradoxalment serà a Bex, el 1920, on Ferrière veurà confirmada la seva incapacitat per a conduir una classe, a causa de la sordesa.

¹⁰ H. F. Amiel (1821-1881). Escriptor i filòsof ginebrí format a les universitats alemanyes de Heidelberg i Berlín. Catedràtic a la Universitat de Ginebra des de 1849, va escriure una *Théorie de l'éducation*, resum de les seves lliçons de pedagogia a la universitat. La seva obra més coneguda és el *Diari íntim*, més de setze mil pàgines de reflexió creadora sobre el coneixement d'un mateix, amb interessants fragments de crítica literària.

protagonista destacat dins aquell moviment, desplegarà una activitat intensa de viatges, participacions en congressos, conferències i publicacions. La seva tasca animadora i divulgadora creix proporcionalment a la internacionalització i difusió del moviment. En són la millor mostra les successives publicacions de les seves obres pedagògiques més rellevants: *Transformons l'école* (1920), *L'autonomie des écoliers* (1921), *L'école active* (1922), *La pratique de l'école active* (1924), *La coéducation des sexes* (1925), *La liberté de l'enfant a l'école active* (1927), *Trois pionniers de l'Éducation Nouvelle* (1928), *L'École sur mesure à la mesure du maître* (1931).

Ferrière participa plenament de l'optimisme educatiu pel que fa a la capacitat regeneradora de la nova pedagogia després de la primera guerra mundial, tot manifestant una gran confiança en l'escola nova que haurà de modelar els futurs ciutadans i esborrar el record del conflicte bèlic. És el somni que Ferrière comparteix amb el moviment renovador:

"L'escola vella desequilibra el sistema nerviós dels infants i prepara l'angoixa, l'agressivitat i la guerra; l'escola nova reforça la salut física, intel·lectual i moral de l'infant a través de la higiene i el treball, i prepara individualitats equilibrades que, de forma espontània, voldran instaurar la pau."¹¹

El recorregut formatiu de Ferrière: de la biologia, la filosofia, la sociologia i la psicologia a la pedagogia

Ja hem al·ludit abans en un breu apunt a l'intens període de formació de Ferrière i hem assenyalat la tesi doctoral, publicada el 1915, com l'obra que recull el nucli i la gènesi del seu pensament que, com escau a una personalitat inquieta i ambiciosa, abraça diversos camps del saber. S'endinsa en l'especulació filosòfica, furga en les aportacions de la biologia i la psicologia tot cercant l'explicació de les dinàmiques socials i desembarca en el terreny pedagògic, on intentarà bastir la que ell considerava la seva gran obra

¹¹ Extret i traduït de l'article d'A. FERRIÈRE, «Ayuda mutua. Llamamiento de un pedagogo», *Revista de Pedagogía*. Any IX, n. 104 (agost de 1930), p. 363-364.

intel·lectual, *L'Éducation Constructive*, de la qual només es va publicar el primer volum dels quatre que havia previst, *Le Progrés Spirituel* (1928) i així i tot aquest volum és una obra «massa densa per als educadors i massa superficial per als diversos cossos d'especialistes els camps dels quals hi són tractats».¹² L'afany de Ferrière per abastar tots els camps del saber no sempre anava d'acord amb el rigor i la profunditat de les seves aportacions.

Aquesta obra és la síntesi de les lliçons donades a la Universitat de Ginebra, a l'Institut Jean-Jacques Rousseau i a l'Escola d'Estudis Socials per a la Dona. Una obra que intentava respondre als quatre grans problemes que se li plantegen en abordar l'essència de la formació total de l'home: el progrés espiritual, la llei del progrés i l'herència, la diversitat de tipus psicològics i l'educació religiosa i els valors espirituals suprems.

Ferrière arriba a la pedagogia des de la filosofia, la biologia, la sociologia i la psicologia. En la reflexió filosòfica segueix J. J. Gourd,¹³ el seu professor a la Universitat de Ginebra, però sobretot pren com a concepte fonamental *l'élan vital* de Bergson.¹⁴ La vida, com a creació i imprevisibilitat, com a desenvolupament constant («vida que creix sobre ella mateixa»), sota l'acció continuada de l'impuls vital, li servirà per a establir la finalitat de l'educació segons el seu punt de vista. Si, com ell sosté, a l'origen de la vida hi ha un impuls vital espiritual que és la font de qualsevol activitat, la finalitat de l'educació és conservar i fer créixer aquest impuls vital, perquè tendeix al fi suprem de la humanitat, que és el desenvolupament de la potència del seu esperit. Plantejaments filosòfics ben propers, sens dubte, a la filosofia dinàmica de Bergson i de William James: la vida com un corrent, com un fenomen dinàmic.

Ferrière es guia també per aspectes clau del pensament de Spencer, una altra conseqüència de l'herència bergsoniana, per a fonamentar la seva biologia i la seva sociologia: l'individu i la societat; el creixement individual i el

¹² Vegeu D. HAMELINE, «Adolphe Ferrière», dins *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya/Proa, 1996, p. 187.

¹³ J. J. Gourd (1850-1909). Filòsof suís que va exercir la docència a la Universitat de Ginebra. És considerat un filòsof original dins el moviment neocrític que representa el retorn a Hume dins de les tendències kantianes.

¹⁴ Ferrière segueix *L'évolution créatrice*, l'obra cabdal d'Henri Bergson apareguda el 1907.

futur de l'espècie humana. La seva resposta constitueix el que ell anomena la llei biogenètica, un dels quatre principis que dirigeixen el futur humà i que fonamenten, com veurem més endavant, el seu concepte d'escola activa. Es tracta d'un principi de recapitulació: el creixement i el desenvolupament individuals recorren les mateixes etapes que reproduïxen el desenvolupament de l'espècie.

La psicologia de Ferrière té molt poc, o gens, a veure amb l'enfocament científic dels seus contemporanis Claparède i Piaget. Malgrat que ell reivindicava que és el primer d'utilitzar la fórmula de psicologia genètica, la seva és una psicologia molt especulativa, fruit de la curiositat envers les relacions humanes i de la ferma creença en el poder de la ment per dirigir el progrés de l'individu i de l'espècie. La pedagogia del seu temps havia descobert que la psicologia era la ciència fonamentadora per excel·lència i Ferrière no es va quedar al marge d'aquest fet.

Les reflexions sobre els tipus psicològics (sensorials, imitatius, intuïtius i reflexius) s'endevinen més fundades en l'observació i en l'especulació que no pas en una sistematització científica acurada. Però Ferrière aconsegueix encaixar-les coherentment en la seva visió evolucionista de l'individu i de la societat dibuixant un quadre que relaciona les etapes evolutives de la humanitat amb les fases del desenvolupament individual i amb la classificació dels tipus psicològics de la societat.¹⁵ Una prova més del recorregut formatiu de Ferrière: biologia, sociologia i psicologia; les tres ciències que fonamentaran la seva pedagogia. Una pedagogia que es desvetllarà en contacte amb les primeres experiències d'Escola Nova, que es desenvoluparà sota la influència de Lietz i les seves llars d'educació al camp, que furgarà en la tradició humanista de Rabelais i de Luter i en els *Éssais* de Montaigne, que partirà de Rousseau i de Pestalozzi, que resseguirà Fichte, Goethe i la tradició del neohumanisme alemany, que no oblidarà Comenius i els seus deixebles, que veurà en Tolstoi la síntesi del filòsof i de l'experimentador i en Paul Robin, la veritable pràctica educativa a partir del concepte d'ensenyament integral.¹⁶ En

¹⁵ Es pot consultar el quadre explicatiu de la formació dels tipus psicològics a A. FERRIÈRE, *La escuela activa*. Barcelona: Herder, 1982, p. 56.

¹⁶ Es pot llegir el capítol «Les precurseurs de l'école active», dins la primera edició de *L'École active* (1922).

definitiva, una pedagogia que, d'acord amb el temps, intentarà de respondre als reptes de superar el fracàs i les contradiccions de l'escola tradicional.

La crítica de l'escola tradicional

La confiança en l'educació i en la seva funció regeneradora fan girar els ulls de Ferrière cap a l'escola tradicional i situen la crítica d'aquest model escolar com a punt de partida dels seus plantejaments pedagògics.

«Lector, si no estimes els infants, no cal que llegeixis aquestes pàgines. [...] Si a l'escola, tal com és, tot et sembla bé: no cal que em llegeixis».¹⁷ Amb aquestes paraules encapçala Ferrière el capítol primer de la seva crida a superar l'escola tradicional. *Transformar l'escola* és absolutament necessari per acabar amb una situació que afavoreix l'aniquilació dels esperits com la guerra la destrucció dels cossos.

Ferrière es basa en la pròpia concepció antropològica per a dirigir els atacs a l'escola tradicional. Sota el pes de la rutina i l'absència d'orientació científica, l'escola tradicional no té en compte les necessitats psicològiques de l'infant. Contràriament a la llei del progrés que explica el creixement individual dirigit per l'impuls vital que actua de dins cap enfora, l'escola tradicional pretén actuar damunt l'individu de fora cap endins i reprimeix els interessos espontanis de l'infant. A més, no té en compte que els interessos varien amb l'edat i que poden ser tan diferents com diferents poden ser els individus entre ells.

Aquest model educatiu tradicional confon l'interès amb l'atractiu i l'esforç amb l'absència de plaer fent-los incompatibles. De forma oposada, Ferrière sosté la idea que l'interès i l'esforç són dues fases del mateix impuls vital. Es tracta, segons ell, d'una escola que prolonga innecessàriament la tutela intel·lectual i moral sobre l'infant, que imposa més que proposa i que evita el pas de l'autoritat a l'autonomia. Es tracta, en definitiva, d'una escola que promou l'obediència passiva, l'absència de l'esperit crític, la competència entre iguals i la negació de l'ajuda mútua i la solidaritat: «En tots els països d'Europa

¹⁷Vegeu A. FERRIÈRE, *Transformons l'école*. Bâle: Bureau International des Écoles Nouvelles, 1920, p. 7.

l'escola s'ha esforçat a ensinistrar l'infant a l'obediència passiva. No ha fet res per desenvolupar l'esperit crític. No ha procurat mai d'afavorir l'ajuda mútua. És fàcil de veure on havia de conduir els pobles aquest ensinistrament pacient i continuat».¹⁸

Programes rígids i inadequats, diversificació i excés de matèries, mètodes autoritaris són la imatge externa d'una escola que, lluny de contribuir a desplegar la individualitat, ofega la personalitat de l'infant i és incapaç d'adaptar-se a la nova realitat dels canvis socials: progrés de la ciència, noves formes de producció i ideals democràtics.

Aquest descontentament davant del model escolar vigent, al costat del progrés de la ciència i la psicologia i de la necessitat d'educar els infants per a la vida i la societat actuals, són el punt de partida per a construir una nova escola:

L'escola tradicional partia del pensament reflexiu, de la intel·ligència. Pretenia conduir del pensament a l'acció i de l'acció a la perfecció íntima de l'ànima. [...] L'escola nova actua en sentit invers, des del centre a la perifèria: parteix de l'ésser íntim per a conduir-lo a l'acció i de l'acció espontània per arribar al pensament reflexiu.¹⁹

Fonamentar aquesta nova escola, reaccionar contra el model tradicional i crear un nou model, és l'objectiu de Ferrière. Un objectiu que, com veurem, no es limitarà a un canvi de programes i de mètodes, sinó que apuntarà a l'essència mateixa de l'escola, la filosofia de l'educació:

»El fi essencial de l'educació és promoure l'activitat «centrada» de l'infant. L'activitat que parteix de la voluntat i de la intel·ligència personals per arribar a l'enriquiment intel·lectual, moral i espiritual del subjecte. No hem de pressionar l'alumne, sinó estimular-lo per a actuar. Sense aquesta base no és possible l'Escola activa.»²⁰

¹⁸ A. FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel/París: Delachaux & Niestlé, 1921, p. 5. [Vegeu més avall, p. 3].

¹⁹ Vegeu A. FERRIÈRE, *La educación constructiva. El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe/La Lectura, 1932, p. 47.

²⁰ Vegeu A. FERRIÈRE, *La escuela activa*. Barcelona: Herder, 1982, p. 6.

Els fonaments de l'escola activa

"L'Escola activa és l'escola de l'espontaneïtat, de l'expressió creadora de l'infant. Respon a la tendència a la llibertat que es troba en el fons de tota ànima humana."²¹

Amb aquesta referència a l'expressió espontània, creadora i lliure, Ferrière inicia el capítol «Les fondements psychologiques de l'école active» del llibre *L'école active* (1922, 1946). Es tracta de la revisió d'un article publicat l'any 1914 amb el títol «Les fondements psychologiques de l'école du travail»²² i en el qual el concepte «escola activa» és substituït pel concepte «escola del treball» o «*arbeitsschule*».

L'origen del concepte escola activa cal situar-lo en el context científic i cultural de l'Institut J. J. Rousseau de Ginebra durant el període 1917-1920. El mateix Ferrière assenyala que es tracta d'un terme desconegut l'any 1918 i habitual a partir de 1920²³ i pensa que l'autoria del terme recau en Pierre Bovet, director de l'Institut Rousseau, que l'utilitza en l'article «La tâche nouvelle de l'école» (1919),²⁴ en el qual l'escola és convidada a considerar l'infant un organisme actiu i convertir-se en escola activa.

Després de deixar constància de l'ús del terme per part de Bovet, alguns estudiosos actuals²⁵ situen l'aparició de la fórmula «escola activa» en una recensió apareguda a la revista *L'Intermédiaire des Educateurs* de l'Institut Rousseau, l'any 1917. Es tracta de la crítica del llibre d'un pedagog italià, Maurilio Salvoni, *Una macchia sul muro*,²⁶ feta molt probablement pel mateix Bovet, que era cap de redacció de la revista. L'article presenta Salvoni com un

²¹ *Ibidem*, p. 23.

²² A. FERRIÈRE, «Les fondements psychologiques de l'École du travail», *Revue psychologique*. Brusel·les, 1914.

²³ Vegeu el capítol primer de *L'école active*.

²⁴ Article publicat a la revista *L'Intermédiaire des Educateurs*, n. 71-72, octubre-desembre de 1919.

²⁵ Podeu consultar el treball de D. HAMELINE; A. JORNOD i M. BELKAÏD, *L'école active. Textes fondateurs*. París: Presses Universitaires de France, 1995.

²⁶ *Una macchia sul muro e altre lezioni*. Milà: Libreria editrice milanese, 1917. El seu autor, Maurilio Salvoni, dirigia una institució educativa que ell anomenava «Scuola di educazione della attività spontanea». A partir de l'any 1922 va dirigir un centre de documentació i d'informació de l'escola nova.

educador que aplica els principis de l'escola activa: «Val la pena de veure'l, i de seguir el mestre simpàtic i enginyós que és M. Salvoni a través de les altres aplicacions que fa, sense material costós ni complicat, dels grans principis de l'*école active*».²⁷ Tot plegat fa pensar que el terme escola activa era utilitzat en l'ambient de l'Institut Rousseau i que aquest fet va obrir la porta a la fonamentació teòrica que intentà bastir Ferrière, partint de la proposta de Bovet i de la doctrina de l'escola del treball, «*Arbeitschule*», elaborada des de 1909 en un curs impartit pel mateix Ferrière a la Universitat de Ginebra.

L'antecedent immediat és l'obra de Georg Kerchensteiner,²⁸ el pedagog alemany, citat sovint a l'Institut Rousseau, que va elaborar els principis de l'«*Arbeitschule*», inspirat en l'obra de Pestalozzi, que destacaven la importància de la integració de l'exercici físic i del treball manual en peu d'igualtat amb les activitats intel·lectuals dins els programes escolars. A partir d'aquesta elaboració de la teoria del treball manual, el concepte «escola activa» esdevindrà una veritable divisa per oposar a la vella escola, és a dir, l'escola tradicional.

La fonamentació teòrica de Ferrière sobre el concepte d'escola activa parteix de l'anàlisi de quatre principis que, segons l'ordre d'importància que ell mateix estableix, són: l'existència de l'impuls vital espiritual, la llei del progrés, la llei biogenètica i la classificació dels tipus psicològics. Es tracta de la síntesi de les diverses aportacions realitzades en les seves obres teòriques més rellevants: *La loi du progrès en biologie et en sociologie* (1915), *L'école active* (1922) o *Le Progrès Spirituel* (1927).

Seguint l'estela bergsoniana, Ferrière planteja l'existència de l'energia interna, tant orgànica com espiritual, com a motor de la vida. Malgrat que parteix del concepte de l'impuls vital de Bergson, també identifica aquest plantejament amb el «voler viure» de Schopenhauer i la «voluntat de poder» de Nietzsche. Les seves reflexions parteixen del fet existencial d'aquesta energia o impuls intern que, a la vegada, marca una direcció a seguir: «L'impuls vital espiritual es troba a l'arrel de tota vida, és font de qualsevol activitat digna

²⁷ Comentari extret de «Livres nouveaux», *L'Intermédiaire des Educateurs*, juny-juliol de 1917.

²⁸ Georg Kerchensteiner (1854-1932) fou l'organitzador de l'ensenyament públic a Munich i l'autor de l'obra *Die Arbeitschule* [traducció castellana de L. Luzuriaga, *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: La Lectura, 1928].

d'aquest nom. [...] L'objectiu de l'educació és conservar i acréixer aquest impuls de vida que persegueix els fins més elevats».²⁹ La tasca educativa consistirà a avivar l'harmonia interna d'un procés dinàmic que es manifesta en tres fases: l'interès, l'esforç i la creació; i afectarà la totalitat i la globalitat de l'individu: afectivitat, intel·ligència, voluntat i activitat.

«El progrès és la direcció cap on convé orientar la vida espiritual de l'infant. L'educació és el conjunt de mitjans que cal fer treballar per aconseguir-ho.»³⁰ Ferrière aplica a la psicologia la seva anàlisi de la llei del progrés en el camp biològic i sociològic, feta en la tesi doctoral de l'any 1915. Parteix de la convicció que tot ésser viu tendeix a progressar, a desplegar la voluntat de viure millor com a resposta als estímuls de l'ambient: «acomodar-se al coneixement empíric, apropiat-se'l, enriquir-se a través d'ell, crear possibilitats d'acció eficaç, protegir-se millor contra els factors destructius: a tot això ho anomeno llei del progrés.»³¹

Aquest procés es manifesta en dues direccions complementàries. D'una banda la diferenciació en l'exercici de cadascuna de les facultats i, de l'altra, la concentració o unificació de les forces de l'organisme cap a la consecució d'un mateix objectiu. Davant d'aquest fet, l'educació haurà de procurar l'equilibri entre aquestes dues vies complementàries i, com l'impuls vital, haurà d'actuar des de dins dels individus cap enfora. L'escola activa haurà de partir de l'ésser profund per a conduir-lo a l'acció i arribar al pensament reflexiu. Es tractarà de submergir l'infant en un medi variat que li proporcioni multiplicitat de fets que reclamin la seva activitat personal: «El paper de l'escola és proporcionar a qualsevol infant l'ocasió d'exercitar les seves activitats i, a través d'elles, adquirir la major quantitat possible d'experiències originals, tan variades i abundants com sigui possible.»³²

A través de la llei biogenètica, formulada pel biòleg alemany Haeckel, Ferrière intenta explicar el desenvolupament de l'individu establint un paral·lelisme amb l'evolució de l'espècie humana i defensant el principi segons

²⁹Vegeu A. FERRIÈRE, *La escuela activa* (1982), p. 35.

³⁰ Vegeu A. FERRIÈRE, *La educación constructiva. El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe/La Lectura, 1932, p. 12.

³¹ Vegeu *La escuela activa* (1982), p. 36.

³²Vegeu *Transformemos la escuela*. Barcelona: Imprenta Clarasó, 1924, p. 166-167.

el qual l'ontogènia dels individus reproduceix la filogènia de l'espècie. L'estudi de les etapes del desenvolupament individual i social (infància, adolescència i joventut) a partir de l'evolució de la humanitat permet d'establir l'aparició successiva dels instints, les tendències i els interessos de cada edat. L'educació haurà de respectar aquesta successió i partir de l'interès de l'infant. En aquest tema, Ferrière segueix W. James i J. Dewey i, davant l'oposició entre una pedagogia de l'esforç i una pedagogia de l'atracció, proposa una síntesi en el concepte de pedagogia de l'interès. A *Le Progrès Spirituel*, l'autor hi planteja com el veritable interès suscita l'esforç espontani i, com aquest, augmenta el feix d'energies i, per tant, el mateix interès.

El coneixement i la classificació dels tipus psicològics és el quart pilar que sustenta la fonamentació de l'escola activa segons el model de Ferrière. Aquest tema, plantejat en els primers treballs sobre l'escola activa, fou objecte d'estudis posteriors com, per exemple, *Vers une classification naturelle des types psychologiques* (1943) o *L'Orthogénèse humaine ou l'ascension vers l'esprit. Les types psychologiques selon la tradition, la science et la religion* (1959). Com es veu, malgrat les crítiques rebudes en aquest aspecte, va mantenir les seves conviccions fins al final.

Ferrière ressegueix les aportacions de la psicologia i intenta establir una classificació que aporti vies d'acció educativa en cadascuna de les etapes del desenvolupament humà: la primera infància (0 a 6 anys) o domini de la sensorialitat, la segona infància (6 a 12 anys) o domini de la imitació, l'adolescència (12 a 18 anys) o domini de la intuïció i la joventut (18 a 24 anys) o domini de la reflexió. Davant el problema del possible determinisme genètic del tipus psicològic de cada individu, Ferrière planteja el paper de l'educació que cal dirigir cap al desenvolupament màxim de cada facultat individual. Segons ell, l'educador no pot modificar l'herència, però pot contribuir al desplegament harmònic de les potencialitats de l'infant procurant l'equilibri entre la diferenciació i la concentració del progrés personal:

“La llei morfològica fonamental, que converteix un ésser en el que és, ha de ser respectada en el seu dinamisme. [...] La nova educació no exclou pas els principis (la base i l'herència), però els considera sota l'angle dinàmic: intenta treure partit dels instints afavorint-los si són sans, canalitzant-los, sublimant-los,

de forma que la individualitat primitiva es desenvolupi fins al nivell més alt de la personalitat.”³³

Impuls vital, progrés, desenvolupament individual i personalitat són els elements fonamentadors de l'escola activa que Ferrière proposa. Els seus treballs són reelaboracions concèntriques d'aquest plantejament, ampliacions del camp de visió que no paren de girar a l'entorn dels mateixos conceptes. Així, en l'obra *L'école sur mesure à la mesure du maître*,³⁴ ens ofereix una síntesi dels fonaments psicològics de l'escola activa:

- L'essencial és la conservació i l'augment del poder espiritual de l'infant.
- El motor de la vida espiritual és interior: l'educador és un jardiner i no un terrissaire, que ha d'estimular i proporcionar les condicions.
- Aquest motor interior són els instints, les tendències i els interessos que apareixen a les diferents edats en un paral·lelisme entre evolució de la infantesa i evolució de la humanitat.
- L'interès propi fa que l'infant triï ell mateix els fins de les seves accions i els mitjans que li permetran d'aconseguir-los.
- L'infant evoluciona de la inconsciència animal a la consciència plena de les lleis universals, de la dependència absoluta a l'autonomia; de l'egocentrisme al sentit social.
- L'infant evoluciona de la indiferenciació no concentrada a l'enriquiment de l'esperit (diferenciació) i a la possessió de si mateix (concentració), harmonitzades pel motor intern de cadascú.
- El saber memoritzat no és un saber de veritat. Per assolir el saber, l'esperit va de l'observació a la hipòtesi, a la verificació i, finalment, a la llei.

Sintetitzant i seguint D. Hameline³⁵ podríem dir que el pensament teòric de Ferrière sobre l'escola activa cal llegir-lo en tres claus: ciència, moral i religió, al servei de la construcció d'una antropologia del fenomen humà a escala individual i a escala social.

³³ Vegeu A. FERRIÈRE, «La armonía: reivindicación central de la educación», *Revista de Pedagogía*, n. 151 (juliol de 1934), p. 289-295.

³⁴ Es pot consultar la versió castellana, publicada a Buenos Aires: Kapelusz, 1947, p. 74-75.

³⁵ Podeu consultar D. HAMELINE, «Adolphe Férrière», dins *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya/Proa, 1995, p. 185-199.

Aquests plantejaments fonamentadors de l'escola activa foren discutits i criticats per E. Claparède. En un article titulat «La psychologie de l'école active», publicat l'any 1923,³⁶ critica que Ferrière abordi qüestions com la llei del progrés, la llei biogenètica i els tipus psicològics que són «completament estranyes al principi fonamental de l'escola activa»,³⁷ i no centri més l'atenció en allò que és veritablement fonamental i constitueix l'únic eix a l'entorn del qual ha de girar la concepció educativa: la llei de la necessitat o de l'interès. De fet, Claparède no veu amb bons ulls l'ús del terme escola activa. Segons ell, comporta l'equívoc que actiu significa «actuar exteriorment» i per això prefereix el terme educació funcional, basada en la necessitat. En aquest sentit també li critica que citi Rousseau utilitzant només aquells passatges que relaten el treball manual o l'exercici de les arts mecàniques i n'oblidi d'altres que expressen el principi funcional amb més claredat. En definitiva, Claparède reivindica el paper de la psicologia com a ciència fonamentadora dels principis educatius, defugint altres explicacions que, si bé són importants, no poden constituir un fonament del principi d'activitat perquè sovint són «opinions de l'esperit o hipòtesis metafísiques» i no pas «l'expressió d'un fet d'observació de cada dia i de cada instant».³⁸

L'article de Claparède obrí la polèmica i rebé respostes de Ferrière i de Chessex.³⁹ Aquest darrer dirigeix una carta oberta a Claparède,⁴⁰ on puntualitza algunes expressions sobre el concepte d'escola activa i reclama la importància de l'experiència diària a l'escola —«si fossiu al capdavant d'una classe...»— com a font de coneixement. Ferrière també es defensa a les pàgines de *L'Éducateur*⁴¹ de l'escomesa de Claparède i en to cordial li reconeix part de raó pel que fa al llibre *L'école active*, però no pas en d'altres treballs en els quals la necessitat de l'infant ocupa un lloc central. El seu article intenta buscar punts

³⁶ Ens referim a l'article publicat a *L'Éducateur*, 1923, LIX (23), p. 371-379 esmentat a la nota núm. 2.

³⁷ Vegeu E. CLAPARÈDE, *L'educació funcional*. Vic: Eumo Editorial, 1991, p. 139.

³⁸ *Ibidem*, p. 141.

³⁹ Albert CHESSEX (1881-1974) fou coredactor de la revista *L'Éducateur* amb Pierre Bovet durant el període de 1920 a 1927.

⁴⁰ A. CHESSEX, «Encore à propos d'école active», *L'Éducateur*, 1924, LX (3), p. 42-43.

⁴¹ A. FERRIÈRE, «Des quelques malentendus concernant l'école active», *L'Éducateur*, 1923, LIX (24), p. 388-389.

coincidents entre els dos plantejaments i identifica el concepte d'*élan vital* que ell defensa amb el de *vue d'esprit* de Claparède, buscant demostrar la correspondència entre la psicologia funcional i els propis plantejaments, definits com a psicologia genètica.

Darrere d'aquesta polèmica hi ha l'actitud d'un Claparède rotundament contrari a qualsevol explicació que utilitzi la via especulativa allunyada del terreny científic que parteix de l'experiència controlada. A l'altra costat, Ferrière, proper a una visió romàntica de la infantesa, proposa una psicologia de l'infant vinculada a una visió més global de l'activitat humana. De fet, l'anomenada psicologia genètica de Ferrière parteix de la sociologia i de la filosofia i s'acosta molt més a una visió antropològica de l'existència humana, força allunyada de plantejaments estrictament psicologistes. Alguns estudiosos analitzen la pedagogia de l'escola activa com un cas particular d'una filosofia més general del fenomen humà.⁴² Ferrière era un evolucionista i un progressista que, als inicis del segle XX i després del fort impacte de la Primera Guerra Mundial, maldava per trobar una fórmula que servís per a organitzar les societats humanes. La planificació basada en el coneixement de les lleis de la dinàmica social i dels tipus psicològics oferia una racionalitat que era possible de conciliar amb plantejaments més individualistes que respectessin la diversitat i el dinamisme espiritual de cadascú. Malgrat tot, la polèmica serveix per a mostrar l'aire de l'Institut ginebrí i uns protagonistes, Bovet, Claparède, Chessex, Ferrière, bullint d'idees renovadores i generant diversitat de propostes amb un denominador comú: la necessitat de fonamentar un model escolar que substitueixi l'escola tradicional.

La pràctica de l'escola activa

Al costat de l'afany per fonamentar el seu ideal d'escola activa, la pràctica educativa fou la gran obsessió de Ferrière. L'educador vocacional que no reeixí, a causa de la progressiva sordesa, va treballar aferrissadament per

⁴² Es pot consultar el treball de HAMELINE, D.; JORNOD, A.; BELKAÏD, M. *L'école active. Textes fondateurs*. París: Presses Universitaires de France, 1995, p. 31-45.

indicar els camins que havien de fer possible la implantació de l'escola activa tot arraconant el llast de l'escola tradicional. Les seves curtes i intenses, malgrat que no sempre exitoses, experiències personals com a educador i, sobretot, el seu ampli coneixement sobre els assaigs de les anomenades escoles noves arreu del món occidental farciren un bagatge metodològic que donà fruit. En són una bona mostra totes les publicacions de caire més pràctic, elaborades en el període de més difusió de l'escola activa (1919-1928), quan aquest concepte esdevé no solament una doctrina, sinó també un símbol de la renovació pedagògica europea: *Transformons l'école* (1920), *L'autonomie des écoliers* (1921), *La pratique de l'école active* (1924), *La liberté de l'enfant à l'école active* (1928); i també les aportacions realitzades en diferents fòrums: els cursos impartits anualment a l'Institut Rousseau i les conferències en els Congressos Internacionals de l'Educació Nova.

Segons Ferrière, la pràctica de l'escola activa ha de partir de l'infant «concret» que assisteix a les aules i no d'un infant «abstracte» fruit de les estadístiques de la psicologia experimental. La base ha de ser l'activitat espontània de l'infant vinculada al seu impuls vital espiritual. L'educació, com ja s'ha dit abans, ha de pretendre el creixement indefinit d'aquesta energia interna vers els valors universals i permanents.⁴³ Es tracta de fer compatibles el vessant individual i el vessant social de l'educació:

"Correspon a l'escola una doble missió. En primer lloc ha de conservar la personalitat de l'infant; sense actuar en sentit contrari a les seves necessitats i interessos espirituals, ni violentar-ne el caràcter. [...] D'altra banda, l'escola no pot aïllar l'infant de la vida quotidiana, sinó que l'ha de preparar per fer-li'n viure en plenitud tots els aspectes."⁴⁴

El programa que se'n deriva és una proposta global i integradora de la formació dels individus: el progrés corporal a través de l'educació física, el progrés psicològic a través de l'educació intel·lectual i el progrés moral i social a través de l'autonomia personal i la formació del ciutadà. Es tracta d'un programa

⁴³ Es pot consultar el capítol «L'activitat manual a l'escola activa», dins l'obra *L'école active*.

⁴⁴ Vegeu A. FERRIÈRE, «El fin de la escuela popular», dins *La ley biogenética y la escuela activa*. Madrid: Publicacions de la Revista de Pedagogía, 1928, p. 42-43.

dirigit i orientat per l'espontaneïtat creadora i l'interès de l'infant, que parteix de les seves necessitats físiques i psíquiques, i on l'acció o l'activitat és un principi i una actitud més que no pas un simple mètode. Férriere estableix una jerarquia de prioritats entre els conceptes bàsics. Primer, l'impuls vital, després la tècnica del treball i, a continuació, el coneixement.

La concreció del programa ha de respectar els plantejaments de Férriere sobre el desenvolupament individual i els tipus psicològics i ha de respondre l'interrogant de quins són els interessos dominants dels infants i adolescents: fins als 3 anys, els interessos sensorials; dels 3 als 6 anys, els interessos dispersos i el joc; dels 6 als 9, els interessos immediats i la utilitat; fins als 12, els interessos concrets, l'especialització i les monografies; a partir dels 13 anys, amb l'entrada a l'adolescència, l'ensenyament haurà d'atendre els interessos abstractes, des de la simplicitat a la complexitat d'una forma progressiva.

Montessori, Decroly, Demolins, Washburne, Dewey, Parkurst planen damunt el programa escolar de Ferrière. La pedagogia científica de les «case dei bambini», els centres d'interès de «L'Ermitage», l'ensenyament de «l'École des Roches», el sistema individualitzat de Winnetka, el «Project Method» o el Pla Dalton són alguns dels mètodes inspiradors del programa de l'escola activa. N'és un bon exemple el programa de l'Escola Internacional de Ginebra,⁴⁵ elaborat el 1924, quan Ferrière n'era el conseller tècnic, que intenta conjugar quatre formes d'acció i de pràctica escolar:⁴⁶

- El treball individual graduat per a les matèries instrumentals com el càlcul o el llenguatge.
- El treball col·lectiu organitzat a partir dels centres d'interès.
- El treball individual lliure on la iniciativa i la realització corresponen als alumnes mateixos.
- El treball col·lectiu lliure entorn dels jocs, la sociabilitat i la cooperació.

Sembla que la seva posició davant el mètode es devia moure entre

⁴⁵ Es tracta d'una escola fundada l'any 1924, com un assaig de societat de nacions en miniatura, per un grup de membres del Secretariat de la Societat de Nacions, de l'Oficina Internacional del Treball i altres associacions vinculades a organismes internacionals.

⁴⁶ Es pot consultar el prefaci de Ferrière de l'edició castellana de *La ley biogenética y la escuela activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928 o l'apèndix de l'edició original de l'obra *L'école active* (1922).

l'escepticisme i l'eclecticisme. D'una banda rebutja la identificació entre escola activa i mètodes o tècniques actives i veu aquestes només com a mitjans útils al servei de la gran idea que constitueix el concepte d'escola activa: «L'escola activa no és un mètode entre d'altres, sinó l'aplicació de les lleis de la psicologia genètica a l'educació.»⁴⁷ D'altra banda, davant la pregunta de quin és el millor mètode, l'educador suís respon: «Cap. Tots són aspectes parcials de l'escola activa. Cadascun té els seus avantatges per a certs tipus d'infants millor que per a altres. Però, especialment, el mètode millor..., ho és per al qui l'ha creat.»⁴⁸ És també una posició de síntesi que planteja un altre aspecte important dins la pràctica educativa: el paper del mestre.

Completant el títol d'un treball de Claparède, A. Ferrière escriu *L'école sur mesure à la mesure du maître* (1931) per intentar de respondre la pregunta de com adaptar a la mesura del mestre l'escola organitzada a la mesura de l'alumne. La solució és, segons ell, el respecte de la llibertat del mestre. «Ningú no pot ser obligat a fer el que no és capaç de fer»,⁴⁹ sosté Ferrière recollint els conceptes de llibertat plantejats per Montesquieu i Rousseau. És a dir, la llibertat del mestre és la llibertat de poder fer el que cal —el compromís moral de Montesquieu— i l'opció de no fer el que no es vol fer —seguint Rousseau—. No és pas una proposta de «laissez-faire», perquè comporta, i Ferrière ho deixa ben clar, un seguit d'exigències: el compromís moral, el coneixement dels millors mètodes que són els que porten millors resultats, la reflexió crítica en contacte amb la ciència i l'elecció del propi mètode, que faran possible un rendiment més òptim. Es tracta, doncs, de trobar el contrapunt de l'interès de l'infant en l'interès del mestre, fonamentat en l'exercici i perfeccionament de les seves aptituds professionals.

Com a cloenda d'aquest apartat, podríem dir que les propostes de Ferrière, tant des del punt de vista de la fonamentació teòrica com de la pràctica educativa, es troben en la confluència de teories i assaigs anteriors o coetanis sobre l'escola, l'infant o el mètode. Citant Luzuriaga⁵⁰ diríem que la pedagogia

⁴⁷ Vegeu A. FERRIÈRE, *La escuela sobre medida a la medida del maestro*. Buenos Aires: Kapelusz, 1947, p.66.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 5.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 139.

⁵⁰ Es pot consultar l'estudi preliminar de Lorenzo Luzuriaga a l'edició castellana de *La ley biogenética y la escuela activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928.

de Ginebra, concentrada en l'entorn de l'Institut Rousseau, es troba en la cruïlla de camins de l'educació del primer terç del nostre segle i representa la síntesi de les pedagogies alemanya, anglosaxona i llatina. En aquest marc cal situar l'esforç sistematitzador i ordenador d'Adolphe Ferrière. I també l'esforç de síntesi, del qual els coneguts 30 punts de la Lliga Internacional de la Nova Educació promulgats a Calais, l'agost de 1921, elaborats per ell, en són la mostra més notable.

La Lliga Internacional representa l'exemple més palpable de la vocació pràctica d'aquest educador suís. Els principis d'adhesió a la Lliga,⁵¹ d'inspiració clarament ferrieriana, justifiquen la nostra afirmació. La conservació i el creixement de l'energia espiritual de l'infant, el respecte a la seva individualitat, el valor de l'espontaneïtat, la cooperació i el servei a la col·lectivitat o l'individu i els ideals d'humanitat són els principals conceptes que integren els set articles redactats a Calais i constitueixen, conjuntament amb els 30 punts, un programa complet de pràctica d'escola activa.

Educació moral, autonomia i formació del ciutadà

Imagineu-vos una societat d'adults formada d'homes i dones educats a l'escola que somiem: tothom haurà après a treballar, és a dir, a crear valors útils a la humanitat; tothom haurà après a obeir i a manar, és a dir, a col·laborar, els menys competents sotmetent-se al criteri i a les indicacions dels més competents; tothom haurà après a estimar el treball i el treballador, a reconèixer i a valorar la competència, a triar com a dirigent el més capacitat. Ja que des de l'escola, els líders naturals, tant els futurs especialistes en treballs manuals o intel·lectuals, com els organitzadors del treball social, s'hauran preparat per a llur tasca i per a llur funció, cadascú «en virtut de les seves virtuts». I aleshores, com a adult, cadascú podrà ser *l'home adequat en el lloc adequat*.⁵²

L'escola activa que proposava Ferrière era un fi en si mateixa i, a la vegada,

⁵¹ En constituir-se la Lliga Internacional de la Nova Educació, a més d'adoptar la formulació dels 30 punts, s'aprovaren uns principis d'adhesió i uns objectius del nou organisme.

⁵² A. FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers*, p. 14. [Vegeu més avall, p. 9-10].

era un mitjà de transformació de la societat. La cita deixa prou clara la missió regeneradora de l'educació en el projecte ferrierià. Actitud lògica en un pedagog que, com tot el moviment de l'Escola Nova al qual pertanyia, feia propostes de reformisme social en uns moments de canvis que feien urgent la tasca d'«orientar l'escola vers el cultiu sistemàtic i raonat de la iniciativa col·lectiva, de l'esperit crític i de la solidaritat efectiva».⁵³

L'autonomie des écoliers (1921) és un llibre clau per entendre el projecte d'escola activa de Ferrière. Un projecte educatiu marcat pel seu caràcter moral. Ell mateix ho va veure així quan va incloure els capítols més essencials, des del punt de vista teòric, d'aquest llibre en la segona edició de la seva obra *L'école active*.⁵⁴ De fet, el règim d'autonomia és un sistema d'organització escolar orientat a resoldre el problema de l'educació moral i social. Ferrière afronta l'educació global de l'individu, en el vessant social i individual, fortament amarat dels seus ideals ètics. Des del punt de vista social, l'objectiu de l'educació és preparar l'infant per a constituir una societat moralment millor. A nivell individual, podríem dir que el règim d'autonomia oferirà el marc social idoni perquè l'infant pugui disposar del màxim d'experiències socialment i èticament enriquidores que li permetran assolir l'ideal de perfecció.

Ferrière parteix de la confiança absoluta en dues institucions clau de les societats occidentals: l'escola i la democràcia. Una escola que cal construir i que ha de permetre a l'infant l'expansió natural i el desenvolupament de les facultats, però també una escola que prepari treballadors útils a la societat, seleccioni els més aptes i formi bons ciutadans per a la nació i per a la humanitat. Uns ciutadans que hauran de conviure pacíficament i organitzar-se en institucions democràtiques. Així la democràcia esdevé l'altre puntal de la societat actual i futura. No és estrany, doncs, que en un model clarament inspirat en Dewey,⁵⁵ vegi l'escola com una societat en miniatura que ha de

⁵³ *Ibidem*, p. 9. [Vegeu més avall, p. 6].

⁵⁴ La primera edició de *L'école active* data de 1922, però en una posterior edició de l'any 1946, Ferrière va revisar i refer la seva obra, com acostumava a fer amb les seves publicacions, i va incloure-hi alguns capítols extrets de *L'autonomie des écoliers* (1921), *L'école active* (1922) i *La pratique de l'école active* (1924). En concret, una revisió de la introducció, el capítol cinquè i les conclusions d'aquesta nostra edició de *L'autonomie des écoliers* passen a integrar els capítols sisè, setè i vuitè de la segona edició de *L'école active*.

⁵⁵ Es poden consultar les obres de J. DEWEY, *Democràcia i escola*. Vic: Eumo Editorial, 1985 i *Democràcia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1971 i Madrid: Morata, 1995.

permetre una relació estreta i recíproca entre l'educació i la democràcia. Davant la necessitat de garantir la continuïtat del procés de construcció democràtica i davant la confiança en l'educació per a desenvolupar plenament la dimensió individual i social de la persona, la institució escolar emergeix com la possibilitat d'«agrupar les escoles en comunitats, fer de la classe una societat en miniatura i de l'escola una federació de petites repúbliques, més o menys autònomes, segons l'edat dels alumnes i el grau de responsabilitat que se'ls pot confiar».⁵⁶

Ferrière s'inscriu així dins el corrent de pensament educatiu que es planteja l'escola com una comunitat democràtica en la qual l'exercici dels valors de participació, convivència i autonomia no són únicament un fi en si mateixos sinó també un mitjà de transformació moral de la societat.

La construcció del règim d'autonomia escolar ha de seguir els principis de l'escola activa. Per això analitza les colles infantils⁵⁷ com a inici o embrió d'una futura república infantil. Com l'escola activa, cal partir del que és per arribar al que ha de ser i en aquesta agrupació col·lectiva, que neix de l'espontaneïtat de la naturalesa humana, l'autor hi veu la manifestació lliure d'un instint de sociabilitat organitzada. L'aplicació de les lleis del progrés i de la biogenètica, fonament 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 a conèixer les qualitats i els defectes del altres.

Ferrière veu clarament com el procés de construcció del règim d'autonomia seria un procés evolutiu que partiria dels grups infantils espontanis i, a través del que ell anomena repúbliques anàrquiques, assoliria l'estadi de les repúbliques o colònies democràtiques. Es tracta d'un procés col·lectiu de construcció autònoma de les normes: «cal procedir sempre orgànicament. Abans de fer un pas

⁵⁶A. FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers*, p. 10. [Vegeu més avall, p. 7].

⁵⁷ Ferrière segueix els treballs del psicòleg belga J. VARENDONCK sobre les colles infantils, publicats en l'obra *Recherches sur les sociétés d'enfants*. Brusel·les: Misch et Thron/Institut de Sociologie Solvay, 1914.

endavant, cal la certesa que en l'ascensió als cims de l'esperit, el pas anterior està ben assegurat.»⁵⁸ El millor camí, com sempre en el marc de l'escola activa, és l'experiència: «la senyora Francia parlava poc. Actuava. No creia pas que fos raonant que es forma un caràcter moral. Ans al contrari, estava convençuda que és de l'experiència que actua, de l'experiència que reacciona sobre el caràcter moral, que neix la raó.»⁵⁹

El règim d'autonomia escolar està enfocat de cara a l'aprenentatge de la divisió del treball i a la formació dels dirigents. El reformisme social de Ferrière hi veu una conseqüència de l'aplicació de la llei del progrés: «El creixement orgànic d'una petita societat infantil, classe o escola, es produirà, normalment, segons les mateixes vies que ha seguit l'evolució de la humanitat. Les necessitats comunes [...] suscitaran dos fenòmens: una unificació (tria d'un cap) i una diferenciació (divisió dels rols o de les funcions socials).»⁶⁰

L'Escola Nova és el lloc ideal per a la construcció del règim d'autonomia. Alguns dels 30 punts assenyalen aquesta direcció. La possibilitat que sigui un internat situat al camp permet de convertir-lo en un medi d'acció total i global sobre l'infant i, per tant, en un espai físic i humà òptim per al desenvolupament de la personalitat moral dels individus, sense interferències externes que dificultin la vida col·lectiva del grup. L'educació moral, de dins cap enfora, a través de l'experiència i la pràctica del sentit crític i la llibertat, el sistema democràtic de la república escolar, la distribució i elecció de càrrecs i responsabilitats, les assemblees, la disciplina natural, el clima escolar, la formació de la consciència moral i de la raó pràctica són els principals elements al servei del fi últim de l'Escola Nova, tal com l'expressa el darrer punt, «preparar en cada infant el futur ciutadà capaç de complir amb els seus deures envers la pàtria i envers la humanitat».

L'autonomie des écoliers és una aportació important en el terreny de l'educació moral i social, però també ho és en el terreny de la divulgació i el coneixement de la realitat de l'Escola Nova durant els primers vint anys del nostre segle. L'obra és un bon exemple del Ferrière documentalista i analista

⁵⁸ A. FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers*, p. 161-162. [Vegeu més avall, p. 132].

⁵⁹ *Ibidem*, p. 87. [Vegeu més avall, p. 68]. Ferrière es refereix a l'experiència de la colònia de Castel-Guelfo, al costat de Imola (Itàlia), dirigida l'any 1910 per la senyora Francia.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 239-240. [Vegeu més avall, p. 197].

minuciosos que va contribuir com ningú a divulgar els principis del moviment renovador. Les afirmacions i les elaboracions teòriques es justifiquen amb múltiples exemples d'escoles noves —el coneixement a partir de la pràctica i de l'experiència— que permeten d'endinsar-nos en el funcionament diari d'aquelles col·lectivitats. La colònia de M. Chatzky vora Moscou, la «Little commonwealth» de Lane a Anglaterra, la colònia de Freeville a l'estat de Nova York, l'École des Roches, Bedales, les «lliures comunitats escolars» del comtat de Saxònia-Meiningen, l'assemblea de l'escola d'Odenwald, a Alemanya, són exemples d'experiències d'escola com a comunitat democràtica que ens arriben i ens interroguen a través de les pàgines de l'obra de Ferrière, com a resultat dels seus treballs a l'Institut Rousseau durant el període 1912-1914.

L'any 1950 surt publicada una segona edició revisada de *L'autonomie des écoliers*. L'obra es planteja en un context històric i social diferent del de la primera edició de 1921, però amb un denominador comú: la situació de postguerra. Després de la Segona Guerra Mundial, Ferrière persisteix, com ho féu sempre, en els seus plantejaments sobre l'autonomia dels alumnes i la importància de l'educació social i moral. Es tracta d'una obra diferent, en la qual la descripció detallada de les experiències renovadores ha estat simplificada i on alguns capítols han estat substituïts totalment.⁶¹ L'autor hi afegeix algunes experiències de postguerra com les viles o comunitats d'atenció als infants víctimes del conflicte bèl·lic. En alguns raonaments s'hi nota la petjada d'E. Mounier amb la proposta de creació de societats personalistes i comunitàries i també, la influència explícita dels treballs sobre el «self-governement» a l'escola realitzats des del Bureau International d'Éducation,⁶² sota la direcció de Piaget.

Les conclusions d'aquest treball de 1950 són més breus i no tan vinculades amb el seu projecte global d'escola activa. Malgrat tot, Ferrière, després de la seva experiència filantròpica i de servei humanitari durant la Segona Guerra Mundial quan, impulsat per la gravetat del conflicte bèl·lic, escriu *Nos enfants et l'avenir du pays* (1942), manté la més absoluta confiança en l'educació com a

⁶¹ Recordem que foren inclosos en una revisió de *L'école active* i que, per tant, l'autor volgué estalviar-ne la repetició.

⁶² El resultat d'aquests treballs del BIE fou publicat en dos volums: *Le self-governement à l'école* (n. 38 de «Publications del BIE», 1934) i *Le travail par équipes à l'école* (n. 39, 1935).

mitjà de regeneració social: «L'infant és el pare de l'home, s'ha dit. Amb la mateixa raó es pot afirmar que el futur de la societat és a l'escola.»⁶³

Ferrière després de Ferrière

La importància de l'empremta de Ferrière cal cercar-la sobretot en el seu paper d'animador i divulgador dels principis del moviment de l'Escola Nova. Primer des del Bureau International des Écoles Nouvelles i després, a partir de 1921, des de la Lliga Internacional fundada a Calais. És el Ferrière de l'escola activa que té un paper dinamitzador i protagonista del moviment de l'escola nova fins al 1932, quan arran del Congrés de Niça, el grup francès de la Lliga es decanta cap a opcions polítiques d'esquerra que Ferrière no comparteix i pren la decisió d'abandonar la redacció de *Pour l'ère nouvelle*. Després d'un període de filantropisme durant la Segona Guerra Mundial i la postguerra, persisteix en els seus orígens i durant els darrers anys continua elaborant la filosofia i l'antropologia del fenomen humà, partint dels principis sobre els tipus psicològics i del fenomen religiós, i mantenint l'esperança en el valor de l'escola i de l'educació.

Durant el període 1918-1932 la presència i la influència de Ferrière fou notable. Ho avalen les nombroses edicions i traduccions de les seves obres més emblemàtiques, els articles a les revistes pedagògiques, els viatges i les conferències arreu del món o les participacions en els congressos internacionals del moviment de l'escola nova. També ho avalen les opinions d'educadors de prestigi. Freinet va participar al II Congrés Internacional de la Nova Educació de Montreux, el 1923, després d'haver descobert i rebut l'impacte del llibre *L'école active*, del qual deia que l'havia afeccionat a «l'ofici d'ensenyar».

A l'Estat espanyol, l'ombra de Ferrière cal resseguir-la en l'entorn de Lorenzo Luzuriaga i la *Revista de Pedagogía*. Luzuriaga, fundador i director d'aquesta revista des de l'any 1922, formà part, com Ferrière, del Comitè Internacional de la Lliga de la Nova Educació, i la revista es convertí en l'òrgan del moviment

⁶³ Es tracta del paràgraf final del llibre *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*. Neuchatel/París: Delachaux & Niestlé, S.A., 1950, p. 149.

espanyol de l'escola nova. Un altre educador i pedagog, Rodolfo Tomás y Samper, professor d'Escola Normal i director d'estudis de l'Asil municipal de «Nuestra Señora de La Paloma» de Madrid, coneix Ferrière al III Congrés Internacional d'Educació Moral (Ginebra, 1921) i es converteix en un estudiós de la seva obra.

El 5 de novembre de 1930 va començar les activitats, sota la direcció de Joaquim Xirau, el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona amb una conferència de Ferrière sobre la psicologia de l'adolescència.

L'obra de Ferrière arriba a Catalunya a través de les seves publicacions, de la *Revista de Pedagogía*, de la participació de mestres i pedagogs catalans en els congressos internacionals d'educació i de les estades a l'Institut J. J. Rousseau de Ginebra per a ampliació d'estudis. A les seves aules, Ferrière impartia un curs de Pedagogia amb el programa següent:

– Els principis psicològics de l'escola activa: I. La psicologia genètica i la seva aplicació a l'escola. II. Les lleis de la biologia. La llei del progrés psicològic. III. La llei biogenètica i les seves aplicacions a l'educació. IV. L'aprenentatge del treball personal. V. L'evolució dels interessos espontanis. VI. L'autonomia dels alumnes i el paper de l'educador.

Pau Vila fou el primer que, l'any 1912, rebé una beca de la Junta para la Ampliación de Estudios per anar a estudiar un any i mig a l'Institut Rousseau. Més endavant Alexandre Galí, Llorenç Jou, Rosa Sensat i d'altres també passaren per les aules de l'Institut ginebrí,⁶⁴ sense oblidar la tasca del català Pere Rosselló en el si d'aquesta institució al costat d'homes com Bovet, Claparède i el mateix Ferrière.

Concepción Sainz-Amor, la mestra burgalesa que, l'any 1931, guanyà una plaça en el concurs de mèrits del Patronat escolar de l'Ajuntament de Barcelona i passà a dirigir, fins a l'any 1939, el grup escolar «Ramon de Penyafort», també havia tingut contactes amb l'entorn de Ferrière a través de la participació en els congressos internacionals i d'un curs a l'Institut Rousseau, l'any 1926. Encara que les petjades de l'obra de Sainz-Amor cal buscar-les

⁶⁴ Per resseguir els contactes de Catalunya amb l'Institut Rousseau es pot consultar el pròleg de J. González-Agàpito del llibre E. CLAPARÈDE, *L'educació funcional*. Vic: Eumo Editorial, 1991 i el d'A. Sanvicens en el llibre P. ROSSELLÓ, *Teoria dels corrents educatius*. Vic: Eumo Editorial, 1987.

sobretot en l'idealisme de Lombardo-Radice, alguns dels seus llibres i, sobretot, *La escuela rural activa* (1933)⁶⁵ pretenen contribuir a la divulgació de l'ideal d'escola activa.

Les propostes del règim d'autonomia i de les repúbliques infantils són perfectament compatibles amb les experiències catalanes de la vida social de l'Escola del Mar, la República d'Infants de Vilamar a la colònia d'estiu de Calafell o la colònia escolar Turissa a Tossa de Mar. Els postulats de Ferrière respecte de l'educació moral i social dels infants encaixen perfectament amb els plantejaments de Rosa Sensat, Pere Vergés o Artur Martorell. Aquest darrer, autor de l'obra *Com realitzar pràcticament una escola nova*, cita Ferrière i en comparteix globalment el concepte d'escola nova.

Durant els anys 50 i 60, el moviment de l'escola activa a casa nostra deixà una porta oberta a les idees de Ferrière. Però la influència de la crítica marxista en la renovació pedagògica catalana, sobretot els anys setanta, desvià l'atenció cap a altres autors i pedagogs més coherents amb un pensament progressista i d'esquerres. El marxisme havia criticat fortament Ferrière i els seus plantejaments sobre la doctrina dels tipus psicològics que feia pensar en l'existència d'estadis inferiors que legitimarien el poder de les classes dirigents. L'educador suís tampoc no oferia respostes a les desigualtats socials en el seu discurs de reformisme social centrat en l'educació.

En l'actualitat, la visió postmoderna té poc a veure amb l'humanisme i la visió romàntica i espiritualista de Ferrière sobre l'infant i l'escola. La crisi de la modernitat ha comportat la crisi del mite del progrés i la debilitat de la raó i els principis morals. Els ideals formatius han estat substituïts per ideals «performatius». Les reformes educatives passen de llarg en el disseny de projectes fonamentats en un ideal d'humanitat. Malgrat tot, algunes experiències d'escola com a comunitat democràtica ens apropen a l'estil educatiu de *L'autonomie des écoliers* i les innovacions educatives a partir de la recerca-acció a l'aula ens retornen l'esperit renovador de *L'école active*. Sense que això signifiqui mirar enrere, rellegir Ferrière, malgrat les limitacions i les

⁶⁵ C. SAINZ-AMOR, *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.

crítiques, ens pot servir per a replantejar els conceptes clau de l'activitat educativa i, sobretot, la importància del grup i de les relacions humanes en l'educació.

3.2. LA EDUCACIÓN MORAL EN EL UTILITARISMO Y EL PRAGMATISMO

Text 2:

SOLER, J.: "La educación moral en el utilitarismo y el pragmatismo", dins E. COLLELLDEMONT i C. VILANOU (coord.): *Historia de la educación en valores, II*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001, p. 149-162.

La reflexión filosófica británica desarrollada bajo el impulso de la modernidad de los siglos XVII y XVIII tiene en la ética y en la educación moral los ejes centrales de su discurso. La reforma social requería una reforma de las costumbres y de las actitudes individuales tal cómo queda patente en el *Leviatán* (1651) de Hobbes y el *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) de Locke, auténticos programas pedagógicos y de educación moral. El desarrollo de este discurso ético es paralelo al que se hilvana desde el continente europeo pero con un acento diferencial, la importancia de la experiencia en la construcción del conocimiento y, por lo tanto, del conocimiento moral. Con ello, el estudio sobre la naturaleza de las acciones y sus consecuencias se vislumbraba cómo una de las cuestiones básicas para la elaboración de un discurso ético en coherencia con la tradición filosófica inglesa.

Tras las huellas de Hume: la moral del sentimiento, el fin y la felicidad

Cuando David Hume (1711-1776) afirmaba, en su *Tratado de la naturaleza humana* (1739), que "la razón es, y sólo debe ser, esclava de las pasiones, y nunca puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas", se manifestaba de forma contraria al racionalismo moral y postulaba un modelo ético alternativo basado en la experiencia y en la práctica. Según él había llegado la "hora de intentar una reforma similar en todas las disquisiciones morales y rechazar todo sistema de ética, por muy sutil e ingenioso que sea, que no se funde en los hechos y en la observación". Así, frente a una ética deontológica, una ética de los principios y del deber cómo la que proponía la filosofía kantiana, el empirismo británico, con Hume a la cabeza, apostaba por una ética teleológica, una ética de los fines y de la felicidad que propone una

moralidad basada en el sentimiento y define la virtud como la acción que produce el sentimiento agradable de aprobación por parte del que la recibe o la contempla.

A pesar de que la doctrina de la utilidad en la filosofía moral ya está formulada en las máximas de Epicuro (siglo IV a.C.), con la obra de Hume se establece el precedente más directo y más próximo de la moral utilitarista que tendrá en Bentham y en Stuart Mill a los representantes más relevantes. Según Hume, el sentido y la finalidad de los juicios morales es la guía de nuestras acciones. Por ello, los juicios morales no pueden ser nunca juicios exclusivos de la razón dada la incapacidad de ésta para impulsar la acción. Veamos pues el giro moral que supuso elevar la utilidad a la categoría de principio.

La moral de la utilidad y la felicidad en Jeremy Bentham (1748-1832)

Las luchas por la reforma social que caracterizan el siglo XIX y la necesidad de construir una fundamentación teórica para orientar esta reforma, que superara los postulados puramente metafísicos, son el marco donde cabe situar el trabajo intelectual de Jeremy Bentham. En el contexto educativo no podemos olvidar el debate entre la defensa de los privilegios de clase y los avances en la extensión de la escolarización para todos los ciudadanos. Un debate que adquirió intensidad con la Revolución francesa que el inglés Bentham siguió y estudió y que en el aspecto metodológico y práctico encontró algunas respuestas en la aplicación de los métodos de los también ingleses Bell y Lancaster.

A pesar de que la aportación de Bentham sea más reconocida en el terreno jurídico, político y económico que en el filosófico y moral, cabe atribuirle la primera formulación de la teoría utilitarista de la moral y la política que posteriormente matizará y ampliará J. S. Mill.

Bentham elevó la utilidad a la categoría de principio moral propugnando la obligación de conseguir la máxima felicidad posible para el mayor número de individuos. En su *Introducción a los principios de la Moral y la Legislación* (1789), una de sus obras fundamentales, lo define con claridad: “por principio de utilidad se entiende aquel principio que aprueba o desaprueba las acciones de cualquier tipo que sean,

conforme a la tendencia que parezcan poseer de aumentar o disminuir la felicidad de la parte cuyo interés está en cuestión”. La ética de Bentham parte de la constatación que la naturaleza humana se mueve por los estímulos del placer y el dolor, puesto que el fin último es el placer y las acciones se orientan a conseguirlo de forma máxima. Se trata pues de calcular las consecuencias de los actos por encima de los motivos. Se trata, ante todo, de procurar la felicidad del individuo y la felicidad de la comunidad. En definitiva, se trata de construir una ética privada compatible con una ética pública, recogiendo y elaborando anteriores aportaciones de los ilustrados ingleses Shaftesbury y sus ideas acerca de la autonomía de la moral o Hutcheson y su convicción que el bien reside en la mayor felicidad para el mayor número.

Este hedonismo ético ilustrado y universal, concretado en la búsqueda de la mayor felicidad para todos, no se diluye en un simple egoísmo individual. Al contrario, más allá de la individualidad el utilitarismo de Bentham plantea un filantropismo y una ética comunitaria basada en el interés general considerado como “la suma de los intereses de los diversos individuos que componen la comunidad”. Y en este salto cualitativo y cuantitativo del egoísmo individual al hedonismo universal radica la importancia que Bentham y su radicalismo utilitarista confieren a la educación. Una educación, de raíz ética y moral, capaz de convertir el individuo en un filántropo. Una educación dirigida al resultado de las acciones, tal como nos describe en un párrafo del inicio de su *Panóptico*: “La educación no es otra cosa que el resultado de todas las circunstancias en que un niño se ve. Velar sobre la educación de un hombre, es velar sobre todas sus acciones, es colocarle en una posición en que se pueda influir sobre él como se quiera, por la elección de los objetos que se le presentan y de las ideas que se hacen nacer en él”.

Acorde con este concepto de educación, Bentham postula la idea de una sociedad o comunidad capaz, a través del proceso de socialización, de transformar las personas individuales en miembros suyos sin renunciar a la capacidad individual de buscar la propia felicidad porque “nadie sabe como uno mismo lo que le hace feliz”.

Esta ética aritmética de Bentham “tiene por objeto mostrar y facilitar información a cada individuo acerca de por qué medios puede lograrse que la suma neta de su felicidad sea tan elevada como posible”. En lo colectivo se tratará de dirigir las

acciones según el principio de utilidad comunitaria, o sea según la tendencia a aumentar la felicidad de la comunidad. En el ámbito educativo el problema central estriba en la construcción del ideal comunitario: una educación orientada a construir en la persona una visión ampliada que le permita percibir e identificar el bien y las prácticas útiles para el máximo número posible de individuos. La educación es pues y ante todo, educación moral.

Las ideas e intuiciones educativas de Bentham se encuentran plasmadas en algunos escritos de su contemporáneo, el escocés James Mill (1773-1836), padre de John Stuart Mill. En su artículo "Education" de la *Encyclopædia Britannica* definió una educación que permita encontrar los fines últimos del deseo humano y los medios más beneficiosos para conseguirlos. Por ello defendió la alfabetización y la escolarización de todos como elementos indispensables para el progreso individual y social. Una educación para el mayor número posible de personas aumentaría los beneficios y la felicidad colectiva.

La educación moral y la libertad como pilares de la filosofía moral y política de J. S. Mill (1806-1873)

Educado en los principios del utilitarismo benthamita a la sombra de James Mill, su hijo, John Stuart Mill interiorizó inicialmente la rigidez y la lógica racionalista paterna pero su itinerario personal e intelectual le llevó a rebelarse contra ella. "La educación que mi padre me dio fue preparación mucho más adecuada para *saber* que para *obrar*", leemos en su *Autobiografía*, un verdadero relato de su propia educación e itinerario intelectual a modo de novela de formación. La lectura y el comentario de las obras de Bentham le proporcionó un marco teórico desde dónde reflexionar, "una unidad a mi concepción de las cosas" con el objetivo de reformar el mundo. Un proceso de auto-educación hasta que, después de una crisis de juventud, su mente y su conciencia despegaron bajo el impulso de la poesía de Wordsworth y de los escritos Coleridge. El sentimiento inundó el pensamiento de Mill y abrió la puerta a otras ideas sugerentes de Comte, de Saint-Simon o de Tocqueville que sirvieron para matizar su formación inicial y vertebrar un discurso ético utilitarista menos racional y calculador pero más sentimental y solidario.

J. S. Mill es el autor de un sistema lógico que es un referente fundamental en la historia de esta disciplina. Su *Sistema de lógica* (1843) es una obra clásica de la lógica inductiva. Sin embargo su trabajo intelectual no quedó limitado a este ámbito y elaboró un importante discurso ético y político, imprescindible para comprender el itinerario intelectual de la segunda mitad del siglo XIX inglés. Sus obras *Sobre la libertad* (1859), *Del gobierno representativo* (1861) y *El utilitarismo* (1863) le convierten en el teórico más lúcido del utilitarismo y en un firme defensor de la libertad y la autonomía individual.

“El credo que acepta como fundamento de la moral la Utilidad, o el Principio de la mayor Felicidad, mantiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, incorrectas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad”. Tal es el concepto de utilitarismo que nos expone en su ensayo de 1863 y en el cual introduce algunas consideraciones de enorme calado, más allá de la concepción de Bentham. En efecto, Mill define una idea de felicidad distinta del simple “contento” y un concepto de utilidad diferente de la simple conveniencia. Pero quizá su mayor aportación estriba en la consideración de la importancia de la cualidad del placer frente a la cantidad, en una formulación de corte más idealista frente a la aritmética benthamiana.

Llegados a este punto conviene destacar la importancia que Mill otorga a la experiencia como fuente de conocimiento para dilucidar la cualidad del placer y, en definitiva, para decidir; porque “de entre dos placeres, si hay uno al que todos, o casi todos los que han experimentado ambos, conceden una decidida preferencia, independientemente de todo sentimiento de obligación moral para preferirlo, ese es el placer más deseable”. Consecuentemente, la felicidad de J.S. Mill es la felicidad propia de un ser libre e ilustrado que ha alcanzado un alto grado de auto-desarrollo personal. La felicidad individual es, pues, el resultado de la educación individual y, sobretodo, de la auto-educación. Sin duda su propia experiencia personal es una de las claves para entender esta posición intelectual.

El autor afrontó también el reto de conjugar y hacer compatibles el desarrollo máximo de la felicidad y libertad individuales con el principio de la solidaridad, en clara sintonía con algunos enunciados de la doctrina saint-simoniana, especialmente visibles en sus

Principios de economía política. El papel de la educación en esta armonización de tensiones no siempre coincidentes es clave en los planteamientos de Mill. De hecho defiende la necesidad que el gobierno ideal procure el máximo de educación posible a sus ciudadanos. Una educación que sea a la vez intelectual y moral, que desarrolle al máximo las capacidades y facultades individuales y que desarrolle paralelamente relaciones de solidaridad y actitudes de participación en los intereses comunes. Su defensa de la emancipación femenina y de la paridad de condiciones entre hombres y mujeres es un excelente ejemplo de los objetivos reformistas del autor.

El patrón es claro y diáfano tal como lo describe en su obra *Del gobierno representativo*: “debe juzgarse al gobierno por su acción sobre las cosas, por lo que hacen los ciudadanos y por lo que hace con ellos, por su tendencia a mejorar o no a los hombres”. En definitiva, el bien común depende del resultado de las acciones y, siendo éstas la consecuencia de los actos humanos, una mejora de las personas a través de la educación contribuirá a aumentar el bien común porque convertirá la acción en un acto más libre. Su obsesión en el valor de la educación llega al punto de considerar, cómo en el modelo platónico de la *República*, que solamente los ilustrados tienen las condiciones óptimas para participar en los asuntos públicos.

De hecho podríamos concluir afirmando que la fórmula de J.S. Mill para reformar la sociedad es educación y educación. Educación individual para la libertad y educación moral para la felicidad y la participación. Una fórmula también coincidente con otros principios como por ejemplo los neo-humanistas de Wilhelm Humboldt al que el mismo autor alude en su ensayo *Sobre la libertad*. Una fórmula que, en palabras de Isaiah Berlin, nos muestra un J.S. Mill maestro de su generación y su nación.

Del utilitarismo al pragmatismo: “*un nuevo nombre para viejas formas de pensar*”

Al otro lado del Atlántico también se encuentran las huellas del impacto del empirismo en la filosofía. De hecho, con anterioridad a la guerra de Secesión del período 1861-65 entre los estados del Norte y del Sur, la filosofía y la cultura norteamericana son un conglomerado de movimientos religiosos y del pensamiento ilustrado europeo del siglo XVIII. En su seno coexistían y se abrían paso ideas deudoras de la filosofía

escocesa, del espíritu kantiano, del protestantismo, del idealismo y romanticismo y, como no, del empirismo. Sin embargo, con posterioridad a 1865, el panorama filosófico varió con la influencia del darwinismo y el evolucionismo mecanicista de Herbert Spencer que impregnaron la cultura norteamericana y, junto al peso específico de las ideas de J.S. Mill, dieron paso a una nueva forma de explicar y entender el progreso y la moral y proporcionaron un método científico para explicar las leyes de la naturaleza. La representación del mundo tenía rostro científico sin necesidad de acudir a la lógica o a la metafísica y la acción humana se orientaba a la consecución del progreso y a la construcción del futuro. Tales inquietudes eran perfectamente compatibles con el debate del final del siglo XIX en torno a la naturaleza de los valores morales y los criterios de validez y de verdad en un mundo inestable y en constante transformación. Unas inquietudes que se trasladaron incluso al ámbito científico en el cual, por ejemplo, la física introdujo la noción de relatividad.

En este marco general tiene lugar la génesis del pragmatismo, para muchos la más importante y original doctrina filosófica surgida en Estados Unidos. El marco concreto que dio origen al término y, a la postre, al movimiento es bien sencillo de explicar. Se trata de un pequeño club de poco más de media docena de universitarios procedentes de Harvard que se reunían en Cambridge, en el estado de Massachussetts, bajo el impulso de Charles S. Peirce (1839-1914). Un club de debate en el que participaron de forma destacada Chauncey Wright (1830-1875), un científico preocupado por demostrar que el darwinismo era el mejor complemento de la filosofía utilitarista de Bentham y de J.S. Mill, y también William James (1842-1910), quién a la postre nos ofrecería la más sistematizada elaboración del pragmatismo americano.

En efecto, el origen del término “pragmatism” es atribuido a Peirce por el propio William James, en un intento por hallar un método que atribuyera valor a las ideas abstractas en función de la experiencia y la acción. De hecho la máxima de Peirce más conocida establece: “Considera qué efectos, que presumiblemente pueden implicar consecuencias prácticas, concebimos que comporte el objeto de nuestra concepción. En tal caso, nuestra concepción de dichos efectos es el todo de nuestra concepción del objeto” (*Cómo aclarar nuestras ideas*, 1878). De esta forma, el significado y el valor de las ideas y el conocimiento válido quedan asociados al futuro

y a las consecuencias de las acciones que conllevan, en vez de al pasado de las condiciones a priori tal como se establecía en el método de Kant.

William James perteneció a una prestigiosa familia que tiene en su hermano Henry James, el escritor y novelista, a otro ilustre representante. A pesar de sus estudios de medicina, unos problemas psicosomáticos unidos a estados depresivos le inhabilitaron para esta profesión. Sin embargo, esta situación le llevó a Europa para intentar mejorar su salud y estudiar fisiología en Francia y Alemania. Su vuelta a Estados Unidos le permitió acabar la carrera de medicina pero nunca ejerció esta profesión, sino que a partir de 1872 ocupó una plaza de profesor de fisiología en Harvard. A partir de 1876 su plaza se convirtió en una cátedra de psicología fisiológica a la que dotó del primer laboratorio de psicología experimental de América. Unos años más tarde comenzó a dar clases de filosofía en la misma universidad en la cual consiguió la cátedra de esta disciplina en 1885. En 1890 publicó sus *Principios de psicología* que le sitúan en un lugar de honor en la historia de la psicología.

La publicación de *El filósofo moral y la vida moral* (1891), *La voluntad de creer* (1897), *Pragmatismo* (1907) y *El significado de la verdad* (1909) suponen la fundamentación teórica del pragmatismo americano y dan a su autor un enorme prestigio intelectual a nivel internacional.

William James sitúa el origen del término “pragmatismo” en la palabra griega “pragma” que significa “acción”. En su concepción define el pragmatismo como un método y lo asimila a una “actitud perfectamente familiar en filosofía, la actitud empírica”. Un empirismo radical que no aceptaba ninguna teoría que no derivara de la experiencia o no se relacionara con ella, pero que sí aceptaba múltiples versiones de la experiencia. De ahí el subtítulo del conjunto de conferencias reunidas en el ensayo *Pragmatismo*: un nuevo nombre para viejas formas de pensar. Un subtítulo significativo al igual que la dedicatoria: “A la memoria de J.S. Mill, de quien primero aprendí la amplitud pragmática de la mente y al que me gusta imaginar como guía nuestro si viviera hoy”. Referentes que definen una forma de pensar que, según él, supone una actitud de búsqueda, “la actitud de apartarse de las primeras cosas, principios, categorías, supuestas necesidades, y de mirar hacia las cosas últimas, frutos, consecuencias, hechos”. Las ideas son verdaderas cuando permiten al individuo avanzar y reconstruir

la propia experiencia. En definitiva, la verdad de las ideas va unida a su capacidad para actuar.

La ética está presente en los escritos de James y en sus planteamientos pragmáticos. De hecho situar el núcleo del problema en la acción es situarlo en el terreno de la práctica y de la moral. La acción conlleva siempre la elección entre opciones y en la decisión de actuar, el deseo y la voluntad son fundamentales. El deseo se alimenta de los ideales de cada individuo y la voluntad se concreta en la acción y se refuerza con la propia experiencia individual.

La ética pragmática de James es individualista en cuanto se fundamenta en los deseos y creencias individuales. El principio ético que debe guiar la conducta humana es el deseo de construir un futuro en el que satisfacer el mayor número posible de aspiraciones. El límite está cuando las opciones individuales eliminan las opciones de los demás. Y en estas condiciones, la democracia se vislumbra como el marco adecuado para gestionar el pluralismo moral y las múltiples aspiraciones individuales de acuerdo con la experiencia.

William James se aventuró también a transferir sus aportaciones psicológicas al terreno pedagógico y recogió algunas de sus ideas en un escrito de 1899 que tituló *Charlas a maestros*. En contra del herbatismo, propugnó una educación orientada a la realización de una personalidad libre en la cual no sea necesario doblegar la voluntad para conseguir los fines. Una educación que constituya una verdadera guía para la conducta del niño, o sea para la acción.

La educación que proponía William James debía orientarse a la formación de una voluntad moral que implicara una búsqueda para “encontrar la idea o concepción adecuada” a cada situación, en coherencia con los postulados del método pragmático. Se trataba, por lo tanto, de conseguir un entorno educativo adecuado para que el niño desarrolle la mayor cantidad posible de experiencias. Sin embargo, a pesar de la orientación moral de la concepción educativa de James, la aportación decisiva del pragmatismo en el terreno educativo fue obra de otro gran filósofo americano, John Dewey, que sentó las bases de una educación y una ética basadas en la democracia, imprimiendo una orientación más social al pragmatismo y elaborando un discurso pedagógico y pedagógico-moral que influyó decisivamente en buena parte de la

pedagogía europea del primer tercio del siglo XX y, más concretamente, en el movimiento de la Escuela Nueva.

John Dewey (1859-1952): una educación y una ética para la democracia

El instrumentalismo filosófico y el discurso pedagógico de Dewey deben contextualizarse en un marco global de desarrollo tecnológico y económico que vieron aparecer nuevas necesidades de cultura, educación e investigación en una sociedad norteamericana abierta al reformismo político y en la que, la consolidación de la democracia se planteó como un proyecto de construcción social y nacional. La educación adquirió el papel de elemento clave al servicio de este proyecto democrático y el modelo de la “progressive school” en el que Dewey profundizó apareció como la mejor alternativa a una escuela tradicional que poco aportaba a las nuevas necesidades sociales.

John Dewey había nacido en Burlington (Vermont) en 1859, el mismo año de las publicaciones de *El origen de las especies* de Darwin y el ensayo *Sobre la libertad* de J. S. Mill. Después del impacto emocional de la guerra de Secesión acaecida durante su infancia, realizó estudios secundarios, se graduó en la Universidad de Vermont (1879) y se doctoró en Filosofía en la Universidad de Baltimore (1884). Su primer trabajo como profesor lo desarrolló en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Michigan. Sin embargo, su plenitud intelectual y la mayor divulgación de su obra le llegaron a partir del nombramiento como profesor y director de los departamentos de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Chicago a partir de 1894. Allí fundó la Escuela Laboratorio en 1896 y fue nombrado director de la Escuela de Educación. Su influencia en el viejo continente aumentó progresivamente con la traducción de sus obras y sus viajes. En uno de ellos, realizado en 1930, recibió el doctorado honoris causa de la Sorbona de París. En 1905 había sido nombrado presidente de la Sociedad Americana de Filosofía y a partir de 1929, paralelamente a su retirada de la docencia universitaria, trasladó su compromiso intelectual al ámbito político.

Sus obras escritas son numerosas y de enorme importancia filosófica y pedagógica. Destaquemos por sus aportaciones a la ética y a la educación moral: *Los principios*

éticos de la educación (1897), *Mi credo pedagógico* (1897), *La escuela y la sociedad* (1899), *Principios morales en la educación* (1909), *El interés y el esfuerzo en la educación* (1913), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (1916), *La reconstrucción de la filosofía* (1920), *Liberalismo y acción social* (1935), *Experiencia y educación* (1938) y *Teoría de la valoración* (1939).

La pedagogía de John Dewey es un pilar fundamental del edificio educativo del siglo XX. Frente al modelo educativo tradicional, la escuela progresiva de Dewey defiende la validez del pensamiento científico, el valor de la experiencia, el desarrollo continuo en constante interacción con el medio, el principio de la actividad como generadora de conocimiento y la necesidad de valores morales sustentados en la libertad y la democracia. Su concepción educativa se desarrolló a partir de la propia experiencia en la “University Elementary School” de Chicago entre los años 1896-1900. “La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”, afirma Dewey proponiendo una educación más abierta al futuro que al pasado, de acuerdo con su ideario pragmático, y orientada a desarrollar mejores personalidades individuales y, por extensión, mejores formas de vida social.

La preocupación por encontrar un método que explicara tanto el mundo de los valores como el de los hechos, que el mismo denominó “instrumentalismo”, justifica la concepción del autor según la cual la democracia era el marco único donde desarrollar su modelo educativo. Un modelo que, a su vez, contribuiría a desarrollar una sociedad cada vez más justa y democrática. En un artículo publicado en 1946, *La fe democrática y la educación*, llegó a afirmar que en la solución de los problemas humanos “la ciencia, la educación y la causa democrática son una misma cosa”. Y en su pensamiento pedagógico, la concepción democrática es tan esencial como el valor de la ciencia experimental. Según él, si el método científico nos proporciona la forma de pensar, la democracia nos enseña el modo de vivir. Por lo tanto, en su teoría de la educación moral confluyen la teoría de valores y la teoría democrática porque la base de la educación moral es precisamente la concepción democrática de la educación.

Dewey concibió una educación orientada al progreso y el desarrollo humanos desde el punto de vista individual y social. Los fines de la educación debían integrar y

armonizar el desarrollo natural de las capacidades individuales y la adquisición de competencias de “eficacia social” asociadas tanto al trabajo y la profesión como a los valores de la buena ciudadanía, intentando superar la clásica oposición rousseauiana entre naturaleza y sociedad. La cultura, definida como “la capacidad para ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados” (*Democracia y educación*, 1916), era el tercer elemento clave en la definición de los fines educativos para hacer compatible las perspectivas individual y social, de acuerdo con su concepción de la naturaleza humana como una categoría biológica y cultural. Según él, “la educación es una regulación del proceso de integración en la conciencia social; la regulación de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro para una reconstrucción social” (*Mi credo pedagógico*, 1897).

El instrumentalismo de Dewey, según el cual el valor de las ideas se medía en función de su adecuación a los problemas y sus soluciones, debe trasladarse también al terreno ético. Por ello, la ética de Dewey es relativista en el sentido de no reconocer valores absolutos e inmutables. Los principios morales son históricos y sociales y deben valorarse conforme a su adecuación a las exigencias y nuevas necesidades de la vida social. No existe, desde este punto de vista, una ética “desde arriba” sino una ética resultado del desarrollo de la experiencia humana. Una ética empírica que contraste las normas morales con la experiencia de la vida social. Y, consecuentemente, una ética que debía impregnar el proceso educativo para proporcionar los elementos de reflexión sobre los valores humanos a partir de la experiencia entendida siempre como un continuo “hacer”.

Desde este punto de vista la educación será moral cuando proporcione una base sólida para la experiencia y deberá impregnar todo el programa escolar porque “toda educación es una forma de educación del carácter”.

El ideal de John Dewey, expresado ampliamente en su obra *Democracia y educación*, era, sin duda, que la educación se convirtiera en el pilar básico del edificio democrático: “La educación y la democracia tienen una relación recíproca. No se trata solamente que la democracia sea en sí misma un principio educativo, sino que la democracia no puede desarrollarse sin la educación”. Por ello, la idea de escuela

como comunidad democrática debía ser el núcleo central del proyecto educativo de una sociedad que tuviera en los principios democráticos al motor del continuo proceso de reconstrucción. La escuela debía ser pues el espacio para la experiencia social y moral porque, según él, el problema de la democracia debía extenderse a todos los terrenos de la vida. Un espacio al estilo de una pequeña comunidad democrática con sus normas, sus principios, sus representantes y sus responsabilidades que proporcionara al niño experiencias morales y sociales que le sirvieran para su desarrollo social posterior y que, en definitiva, enseñara al niño a vivir en su propio mundo.

La influencia de las ideas de Dewey en el desarrollo del movimiento de la nueva educación en Europa y América durante la primera mitad del siglo XX es notable. En el ámbito americano William H. Kilpatrick y su método de proyectos son un ejemplo de la huella del pragmatismo en el pensamiento educativo. “Aprendemos lo que vivimos... Aprendemos nuestras respuestas, sólo nuestras respuestas y todas nuestras respuestas”, proclamaba en su *Filosofía de la educación*, donde desarrolló el valor educativo del acto de pensamiento completo y el valor de la democracia más allá de una simple forma de gobierno.

En Europa el conocimiento de la filosofía y pedagogía de John Dewey tuvo un papel decisivo en importantes aportaciones como los trabajos de Ferrière sobre la autonomía escolar. La huella se extiende a España de la mano de los pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza, especialmente de Lorenzo Luzuriaga. Su concepción de la escuela como comunidad democrática cristalizó en experiencias escolares relevantes del ámbito educativo catalán donde el desarrollo del movimiento de la educación nueva, *Escola Nova*, tuvo especial incidencia. En este sentido los nombres de Joan Palau Vera, Alexandre Galí, Pere Vergés y Rosa Sensat ilustran suficientemente la influencia de Dewey en la pedagogía catalana del primer tercio del siglo XX.

Más allá de la pedagogía y de la pedagogía moral de las primeras décadas del siglo XX, la huella del pragmatismo puede seguirse en la semblanza intelectual que trazó Sidney Hook en 1939 sobre John Dewey, su maestro y amigo. En la filosofía contemporánea el pragmatismo sustenta una visión holística según la cual una forma

de vida no puede ser descompuesta en un conjunto de creencias basadas en hechos y un conjunto de valores. Sin duda, es Richard Rorty el representante más ilustre del itinerario actual del pragmatismo. Un itinerario que proclama la necesidad de una ética sin obligaciones universales y la necesidad de una reflexión filosófica que contribuya a ampliar nuestra comunidad moral y que, huyendo de la pretensión de crear un sistema filosófico completo, se lanzara al objetivo de “ajustar las cosas entre ellas y disponerlas de una forma más útil”.

Bibliografía básica

MILL, J. S. *El utilitarismo*. Madrid: Alianza editorial, 1984.

-, *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza editorial, 1993.

-, *Del gobierno representativo*. Madrid: Tecnos, 1985.

JAMES, W. *El pragmatismo*. Madrid: Alianza editorial, 2000.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1998.

-, *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1967.

-, *Liberalismo y acción social y otros ensayos*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1996.

RORTY, R. *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos, 1996.

PUTNAM, H. *El pragmatismo: un debate abierto*. Gedisa: Barcelona, 1999.

3.3. ENTRE EUROPA I AMÈRICA LLATINA: FERRIÈRE I L'ESCOLA NOVA A BARCELONA¹

Text 3 :

SOLER, J.: "Entre Europa i Amèrica: Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona", Temps d'Educació, núm. 35, 2n semestre 2008, pp. 229-247.

«És arribat a la nostra ciutat el notable pedagog suís Adolf Ferrière, capdavanter de l'Escola Activa i personalitat d'especial relleu per la seva tasca incessant per a la coordinació de les activitats internacionals en matèria d'educació.

Propagador dels ideals de les Escoles Noves i autor del programa que les caracteritza, professor de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Ginebra, fundador juntament amb d'altres pedagogs de la Lliga Internacional de l'Educació Nova, director adjunt de l'Oficina Internacional de l'Educació, redactor en cap de la revista Pour l'Ere Nouvelle, òrgan de l'esmentada oficina; conferenciant infatigable que ha portat la llum de les seves doctrines, dels seus estudis i de les seves experiències arreu d'Europa i de l'Amèrica llatina, és alhora un publicista notabilíssim que ha prodigat en les principals revistes d'educació del món els seus documentadíssims estudis sobre les directrius de l'educació nova»².

Amb aquesta nota de premsa publicada a les pàgines dels principals diaris barcelonins es donava ampli ressò a la visita de Ferrière a Barcelona. Les diverses gasetilles feien esment de la invitació que havia rebut Ferrière per part de «la Delegació de Cultura de l'Ajuntament, pel Seminari de Pedagogia de la Universitat i pels mestres de Barcelona» per impartir tres conferències durant una breu estada a la ciutat els dies 5, 6 i 7 de desembre de 1930³. Els temes que s'anunciaven eren: «La psicologia de l'adolescència»,

¹ Aquest article és el fruit d'una estada de recerca als *Archives de l'Institut J.-J. Rousseau* (AIJJR) de Ginebra durant el mesos de gener i febrer de 2008 amb una beca de la Universitat de Vic. La consulta i l'anàlisi de les fonts documentals dels AIJJR, de forma particular el «Fons Ferrière», ha aportat les dades, els arguments i les reflexions que hi sustentem. Això no hauria estat possible sense la col·laboració de François Bos, responsable dels arxius, i de Charles Magnin, president de la *Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* de l'Université de Genève. Cal agrair d'una manera especial a la senyora Sonya Ferrière, vídua del fill de Ferrière, que conserva els diaris del pedagog suís als arxius de la família i ens ha permès l'accés a alguns dels documents citats en l'article.

² *La Veu de Catalunya*, dijous 4 de desembre de 1930 (edició del matí), p. 4.

³ Segons la reconstrucció de la biografia de Ferrière (Gerber, Rémy; *Vie et Oeuvre d'Adolphe Ferrière, 1879-1960*. Treball no publicat. Genève, 1989. AIJJR) i la consulta del *Petit Journal*, el diari personal de Ferrière (Archives famille Ferrière), la data de la conferència va ser el 5 de desembre de 1930. Aquesta data queda confirmada amb les notícies publicades als diaris *La Vanguardia* i *La Veu de Catalunya* dels dies 4, 5, 6 i 7 de desembre de 1930. Fins ara però, als estudis publicats, es situava l'esdeveniment el dia 5 de novembre de 1930. Aquest dia, Ferrière era a Lisboa i va fer una conferència sobre el tema *Autoritat i disciplina* a la Societat de Geografia. Hi havia arribat el dia anterior després del seu viatge per Amèrica llatina i es va quedar a Portugal fins el dia 26 de novembre que comença la seva estada a Madrid i, posteriorment, a Barcelona. Nosaltres mateixos havíem citat aquesta data errònia en l'estudi introductor sobre Ferrière de l'edició catalana de *L'autonomia dels escolars* (Vic, Eumo, 1997). De ben segur que la causa primera es troba a les mateixes memòries del Seminari de Pedagogia de la

«La reforma escolar i la formació del professorat» i «Les Institucions pedagògiques internacionals de Ginebra». La informació de la premsa es completava amb la llista de les principals publicacions del pedagog suís.

Aquesta va ser l'única visita de Ferrière a Barcelona i en aquest article voldríem contextualitzar-la en el marc del viatge que el va portar per diversos països d'Amèrica Llatina durant els mesos d'abril a novembre d'aquell any. Durant el breu sojorn a la ciutat fou acollit per reconeguts personatges de la pedagogia catalana de l'època i va desplegar una intensa activitat pública i privada. Les conferències que hi va impartir són un bon pretext per revisar alguns conceptes claus del pensament educatiu de Ferrière. Però també voldríem aprofitar per analitzar, encara que sigui de forma sintètica, el lloc que ocupava en la pedagogia ginebrina de l'època per comprendre millor l'abast i el sentit d'aquell viatge. La reconstrucció del text de la conferència feta a la Universitat de Barcelona, amb motiu de la inauguració del Seminari de Pedagogia de Joaquim Xirau, ens en facilitarà una visió de conjunt⁴. Al capdavant, qui millor que Ferrière, incansable a l'hora d'escriure i reescriure les pròpies idees, per explicar-se i interpretar-se ell mateix.

Ferrière després de Ferrière: Apunts sobre la pedagogia ginebrina del període d'entreguerres

Si fem cas de Ferrière, l'any 1930 es tancava la dècada que va dedicar a la pedagogia de forma prioritària. En el *Grand Journal*⁵ del 23 de gener de 1944 divideix la pròpia trajectòria intel·lectual en cinc períodes: «Entre 1900 i 1910 vaig viure en la metafísica. De 1910 a 1920, ho vaig fer en la psicologia. De 1920 a 1930 la pedagogia va ser la disciplina que va ocupar el lloc preferent. De 1930 a 1940, la sociologia. Des de 1940 m'he dedicat en cos i ànima a l'esperit de la filosofia». És evident que a la dècada 1920-30 s'hi concentra una part important de la seva tasca pedagògica. Ens ho confirmen les dates de publicació de les obres més conegudes: *Transformons l'école*, 1920; *L'autonomie des*

Universitat de Barcelona. En la primera que es va publicar, *Memòria. Cursos 1930-31/ 1931-32* (Universitat de Barcelona. Seminari de Pedagogia, 1932), podem llegir a la pàgina 3: «Aquest Seminari va inaugurar els seus cursos el 5 de novembre de 1930,...». La data es repeteix a les memòries posteriors sense associar-hi mai explícitament la intervenció de Ferrière. Segons totes les fonts consultades la conferència de Ferrière va inaugurar les activitats del Seminari i això ha perpetuat aquest error en la data.

⁴ Vegeu el text complet de la conferència a l'Annex II de la tesi, p. 411.

⁵ El *Grand Journal* és una crònica de les reflexions personals a partir de les vivències i de les lectures que feia, escrites des de l'any 1930 fins pocs dies abans de la seva mort, l'any 1960. Conjuntament amb el dietari anomenat *Petit Journal, 1918-1960* (al qual s'ha d'afegir el *Journal reconstitué, 1879-1918*) i altres documents de caràcter autobiogràfic (*Le Cahier Noir*, 1918; *Journal de Claude*; *Journal de notre petite classe*, 1921; *Un destin en marge des autres*, 1953) constitueixen un material escrit imprescindible per comprendre la complexitat de la figura i el pensament de Ferrière. Aquests diaris personals estan conservats als arxius de la família Ferrière i, d'algunes parts, n'hi ha fotocòpies als AIJRR de Ginebra (Fonds Ferrière).

écoliers, 1921; *L'école active*, 1922; *La pratique de l'école active*, 1924; *La coéducation des sexes*, 1925; *Le Progrès Spirituel*, 1927; *La liberté de l'enfant a l'école active*, 1928; *Trois pionniers de l'Éducation Nouvelle*, 1928. I ens ho ratifiquen els viatges pedagògics que, com a conferenciant i «apòstol» de l'escola activa, el van portar arreu del món: Bèlgica i Holanda, 1924; França, Anglaterra i Iugoslàvia, 1925; Itàlia, 1926; França, Bèlgica, Alemanya, Itàlia, Hongria, Romania, Àustria i Turquia, 1928; Alemanya, Txecoslovàquia i Polònia, 1929; Amèrica llatina, Portugal i Espanya, 1930.

La dècada a la qual ens referim s'emmarca plenament en el període d'entreguerres, quan Ginebra va esdevenir un centre difusor del pacifisme i l'internacionalisme, reforçant l'empremta pedagògica de l'Institut J.-J. Rousseau. Malgrat les crítiques de Claparède a la dèbil fonamentació científica de l'obra de Ferrière i a les enormes limitacions que li provocava la sordesa total que patia, «l'incansable educador suís» s'havia fet un lloc dins el cercle de Ginebra.

Adolphe Ferrière va aprofitar el prestigi internacional de la pedagogia ginebrina per situar-se com a un dels capdavanters de l'escola activa i de la psicologia genètica, al costat de Bovet, Claparède i Piaget, amb la diferència que, segons el propi parer, només ell era un veritable educador que coneixia directament l'escola i els alumnes. Com a professor de la Universitat de Ginebra i de l'Institut Rousseau, va esdevenir vicepresident de la Ligue International de l'Éducation Nouvelle constituïda a Calais l'any 1921, redactor de la revista *Pour l'Ère Nouvelle* i director-adjunt del Bureau International d'Éducation creat a Ginebra l'any 1925 sota la direcció de Bovet. També va presidir el III Congrès d'Éducation Morale celebrat a Ginebra l'any 1922, un altre senyal inequívoc del prestigi internacional del qual gaudia⁶.

Ferrière participava plenament de l'optimisme educatiu en relació a la capacitat regeneradora de l'escola nova després de la primera guerra mundial. La tasca animadora i divulgadora desplegada va créixer proporcionalment a la internacionalització i difusió del moviment. La seva pedagogia, hereva de la formació filosòfica, biològica, sociològica i psicològica que havia rebut, s'allunya del tronc comú que es va constituint i vertebrant a l'entorn de l'escola ginebrina. Ferrière hi comparteix «l'esprit de Genève», símbol de l'esperança en una pau permanent basada en el desarmament i la cooperació internacional, i la voluntat de construcció d'una utopia política i educativa («l'ère nouvelle») sota els principis de l'autonomia moral i intel·lectual i l'activitat i el protagonisme de

⁶ Aquest congrés va tenir un fort ressò internacional i va comptar amb una nodrida representació catalana i espanyola entre la qual s'hi poden trobar els noms de Pau Vila (que va defensar una memòria sobre «L'internationalisme et le nationalisme dans l'enseignement de l'histoire»), Pere Rosselló, Alexandre Galí, Fèlix Martí Alpera i Nicolau d'Olwer (AIJJR - Fonds général; ancien cote FG-4).

l'infant⁷. Li manca però el rigor i la sistematització científica dels seus contemporanis, sobretot de Claparède i Piaget, que van impulsar un notable desenvolupament de la pedagogia sobre la base de la psicologia experimental aplicada a l'estudi de l'infant.

En el fogar ginebrí es va anar gestant la construcció d'una complexa estructura vertebradora de les ciències de l'educació. L'evolució s'havia iniciat a finals del segle XIX partint d'una concepció de la pedagogia com a ciència moral, s'havia concretat l'any 1912 amb la creació de l'Institut Rousseau (una escola lliure de ciències de l'educació) i s'havia desplegat i professionalitzat definitivament a partir de 1929, però sobretot de 1933, amb la construcció i el reconeixement acadèmic de les ciències de l'educació com a camp disciplinar. L'escola lliure de Claparède quedava plenament integrada, però també diluïda, dins de la universitat ginebrina i Piaget en pilotava els destins i definia la nova orientació. El tronc comú s'esquerdava fins a separar-se en una pluralitat de disciplines. La psicologia i la pedagogia, fins aleshores indissolublement unides, es dissociaven i diferenciaven en els continguts acadèmics dels cursos, en les recerques, en les titulacions i en les publicacions.

La complexitat d'aquesta evolució no va pas estar exempta de tensions i de lluites internes i externes. El «temps de les passions» polítiques i socials que va viure Ginebra durant la dècada de 1930 va sacsejar la vida de l'Institut Rousseau i va marcar el destí dels protagonistes⁸.

D'ençà de 1920 s'havien anat succeint les crítiques envers el liberalisme que es respirava dins l'Institut Rousseau amarat de l'esperit pacifista i internacionalista ginebrí. L'Institut, marcat per l'empremta de Bovet i Claparède, era l'expressió de «la nova era» que s'assoliria a través de l'educació: una comunitat educativa fonamentada sobre l'amistat i el respecte. En aquest sentit la creació, l'any 1925, del Bureau International de l'Éducation va significar una síntesi perfecta entre els objectius i el clima de l'Institut i l'esperit de Ginebra.

Durant la dècada de 1930 van augmentar les pressions dels grups conservadors ginebrins i van tenir més ressò i efecte en una ciutat que ja no era una «illa», sinó el reflex del que passava a Europa, on la crisi econòmica i l'ascens del feixisme i el nacionalisme es convertien en els trets dominants. A partir de 1932, un any marcat per forts enfrontaments a Ginebra, les autoritats polítiques i acadèmiques intervenen decisivament

⁷ Vegeu: VIDAL, F. «L'Éducation nouvelle et l'esprit de Genève. Une utopie politico-pédagogique des années 1920», *Equinoxe. Revue de Sciences Humaines*, núm. 17, primavera 1997, pp. 81-98. Per aproximar-se al context es poden consultar: DE TRAZ, R., *L'esprit de Genève*. París, Grasset, 1929; Ruffieux, R. *La Suisse de l'entre-deux-guerres*. Lausanne, Payot, 1974.

⁸ Vegeu VIDAL, F. «L'Institut Rousseau au temps des passions», *Éducation et Recherche*, any X, 1/1988, pp. 60-78.

en la vida de l'Institut Rousseau i, l'any següent, opten per una neutralització «per la via científica».

Ferrière no va restar al marge de la situació i en el *Petit Journal* descriu les quatre forces antagonistes que, segons ell, lluitaven dins el si de l'Institut: els conservadors de dretes que s'expressaven a través de la premsa; les tendències liberals identificades amb Bovet i Claparède; la «ciència universitària» que manipulava Piaget i Dottrens i, per tancar el cercle, els diners dels quals l'Institut en tenia una dependència i necessitat absoluta⁹. Però en aquesta anàlisi també es fa evident, per omissió, que Ferrière estava descol·locat en el conflicte. Després que l'any 1929 abandonés la responsabilitat de la redacció de la revista *Pour l'Ère Nouvelle*, l'evidència seria més explícita en altres pàgines del propi diari quan se sent oblidat i ignorat per directors d'escoles, editors i mestres. I l'any 1932 en el congrés de Niça, escriu una nota a Béatrice Ensor, la presidenta de la Ligue International de l'Éducation Nouvelle, i li demana la defensa dels principis més espiritualistes dels 30 punts de Calais davant la revisió que se'n feia per iniciativa del grup francès de la nova educació (GFEN), un grup que paradoxalment havia contribuït a crear el propi Ferrière i que ara, escorat cap a posicions socialistes i comunistes, dirigia els destins de la revista *Pour l'Ère Nouvelle*¹⁰.

El viatge pedagògic de Ferrière l'any 1930

«25.2.31. El nostre viatge de vuit mesos ja ha quedat enrere. Ha durat del 6 d'abril al 14 de desembre de 1930. Set mesos a l'Amèrica llatina i un mes a Portugal i Espanya.

En el viatge hi hem fet aprenentatges ben diversos: els paisatges, les confirmacions d'ordre pedagògic i una experiència de psicologia social a les regions on hi predomina el tipus sensorial. També ens hem emportat quelcom menys visible, però més essencial: una empremta nova en el caràcter. Més aviat caldria dir que esborrem empremtes antigues que creiem molt arrelades.

(...) Siguem escèptics. Amb el passat es pot explicar sempre el present. Però saber és preveure. Millor encara: per a mi, saber seria poder; poder adaptar-se a allò que no es pot canviar, poder dominar i orientar les energies modificables. L'home repta per terra com una formiga. S'imagina el món com si el veiés des del sol: des de dalt i sense ombres. Però l'home no s'hi està pas en el sol. (...)»¹¹.

El 6 d'abril de 1930, Ferrière va iniciar un llarg viatge que, durant vuit mesos, el portaria a un bon nombre de països d'Amèrica llatina, Portugal i Espanya. El pedagog suís

⁹ *Petit Journal*, 2 de desembre de 1933 (Archives Famille Ferrière).

¹⁰ Vegeu HAMELINE, D. «Adolphe Ferrière (1879-1960)», *Perspectives*, París, UNESCO, vol. XXIII, núms. 1-2, 1993, pp. 395-423; PEYRONIE, H. «1922-2002. *Pour l'Ère Nouvelle* et l'Éducation nouvelle, 80 ans après», *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, núm. monogràfic, vol. 35, núm. 4, any 2002.

¹¹ *Le Grand Journal*. Tom 1, pp. 63-67 (Archives Famille Ferrière).

acompanyat de la seva esposa Isabelle, inseparable i infatigable col·laboradora i imprescindible intèrpret davant la sordesa del marit, emprenien un viatge a la descoberta de nous escenaris pedagògics i, sobretot, a la recerca d'un prestigi internacional que, com ja hem dit, començava a minvar¹².

Les pàgines del *Petit i Grand Journal* de Ferrière, els articles publicats a diferents revistes i, sobretot, a *Pour l'Ère Nouvelle* i el llibre *L'Amérique latine adopte l'École active* (1931) són les fonts bàsiques per estudiar els objectius i els resultats d'aquest viatge pedagògic¹³.

De l'anàlisi de la documentació consultada en deduïm que el viatge de Ferrière pretenia assolir tres objectius principals. El primer, al qual ja ens hi hem referit, era de caràcter personal: la necessitat, la voluntat i la tossuderia per recuperar el prestigi internacional i erigir-se en el referent de la nova educació i dels principis de la pedagogia activa que es gestaven en el gresol ginebrí. Ell mateix es va postular com el conferenciant idoni que li demanaven des de la secció xilena de la Lliga internacional de la Nova Educació, per viatjar a aquell país i escampar les idees de la nova educació. L'oportunitat estava oberta i Ferrière no la va pas desapropiar: va escriure a altres països, va oferir-se, va contactar amb governs i delegacions, va proposar temes de conferències i va demanar informes sobre la realitat educativa dels països i sobre els llocs que calia visitar. El constant i persistent treballador que mai va deixar de ser va preparar bé el terreny i va aconseguir organitzar un viatge llarg, complex i costós.

Al costat d'aquest objectiu personal, Ferrière es va plantejar dues fites que concorden perfectament amb la tasca que s'havia proposat fer d'ençà de la coneixença i els consells rebuts de part d'Edmond Demoulin l'any 1899: la difusió de les idees i principis de l'escola nova i la documentació sobre la realitat educativa i les experiències renovadores. Els set països visitats (Veneçuela, Equador, Perú, Xile, Argentina, Uruguai i Paraguai), les 92 conferències impartides durant els mesos del viatge, les 25 projeccions comentades del film *L'Home "Chez Nous"* que després analitzarem i els articles i llibres

¹² L'esposa de Ferrière, Isabelle Bugnon, professora de ciències naturals i neboda del naturalista, pensador i militant pacifista August Forel, va explicar el viatge en el llibre *De l'Équateur aux Pampes: au continent de la race cosmique*, editat a Neuchâtel l'any 1934 per l'editorial Attinger.

¹³ Per a la localització dels articles de Ferrière ens remetem a un treball de documentació: STROOT-KIRALY, E., *Recensement bibliographique des articles de périodiques écrits par Adolphe Ferrière entre 1904 et 1960*. École de Bibliothécaires de Genève, 1982 (AIJRR, Fonds général). Els articles de Ferrière publicats a *Pour l'Ère Nouvelle* són la base del llibre *L'Amérique latine adopte l'École active* (París/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931) del qual n'existeix una edició castellana traduïda per Francisco Gallach Palés: *La escuela activa en América latina*. Madrid, Bruno del Amo editor, 1936. El cas de Xile es pot resseguir a: FERRIÈRE, A. *La Educación Nueva en Chile*. Madrid, Bruno del Amo, 1933. Cal citar també, com a font d'informació i de contrast, l'amable resposta escrita a les nostres consultes del professor Joseph Coquoz, responsable dels estudis de l'àmbit de Treball social de l'Haute École spécialisée de Suisse occidentale a Lausanne.

publicats sobre l'educació als diferents països llatinoamericans són la millor prova del Ferrière animador, divulgador i documentalista del moviment renovador de la nova educació que persistia en la tasca que, al final del segle XIX i en plena joventut, l'havia impulsat cap a la creació del Bureau international des écoles nouvelles, exemple de l'esperit cosmopolita que també va amaran la fundació del Bureau international de l'éducation (BIE) l'any 1925 i que, a la llarga, va permetre la internacionalització del moviment de l'Escola Nova¹⁴. Enmig de la dialèctica entre el cosmopolitisme i els nacionalismes europeus del període d'entreguerres, magistralment analitzat per l'article del professor Hameline que acabem de citar, i en el clima de l'esperit de Ginebra, com a marca d'identitat d'allò que encara volien representar l'Institut Rousseau i el BIE, Ferrière persistia en representar un paper de lideratge pedagògic. Malgrat la desubicació, maldava per continuar-se presentant com allò que sempre havia volgut ser i ser considerat: el pioner dels pioners.

Ja ens hem referit al nombre de conferències que va impartir durant els mesos del viatge. Més il·lustratives són les temàtiques que constitueixen un índex ben complet de tot allò relacionat amb la nova educació i la pedagogia activa des de l'òptica del pedagog suís. Ell mateix ens relata com les va preparar durant la travessia de l'Atlàntic, confeccionant unes notes manuscrites, esquemàtiques, ben estructurades i precises, que denoten una manera de fer minuciosa i suposen una memòria, gairebé superdotada, per part de l'autor. En els fonaments teòrics hi trobem: *La psychologie génétique, La Loi du Progrès et l'Hérédité, Les types psychologiques, L'évolution et le Progrès en Sociologie, La psychologie de l'adolescence*. I en la pràctica educativa: *Les différents aspects de l'École Active, Les centres d'intérêt, La formation du caractère, L'École active dans l'enseignement secondaire, La préparation des Educateurs, La réforme scolaire et la préparation des Maîtres, L'autorité et la discipline, L'autorité et la Liberté, L'Éducation dans la famille, La formation maternelle de la jeune fille, Les coopératives des écoliers* i, finalment, *Les institutions pédagogiques internationales de Genève*¹⁵.

¹⁴ Vegeu: HAMELINE, D., «Le cosmopolitisme de l'Éducation Nouvelle à l'épreuve des nationalismes dans l'Entre-deux-guerres», dins HAMELINE, D., *L'Éducation dans le miroir du temps*. Lausanne, Éditions des Sentiers, 2002, pp. 157-201.

¹⁵ A més de les explicacions que dona el mateix Ferrière en el llibre *L'Amérique latine adopte l'École active*, els apunts manuscrits de les conferències es poden consultar als AIJRR (Fonds Ferrière, Boîte «Mes conférences en Amérique»). Els textos també es van editar en castellà. La base van ser els resums que feia el mateix Ferrière en francès, descontent amb alguns resums de premsa publicats durant les primeres etapes del viatge. Les traduccions estan fetes generalment pels col·laboradors més directes Armando Hamel i Oscar Bustos. El resultat són les publicacions: HAMEL, A.; BUSTOS, O., *Ferrière en América. Conferencias dictadas por el doctor Ferrière en su gira a la América del Sur, 1930*. Santiago de Chile, Ed. Nascimento, 1931; FERRIÈRE, A. *Conferencias sustentadas en la Universidad central de Quito*. Ecuador/Quito, Publicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, 1930; FERRIÈRE, A. *El material educativo en la escuela activa*. Conferencia pronunciada en los salones de la Casa Ángel Estrada y Cía

Ferrière va aconseguir remuntar la notorietat que buscava encara que quedés circumscrita als llocs que va trepitjar. Ho avalen els articles a les revistes pedagògiques dels diferents països visitats i les notes de premsa.¹⁶ A la resta d'Europa, en canvi, a part d'algunes breus notes i referències a les revistes de Ginebra sobre les activitats de Ferrière, caldrà esperar els propis articles a *Pour l'Ère Nouvelle* per resseguir les traces del viatge.

Aquests articles, recollits posteriorment al llibre *L'Amérique latine adopte l'École Active*, són una mostra del treball documentalista de Ferrière. Els resultats que ens ofereix són desiguals i li provoquen sensacions diverses i ambivalents de satisfacció, d'il·lusió, d'esperança i, també, de desencís i de contrarietat. Tot depèn del país, dels centres que visita i de les explicacions que recull de part de les persones que el reben. La dedicatòria que escriu al llibre de visites de l'Escola de Bosc del Parc del Guinardó de Barcelona, a la fi del viatge, exemplifica això que acabem d'exposar: «Amb l'excepció de Xile, les escoles d'Amèrica del sud són lluny d'assolir l'ideal realitzat aquí. A l'Uruguai, Las Piedras i Malvin estan animades per aquest mateix esperit, però moltes altres escoles es dediquen a aclaparar l'infant amb la disciplina en lloc d'alliberar-lo! És un regal, una alegria i un consol veure una escola com aquesta! Gràcies!»¹⁷.

Certament que el cas de Xile el devia impactar ja que ell mateix explica que no només hi va anar a fer conferències, sinó a aprendre de les transformacions de l'escola pública xilena i de les reformes iniciades. Ferrière s'havia documentat en els escrits de Luzuriaga a partir del seu viatge de 1928 i de la relació amb Óscar Bustos, antic alumne de l'Institut Rousseau, que va ocupar un càrrec de responsabilitat a la Direcció General de Primer ensenyament del ministeri xilè. La valoració que fa de les impressions obtingudes és ben eloqüent: «el percentatge de mestres decididament innovadors supera el que he vist en altres llocs; això és el que té més interès en aquest país i el fet que, juntament amb

(23 de agosto de 1930). Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, 1930.

¹⁶ Vegeu per exemple: *La Nueva Era* de Xile (maig-juny 1930), *Liberación* de Buenos Aires (setembre 1930), *Enciclopedia de Educación* d'Uruguai (setembre 1930), *La Obra* de Buenos Aires (agost 1930), *La Nueva Enseñanza* de Paraguai (novembre 1930). El ressò del viatge també es pot valorar a partir d'activitats posteriors com la conferència de Ramon I. Cardozo «Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. A. Ferrière» impartida en el Centro de la Liga Internacional de la Educación Nueva de Asunción (26 de setembre de 1931) i publicada l'any 1932 a la mateixa ciutat per la Imp. Cándido Zamphirópolis. A Espanya, la *Revista de Pedagogía* es va fer ressò del viatge amb motiu de l'estada de Ferrière a Madrid: «El viaje de M. Ferrière a España», *Revista de Pedagogía*, vol. IX, núm. 108, desembre 1930, pp. 561-562.

¹⁷ El text de la dedicatòria, que hem traduït del francès, ens ha estat facilitat per Salvador Domènech, investigador de la història de les escoles municipals de Barcelona. Ferrière la va signar com a director adjunt del BIE de Ginebra, el dia 5 de desembre de 1930.

Viena i Turquia, vagi al davant dels actuals laboratoris de pedagogia»¹⁸.

Aquests exemples ens mostren l'esperit de pioner i el paper d'apòstol que Ferrière manifestava durant el viatge, però els escrits també palesen la capacitat d'observació per copsar allò que ell considerava essencial de l'escola: l'ambient de la institució i el treball dels alumnes. Per això s'alegra quan descobreix escoles que desenvolupen una tasca seguint els ideals de la pedagogia activa i sent satisfacció personal quan palpa l'interès dels assistents a les conferències, quan té ocasió de difondre els principis sobre l'internacionalisme a través de l'educació entre les autoritats i quan es troba amb grups o associacions de mestres inquiets, actius i renovadors.

Durant la travessia de l'Atlàntic, de camí cap a Amèrica, Ferrière va escriure un article amb el títol «Ayuda mutua (Llamamiento de un pedagogo)» que va ser publicat en diferents revistes pedagògiques llatinoamericanes i que és un bon referent per entendre la perspectiva i la valoració posterior d'allò que veu i viu i de la motivació que el guia i l'empeny¹⁹. L'article és una crida a la unitat de l'espècie humana, a la solidaritat davant el dilema internacionalisme-nacionalisme i a l'interès envers «el món». L'autor hi reclama la necessària col·laboració entre Europa i Amèrica per «intercanviar idees i exemples, teories i realitats» de cara a assolir l'objectiu principal: la pau. La nova educació és el millor instrument al servei del projecte i per això, al capdavant, la crida de Ferrière és un reclam a l'ajuda mútua per a la millora de l'educació de la humanitat. En aquest sentit, no és estrany que, després del viatge, l'epíleg del llibre sobre l'escola activa a l'Amèrica llatina es vertebrï entorn a la «raça còsmica», concepte manllevat de José Vasconcelos, que representa la humanitat nova que Ferrière havia anat a cercar a l'Amèrica llatina, possiblement perquè estava desencisat del domini del món anglosaxó i veia en «l'esperit llatí» una esperança i un possible contrapoder²⁰. Ferrière també veia que el somni de la pau mundial, que l'esperit de Ginebra i les seves institucions representaven, corria perill i per això, sentint-se apòstol, predicava la fusió dels pobles i l'educació d'una raça total com

¹⁸ Vegeu: FERRIÈRE, A. *La educación nueva en Chile (1928-1930)*. Madrid, Bruno del Amo, 1932, p. 11. Cal precisar que l'any 1938, Ferrière torna a fer una valoració extraordinàriament positiva de l'evolució pedagògica de Xile en un article publicat a *Pour l'Ère Nouvelle* («L'extraordinaire évolution pédagogique du Chili», P.E.N., mai-juin 1938, nº 137, 16è. année, pp. 141-145) que l'autor escriu a partir de l'informe del Dr. Gonzalo Latorre-Salamanca, *Die paedagogische Situation in Chile der Gegenwart*. Weimar, Herm. Boehlaus Nachf., 1937.

¹⁹ En el *Petit Journal* (15 d'abril de 1930) explica que ha començat a escriure l'article que ja portava esbossat del viatge en tren de Ginebra a Marsella abans d'embarcar. El text va ser la base de la conferència que amb el títol *Les institutions pédagogiques internationales de Genève* va impartir en diverses ocasions durant el viatge. A Espanya, l'article es va publicar a *Revista de Pedagogía*, IX (104), 1930, pp. 358-367.

²⁰ L'assaig sobre la identitat iberoamericana, obra del pensador i polític mexicà José Vasconcelos (1882-1959), *La Raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Notas de viajes a la América del Sur*, es va publicar l'any 1925.

a sortida davant el «drama actual en el qual s'hi juga el destí de la humanitat»²¹, en clara sintonia amb la utopia imaginada i plasmada en les pàgines de l'assaig de Vasconcelos.

Ferrière a Barcelona

Dimarts, 8 d'abril de 1930²²

«A les 6h. del matí, terra a la vista, una gran ciutat: Barcelona. (...) Cap a dos quarts de vuit som dins el port, al peu de Montjuïc que em recorda Francisco Ferrer. A dos quarts de nou arriben Ricardo Crespo, director de l'escola nova Damon i el senyor José Forteza que parla millor el francès. Al moll hi trobem la senyora Solà de Sellarés. Taxi. Parc amb jardí zoològic. (...) En una petita vall de xalets, al fons i a la dreta, l'escola Damon, molt modesta. 40 alumnes (?) dels quals 20 són interns (?), dels quals 10 són nenes (3 internes). (...) A les 9h. Assemblea: lectura per part d'un alumne i trio musical (Mozart). Marxem cap a les 11h. Visita a l'Exposició universal des d'un quart de dotze fins a un quart de dues: Palau nacional i Poble espanyol. Dinem a les 13.50 a les Rambles. Pau Vila em ve a saludar. Després la senyora Solà em parla de la seva escola i d'unes conferències planificades de cara a l'octubre. A les 15.30 tornem al vaixell. M'adono que no surt fins a les 17h. (de fet fins a les 17.40h.). Els nostres tres amfitrions s'acomiaten i se'n van. (...) A les 18.15h. el sol rogent es pon darrera les muntanyes»²³.

Les ciutats de Marsella i Barcelona van ser portes d'entrada i de sortida del viatge de Ferrière. Marsella va ser només un nucli de comunicacions. Barcelona va formar part del viatge. El 8 d'abril de 1930 hi va fer una escala d'un dia. Hi retornà, al cap de vuit mesos, per via terrestre des de Madrid per fer-hi una curta però intensa estada. A partir de les notes escrites en el *Petit Journal*, contrastades amb les informacions de la premsa²⁴, descriurem i analitzarem el pas de Ferrière per Barcelona fent atenció als acompanyants i amfitrions, a les activitats i conferències donades i a les impressions personals.

L'estada de Ferrière, al final del viatge, a Madrid i Barcelona no estava del tot prevista a l'inici i era només una possibilitat²⁵. Això explicaria que durant l'escala de

²¹ FERRIÈRE, A., *La escuela activa en América latina*. Madrid, Bruno del Amo, 1936, p. 261.

²² El matrimoni Ferrière havia sortit de Ginebra el 6 d'abril i l'endemà, 7 d'abril, va embarcar a Marsella en el vaixell «Colombo» amb destí a Amèrica del sud. El vaixell va fer una escala a Barcelona el dia 8 d'abril i una altra a Cadis el dia 10.

²³ En aquesta revisió i anàlisi de l'estada de Ferrière a Barcelona transcrivim alguns fragments del *Petit Journal*, el seu diari (Archives Famille Ferrière), traduïts del francès. En la traducció hem omès alguns detalls de poca rellevància, però hem mantingut algunes imprecisions o errors comesos pel mateix Ferrière que no sempre devia comprendre clarament allò que li transmetien. Alguns exemples serien la consideració de «paraguayen» donada a Fèlix Martí Alpera (potser una mala comprensió del seu origen valencià) o el tractament de degà a qui en realitat era el Rector de la Universitat de Barcelona, Enric Soler Batlle.

²⁴ *La Vanguardia* i *La Veu de Catalunya* (del dijous 4 de desembre al dimarts 9 de desembre de 1930).

²⁵ *La Revista de Pedagogía* dona notícia, el mes de novembre de 1930, de les gestions fetes per Luzuriaga davant la *Junta para Ampliación de Estudios* i la *Dirección general de primera enseñanza* perquè, aprofitant l'estada de Ferrière a Lisboa, el convidin a impartir algunes conferències a Madrid. La notícia

l'anada Ferrière fos acollit per algunes persones més properes a nivell personal i que, a la tornada, el viatge esdevingués més «oficial» perquè s'havia organitzat des de les institucions.

Dijous, 4 de desembre de 1930

«Em desperto just quan el tren travessa la serra de Falset: turons rocallosos amb pins i brucs, petites valls amb feixes esglaonades, terra vermella i murs de tons violetes, oliveres, rierols al fons. (...) Arribada a Barcelona pels túnels subterranis de l'estació a les 10.15h. A l'estació: la senyora Solà de Sellarés, Attilio Bruschetti (escriptor, traductor del meu llibre "Educació a la família"), el senyor (Ferrière escriu punts suspensius perquè no deu recordar el nom), el senyor Vergés, director de l'Escola del Mar, el senyor Félix Martí Alpera ("paraguayan"), director del grup escolar Baixeras.- Hotel Continental.- (...) A les 11h. visita a l'escola a l'aire lliure del Guinardó de Dolors Palau, (...) sobre el turó al nord de la ciutat: admirable arquitectura, mobiliari, art i mètodes moderns (dibuixos dels nens, perfectes).- A la 1.45 Escola a l'aire lliure de Montjuïc que data de 1914. Hi dinem a un quart de 3. Retorn a les 4h. Dormir. D'un quart de 6 a les 6h. Laboratori Psicotècnic d'Emili Mira, magnífic edifici nou, pocs aparells però una excel·lent tasca.- A l'hotel a les 6.50h. A les 7.30 visita de Langlois du Feu (un francès que porta 40 anys aquí, especialitzat en gimnàstica)».

Les persones amb qui Ferrière va conviure durant l'estada estaven vinculades al món de l'educació i, d'una o altra forma, amb els objectius del viatge de Ferrière a la ciutat o amb la seva activitat a Ginebra. No és gens estrany doncs que Joaquim Xirau, Leonor Serrano, Pere Vergés, Fèlix Martí Alpera, Emili Mira, Jaume Serra Hünter, Manuel Ainaud, Artur Martorell, Margarita Comas o Dolors Palau surtin esmentats al diari personal del pedagog suís, sigui perquè el van rebre, el van acomiadar, el van acompanyar, el van presentar o li van mostrar l'escola o institució on treballaven. Caldria afegir-hi també Pau Vila, alumne de la primera promoció de l'Institut Rousseau i vinculat, des d'aleshores, amb les iniciatives dels pedagogs ginebrins amb qui mantenia correspondència²⁶. Des d'aquest punt de vista podríem dir que Ferrière es va relacionar amb un dels nuclis durs de la pedagogia barcelonina: el nucli vertebrat a l'entorn de Joaquim Xirau i el Seminari de

esmenta la resposta favorable de la Junta i el silenci del ministeri, i anuncia que Ferrière anirà a Madrid per impartir tres conferències i reunir-se amb el grup de la Liga española de la Nueva Educación. Això concorda perfectament amb el fet que al *Petit Journal* (6 de novembre de 1930) Ferrière, des de Lisboa, anoti que ha escrit a Luzuriaga de Madrid i Solà de Sellarés de Barcelona, és de suposar que per organitzar les respectives estades.

²⁶ Els pedagogs ginebrins apreciaven Pau Vila i no deixaven d'esmentar-lo en parlar dels inicis de l'Institut Rousseau. Cal recordar que Vila va ser el primer president de la *Asociación de antiguos alumnos y amigos del Instituto Rousseau* constituïda a Madrid l'any 1921. En el cas de Ferrière, l'any 1914, va escriure un petit article per contestar un informe sobre les escoles noves a Espanya aparegut a la revista belga *Minerva*. Ferrière es queixava de la parcialitat de l'informe i, com a exemple de les mancances de l'estudi, citava el cas del Nou Col·legi Mont d'Or dirigit per Pau Vila del qual en lloava les capacitats: «M. Vila est bien préparé pour faire passer dans la pratique les théories qu'il a conçues d'une synthèse entre la science et l'expérience» [FERRIÈRE, A., «Une école nouvelle à Barcelone», *Minerva*, Ostende (Belgique), gener 1914, pp. 32-33].

Pedagogia i Manuel Ainaud i el Patronat escolar de l'Ajuntament de Barcelona. De fet l'activitat pública de Ferrière a la ciutat va estar lligada amb aquestes institucions. Era el nucli més fort perquè estava emparat institucionalment i preparat intel·lectualment, sense menystenir altres noms com per exemple Alexandre Galí i la Mútua Escolar Blanquerna que, malgrat ser a la punta de llança de la renovació pedagògica, restaven fora d'aquest cercle²⁷.

Les notes de Ferrière palesen les relacions amb un grup de persones que, malgrat tenir ocupacions o responsabilitats diverses, mantenien un lligam comú pel fet de pertànyer, d'una o altra forma, a l'actiu i creixent moviment teosòfic barceloní. El teosofisme i la Societat Teosòfica, creada l'any 1875 per Helena P. Blavatski i liderada posteriorment per Annie Besant, eren presents a Espanya des de 1891 a través de la iniciativa dels catalans Francesc Montoliu i Josep Xifré²⁸. Durant el primer terç del segle XX el teosofisme havia anat aconseguint una penetració creixent en la societat barcelonina, motiu pel qual l'Església catòlica, a través de la ploma del sacerdot Joan Tusquets, va atacar el moviment amb una crítica ferotge dels principis d'aquesta «secta». En la crítica doctrinal del teosofisme hi denuncia les relacions amb la maçoneria, l'espiritisme, el naturisme, el vegetarianisme, l'esperantisme i l'internacionalisme, entre altres grups minoritaris²⁹.

Sigui quina sigui l'opinió de l'Església i de Joan Tusquets, al final de la dècada de 1920 hi havia a Barcelona tres centres i branques teosòfiques (al carrer Escudellers Blancs del nucli antic, a Gràcia i a Sants), una revista mensual *El Loto Blanco*, l'Editorial Teosòfica de Ramon Maynadé, l'escola Damon a Vallcarca i el grup lligat a la Fraternidad Internacional de Educación que, entre altres títols, va promoure l'edició castellana de tres obres de Ferrière³⁰.

²⁷ En principi crida l'atenció que una persona rellevant i coneguda com Galí no surti esmentada al *Petit Journal*. Galí havia estat a Ginebra durant el curs d'estiu de 1922 i el III Congrés Internacional d'Educació Moral que Ferrière va presidir aquell mateix estiu. Malgrat que les relacions de Galí eren més directes amb Claparède i Bovet, segur que no era un desconegut per Ferrière. Ignorem si Galí va assistir a cap de les conferències de Ferrière, però no formava part del cercle d'organitzadors d'aquesta visita. Són prou sabudes les seves divergències amb Xirau que ell mateix no es va estar de fer públiques en donar l'opinió sobre el Seminari de Pedagogia. Vegeu: GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936*. Llibre IX (Ensenyament universitari). Barcelona, Fundació A. Galí, 1983, pp. 197.

²⁸ Vegeu: POMÉS, J. «Diálogo Oriente-Occidente en la España de finales del siglo XIX. El primer teosofismo español (1888-1906): un movimiento religioso heterodoxo bien integrado en los movimientos sociales de su época», *Revista HMiC*, núm. IV, any 2006, pp. 55-74 (Disponible a: <http://seneca.uab.es/hmic>).

²⁹ Vegeu: TUSQUETS, J. *El Teosofisme*. Barcelona, Llibreria Catalònia, 1927. Aquest llibre, publicat a la col·lecció Biblioteca Horitzons, va ser prologat pel pare Miquel d'Esplugues i traduït al castellà i editat per Ed. Subirana l'any 1928. Els aspectes més generals del teosofisme estan fonamentats a l'obra de René Guénon, *Le Théosophisme. Histoire d'une pseudo-religion*. París, Nouvelle Librairie Nationale, 1921. La situació del teosofisme a Catalunya és analitzada per J. Tusquets en un breu apartat a les pp. 213-217.

³⁰ Es tracta de les obres següents: *Transformemos la escuela* (1924; 2ª ed., 1929), *La educación en la*

Va ser Ricardo Crespo, director de l'escola Damon, qui va rebre Ferrière al port de Barcelona, durant l'escala del viatge d'anada, i el va acompanyar a visitar el centre educatiu a la torre de Vallcarca on estava ubicat. Aquesta escola, creada l'any 1926 per la Fraternidad Internacional de Educación i sota l'impuls de persones vinculades a la maçoneria i al moviment teosòfic com el metge higienista i naturista Lluís Gertsch, estava afiliada a l'Oficina internacional d'escoles noves gestionada per Ferrière. El centre promovia i practicava l'higienisme i l'educació física, la coeducació, l'autoeducació i l'autogovern, l'ensenyament científic, l'educació a l'aire lliure, l'educació musical i artística i el respecte més profund a la personalitat de l'infant. A l'escola Damon s'aplicaven els principis del pla Dalton i del mètode Montessori i funcionava un règim d'internat per a les famílies que volien. L'escola Damon no es declarava laica sinó que fomentava el cultiu del sentiment religiós del nen sense cap limitació i «amb la més àmplia tolerància envers el pensament religiós de cadascú»³¹. Ferrière, a qui li havien ofert la presidència d'honor, la va visitar i, si ens atenem a les seves impressions, la va trobar modesta i amb una matrícula de «només» 40 alumnes amb els quals va compartir una assemblea (l'òrgan d'autogovern de l'escola), una lectura en veu alta i una actuació musical de peces de Mozart (la música era el mitjà per aconseguir un clima de reflexió i recolliment abans de començar les tasques escolars després de l'assemblea).

Cal considerar un lògic interès de Ferrière per una escola que ell mateix havia glosat i n'havia donat notícia a les pàgines de *Pour l'Ère Nouvelle*, destacant les dificultats dels promotors per a tirar-la endavant³². Aquest fet aniria acompanyat de la cortesia per visitar una escola que, a banda d'estar inscrita a la seva Oficina internacional, ell n'ostentava la presidència d'honor i estava vinculada clarament al grup editor de les seves obres a Barcelona.

La visita de l'escola Damon també està relacionada amb una persona molt present durant l'estada de Ferrière a Barcelona, tant a l'anada com a la tornada. Es tracta de Maria Solà de Sellarés³³ que havia ostentat la representació espanyola en el comitè de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle d'on Ferrière n'era el representant suís i actuava com a vicepresident. Malgrat que en una autobiografia ens confessi que la seva

familia (1927 i 1928) i *Tres heraldos de la Nueva Educación: H. Lietz. G. Lombardo-Radice. F. Bakule* (Edició castellana: Barcelona, Fraternidad Internacional de Educación, s.a.). A la segona edició castellana de *Transformemos la escuela* (1929) hi ha un full amb la fotografia de l'edifici de l'escola Damon i els lemes que l'inspiraven. A les edicions de les altres obres hi trobem un anunci de l'escola.

³¹ Vegeu: «Un proyecto de Escuela Nueva en España», *Revista de Pedagogía*, 51 (1926), pp. 133-137.

³² Vegeu: «Espagne», *Pour l'Ère Nouvelle*, 23 (novembre 1926), pp. 197.

³³ Vegeu: SOLÀ DE SELLARÉS, M. *Irradiación de una biografía: María Solà de Sellarés*. México, Costa-Amic editores, 1987.

elecció es deu al fet d'ésser l'única representant espanyola assistent a la sessió de constitució, les relacions amb Ferrière eren prou estretes perquè es convertís en una de les més presents amfitrions durant l'estada barcelonina. Això sí, gairebé sempre a part dels altres amfitrions i acompanyants³⁴.

Maria Solà de Sellarès mantenia també lligams amb el teosofisme i va estar vinculada de forma personal i professional a l'origen i la trajectòria de l'escola Damon encara que l'activitat més coneguda es desenvolupés a la direcció de la Residència de noies estudiants promoguda per l'Ajuntament de Barcelona i amb el suport de la Generalitat de Catalunya, al Palau de Pedralbes durant els anys de la Segona República³⁵. L'any 1936 Maria Solà va emprendre el camí de l'exili cap a França. Més tard es va traslladar a El Salvador i Guatemala on va dirigir-hi respectivament la Escuela Normal femenina «España» i la Escuela Normal femenina «Belén» des d'on va impulsar l'activitat teatral. Després d'exercir com a professora a la Universidad de San Carlos a Guatemala (1948-54), es va traslladar a Mèxic on es va vincular amb el moviment de les escoles Waldorf impulsat per Rudolf Steiner i va escriure i publicar diversos assaigs de caràcter educatiu. En el llibre *Vers la nova educació: la integritat de l'infant* (1987) sintetitza el seu pensament educatiu fonamentat en la lectura i interpretació d'autors com Cousinet, Xirau, Dilthey i Steiner entre d'altres³⁶. Maria Solà de Sellarés va morir a Mèxic l'any 1998.

Finalment, en aquest retaule de personatges, cal esmentar el nom i la figura d'Attilio Bruschetti, un filantrop i escriptor d'origen italià, nascut a Bolonya i arrelat a Xàtiva al País Valencià, que va residir també a Barcelona, on va morir l'any 1932. Bruschetti era un actiu lliurepensador, vinculat al teosofisme i impulsor dels principis de la fraternitat universal, d'idees i conviccions avançades al seu temps, autor de diverses obres de caràcter moral i

³⁴ Malgrat que el representant espanyol més actiu i conegut en el comitè de la Lliga Internacional de la Nova Educació va ser Lorenzo Luzuriaga, el nom de Maria Solà de Sellarès encara figurava en algun document i publicació fins a l'any 1930, justament quan es va constituir de forma oficial la Liga Española de Educación Nueva a Madrid, afiliada a la Lliga Internacional. El detall no té gaire importància, però potser afegeix un argument més per aprofundir en la reflexió sobre l'aparent o real desinterès dels pedagogs renovadors espanyols per estrènyer lligams amb la Lliga Internacional.

³⁵ Alexandre Galí, que valora sense massa entusiasme l'ambient cultural de la Residència, aprofita per comentar-ne de forma crítica l'actitud en relació a la religió i assenyala que «el problema era més agut perquè, pels antecedents de la senyora Maria Solà, sospitem que duia creences o ideologies molt poc consonants amb la mentalitat i les característiques del nostre poble i de la nostra gent» (Vegeu: GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900 a 1936*. Llibre VIII (Institucions d'ensenyament per a la dona). Barcelona, Fundació A. Galí, 1983, pp. 266-269).

³⁶ Vegeu: SOLÀ DE SELLARÉS, M. *Vers la nova educació: la integritat de l'infant*. Mèxic, Costa-Amic editors, 1987. La mateixa obra, mantenint les parts essencials i incorporant algunes ampliacions en forma d'apèndixs o revisions de capítols, també es troba editada a: *¿Qué es educar? Hacia la integridad del niño*. Barcelona, Editora Amelia Boudet-Editorial Teosófica, 1988; *Hacia la nueva generación: su integridad. Ritmo evolutivo histórico*. México, Editorial Porrúa, 1990.

educatiu i traductor de la versió castellana de *La educación en la familia* de Ferrière³⁷. Cal destacar la notable activitat com a traductors de l'anglès i el francès d'aquestes persones vinculades al teosofisme com a mostra d'un tarannà profundament educatiu que buscava en l'edició de llibres el vehicle de difusió i penetració de les idees. És el cas de la mateixa Maria Solà, d'Attilio Bruschetti i, sobretot, de Federic Climent Terrer, prologuista d'aquestes edicions castellanques de Ferrière que hem citat i considerat com el traductor més prolífic d'obres de temàtica teosòfica i mística abans de la guerra civil, publicades gairebé sempre a l'editorial d'Antonio Roch³⁸.

Voldríem tancar aquesta incursió cap al moviment teosòfic barceloní i les relacions d'alguns dels seus membres amb Ferrière, obrint la porta envers l'interès d'un tema ben poc estudiat encara a casa nostra i constatant una vegada més la complexitat de la renovació pedagògica catalana del primer terç del segle XX, sovint enfocada des d'una única perspectiva i amb una visió massa monolítica. La pregunta formulada encertadament per la professora María del Mar del Pozo en un documentat i suggerent article³⁹, sobre l'existència real d'un moviment d'escola nova a Espanya es podria ben bé ampliar al caràcter i al perfil de tots els actors d'aquest suposat moviment a Catalunya que, sens dubte, oferiria una imatge ben polièdrica. La presència de grups que, malgrat el caràcter minoritari i poc institucionalitzat, són actius i tenen veus pròpies, poc o gens conegudes i estudiades és una demostració d'aquesta constatació. En aquest cas no seria agosarat apuntar la sintonia d'alguns dels principis educatius defensats pel teosofisme i les idees de Ferrière tan entroncades amb l'universalisme, l'internacionalisme, el vitalisme, el naturalisme i l'espiritualisme. Serà bo recordar que la mateixa Beatrice Ensor (1885-1974), impulsora, fundadora i presidenta de la Ligue International de l'Éducation Nouvelle a Calais l'any 1921, estava vinculada a la Societat Teosòfica des de l'any 1908 i havia fundat la Theosophical Fraternity in Education l'any 1915⁴⁰.

³⁷ La llista d'obres publicades d'Attilio Bruschetti és extensa. Es tracta generalment d'opuscles de 20 a 30 pàgines escrites amb caràcter divulgatiu. Com a exemples citem: *Ciencia práctica de la vida* (Barcelona, Lib. Parera, 1914), *Cuando seas madre: consejos a una joven esposa* (Barcelona, Antonio Roch, 19--?), *Salvemos a los niños: sugeriones a padres y maestros* (Barcelona, Fraternidad Internacional de Educación, 192-?), *Idealismo práctico: a los idealistas prácticos de Barcelona* (Barcelona, Antonio Roch, 19--?).

³⁸ Vegeu: CHUMILLAS, J. *Traducció i edició a Catalunya durant la primera dictadura del segle XX (1923-1930)*. Treball de recerca de Doctorat. Universitat de Vic, 2007. (Disponible a: www.recercat.net).

³⁹ Vegeu: DEL POZO ANDRÉS, M^a DEL M., «La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito», *Historia de la Educación*, núm. 22-23, 2003-2004, pp. 317-346. Voldríem aprofitar per agrair a la professora M. del Mar del Pozo la resposta a algun dubte plantejat durant la redacció del nostre treball i les suggerents hipòtesis i qüestions que planteja en el seu article.

⁴⁰ Vegeu: BREHONY, K. J., «A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938», *Paedagogica Historica*, vol. 40, núm. 5-6, octubre 2004, pp. 733-755.

Divendres, 5 de desembre de 1930

«L'Escola del Mar està situada al mig d'un barri popular, al nord-est del port; 3 edificis tanquen una part de platja orientada cap al sud-est. Aquí, com a l'escola del Guinardó, l'art és en tot i per tot arreu (mobiliari, quaderns) amb un nivell altíssim. I quina sinceritat en els dibuixos dels infants: temes escollits després dels contes explicats o sèries d'escenes després dels llibres llegits. (...) Jocs: nens i nenes sobre la platja.- El Dr. Xirau, professor de Filosofia i la senyora Leonor Serrano, inspectora, fan la visita amb nosaltres entre les 9.30 i les 12h. A les 13h. curta visita de la senyora Solà de Sellarés.

A les 7h. a la Universitat. El "degà" Soler (director de totes les escoles, però farmacèutic d'especialitat) em presenta a les 7.30h. Jo parlo entre les 7.45 i les 8.45 de La Psicologia de l'Adolescència. Una de les meves millors conferències. Públic molt atent i acollidor. Un professor "català-irlandès" (el professor Serra-Hünter) ens ha explicat, abans de la conferència, la situació moral del país.- A les 22h. el senyor Artur Martorell, director d'una escola de beneficència, ve a buscar la pel·lícula.

La meua conferència ha inaugurat les activitats del Seminari de Pedagogia de la Universitat, recentment creat (...).»

Els amfitrions de Ferrière van aprofitar l'estada per mostrar-li el bo i millor de la pràctica de l'escola activa a Barcelona. Les escoles a l'aire lliure (Escola de Bosc del Parc del Guinardó, Escola de Bosc de Montjuïc i Escola del Mar a la platja de la Barceloneta) van ser l'objectiu principal i van impressionar Ferrière que en destaca l'arquitectura i l'entorn, el mobiliari, els mètodes, les activitats i els treballs dels alumnes. La frase del diari on diu «l'art és en tot i per tot arreu amb un nivell altíssim», al costat del text ja comentat de la dedicatòria escrita al llibre de visites de l'escola del Guinardó, són la millor síntesi del que Ferrière va veure i va valorar en relació a les escoles municipals de Barcelona. Malgrat que en algun moment semblava despistat i confongui alguns noms o llocs, a causa de les dificultats d'oïda que patia, és evident que el pedagog suís es va fer una idea ben ajustada dels progressos de la renovació pedagògica a Barcelona tenint en compte que també es va apropar al Laboratori Psicotècnic d'Emili Mira, un bon coneixedor de Ginebra i de Claparède, i va conèixer els projectes del Seminari de Pedagogia de Joaquim Xirau que, amb la seva conferència, iniciava un ambiciós programa de treball. Aquest coneixement de la realitat escolar barcelonina no es va traduir mai en cap article, segurament perquè l'objectiu principal del viatge havia estat Amèrica Llatina i, en aquest sentit, Barcelona i, fins i tot, Madrid havien estat només un bon lloc per confirmar coneixements i estrènyer relacions.

Dissabte, 6 de desembre de 1930

«Breu visita a la senyora Solà a les 8.45h.- A les 9.30h. excursió amb cotxe amb la senyora Leonor Serrano, el Dr. Xirau i el senyor Vergés. (...) Alts turons de boscos de pins i alzines sureres, múltiples petites valls,

innombrables revolts i més revolts, dos colls de muntanya, una vista immensa sobre el mar i els turons boscosos sense una sola casa. Som a Tossa a les 12.30h. Visita del poble fortificat i habitat, carrerons pavimentats ben cuidats i envoltats de plantes. Boniques vistes (fotos). Dinar a les 14h. Passejo sol sobre els turons del sud-oest. Més fotos. Sortida a les 3.45h.- Llarga i bonica carretera cap al nord. Turons. Vall. Collada. Baixada cap a una gran plana. Els Pirineus a l'altra banda. (...) Falten 101 km per tornar. Es fa fosc.- Arribem a l'hotel a les 6.45h. Canvi de vestit.- De 7.30 a 8.15h., a la sala d'actes del grup escolar "Milà i Fontanals i Lluïsa Cura", conferència sobre La reforma pedagògica i la formació dels mestres. Cansat, he desenvolupat els meus apunts amb energia però sense convicció. Acollit pel senyor Ainaud, organitzador de l'acte, i presentat pel senyor Massot, delegat de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.»

El motiu principal de l'estada de Ferrière a Barcelona havia estat el programa de conferències que, juntament amb les publicacions, era allò que li procurava ingressos per viatjar i per viure. Òbviament també era la millor oportunitat per escoltar, en directe i de primera mà, la veu d'un dels principals artífexs i impulsors de la renovació pedagògica empresa d'ençà de finals del segle XIX i catapultada al llarg de les tres primeres dècades del segle XX.

Els tres temes escollits són una perfecta síntesi del que interessava Ferrière l'any 1930: «*La psicologia de l'adolescència*» li permetia entroncar el propi pensament amb els avenços de la psicologia i ubicar-lo dins el mapa pedagògic de l'època; «*La reforma escolar i la formació del professorat*» li permetia desenvolupar les propostes relacionades amb la pràctica de l'escola activa i plantejar el model formatiu de l'Institut Rousseau com a òptim per a la formació del professorat; finalment, «*Les institucions pedagògiques internacionals de Ginebra*» era el millor pretext per escampar l'esperit internacionalista i presentar els llocs clau des d'on s'impulsava, al seu entendre, la renovació de l'escola: el Bureau International de l'Éducation i la Ligue International de l'Éducation Nouvelle, al costat de l'Institut Rousseau.

L'anàlisi dels esquemes i guions manuscrits que hem consultat i les síntesis aparegudes a la premsa o publicades en treballs posteriors ens confirma aquest recorregut que hem apuntat. Ferrière insisteix en la necessitat de conjuminar ciència i pràctica, psicologia genètica i nous mètodes escolars, per avançar en la renovació de l'educació. La metàfora de la flor per representar l'infant (amb el seu poder interior i els instints i interessos) i del jardiner (no pas el terrissaire) per simbolitzar el mestre li són útils per revisar els llocs comuns del propi pensament pedagògic i per plantejar la necessitat de formar el professorat d'acord amb els nous principis i els nous mètodes.

El dissabte 6 de desembre, a la sala d'actes del grup escolar «Milà i Fontanals i Lluïsa Cura» i després de la conferència de Ferrière, es va projectar un documental presentat per ell mateix: *Home "Chez Nous"*. El document visual, que *La Vanguardia*

qualificà com a «curiosa e interesante pel·lícula», havia estat realitzat l'any 1929 a partir d'un guió de Ferrière, amb l'ajut d'un amic cineasta i sobre la base d'un documental anterior. El resultat va ser un film mut en 16 mm. i d'una durada aproximada de 50 minuts que va ser presentat en diversos congressos internacionals i es va convertir en un dels documentals pedagògics més vistos entre 1928 i 1940. El pedagog suís l'havia posat dins les maletes del viatge amb la intenció de reforçar la imatge d'educador pràctic amb la qual es volia diferenciar dels pedagogs teòrics que l'envoltaven, i difondre la realitat d'allò que ell considerava la «pròpia» obra educativa. Si Claparède i Bovet tenien el laboratori pedagògic i lloc d'observació privilegiat a la *Maison des Petits* de Ginebra, *Home "Chez Nous"* era el resultat del treball educatiu de Ferrière a La Clochette sur Lausanne⁴¹.

La institució era un internat d'acollida d'infants abandonats creat l'any 1919 al cantó de Vaud. Ferrière el va conèixer l'any 1927 i va ser convidat a col·laborar-hi, com a assessor, per part de les responsables del centre, antigues alumnes de l'Institut Rousseau. L'acceptació de l'ofertament va significar per a Ferrière una nova oportunitat d'apropar-se als infants, de tenir contacte amb la pràctica i de sentir-se educador. El documental, pensat per ell mateix, expressa allò essencial del propi pensament educatiu: l'espontaneïtat de l'infant com a embrió de l'home nou i la importància de l'entorn, del clima afectiu i de l'atmosfera espiritual en l'educació. Per això Ferrière va convertir *Home "Chez Nous"* en el model d'escola activa que calia imitar, i el documental, en un nou argument, basat en una realització pràctica, per difondre les seves idees pedagògiques⁴².

Diumenge, 7 de desembre de 1930

«(...) De 9.30 a 10.30 hem pujat al Tibidabo (que està envoltat de núvols) i hem tornat per la banda de l'oest. Esplèndides vistes sobre Barcelona i el mar, malgrat les boires.

A les 10.30h. la senyoreta Margarida Comas i el senyor Fèlix Martí Alpera ens acompanyen a peu fins al grup escolar Baixeras.- La meua conferència sobre Les institucions internacionals de Ginebra (preparada ahir al vespre de 9.30 a 10.30 i aquest matí de 7.30 a 8.30) té un gran èxit.- A la tornada passem pel mercat de Santa Llúcia ["marché aux natiuités" l'anomena Ferrière] on comprem una caseta de suro per a la Mariella. Ajuntament, pati i fantàstiques sales; claustre; catedral molt fosca, amb vitralls, fantàstic!.- Pluja.- Dinar a un quart de 2.- Cartes a la mare i al Dr. Schmidt.⁴³ Sortida a les 2.30h. A l'estació: la senyora Solà, el senyor Attilio Bruschetti i les seves dues filles, la senyora Serrano i el senyor Martí Alpera.- Sortida del tren a les 3.05.- És impossible llegir els diaris; això es belluga massa.- Parada a Cerbère (França) de les 6.05 a

⁴¹ Vegeu: PERREGAUX, CH., RIEBEN, L.; MAGNIN, CH. (Dir.), *La Maison des Petits hier et aujourd'hui. "Une école où les enfants veulent ce qu'ils font"*. Lausanne, LEP/ Éditions des Sentiers, 1996; COQUOZ, J., *De l'Éducation Nouvelle à l'Éducation Spécialisée. Un exemple suisse, le Home "Chez nous" 1919-1989*. Lausanne, LEP-Éditions des Sentiers, 1998; COQUOZ, J., «Un modèle suisse "d'École active" durant l'entre-deux guerres: images et mirages», *Paedagogica Historica*, vol. 36, núm. 1, 2000, pp. 369-388.

⁴² Vegeu: FERRIÈRE, A. «Un foyer: "Chez Nous"», *Pour l'Ère Nouvelle*, núm. 86 (març 1933), pp. 76-79.

⁴³ El Dr. P. Schmidt és el metge de l'Home "Chez Nous" a La Clochette.

les 9h. aproximadament. Tràmits de la duana fàcils gràcies a la carta de l'ambaixador de França. Després de Cerbère, sopar i dormir. La lluna il·lumina Banyuls i el mar»⁴⁴.

La naturalesa, el mar i el paisatge mediterrani també van impactar Ferrière que no s'està de descriure amb detalls l'entrada amb tren a Catalunya, la vista del mar des del Tibidabo i l'excursió fins a Tossa de Mar, la Costa Brava i l'Empordà que el matrimoni Ferrière va compartir amb Joaquim Xirau, Leonor Serrano i Pere Vergés. Amb el ritme tan atapeït d'activitats diàries no és estrany que en algun moment Ferrière es senti cansat i poc content del rendiment personal: qui no ho estaria després de fer una excursió de més de dos-cents quilòmetres amb les carreteres i els cotxes de l'any 1930 i, de tornada a Barcelona, impartir una conferència i comentar un documental després de vuit mesos de viatge.

Tanmateix, de la lectura del diari de Ferrière se'n desprèn satisfacció de l'estada a Barcelona, pel tracte rebut, per les relacions personals i institucionals establertes, per les escoles visitades, pels paisatges naturals i humans descoberts i pel ressò obtingut a la premsa i l'acollida del públic a les conferències⁴⁵. Es tracta d'una satisfacció que concorda perfectament amb els objectius que s'havia proposat en iniciar el viatge i que no sempre i a tot arreu havia vist acomplerts.

Ferrière al Seminari de Pedagogia de Joaquim Xirau: L'adolescència i l'escola activa en el pensament de Ferrière

Desconeixem els detalls i els motius que convertiren Ferrière en el conferenciant que va tenir el privilegi d'inaugurar les activitats del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. L'avinentsa de l'estada degué facilitar l'elecció que, d'altra banda, era ben encertada atès el prestigi de Ferrière del qual, el mateix any, deia l'italià Lombardo-Radice: «Qui pensa escola activa pensa Adolphe Ferrière, i qui pensa Adolphe Ferrière pensa escola activa. Des de l'any 1899 lluita per la transformació de l'educació, sigui com a teòric, sigui com a educador pràctic i organitzador»⁴⁶. Era ben adient doncs escollir «l'apòstol» de l'escola activa per obrir l'activitat d'un Seminari de Pedagogia nascut per

⁴⁴ El viatge amb tren va acabar a Marsella. Des d'allà, el mateix dilluns dia 8 de desembre, el matrimoni Ferrière viatjà fins a Aix-en-Provence per descansar uns dies abans de la tornada a Ginebra el dia 14 de desembre. Ferrière va arribar a Ginebra malalt i fatigat per tots els mesos de viatge.

⁴⁵ Valgui com a exemple d'aquesta darrera consideració el comentari de *La Veu de Catalunya* (edició del matí; diumenge 7 de desembre de 1930) en relació a la conferència de Ferrière del dia anterior al grup escolar Milà i Fontanals i Lluïsa Cura: «assistència nombrosa de professorat, inspecció i colònia suïssa. Feia goig de bo de bo».

⁴⁶ Vegeu: LOMBARDO-RADICE, G. «Adolfo Ferrière y la escuela activa», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, vol. 54, 1930, pp. 293-296.

actuar de ferment i motor de la renovació pedagògica a Catalunya. El mateix Ferrière anota al *Petit Journal* la transcendència del fet i valora el resultat com a «una de les meves millors conferències». Coneixent el caràcter i manera de ser del personatge, segur que es va sentir afalagat pel protagonisme que li van atorgar i va esmerçar esforços per estar a l'alçada de la situació.

No ens entretindrem pas a donar detalls sobre el Seminari de Pedagogia que ja ha estat estudiat en els treballs del professor Conrad Vilanou sobre Joaquim Xirau als quals ens remetem⁴⁷. Encara que, com és prou conegut, Xirau i el Seminari de Pedagogia miraven més cap a Weimar i Alemanya que cap a Ginebra i Suïssa, volem anotar que els objectius de renovació filosòfica i pedagògica necessària en els temps de crisi espiritual de l'Europa d'entreguerres i la voluntat de donar als mestres la formació superior que necessitaven per dur a terme la seva obra educativa coincidien plenament amb les inquietuds i la dedicació apassionada d'Adolphe Ferrière. Joaquim Xirau també havia tingut l'oportunitat de conèixer directament la tasca i el tarannà dels pedagogs ginebrins. L'any 1925, durant l'estada que va fer a Ginebra després d'estudiar a França i Bèlgica, va participar a la Setmana Pedagògica Espanyola, organitzada amb motiu de l'estada a la ciutat d'un grup de mestres de les Illes Balears i d'un grup d'inspectors, i va visitar i conèixer l'Institut Rousseau i la Maison des Petits⁴⁸.

Manllevant una expressió del professor Hameline podríem dir que la conferència de Ferrière sobre la psicologia de l'adolescència va ser una combinació de «ciència i sentit comú» i un bon pretext per acabar parlant d'allò que a ell li apassionava i se'n sentia

⁴⁷ Vegeu: GOTSSENS, J.; VILANOU, C. (Ed.) *En el centenari del naixement de Joaquim Xirau i Palau*. Barcelona, Facultat de Pedagogia/ Universitat de Barcelona, 1995; VILANOU, C. (Coord.) *Joaquim Xirau, filòsof i pedagog*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Fac. de Filosofia i Fac. de Pedagogia), 1996; VILANOU, C. *Joaquim Xirau (1895-1946). Quan la filosofia esdevé pedagogia*. Girona, Fundació Innovació i Formació/ Universitat de Girona, 2001; VILANOU, C. «Joaquim Xirau. Deu fites en el pensament d'un filòsof-pedagog», dins Monserrat, J. i Casanovas, P. (Eds.) *Pensament i filosofia a Catalunya/ II: 1924-1939*. Barcelona, INEHCA/Societat Catalana de Filosofia, 2003, pp. 149-184; VILANOU, C. «Joaquim Xirau: Política vol dir Pedagogia», dins VARIS AUTORS, *El pensament de Joaquim Xirau*. Girona: Documenta Universitaria, 2007, pp. 103-148.

⁴⁸ L'organització i les activitats de la Setmana Pedagògica Espanyola a Ginebra (del 22 al 27 de juny de 1925) es poden resseguir en el documentat treball de la professora Francesca Comas, *Els viatges pedagògics i la renovació educativa. Les relacions de la JAE amb les Balears*. Palma (Illes Balears), Edicions Documenta Balear, 2007, pp. 193-194 i 199-202. També n'hi ha notícia a la revista *L'Éducateur* (núm. 16; 5 de setembre de 1925).

Aquell any 1925, des del 3 de febrer fins al 30 de juny, Joaquim Xirau va gaudir d'una beca de la Universitat de Barcelona i el Ministeri d'Instrucció Pública per fer estudis a França (París), Bèlgica (Brusel·les, Lovaina i Gant) i Suïssa (Ginebra). Del pas de Joaquim Xirau per la seu de l'Institut Rousseau i de la Maison des Petits en donen testimoni les signatures estampades al *Livre d'Or* d'ambdues institucions (AIJJR; Fonds général). De l'estada a Ginebra també n'hi ha constància en la carta que Xirau adreçà a Cossío des d'aquesta ciutat [Referència: LLOPART, P. (Ed.) «De Joaquim Xirau a M.B. Cossío: dotze cartes i una targeta postal», *Temps d'Educació*, 27, 2n semestre 2002 - 1r semestre 2003, pp. 417-439].

pioner: l'escola activa⁴⁹.

Els referents teòrics de Ferrière són l'impuls vital de Bergson, la filosofia dinàmica de W. James, el principi de recapitulació individual i social, l'evolucionisme i els tipus psicològics⁵⁰. La seva psicologia té molt poc, o gens, a veure amb l'enfocament científic dels contemporanis Claparède i Piaget. Malgrat que ell reivindicava que és el primer d'utilitzar la fórmula de psicologia genètica, la seva és una psicologia especulativa, fruit de la curiositat envers les relacions humanes i de la creença en el poder de la ment per dirigir el progrés de l'individu i de l'espècie. Ferrière parlava d' «intuïció i ciència» per referir-se al mètode d'estudi que calia aplicar i, malgrat les crítiques que pugui rebre, no vol restar al marge de l'important paper que la psicologia juga en relació a la fonamentació de la pedagogia.

El mateix any 1930 Ferrière publica l'opuscle *L'avenir de la Psychologie génétique et l'Éducation* en el qual intenta sintetitzar alguns dels seus referents teòrics (l'energetisme i el progrés espiritual, la llei del progrés –la seva tesi de 1915– i els principis de diferenciació i concentració, l'herència psicològica, la llei biogenètica i els tipus psicològics) a partir de la psicologia genètica⁵¹. En definitiva l'assaig de Ferrière vol argumentar i demostrar que la seva psicologia també és vàlida per fonamentar la pràctica educativa en relació a les qüestions més importants que calia abordar: l'educació familiar, la transformació de l'escola, l'orientació professional, l'eugenisme, la psicologia social i els mecanismes de funcionament de la societat. L'autor no s'està mai, ben al contrari, de citar estudis dels seus contemporanis, àdhuc els més crítics amb ell, i dels més coneguts investigadors de psicologia experimental per reforçar les pròpies idees i per situar la seva psicologia en un marc comú i universal de desenvolupament i progrés científic. Ferrière

⁴⁹ Sobre l'origen de l'expressió i el concepte «escola activa» associat al pensament de Ferrière, ens remetem al treball de D. Hameline, A. Jornod i M. Belkaïd, *L'école active. Textes fondateurs* (París, Presses Universitaires de France, 1995).

⁵⁰ Per a l'anàlisi del pensament de Ferrière ens remetem al nostre estudi introductori de l'edició catalana de *L'autonomia dels escolars* (Vic, Eumo, 1997, pp. XXV-LVIII) i, sobretot, als extensos i excel·lents treballs de Daniel Hameline que ha estat, fins a la seva jubilació, professor d'Història de les idees pedagògiques a la Universitat de Ginebra i és, sens dubte, el millor especialista sobre Ferrière. A més dels treballs que ja hem citat al llarg de l'article, hi afegim: HAMELINE, D. «Relater sa pratique? Les tentations d'Adolphe Ferrière (1879-1960): entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 153, octubre-novembre-desembre 2005, pp. 67-80; HAMELINE, D. «Adolphe Ferrière», Préface a FERRIÈRE, A. *L'école active*. París, Fabert, 2004, pp. 7-29; HAMELINE, D. «L'anonyme et le patronyme. Portraits et figures de l'Éducation Nouvelle», dins HAMELINE, D., HELMCHEN, J.; OELKERS, J., *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Berna, Peter Lang, 1995, pp. 131-160; HAMELINE, D. «Adolphe Ferrière», dins HOUSSAYE, J. (Dir.) *Quinze pédagoges. La seva influència, avui*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya/Proa, 1995, pp. 185-199; HAMELINE, D. (Dir.) *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Éducation Nouvelle*. Ginebra, Université de Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, núm. 25, 1982.

⁵¹ FERRIÈRE, A., *L'avenir de la Psychologie génétique et l'Éducation*. Genève, Société Générale d'Imprimerie, 1930.

pensa i defensa que la psicologia genètica i la ciència en general no són més que un instrument per assolir una més gran finalitat: la millora i el progrés espiritual de l'home i de la humanitat. Per això, les conclusions de l'assaig apunten aquestes idees i aborden una altra qüestió que serà molt present en la conferència sobre la psicologia de l'adolescència: el problema religiós.

L'espiritualisme de Ferrière el mena a plantejar-se les finalitats vitals i l'ascensió envers la transcendència a través de l'harmonia entre el jo i l'univers espiritual. La realització pràctica d'aquest ideal (la «bona nova» evangèlica) conflueix amb la «nova era» pedagògica. Per això, el compromís religiós i moral més coherent serà aquell que cercarà «el servei de Déu en l'infant». En aquest punt Ferrière entronca plenament amb la tradició pedagògica protestant tan arrelada també en «l'esprit de Genève» i manifesta el moll de l'ós de les preocupacions que l'assetjaven en aquells anys. És ben significatiu que a les darreres pàgines de l'assaig es dediqui a apuntalar l'essència dels principis de la nova educació aprovats a Calais l'any 1921 destacant-ne el caràcter dinàmic, demostrant la coherència amb els postulats de la psicologia genètica i vinculant-los amb la dimensió filosòfica, religiosa, espiritual i, al capdavant, moral de l'educació. Ell sabia prou bé que els nous temps, que ja hem comentat anteriorment, sotraguejaven l'essència d'aquests principis i per això cercava la manera de fonamentar-los per defensar-los.

Si en aquest assaig Ferrière va començar parlant de psicologia genètica per acabar parlant de la nova educació, a la conferència del Seminari de Pedagogia proposa un recorregut semblant: començar explicant la psicologia de l'adolescència a partir dels estudis de psicologia experimental i dels postulats de la psicologia genètica i, en una segona part, endinsar-se en l'educació de l'adolescència i proposar una renovació de l'ensenyament secundari basant-se en els principis de l'escola activa.

No es pot negar el caràcter sistemàtic i didàctic de l'esquema de Ferrière ni tampoc la capacitat de síntesi i d'integració en un mateix discurs de les pròpies idees amb les d'altres. La reconstrucció i lectura del text sobre la psicologia de l'adolescència són un recorregut pels punts claus amb una visió integradora des d'una doble perspectiva: els estudis i investigacions dels psicòlegs més rellevants i les idees de fons i els llocs comuns del pensament de Ferrière. La part pràctica és una crida per continuar avançant en la renovació pedagògica partint del respecte a la individualitat i llibertat de l'adolescent. No hi ha novetats ni tan sols en plantejar els camins de l'educació activa de l'adolescència perquè el règim d'autonomia i els centres d'interès eren fórmules que havia postulat al llarg de tota la seva obra. Però ningú pot negar que existeix un enorme convenciment en què el destí de la humanitat depèn de l'educació i en què el camí és l'escola activa. És el

mateix camí que han emprès les escoles que ell coneix i que, com sempre, vol donar a conèixer. Ferrière, fidel a la filiació moral envers Pestalozzi (la teoria i la pràctica) i Lietz (el camí iniciàtic), sempre és Ferrière.

A l'inici de l'article ja hem anunciat que les millors conclusions serien les pròpies idees de Ferrière plasmades en el text de la conferència. Llegir Ferrière sempre és suggerent perquè eixampla els àmbits de reflexió i recerca, obliga a endinsar-se en els referents que utilitza, exigeix entendre el context social i la personalitat individual, motiva a llegir les seves nombroses lectures i obre nous interrogants i horitzons d'interpretació. Ho van fer els mestres i renovadors de la pedagogia, Freinet (un dels més fidels) entre ells, durant el primer terç del segle XX. Ho van fer, amb l'objectiu d'apropar-se de forma crítica a la nova educació, pedagogs i filòsofs d'ideologia i orientació ben diversa a la meitat del segle⁵². Ho han fet i encara ho fan investigadors i historiadors de l'educació com Daniel Hameline. Amb el pretext de la conferència impartida al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, l'any 1930, també ho podem fer nosaltres.⁵³

⁵² Considerem interessant, perquè ofereix una perspectiva diferent, l'aportació crítica d'Alexandre Renard (1906-1983) reeditada recentment. Renard, arquebisbe de Lió i cardenal primat de França, va esmerçar esforços per a la renovació pedagògica de l'ensenyament catòlic i es va doctorar en Lletres a la Universitat de Lille amb la tesi *La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle d'après l'oeuvre d'Adolphe Ferrière* publicada l'any 1941. La reedició actual de l'obra està feta a Éditions Don Bosco (París, 2008).

⁵³ Tal com hem assenyalat anteriorment, el text complet de la conferència, publicada en el mateix número de *Temps d'Educació* (pp. 251-264), es pot trobar a l'Annex II de la tesi.

3.4. EL NOUCENTISME: CONSTRUIR UN PAÍS A TRAVÉS DE L'EDUCACIÓ¹

Text 4:

SOLER, J. i VILANOU, C. "El Noucentisme: construir un país a través de l'educació", dins *Pedagogia a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume I, 1999, pp. 30-43.

El Noucentisme, un projecte reformista per a Catalunya

L'Europa de finals del segle XIX viu un canvi polític i cultural que tindrà com a característica l'aparició d'alguns trets reactius en contra dels grans principis dominants des de cent anys abans. Així, del liberalisme es passarà de forma gradual a un estatisme generador de nacionalismes per una banda i d'imperialismes per l'altra. El positivisme i el materialisme hauran d'encarar-se a formulacions idealistes i subjectivistes en un temps de vitalismes, d'intuicionismes, i del pragmatisme proclamador que la veritat resideix en la utilitat i del valor de l'experiència projectada cap a l'acció. Finalment, en l'àmbit més estrictament artístic, cultural i científic, el classicisme, entès com a projecte de reforma moral, i el psicologisme, centrat en l'atenció a la psicologia humana, ocuparan l'espai del romanticisme, del realisme i del naturalisme.

Tot plegat conformarà la construcció de projectes reformistes que, a Catalunya, entronquen amb el projecte de reforma social i econòmica d'una burgesia que situada com a classe dominant, aspira a convertir-se en classe dirigent. Una burgesia que, reclama protagonisme en el terreny polític a partir d'un projecte nacional de caràcter conservador i que, en aquesta aspiració, sintonitzà àmpliament amb l'onada reformista europea i, en paraules de Jaume Vicens Vives a *Industrials i polítics*, realitza "el retrobament d'Europa després de quatre segles d'absència. Heus aquí la significació pregonada del moviment

¹ Aquest capítol de la publicació *Pedagogia a Catalunya* va ser pensat i escrit conjuntament amb el professor Conrad Vilanou de la Universitat de Barcelona.

catalanista després d'Almirall, Mañé i Flaquer i Torras i Bages. La generació de 1901 va sentir més aquest impacte quan més enllà de l'Ebre encara persistia – malgrat els plans de molts castellans il·lustres- la inautenticitat d'un Estat que es recolzava en el caciquisme, les casaques de Palau, la cursilleria de Campoamor i una administració deplorable”.

Aquesta fita generacional de 1901 queda reforçada, a nivell polític, amb la fundació el mateix any de la Lliga Regionalista, el partit polític que sota el lideratge indiscutible d'Enric Prat de la Riba encarnarà el desig d'un projecte de reforma amb pretensions interclassistes. Un projecte de reforma que s'anirà bastint durant els anys següents, durant l'anomenat temps del Noucentisme, el terme fruit de la inventiva d'Eugeni d'Ors, que el va difondre a través del seu Glosari a les pàgines de *La Veu de Catalunya*: el “nou” enfront del vuit dels vuitcentistes i enfront del vell, “un esperit únic (que) bufa avui sobre les joventuts dels pobles civils”.

Josep Murgades en un “Assaig de revisió del Noucentisme” (*Els Marges*, 1976) defineix aquest moviment com “un fenomen ideològic que, entre el 1906 i el 1923 aproximadament, tipifica les aspiracions hegemòniques dels nuclis més actius de la burgesia catalana, postula els seus interessos en un pla ideal i, mitjançant la creació d'un complex sistema de signes lingüístics i iconogràfics, formula models i projectes que, a més d'explicar analògicament la realitat, contribueixen a establir pautes de comportament social tendents a possibilitar la viabilitat d'una acció reformista”. En definitiva, el Noucentisme es configura com un projecte de dirigisme cultural lligat a un projecte polític, capaç de generar productes artístics i culturals que, a més del seu valor propi, tenen l'objectiu de reformar les mentalitats, els hàbits i les actituds, o sigui, d'educar els ciutadans del nou país que es vol construir, identificant-los en manifestacions tan diverses com les gloses d'Ors, els poemes de Carner o de Bofill i Mates –Guerau de Liost-, les escultures de Josep i Joan Clarà o les pintures de Torres Garcia. Manifestacions sustentades en el programa teòric elaborat i defensat per Eugeni d'Ors, l'ideòleg del Noucentisme, i impulsades des de la pràctica institucional de la Mancomunitat, l'instrument polític dissenyat per Prat de la Riba per suplir les deficiències de l'Estat a Catalunya.

Eugeni d'Ors i els fonaments de la pedagogia noucentista

La intervenció d'Eugeni d'Ors (1881-1954) en el modelatge del pensament i dels ideals noucentistes s'ha de resseguir des de la triple perspectiva de periodista, pedagog i filòsof. Tres línies complementàries i paral·leles que situaran l'obra de d'Ors en la cruïlla dels camins per arribar a tothom, en la motivació i la voluntat d'intervenir i en la capacitat d'elaboració i de síntesi de les idees circulants en aquells primers anys del nou-cents.

Aquest és el d'Ors que, com havia fet Goethe a Weimar o com farà més endavant Gentile a Itàlia, s'erigirà en pedagog del Noucentisme i en orientador de la política cultural catalana, ja sigui des de les pàgines de *La Veu* amb les seves gloses a partir de l'any 1906, amb la continuada presència en els congressos internacionals com el de Filosofia (Heidelberg, 1908 i Bolonya, 1911), el de Psicologia (Ginebra, 1909) o el d'Educació Moral (La Haia, 1912) o amb el mestratge impartit en discursos i en nombroses conferències; pel que fa a aquestes darreres cal destacar el cicle sobre "Sistematització filosòfica de la Pedagogia" de l'any 1915, les tres lliçons sobre "La Història i la Història de la Cultura" o les dictades a la Residencia de Estudiantes de Madrid ("De la Amistad y del Diálogo" – 1914; "Aprendizaje i Heroísmo" – 1915; "Grandeza y Servidumbre de la Inteligencia" – 1919). Una tasca completada amb les responsabilitats exercides a la Secretaria de l'Institut d'Estudis Catalans, a la Direcció del Seminari de Filosofia, al Consell de Pedagogia i a l'organització dels Cursos Monogràfics d'Alts Estudis i d'Intercanvi, a la Direcció de l'Escola de Bibliotecàries, a la Direcció del Departament d'Educació Superior i a la Direcció General d'Instrucció Pública de la Mancomunitat. I també amb la fundació i direcció de la revista *Quaderns d'estudi* a partir de l'octubre de 1915, en la qual, sota el pseudònim d'El Guaita, convidarà els mestres i professors a impulsar una obra de renovació i a la creixença i avenç en les virtuts d'aplicació, coherència, capacitat per al mètode i la disciplina, esperit de continuïtat, possibilitat d'acció col·lectiva, serietat, honestat científica i patriotisme ardent.

La síntesi orsiana de l'ideari noucentista, tal com analitza Norbert Bilbeny, se sustenta en els pilars de la cultura, la intel·ligència, l'arbitrarisme i la ciutat enfront dels valors romàntics de la natura, la paraula viva, el sentiment i l'individu. Una contraposició que es fa ben palesa, per exemple, en la tria del model humanista del Gargantua de Rabelais per davant de la concepció romàntica de l'educació de l'Emili rousseaunià. Un ideari que Josep Pla resumeix de forma tan aclaridora i rigorosa alhora: “Contra el romanticisme – digué Xènius –, el classicisme. Contra el ruralisme, la ciutat. Contra el carrer, la Universitat. Contra l'espontaneïtat, el to. Contra el llibertinatge, el sonet. Contra el popularisme, la civilitat. Contra la sinceritat, la urbanitat. Contra el fanatisme, la ironia. Contra el caprici, la norma. Contra l'exabrupte, la gramàtica. Contra el verisme, l'arbitrarietat. Contra el trabuc, el somriure.”

L'ideari orsià persegueix la renovació de la tradició cultural catalana tal com ell mateix explicitava en un article aparegut l'any 1911 a la revista *Cataluña* (“El renovamiento de la tradición cultural catalana”), i mostra una clara vocació pedagògica i educadora basada en la intervenció, perquè l'Obra Ben Feta, a semblança del model artesà del savi, ceramista i vidrier francès del segle XVI Bernard Palissy, és fruit de la voluntat, l'esforç, el deure i l'acció. I en el seu afany de “donar imatges a qui no en té” i amb el convenciment que, si es “produeixen grans homes, la resta s'esdevé”, Eugeni d'Ors elabora la pedagogia de “l'home que treballa i juga”, la síntesi harmònica i perfecta de l'home lliure, de l'home arbitrari que ordena el món en un combat interminable, de l'home heroic manllevat de la literatura homèrica, de l'home assenyat, de l'home eficient que “vol més que no pas desitja” i del ciutadà, de l'home impregnat de l'esperit de la civilitat, de l'esperit de la ciutat ideal noucentista, d'aquella ciutat que Jaume Carner tan bé descriu en el poema “Bèlgica”, d'aquella ciutat “on tothom s'entendria d'una vella pintura (...), on hom trobaria savis de moltes de maneres (...) i tot de sobte, al caire de llargues avingudes, hi hauria les fagedes, les clapes dels estanys, per a l'amor, la joia, la solitud i els planys”. En definitiva, d'aquella ciutat que és condició i pretext alhora de la pedagogia orsiana. Una pedagogia que, com es fa prou evident en les gloses de l'estiu de 1911 sobre la Ben Plantada, parteix de l'estètica per arribar a l'ètica i persegueix un model humanista lligat a la cultura europea mediterrània

“una lliçó de catalanitat eterna, de tradició, de patriotisme mediterrani, d’esperit clàssic”. I, en definitiva, una pedagogia de síntesi que beu de fonts diverses com ho són Herbart, Dewey, Fichte, Schiller i Montessori, i que s’atorgarà la missió de canviar les mentalitats i d’orientar l’acció i la política educativa del nacionalisme català conservador fins que la mort de Prat de la Riba iniciarà el progressiu allunyament de Xènius de l’esfera del poder. Un allunyament que es converteix en definitiu amb el seu cessament-dimissió com a Director General d’Instrucció Pública i com a Secretari de l’Institut d’Estudis Catalans, durant els primers mesos de l’any 1920.

L’Escola Nova, una proposta al servei del projecte noucentista

L’onada reformista del Noucentisme i l’orientació cultural i educativa de l’ideari orsià van entroncar perfectament amb el moviment renovador de l’ensenyament i de la pedagogia escampat arreu d’Europa d’ençà de l’obertura de l’escola d’Abbotsholme, a Anglaterra, pel Dr. Reddie l’any 1889; aquest moviment havia anat produint interessants experiències orientades a partir dels postulats teòrics de l’educació progressiva de Dewey, l’escola del treball de Kerschensteiner, la pedagogia científica de Montessori, l’educació funcional de Claparède o la globalització de Decroly, per citar alguns dels exemples més significatius. Amb aquest esperit renovador, el moviment de l’Escola Nova es va arrelar i difondre a tota Europa durant el primer terç del segle XX sota l’impuls decidit d’homes que, com el pedagog suís Ferrière, hi veien l’instrument idoni per aconseguir les fites de les noves societats democràtiques i industrialitzades, i que proclamaven la necessitat de transformar l’escola en la línia que la Lliga Internacional de la Nova Educació formularà a Calais, l’any 1921, en els coneguts trenta punts: un programa complet de la pràctica de l’escola activa.

A Catalunya, la renovació proposada per l’Escola Nova sintonitzava perfectament amb els ideals reformistes noucentistes que veien, seguint Dewey, “l’educació com a mètode fonamental de progrés i reforma social”. No és gens estrany que, tal com assenyala Josep González-Agàpito, davant el fracàs de l’escola tradicional en la vertebració d’una societat sotraguejada i

dividida per fets polítics i socials com els de la Setmana Tràgica, la nova classe dirigent rebutgés l'antiga fórmula escolar de "quan jo anava estudi" i albirés el desig, en paraules de Joan Palau i Vera, "de poder gaudir de la sort a què tot nen té dret, d'ésser educat en un ambient almenys pur". Fou per aquesta via que l'educació es va convertir en l'element clau de l'ampli projecte polític i cultural desplegat pel Noucentisme i així, des de diversos sectors de la societat catalana – des del regionalisme conservador a l'obrerisme o al moviment higienista –, es van impulsar accions educatives inspirades en els principis de l'escola activa, els quals també trobaren un gran aixopluc en àmbits educatius no pròpiament escolars com l'escoltisme. Iniciatives renovadores com les Converses Pedagògiques dels mestres gironins (1903), el Col·legi Mont d'Or de Joan Palau i Vera (1905), l'Escola Horaciana de Pau Vila (1905), l'Escola de Mestres de Joan Bardina (1906), les Escoles Catalanes del Districte VI de Barcelona (1906) o l'Escola Vallparadís de Terrassa d'Alexandre Galí (1910) són una clara mostra dels precedents que cristal·litzaren en el definitiu impuls de la Mancomunitat de Catalunya als principis de l'escola activa: l'atenció als interessos de l'infant, l'aprenentatge a través de l'acció i l'experiència, i l'escola lligada al medi. Una pràctica dels principis de l'escola activa que comptà també amb significatives aportacions teòriques, a més de la ja ressenyada d'Eugeni d'Ors, com les de Rosa Sensat, Alexandre Galí, Narcís Masó, Josep Mallart, Artur Martorell, Joan Roura-Parella, Joaquim Xirau, Pere Vergés o Emili Mira. Són aportacions que cristal·litzaren i donaren fruits en institucions i experiències educatives de tanta ressonància com l'Escola de Bosc, Blanquerna, les colònies escolars de Turissa (Tossa de Mar) i Vilamar (Calafell), l'Escola de Mar, el Seminari de Pedagogia, l'Institut d'Orientació Professional o els centres d'educació especial de Vilajoana i que demostren el pes de la renovació pedagògica catalana lligada al moviment de l'Escola Nova.

L'educació en el marc de la política de la Mancomunitat de Catalunya

El projecte polític de Prat de la Riba era una obra d'estat, de la qual el creixement econòmic era un dels eixos principals. Paral·lelament calia iniciar

tasques de renovació científica i cultural que possibilitessin el desenvolupament econòmic, donades les mancances i el retard en aquests àmbits.

En la Memòria dirigida a la Diputació de Barcelona l'any 1910, Prat de la Riba afirmava: “Som clients barbres de les altres races: elles pensen, elles investiguen, elles inventen, elles construeixen nous aparells, elles cerquen aclarir cada dia més els misteris de lo desconegut; y nosaltres, tant y malament les copiem, y d'aquesta tasca o labor secundaria en dièm pomposament fer cultura y civilització”. Segons Prat falten al país els “grans instruments col·lectius de treball” i, per tant, calia crear institucions de producció cultural i científica i institucions de difusió. Per això les dues línies d'acció que es proposen són la creació d'institucions científiques i l'organització d'institucions d'ensenyament: “Les institucions d'investigació científica son la base fonamental de l'ensenyança. Cercar l'ensenyança hont no hi ha investigació és cercar l'aigua allà hont no raja, allà hont les deus són estroncades, (...) allà hont no hi ha homes de ciencia no hi ha mestres, no hi ha pedagochs, no hi ha més que una parodia d'Universitat y una apariencia d'escola”. De forma coherent amb aquestes idees, les dues grans empreses endegades a partir de l'any 1907 havien estat l'Institut d'Estudis Catalans i la Biblioteca nacional. I de forma coherent amb elles els projectes de futur anirien encaminats a crear una cultura literària i científica pròpia, és a dir, nacional; a organitzar i potenciar l'ensenyament professional i tecnicoindustrial dels nivells mitjà i superior, tenint com a model la Universitat Industrial, un conjunt d'institucions adreçades al millorament i desenvolupament de la industria i la producció; a formar el cos de funcionaris al servei de les institucions del país a través de la creació d'una escola de funcionaris “intel·ligents, zelosos, amb l'esperit obert a tots els veritables avenços, que en l'exercici de la seva funció no siguin autòmats, esclaus de la rutina, sinó inquiets enamorats d'un ideal de perfecció”; a crear una Escola Normal de la Diputació que formi els mestres que el país necessita seguint les modernes orientacions pedagògiques; i a connectar amb els corrents culturals exteriors afavorint els viatges d'estudi a l'estranger.

Tot aquest projecte cultural i educatiu enunciat l'any 1910 va cristal·litzar amb la constitució de la Mancomunitat de Catalunya, el projecte polític noucentista,

l'any 1914. Un projecte cultural i educatiu que es concretà en quatre línies d'acció desenvolupades entre els anys 1914 i 1923, any en què la dictadura de Primo de Rivera va liquidar la institució:

- La recerca i la producció científica en mans de l'Institut d'Estudis Catalans creat l'any 1907.
- La tasca de direcció pedagògica de tota l'acció educativa amb la creació del Consell de Pedagogia l'any 1916, com a transformació del Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació de Barcelona.
- La labor de difusió cultural impulsada amb l'obertura de biblioteques i amb la creació de l'Escola Superior de Bibliotecàries l'any 1915. Una escola que contribuï a dotar el país d'estudis encaminats a la professionalització de la dona.
- La millora de l'ensenyament, donant prioritat a l'ensenyament tecnicoprofessional i superior, d'acord amb les aspiracions i la ideologia del catalanisme burgès i conservador característic de la Lliga Regionalista.

L'aplicació pràctica d'aquestes quatre línies d'acció va donar resultats ben significatius. El Consell de Pedagogia, sota la direcció d'Eladi Homs primer i Alexandre Galí després, va obrir Catalunya als aires de l'Escola Nova a través d'iniciatives com la implantació del mètode Montessori a casa nostra, iniciada l'any 1914 amb l'experiència de Joan Palau i Vera a la Casa de Maternitat i l'obertura, més endavant, d'una escola Montessori dirigida per la doctora Maccheroni, principal col.laboradora de la pedagoga italiana. La tasca del Consell prioritzà la formació dels mestres amb la creació de la Biblioteca del Consell (1914), que va arribar a aplegar més de sis mil volums entre obres de pedagogia, matèries afins, revistes pedagògiques i obres de consulta d'interès per als mestres; les Escoles d'Estiu (1914); la publicació de revistes com la ja esmentada *Quaderns d'estudi* (1915) i el *Butlletí dels Mestres* (1922); la dotació de beques per a possibilitar viatges d'estudis a l'estranger que facilitessin el necessari contacte amb els corrents de cultura universal, i la creació dels Estudis Normals de la Mancomunitat (1918) en els quals exerciren el seu mestratge educadors i pedagogs com Joaquim Xirau, Rosa Sensat, Artur Martorell, Pau Vila, Jesús M. Bellido o Joan Llongueres. Les bases

pedagògiques dels Estudis Normals foren elaborades per una ponència integrada pels diputats Jaume Bofill i Mates i Ramon d'Abadal, el regidor de l'Ajuntament de Barcelona Lluís Nicolau d'Olwer i el president de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Hi quedava justificat el sentit d'una Normal catalana orientada vers la consolidació del moviment cultural: formar "mestres d'una cultura completa i a mesura de les nostres necessitats", i garantir l'aplicació dels nous mètodes pedagògics a Catalunya.

A banda d'aquesta significativa tasca de formació dels mestres, la política educativa de la Mancomunitat va prioritzar l'ensenyament tècnic i professional, sobretot de nivell superior. I en aquest sentit és paradigmàtic el projecte de la Universitat Industrial que es pretenia "que atengués des de la preparació elemental dels obrers a la formació més alta d'enginyers i especialistes"; era entès, doncs, com un projecte integral, com una institució que constituïa un conjunt d'institucions adreçades al millorament i desenvolupament de la indústria i la producció, i que era definit per oposició a la idea d'una universitat literària, desconnectada de la realitat social i econòmica del país.

Fruit d'aquest projecte els terrenys i edificis de la Fàbrica Batlló del carrer Urgell de Barcelona, adquirits per la Diputació de Barcelona l'any 1906, van acollir progressivament institucions com l'Escola del Treball, l'Escola Superior d'Agricultura, l'Escola Superior de Bells Oficis, l'Escola Superior de Bibliotecàries, l'Escola d'Infermeres i l'Escola d'Alts Estudis Comercials. D'entre totes aquestes institucions destaca el prestigi i l'elevat nivell de funcionament de l'Escola del Treball, creada l'any 1913 com una escola d'aprenentatge, que va assolir un període d'activitat brillant durant l'etapa 1917-1923, sota la direcció de Rafael Campalans, pedagog convençut que "la tasca més revolucionària que pot fer-se avui en el món, és la d'instruir el poble" i que "l'Escola del Treball serà la Universitat del Poble".

Entre les llacunes d'aquesta obra educativa no es pot passar per alt la manca d'iniciatives destinades a la millora de l'ensenyament primari, ja que si descomptem els esmentats assaigs d'aplicació del mètode Montessori i la construcció de quatre grups escolars – un per província – a la Masó (Camp de

Tarragona), els Torms (les Garrigues), Sant Llorenç Savall (Vallès occidental) i Palausaverdera (Empordà), tota la responsabilitat de renovació de l'ensenyament obligatori va quedar en mans de la iniciativa privada. Oblit greu o desinterès premeditat d'un nacionalisme conservador que prou devia ser conscient del lamentable estat de l'ensenyament públic al nostre país. Un ensenyament públic desprestigiats que era incapaç de sortir del pou en què l'havia anat enfonsant al llarg de tot el segle dinou una política educativa de signe clarament centralista i uniformitzador.

El paper dels mestres i dels municipis en la renovació de l'escola pública

Desmarcada la Mancomunitat de Catalunya de la lluita per la millora i la renovació de l'escola pública, la iniciativa va quedar en mans dels mestres públics i dels ajuntaments. En aquest terreny, malgrat que hom pugui resseguir el fil d'exemples renovadors al llarg de tota la geografia catalana, possiblement un dels casos més significatius sigui el del grup de mestres gironins que aplegaren esforços per a la millora de la pròpia autoformació i de l'organització col·lectiva orientada a la reforma pedagògica. Antoni Balmanyà, Josep Dalmau-Carles, Llorenç Jou, Sebastià Pla Cargol, Silvestre Santaló i Pere Blasi són il·lustres exemples d'aquestes diverses generacions de mestres gironins que treballaren intensament per la renovació pedagògica i d'entre els quals destaquen de manera especial Miquel Santaló i Cassià Costal.

Al costat dels propis mestres, preocupats per la millora de les condicions de treball i el prestigi de l'ensenyament públic, algun municipi trencà alguna llança a favor de l'escola pública. Aquesta actitud, que no es consolidarà fins a la proclamació de la Segona República l'any 1931, es manifestà de forma clara a l'Ajuntament de Barcelona el qual, per altra banda, era la institució municipal amb més capacitat econòmica per emprendre reformes importants.

El precedent de la política escolar de l'Ajuntament barceloní en la línia de renovació pedagògica es situa l'any 1908 quan, davant la desastrosa situació de les escoles públiques de la ciutat, una ponència formada per Pere Corominas, Lluís de Zulueta i Joan Bardina reb l'encàrrec d'elaborar un pla per

a un projecte extraordinari de cultura. El pla, que preveia una important inversió en la creació de noves escoles, estava fonamentat en els principis de gratuïtat, coeducació, neutralitat, ensenyament pràctic i no memorístic i catalanitat. En definitiva, un pla massa progressista i innovador per a la intolerància que caracteritzava la dreta conservadora i que acabà deturant-lo.

La línia de renovació iniciada tingué continuïtat amb la creació de l'Escola de Bosc l'any 1914, que sota la direcció de Rosa Sensat es convertí en un model d'escola activa i d'escola nova. L'impuls definitiu arribà amb la creació de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament i la tasca que despleguà en aquest organisme Manuel Ainaud. Una tasca dirigida a resoldre el problema escolar de la ciutat, que inclogué l'extensió de l'escolarització amb la construcció d'edificis, i l'ampliació de les places escolars seguint el model d'escoles-palau, com una concreció de l'esperit noucentista de l'obra ben feta. Així sorgiren el grup escolar Baixeras i l'escola La Farigola i començaren a construir-se altres grups escolars com el Ramon Llull, el Milà i Fontanals, el Pere Vila o el Lluís Vives, que no pogueren inaugurar-se fins l'any 1931 a causa de la paràlisi imposada per la dictadura de Primo de Rivera; hi treballaren mestres i pedagogs de tant prestigi com la mateixa Rosa Sensat, Fèlix Martí Alpera, Concepció Sainz-Amor, Anna Rubiés, Pere Blasi o Llorenç Jou, entre d'altres. Durant aquests anys l'obra educativa municipal s'amplià al terreny de l'experimentació i la renovació pedagògica, i a l'acció fora del marc escolar. En el primer àmbit cal destacar l'activitat de les escoles a l'aire lliure basada en els principis de l'escola activa i de l'higienisme escolar. L'experiència de la pionera Escola de Bosc i de l'Escola de Mar, aquesta darrera inaugurada l'any 1921 sota la direcció de Pere Vergés, engruixí la llista de les escoles noves més significades del panorama europeu. Fora del marc escolar, l'Ajuntament de Barcelona despleguà una intensa activitat de creació de cantines escolars, d'organització de colònies d'estiu, semicolònies i banys de mar, i de construcció de jardins d'infants i camps de joc que completessin la ciutat ideal de l'univers noucentista. Tot plegat, conseqüència del gir que havia experimentat la pedagogia i que havia situat aquesta disciplina sota la influència de la psicologia, però també de la biologia i de la fisiologia.

La República, un nou marc polític

Amb la proclamació de la Segona República, l'any 1931, la política cultural catalana va experimentar canvis significatius. D'una banda, s'obrien noves perspectives per a una cultura que albirava la possibilitat d'un marc juridicolegal d'autonomia i autogovern, amb l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia (1932). Ben mirat, aquesta nova situació havia de permetre la recuperació d'institucions cabdals pel funcionament del país com el Parlament i la Generalitat de Catalunya, tot i la inestabilitat política que es va viure i que va determinar la suspensió parcial de l'Estatut després dels fets del 6 d'octubre de 1934 fins a la victòria del Front Popular el febrer de 1936. Per altra part, la correlació de forces polítiques havia canviat substancialment en relació amb èpoques anteriors, perquè ara un partit de recent creació – l'Esquerra Republicana de Catalunya, fundada el mes de març de 1931 – agafava el relleu de la Liga Regionalista, que havia estat la gran valedora del Noucentisme. Aquest fet conferia a la Catalunya republicana un horitzó d'esperança i il·lusions i, evidentment, un pregon optimisme pedagògic, que confiava en la il·lustració com a vehicle de canvi i millora social. En poques paraules: l'alta missió de l'educació havia de desvetllar plenament la consciència nacional i el sentit de la responsabilitat individual i col·lectiva de tot un país.

Així, doncs, l'educació i la cultura havien de ser els mecanismes que permetessin a Catalunya no només recuperar el temps perdut durant la dictadura, sinó també afaïçonar de bell nou la seva pròpia personalitat i identitat històrica sobre la base dels grans valors de la modernitat – llibertat, igualtat i fraternitat –, principis proclamats per la Revolució Francesa i que havien estat assumits pel pensament progressista que defensava, a més a més, els ideals de treball, justícia social i solidaritat humana. En qualsevol cas, la política cultural de l'època es va centrar en quatre punts ben concrets: catalanitat, escola pública, laïcisme i democràcia. Mentre que la tasca a favor de la catalanitat connectava amb les anteriors aspiracions noucentistes, la defensa de l'escola pública confirmava el desig de les noves autoritats a participar activament en el camp de l'educació que, fins aleshores, havia tingut com a protagonista principal la iniciativa privada, especialment els ordes religiosos.

Pel que fa a la neutralitat escolar i al desig democràtic d'estendre l'educació a totes les capes socials i als diferents nivells d'ensenyament (primari, secundari, tècnic i universitari), s'ha de dir que ambdós aspectes significaven un autèntic revulsiu en la nostra trajectòria històrica. L'objectiu darrer era posar la cultura a l'abast de tothom, i especialment de les classes treballadores, a fi de facilitar la seva emancipació. Aquest plantejament va desencadenar en ocasions la crítica dels qui, des de postures radicals i extremes, desconfiaven que la cultura fos un element adequat per a la promoció social del proletariat.

A més, sovint es va topar amb la incomprensió d'un centralisme polític que, davant la nova realitat política, es va situar a la defensiva. De fet, una de les primeres tasques de la Generalitat –tot i els seus migrats recursos- fou aconseguir la normalització lingüística, cosa gens fàcil atesa l'actitud anticatalana de certs grups d'intel·lectuals (Ortega, Sánchez Albornoz, etc.) que, partidaris d'una concepció unitària i uniforme de l'estat, es van entestar en frenar moltes iniciatives favorables al nostre redreçament nacional. El cas és que sovint van sorgir topades amb diversos sectors de la societat, entre els quals destaquem alguns col·lectius de mestres provinents de l'escalafó del magisteri estatal i grups d'estudiants de parla castellana queixosos de la catalanització de la Universitat. No hi ha dubte que la catalanització de l'ensenyament, enmig de la indefinició de les disposicions legals, que tot i reconèixer el català, defensaven obertament el castellà, no va resultar fàcil ni senzilla, més encara si tenim en compte que es va consolidar – segons es desprèn del mateix Estatut – una doble xarxa escolar.

Malgrat la novetat que el sistema republicà representava en la nostra història – només existia l'antecedent efímer de la Primera República (1873-74), amb figures llunyanes com la de Valentí Almirall-, el cert és que el republicanisme català tenia, si més no pel que fa a la cultura, un referent ben significatiu en el ja esmentat Pressupost extraordinari de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona de l'any 1908. També el programa de nacionalització de Catalunya formulat per Antoni Rovira i Virgili havia insistit en la necessitat de potenciar un seguit d'iniciatives de caràcter pedagògic, en un sentit ample que contemplava des de la potenciació de l'ensenyament fins a la catalanització de la cultura (premsa,

literatura, teatre), sense oblidar el foment de noves pràctiques socials com ara l'esport, el qual, tot i la seva incipient professionalització, presentava grans possibilitats per dinamitzar una nova cultura popular, democràtica i participativa. Al capdavant, l'Olimpíada Popular de Barcelona del juliol de 1936 en fou un bon exemple.

Política vol dir pedagogia

Fet i fet, el lema d'aquella generació republicana queda reflectit en la fórmula de *política vol dir pedagogia*, de Rafael Campalans, que veia en la República, un xic platònicament, el règim polític que havia d'afavorir la construcció del poble a través de l'educació i la cultura: "la tasca política més urgent és la d'instruir el poble, capacitant-lo per a l'exercici actiu de la ciutadania". Calia, doncs, que els educadors es comprometessin en una tasca de reconstrucció política i social que postulava una autèntica moralització de la societat en una actitud que recorda, a voltes, l'heliomàquia orsiana. Ara bé, mentre que el noucentisme orsià apel·lava a la pedagogia estètica que volia fer de la vida humana una obra d'art, la generació republicana va optar sense reticències per la via de la pedagogia ètica. En darrera instància, es defensava una moralització de la vida pública a través de l'entrada de la consciència moral – condició de possibilitat del sentit del propi deure i del propi destí – en els homes, i en els partits polítics i sindicats. Talment fa la impressió que els dirigents del reformisme republicà van fer seu aquell fragment de *La Pau Perpètua* en què Kant dubta que la moralitat sigui la millor política, en afirmar que la moralitat és millor que la política.

Tanmateix, Catalunya comptava, si més no, amb dos models polítics republicans propers com eren els de França i Alemanya. Mentre que de la veïna França ens arribaven els símbols d'un republicanisme de marcat caràcter jacobí, laicista i centralista, que connectava amb els moviments socials populars presents a casa nostra des del segle XIX, fou la República de Weimar –que s'havia atorgat l'any 1919 una de les constitucions més lliures del món- la que serví per inspirar uns veritables projectes de reforma cultural. No debades a Catalunya s'optà per la via educativa, és a dir, per una espècie de lluita per la

cultura promoguda des de totes les instàncies socials: hom confiava que la cultura –o millor dit, una nova cultura, compromesa històricament i socialment amb el país- havia de ser el motor per canviar la societat amb independència d'opcions polítiques concretes i, més enllà fins i tot, de qualsevol temptació revolucionària.

En qualsevol cas, i al marge de l'existència d'una rica tradició pedagògica interior que havia apostat sense reserves per la renovació educativa en fer seus els principis del moviment de l'Escola Nova, calia cercar enllà dels Pirineus uns ideals de progrés i reforma que sintonitzessin amb els nous corrents del pensament segons els últims avenços tècnics i científics, sense oblidar tampoc la necessària consciència social que demanaven uns temps immersos en una profunda crisi econòmica desencadenada per la fallida borsària de 1929. Hom pot inferir que allò que es pretenia era justament que el moviment obrer –amb un gran pes de la tradició anarcosindicalista i, per tant, de la pedagogia llibertària de Ferrer i Guàrdia- abandonés les actituds radicals en profit d'unes posicions reformistes obertes, encara que sembli paradoxal, a l'espiritualització de la classe treballadora. És bastant evident que es volia seguir un camí d'antigues ressonàncies noucentistes: la civilitat i l'educació que ara, això sí, s'afaiçonaven des de l'horitzó d'un pregon compromís ètic i civicopolític que, a més a més, era receptiu als moviments d'avantguarda (arquitectura escolar, disseny del mobiliari escolar, etc.) que procedien de l'exterior.

De fet, la cultura de la Catalunya republicana es va moure sota l'òrbita de la república alemanya de Weimar (1918-1933), que, entre altres aspectes, va lluitar per l'escola laica i única. A això cal afegir que figures com Goethe sempre han tingut un gran predicament a casa nostra. En realitat, aquesta atracció –manifestada a bastament durant el noucentisme- es va perllongar en els anys de la República. Goethe era considerat una mena d'educador intemporal i universal –l'educador perpetu havia declarat Eugeni d'Ors-, fins el punt de ser festejat a Catalunya en ocasió del centenari de la seva mort amb la publicació d'una antologia escolar, promoguda l'any 1932 per la Generalitat i il·lustrada per Josep Obiols. Altrament, s'ha d'afegir que l'Alemanya de la

República de Weimar era el nucli més important del món – llevat, d'alguns focus als Estats Units, de Suïssa i Rússia – en l'estudi i experimentació pedagògica. També s'ha de dir que Alemanya destacava en el terreny de la producció tecnicoindustrial, per la qual cosa posseïa una llarga experiència en el camp de l'educació activa i del treball (Kerschensteiner) i en l'orientació professional a través dels exàmens psicotècnics, aspectes que igualment van influir en una Catalunya necessitada d'una formació professional adequada a les exigències de la seva indústria.

Emperò, el nostre país no només requeria urgentment aquells recursos materials que la dictadura havia escamotejat sistemàticament (escoles, mestres, revistes especialitzades, laboratoris, seminaris, centres de formació del professorat), sinó també del contacte amb els nous corrents psicopedagògics per tal d'acomodar-los a una nova realitat política emergent. No estranya que, en aquest context i d'acord amb el que acabem de dir, la casa Labor preparés tota una línia editorial dedicada a la psicopedagogia i que, de forma paral·lela, es publicués –a partir de 1933- la prestigiosa *Revista de Psicologia i Pedagogia* sota els auspicis del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i de l'Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya.

Així, doncs, resulta lògic que bona part dels integrants de les generacions universitàries republicanes –encapçalades per Pere Bosch-Gimpera i Joaquim Xirau- es formés a Alemanya i, el que és més important, que defensés una filosofia dels valors en la línia de la filosofia germànica (Scheler, Hartmann). La naixent República, d'acord amb la seva ascendència burgesa i reformista, havia d'evitar caure en els parany del nihilisme i, naturalment, de qualsevol vell-leïtat revolucionària. A fi de comptes, el laïcisme –conseqüència de la separació entre Església i Estat promoguda per la República- conferia un nou panorama que es movia entre la controvèrsia i la polèmica i que, malauradament, no fou tampoc aliè a manifestacions anticlericals. Amb tot, els mestres i els educadors demanaven una axiologia, això és, uns valors que havien de ser assumits i compartits pels infants, cosa lògica si considerem que l'escola havia de ser

neutra i que, per tant, l'educació moral i cívica quedava al marge de l'ensenyament de la religió.

De l'educació moral i cívica a l'escola única

No hi ha dubte que un dels grans reptes de la República fou el de l'educació moral, tema central de l'Escola d'Estiu de l'any 1933 i en la qual, a banda d'altres consideracions, es va defensar el principi de llibertat i la consciència moral. Com deia Xirau però, llibertat no volia dir caprici, sinó donar i imposar la llibertat mitjançant la lliure elecció de la pròpia llei individual. Si bé es feia imprescindible evitar tota coacció, s'havia de crear la llei immutable d'una voluntat ferma, que precisament per ésser-ho estigués sempre segura de si mateixa i no vacil·lés mai en allò que és essencial. En paraules del mateix Xirau: "Consciència moral, és a dir, unitat espiritual, sentit del propi deure i del propi destí, orgull personal, amor propi... No altra és la base de la pròpia dignitat i la garantia d'un conducta i d'un caràcter". Per això, i sense bandejar la viabilitat de l'autonomia moral segons l'imperatiu categòric kantianà, res millor que uns valors materials i consistents que l'educació –sense renunciar tampoc a l'espontaneïtat que recomanava la nova pedagogia- havia de promoure a bastament entre l'alumnat per tal de mantenir viu el llegat de la cultura.

Des d'aquest punt de vista, la República significava un *aggiornamento*, una actualització dels grans ideals humanitzadors que s'havien defensat arreu d'Europa des del segle XVIII. D'aquí que l'ensenyament s'havia d'inspirar en els principis de treball, llibertat, justícia social i solidaritat humana, alhora que es volia desenrotllar el sistema de l'escola unificada – traducció de la paraula alemanya *einheisschule* que representa l'aspiració a aconseguir la fusió de totes les classes socials a través d'una única educació igual per a tothom –. D'aquesta manera, l'escola unificada es va convertir en un objectiu que, finalment, s'assolí en aprovar-se el 27 de juliol de 1936 -pocs dies després d'esclatar la guerra- el CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) que garantia una educació comuna amb independència de la posició econòmica i social dels alumnes.

No seríem fidels a la realitat si oblidéssim la influència que van tenir sobre la Catalunya republicana les propostes educatives de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, canalitzades a través de la venerable personalitat de Manuel B. Cossío. De fet, un grup selecte del professorat (Margarida Comas, Roura-Parella, etc.) havia gaudit de pensions per estudiar a l'estranger a través de la Junta para Ampliación de Estudios. Una vegada proclamada la República, semblava que aquests lligams entre els membres de la Institución –veritables propulsors de la modernització pedagògica al segle XIX – i la Catalunya republicana s'havien d'aprofundir i consolidar. La presència continuada d'intel·lectuals castellans (Luzuriaga, García-Morente, Llopis, etc.) a Catalunya –en Escoles d'Estiu o a diversos fòrums- demostra que les coses anaven per aquest camí i que, malgrat les divergències, es compartia un ideari mínim a l'entorn d'una sèrie de principis bàsics: lluita contra l'analfabetisme com a millor garantia per tal d'enfortir la República, establiment d'escoles a totes les poblacions a fi que la instrucció arribés a tothom, incorporació de noves matèries com l'educació sexual, pràctica de la coeducació, adaptació de diferents metodologies didàctiques de caràcter grupal i cooperatiu (Decroly, Freinet, etc.), introducció i assaig de noves metodologies (mètode MacKinder, mètodes de projectes), una nova filosofia pel que fa a la inspecció escolar, consideració social del magisteri, etc.

Urgeix precisar que totes aquestes iniciatives no s'haguessin pogut dur a terme sense la participació i l'entusiasme d'uns mestres, d'uns homes i unes dones, que es van comprometre professionalment i ideològicament amb els valors i principis del règim republicà. A més, i aquest és un altre aspecte a considerar, no només van canviar els mètodes didàctics, sinó també l'orientació i el sentit de la docència. Això establert, no és debades dir que els ensenyants d'aquella generació republicana van participar d'una il·lusió col·lectiva, a vegades d'una vocació quasi mística, per tal de millorar la societat a través de l'educació. Malauradament molts d'ells van pagar amb la repressió, i fins i tot l'exili, el seu pregon compromís amb la cultura i la formació de les noves generacions.

La formació dels mestres: l'Escola Normal de la Generalitat

Al seu torn un dels temes que més va preocupar a la Generalitat de Catalunya va ser el de la formació del magisteri. De fet, es va dissenyar tot un projecte de nova planta que tenia per objectiu allunyar els futurs mestres de l'ambient ranci de les tradicionals Escuelas Normales que, llevat alguna excepció, es movien dins d'uns plantejaments pedagògics poc innovadors i aferrats al passat. S'imposava la implantació d'uns nous estudis del magisteri –vell somni d'altra època- que responguessin a un esperit de catalanitat tant pel que fa a la llengua com pels continguts de les matèries escolars. La Generalitat, en aquest sentit, va bastir una institució modèlica, l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya, que es va instal·lar en les dependències de la Universitat Industrial del carrer Urgell de Barcelona. Fundada l'any 1931, l'Escola Normal de la Generalitat optà per l'establiment d'un pla professional (tres anys de formació teòrica més un any de pràctica professional) amb la intenció, segons manifesta el seu reglament intern, de “dotar a Catalunya de mestres ben capacitats, de visió àmplia i humana i que responguin a les exigències dels temps moderns”. I això tant més quan hom, en referir-se al signe de la nova Normal, manifestava la necessitat que les activitats educadores fossin portades a la seva més alta depuració a fi que els mestres prenguessin clara consciència de la seva activitat i de la seva funció específica.

L'Escola Normal de la Generalitat, dotada d'un professorat excel·lentment preparat i triat especialment, comptà també amb un servei de perfeccionament destinat als mestres d'ensenyament primari forà de la ciutat de Barcelona. Segons exposava el reglament del règim intern de l'Escola Normal, es preveia establir relacions amb el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (inaugurat el 5 de desembre de 1930) amb la intenció de donar “un pas vers la formació universitària del mestre”. En efecte, aquesta formació dels futurs mestres culminava a la Universitat atès que, a partir de 1933 i dins del marc del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, s'establiren els estudis de la llicenciatura en Pedagogia que posaven fi a les activitats de la “Escuela Superior del Magisterio” que, des de 1909, funcionava a Madrid. Finalment, i després de molts afanys, els mestres entraven a la Universitat, de la qual

havien estat bandejats sistemàticament. De tal faisó, va sorgir la secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, l'objectiu de la qual era el "cultiu i desenvolupament dels estudis superiors pedagògics, així com la formació pedagògica del Professorat de Segon Ensenyament i de les escoles Normals, dels Inspectors de Primer Ensenyament, dels Tècnics d'Organització escolar i dels Directors de Grups escolars a partir de sis graus".

El Seminari de Pedagogia

D'aquesta manera, i en horaris adaptats a les obligacions professionals dels mestres, es van iniciar els estudis universitaris de Pedagogia que es recolzaven sobre una forta base filosòfica –necessària per tal de bastir els ideals de formació que corresponen als ideals de cultura- i, a l'ensem, unes bases biològiques i psicològiques, condició necessària per tal d'assegurar un correcte coneixement de les aptituds i capacitats dels infants. El pla d'estudis es componia de dos períodes. El primer, de caràcter humanista i comú, estava integrat per llengües clàssiques (l'latí, grec o àrab), matèries filològiques (literatura general, literatura castellana, llengua i literatura catalana), una introducció a la filosofia, un nucli historiogràfic, teoria i història de l'art i, finalment, geografia. Els estudis de segon cicle, els específicament pedagògics, s'agrupaven en els següents nuclis temàtics: pedagogia i la seva història; psicologia i psicopatologia infantil; psicotècnica educativa; fisiologia humana, fisiologia aplicada a l'escola, higiene escolar i biologia infantil; metodologia (lletres i ciències); didàctica i organització escolar.

En rigor, la secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona es convertí en un fogar intel·lectual, d'un nivell certament desconegut fins llavors a casa nostra. El catàleg de la seva biblioteca així ho demostra: el Seminari de Pedagogia s'obrí als moderns corrents filosòfics, pedagògics i psicològics. Tanmateix, una de les novetats del Seminari fou la seva col·laboració amb diferents institucions polítiques (Ajuntament, Generalitat) i pedagogicoculturals (Consell de Cultura de la Generalitat, Comissió de Cultura de l'Ajuntament, Patronat Escolar de Barcelona). En fi, aquell Seminari responia a les exigències que reclamava l'estatut epistemològic de la nova ciència pedagògica segons

les orientacions fisiològiques i psicològiques, per bé que conservava una clara vocació humanista perquè –no ho oblidem- educar implicava, per a tota aquella generació republicana, una irrenunciable tasca d'espiritualització i moralització de la persona.

La Universitat Autònoma de Barcelona

És clar que la nova situació política va permetre una reforma universitària que, per primera vegada, va poder fer seves les aspiracions d'autonomia universitària defensades en el marc del II Congrés Universitari català (1918). Es pretenia integrar la Universitat en la societat, de manera que la Universitat havia de ser el veritable òrgan propulsor de la cultura catalana. La nova Universitat, allunyada de la picaresca tradicional de l'absentisme i dels aldarulls dels estudiants, havia d'esdevenir l'element central de la cultura, segons una concepció humanista i democràtica que contrastava amb el clàssic model napoleònic, centralista i burocratitzat. La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-39) va iniciar la seva singladura no sense tensions, derivades en part per la constitució del Patronat universitari designat pel govern de la República i per la Generalitat. Constituït el Patronat el 18 de juliol de 1933, es va nomenar Pompeu Fabra president seu i amb l'encàrrec d'aprovar uns estatuts que havien de regular la vida acadèmica.

Sota la direcció de Pere Bosch-Gimpera, rector des del desembre de 1933 en substitució de Jaume Serra Hunter, es va procedir a una reforma radical del funcionament universitari: reconeixement científic de la llengua catalana, potenciació de la vida acadèmica, nova orientació pedagògica, contractació de professorat al marge del sistema de les oposicions, organització de diferents seminaris, plans d'acció social, activitats esportives, organització pròpia dels estudis de doctorat, presència de professors estrangers, etc. Malgrat la curta durada del període d'autonomia – reduït per la conjuntura política a poc més d'uns vint mesos –, va haver-hi temps suficient per emprendre una sèrie de canvis significatius que han estat un punt de referència per a qualsevol reforma universitària posterior. Així, per exemple, es va consolidar la trajectòria de diversos laboratoris d'investigació i experimentació, alhora que es van establir

noves càtedres – com la de Psiquiatria que va ocupar Emili Mira – d'acord amb els avenços de les respectives disciplines científiques. A part d'això, la Generalitat va crear l'any 1933 l'Institut d'Acció Social Universitària i Escolar, que va ser dirigit per Antoni M. Sbert, per administrar les residències d'estudiants, alhora que es preocupava de l'intercanvi d'estudiants i de les borses de treball.

L'Institut-Escola de la Generalitat

Però no només l'ensenyament primari i l'universitari van merèixer l'atenció de les noves autoritats, sinó que també l'ensenyament secundari, sovint oblidat de molts plantejaments de reforma, va passar a ocupar un lloc de privilegi. De fet, el Seminari de Pedagogia va col·laborar amb el Consell d'Ensenyament Secundari per tal de crear l'Institut-Escola “amb caràcter de laboratori experimental, per a l'assaig i aprenentatge dels nous sistemes i formació del professorat”. Així va néixer l'Institut-Escola del Parc de la Ciutadella, creat a Barcelona per la Generalitat de Catalunya l'any 1932, a partir de l'exemple de l'Instituto Escuela de Madrid, model que aviat s'estengué arreu: el Pi i Margall (cruïlla dels carrers Rosselló i Balmes), l'Ausiàs March (a Sarrià) i el Manuel Bartolomé Cossío (a Sabadell). Tal com ha escrit Salvador Domènech, amb la creació de l'Institut-Escola, sota la direcció de Josep Estalella, la Generalitat volia que “no es produís una ruptura entre l'ensenyament primari i l'ensenyament secundari, i que es fes també un esforç per facilitar un pas més afavoridor, preparat i conseqüent entre el batxillerat i la universitat”. Al capdavant, es desitjava generar un sistema nou d'ensenyament secundari per donar als nois i noies un ensenyament adient a les noves circumstàncies de la vida, tot enquadrant-les en les característiques de l'entorn cultural de Catalunya i d'acord amb un ideari social i humanístic de tarannà espiritualitzador. I tot això, enmig d'un pla de treball certament renovador, que incorporava aspectes tals com un tractament cíclic de les matèries a ensenyar, un predomini de la formació sobre la instrucció, l'eliminació del memorisme, les classes actives, la coeducació, l'educació integral, la supressió dels exàmens, l'exaltació de tota mena de valors morals i cívics, etc. La cosa és clara: l'Institut-Escola estava

crídat a ser – i, de fet, ja ho va ser – una de les experiències més reeixides de la pedagogia catalana.

Temps de guerra

És evident que les coses es van complicar a partir dels esdeveniments del mes de juliol de 1936, quan es va produir el sollevament militar del general Franco. Òbviament, la situació política i cultural va entrar en una dinàmica que s'allunyava del tremp reformista anterior: havia arribat l'hora de la revolució i l'educació ocupava un paper primordial en els projectes socials d'un règim republicà que veia com s'esfumaven els ideals d'una reforma pacífica de la cultura i de les institucions. Altra volta, doncs, l'educació i la cultura van ocupar un lloc rellevant dins del nou context polític que, en una època d'emergència total, va enfil·lar el camí de la conscienciació política per a un temps de guerra: l'educació es convertia així en una eina més de la lluita ideològica i en un instrument del combat contra el feixisme. A partir del juliol de 1936 arribà l'hora de l'esquerra radical, és a dir, d'aquells que situaven la cultura al servei de la revolució social. De fet, el mateix CENU es va afaïçonar sota el deixant d'un signe alliberador que responia a les expectatives d'una cultura que volia conjuminar les velles aspiracions anarcosindicalistes amb el programes de tradició socialista. En qualsevol cas, la mateixa dinàmica que es va generar a Catalunya a partir d'aquell moment va insuflar un sentit revolucionari al CENU, que es va presentar en darrera instància com l'escola del poble, això és, una escola gratuïta i igualitària sota la tutela d'un Comitè integrat per diverses institucions (Generalitat, Universitat, etc.) i en el qual tenien un paper cabdal les diferents representacions sindicals (UGT i CNT).

4. SOBRE LA REALITAT EDUCATIVA

La renovació pedagògica davant el problema de l'escola rural

L'apropament a la realitat de l'escola rural, des d'un punt de vista historico-educatiu va començar l'any 1991 amb la presentació de la tesi de llicenciatura *L'ensenyament a Centelles 1813-1932*. La recerca i l'anàlisi corresponent van servir per conèixer l'estructura, el procés de desenvolupament i la problemàtica del sistema escolar dels petits municipis de Catalunya. Pocs anys més tard, la docència en els estudis de Mestre a l'Escola de Mestres Balmes de Vic, em va fer adonar de l'oblit que patia l'escola rural dins els plans d'estudi que, de forma paradoxal, també preparaven per exercir la professió en aquella tipologia d'escoles. L'escola rural no era només la ventafocs del sistema educatiu sinó també la desconeguda i oblidada de la institució universitària. Sota aquestes inquietuds va néixer, l'any 1995, el Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER) del qual en formo part des de l'inici. Es tracta d'un grup de professorat de les diferents universitats catalanes i de diverses àrees de coneixement educatiu que, des de la pròpia universitat i també de forma col·lectiva, ha impulsat activitats i estudis perquè l'escola rural fos més visible en la formació inicial del Mestre.

Aquest marc ha propiciat que l'interès personal i l'estudi de l'escola rural es focalitzés en dos nuclis: la història de l'escola rural i la formació i les funcions del mestre. Aquests eixos temàtics són el denominador comú dels quatre treballs i articles que integren aquest bloc.

L'escola rural constitueix un subsistema escolar que es va adaptant davant la pèrdua de la identitat tradicional de la ruralitat, sotmesa als canvis i transformacions socials i culturals. La configuració d'aquest subsistema escolar apareix en el procés de construcció del sistema educatiu espanyol durant el segle XIX i va evolucionant al llarg del segle XX, quan es va construir la identitat d'una escola a partir d'uns principis educatius que reafirmaven la importància de l'educació lligada al medi i a la natura, el valor de la proximitat de les relacions humanes i educatives i el paper de l'escola com a element que

vertebra i dinamitza les petites comunitats locals. Durant aquest procés l'escola rural catalana deixa de ser l'escola de "pagès", però a través de la veu dels actors educatius més renovadors s'entossudeix a trobar una identitat pròpia o, fent servir l'expressió del Pla del CENU de l'any 1936, una "fesomia pròpia" i adequada als nous temps.

En els dos primers articles del capítol volem revisar aquest procés de construcció de la identitat de l'escola rural fins als nostres dies. El primer article publicat l'any 2007 a la revista *Àmbits de Política i Societat* del Col·legi de Politòlegs i Sociòlegs revisa el procés de construcció de la "fesomia pròpia" al llarg del segle XX a partir, sobretot, de l'impacte del procés de graduació escolar, de la millora de l'escola rural a l'etapa republicana, de les conseqüències de l'aplicació de la llei Villar de 1970 i, finalment, del salt qualitatiu que va suposar la gènesi i implantació del model organitzatiu i pedagògic de la zona escolar rural a Catalunya, una veritable renovació pedagògica que va propiciar la transformació de la pràctica educativa a les escoles petites.

El segon article es va gestar en la preparació d'una ponència per a unes *Converses Pedagògiques* a la Universitat de Lleida l'any 2007. L'encàrrec perquè abordéssim la formació i el paper dels mestres a l'escola rural em va motivar per fer una anàlisi que interrelacionés l'evolució de l'escola rural a Catalunya i Espanya amb els diferents models i perfils de mestre que, des de la pedagogia o des de la política educativa, s'hi han associat. El resultat és el capítol d'un llibre publicat per la Universitat de Lleida i coordinat per Núria Llevot i Jordi Garreta amb el títol *Escuela rural y Sociedad* (2008).

En el text s'hi analitzen, de forma paral·lela, les diferents característiques i funcions del mestre d'escola rural en les etapes d'aquesta evolució i es valora la capacitat d'influir, a través dels grups o moviments renovadors, en les transformacions internes d'aquest model escolar. En el darrer apartat, a manera d'epíleg, la reflexió té la pretensió d'oferir pistes per a definir o "redefinir" les necessitats de formació del mestre rural atenent a la nova identitat de l'escola petita.

Després d'abordar la realitat de l'escola rural des d'una visió global, el tercer text està centrat a la comarca d'Osona. En l'article, "L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)", publicat a la revista *Ausa* del Patronat d'Estudis Osonencs, intentem analitzar i sistematitzar alguns processos que s'han donat en l'evolució de l'educació a la comarca al llarg de cinquanta anys, els anys de vida de l'entitat osonenca i de la revista. L'article segueix el fil històric i situa els temes, els fenòmens i les tendències més significatives de cada etapa, intentant no caure en la simplificació o en la fragmentació. Al final, amb l'objectiu d'enllaçar la perspectiva historicoeducativa amb la interpretació del present i la construcció del futur, es plantegen alguns reptes als quals cal donar resposta en el context local i comarcal, és a dir, territorial.

El quart article del capítol també és fruit d'una ponència en un seminari organitzat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i celebrat a Vic el mes de desembre de 2004 entorn el tema "L'escola rural: balanç d'un segle". L'objectiu de l'article, publicat en el número 8 de la revista *Educació i Història*, és fer una anàlisi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya a partir de tres eixos: 1r) La política educativa desplegada a partir de la Ley General de Educación de 1970 i, posteriorment, dels canvis que s'apliquen durant la transició política del franquisme a la democràcia i els traspassos de competències i serveis educatius a la Generalitat de Catalunya; 2n) La reflexió pedagògica que impregna la pràctica educativa en el medi rural; 3r) El moviment de mestres d'escola rural i el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. L'article sistematitza l'anàlisi d'aquests processos en diferents etapes i apuntala la idea que la veritable renovació pedagògica de l'escola rural a Catalunya no es produeix fins al darrer quart del segle XX quan, al costat d'una política educativa menys hostil i més receptiva envers les necessitats dels pobles petits, conflueixen en la millora de l'escola rural els elements que impulsen la renovació més global de l'escola pública catalana.

4.1. L'ESCOLA RURAL A CATALUNYA : BALANÇ DEL SEGLE XX

Text 5:

SOLER, J. "L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX", *Àmbits de Política i Societat*, any 2007, núm.36, p. 50-60.

El procés de construcció de la "fesomia pròpia"

Dins el context del sistema educatiu espanyol, l'escola rural constitueix un petit sistema o subsistema escolar que es va adaptant i redefinint davant la pèrdua de la identitat tradicional de la ruralitat, sotmesa en una primera etapa als canvis de les transformacions socials i culturals de la industrialització i la modernitat i, darrerament, als nous fenòmens derivats de la societat postindustrial i postmoderna (la irrupció de les tecnologies de la informació i la comunicació, els mercats globalitzats, les noves migracions, la crisi dels models de vida urbana i les altres crisis de les estructures d'acollida, la convivència i/o el xoc de cultures diverses amb codis ètics i pràctiques socials i culturals diferents, etc.).

La configuració d'aquest subsistema escolar va evolucionar al llarg del segle XX quan es va construir la identitat d'una escola a partir de la importància de l'educació lligada al medi i a la natura, el valor de la proximitat en les relacions humanes i educatives i el paper de l'escola com a element vertebrador i dinamitzador de les petites comunitats locals.¹

Durant aquest procés l'escola rural catalana deixa de ser l'escola de "pagès" perquè el medi rural es transforma i el sector primari deixa de ser l'activitat productiva central de les petites poblacions. Aquesta mateixa escola però, a través de la veu dels actors educatius més renovadors, s'entossudeix a trobar una identitat pròpia o, fent servir la mateixa expressió del Pla del Consell de l'Escola

¹ Una aproximació bibliogràfica per documentar l'evolució de l'escola rural al llarg del segle XX s'ha aplegat en el monogràfic "L'escola rural al segle XX" publicat en el núm. 8 (2005) de la revista *Educació i Història*. Aquesta aproximació bibliogràfica està recollida en la bibliografia de la tesi.

Nova Unificada (CENU) de l'any 1936, una "fesomia pròpia" però adequada als nous temps.²

El procés de construcció del sistema educatiu espanyol va estar marcat, des del segle XIX, per la uniformització i el centralisme, condicionant l'evolució de l'escola rural que restava condemnada a l'abandonament al qual l'ha sotmès una política educativa globalment nefasta: l'absència de qualsevol política en relació a l'educació del món rural.³

Malgrat que en el tombant del segle XIX cap al XX, el 88% del país eren terres de conreu i, per tant, el pes de la ruralitat era considerable⁴, els desequilibris culturals i educatius envers els pobles petits eren grans: l'educació bàsica s'havia desenvolupat sobretot a les ciutats o els nuclis de població més industrialitzats. En aquell tombant de segle, els pilars bàsics de la socialització en el món rural eren la família d'estructura patriarcal, el treball i les feines del camp que reclamaven i atreïen els braços més joves en els moments de la collita, i la parròquia que, degut al lloc de privilegi de l'estament eclesiàstic, tenia una funció educativa important. El paper de l'escola era sovint residual. O no existia, o estava controlada des del poder eclesiàstic i no gaudia de la confiança de la població a causa de les vicissituds a la qual havia estat sotmesa. Uns edificis en males condicions, uns mestres mal preparats i més mal pagats, sovint amb nul·la vocació per anar al món rural, i pocs recursos materials per a una escola finançada a través de les migrades arques municipals no eren cap atractiu per a una gent de pagès per als quals la cultura oral i la feina al camp no creava ni necessitats ni expectatives de nous coneixements.

Ni els reglaments de la primera meitat del segle XIX que parlaven de les escoles de "tercera y cuarta clase" i "incompletas", ni la llei Moyano de 1857 i l'obligatorietat d'una escola a tots els pobles de 500 habitants varen aconseguir resoldre els principals problemes de l'escola rural centrats sobretot en els deficients locals i en les condicions dels mestres. El testimoni de Fèlix Martí Alpera, l'any 1911, és prou eloqüent: "Es deprimente y desconsolador el cuadro

² Vegeu: GENERALITAT DE CATALUNYA. *Projecte d'Ensenyament de l'Escola Nova Unificada*. Barcelona: CENU, 1936.

³ Vegeu: M.A. ORTEGA; *La parienta pobre (Significante y significados de La Escuela Rural)*. Madrid: CIDE/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

⁴ Vegeu: VICENS VIVES, J. *Industrials i polítics (segle XIX)*. Barcelona: Vicens Vives, 1980, p. 36.

que, salvando excepciones escasas, ofrece la enseñanza en las grandes ciudades; pero el de nuestras escuelas rurales es tristísimo y bochornoso. No sirven aquí ya ni los adjetivos más enérgicos, ni las lamentaciones más amargas. Dijérase que de maestros, de escuelas, de moblaje, de educación escolar, existe sólo en nuestras aldeas una ficción burda y pueril y se habría dicho la verdad o casi la verdad.”⁵ El debat sobre la identitat de l'escola rural apareix en aquesta diagnosi de Martí Alpera quan, en la mateixa obra, defensa una escola rural que, més enllà d'ensenyar a llegir i escriure, apunti cap a una acció cultural àmplia dirigida a l'Espanya rural. El model centralista i uniformitzador del sistema educatiu espanyol i les polítiques associades no havien estat bones aliades de l'escola rural: una tipologia d'escola que, pel seu caràcter singular, exigeix un tractament diferenciat i, com a conseqüència, un model propi.⁶

L'impacte del procés de graduació escolar

L'inici del segle XX va suposar el tret de sortida d'una reforma pedagògica de gran abast per a l'escola pública espanyola i catalana. El procés de graduació escolar suposava implantar criteris de racionalitat científica en l'organització de l'escola pública. Enfront del model vigent d'una escola unitària que havia d'organitzar el procés d'instrucció a partir d'uns mètodes didàctics considerats anacrònics, el model d'escola graduada ofería els avantatges d'un ensenyament articulat dins unes aules que acollien alumnes agrupats de forma homogènia, per edats i nivells: les anomenades seccions dins una mateixa escola. El pas, innovador des del punt de vista didàctic i organitzatiu, va suposar un salt qualitatiu important per a les escoles urbanes.

L'escola graduada pública s'havia establert a Espanya per mitjà d'un decret de l'any 1898 però, a la majoria de municipis, no es va fer efectiva fins a l'arribada del període republicà quan els sectors més renovadors reclamen més escoles graduades i la desaparició de les escoles unitàries que acollien un nombre

⁵ Vegeu: MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*. Girona – Madrid: Dalmau Carles i Pla editors, 1934 (1ª ed. 1911), p. 10.

⁶ Per resseguir l'impacte de les polítiques educatives relacionades amb l'escola rural es poden consultar els articles: HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.. “La escuela rural en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2000), p. 113-136; FEU, J. “Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural”, *Educació i Història*, núm. 4 (1999-2000), p. 111-133.

exagerat de nens dins una mateixa aula sota la direcció d'un únic mestre.⁷ La transformació de les escoles unitàries en graduades va ser un procés difícil, lent i llarg a causa del deficient finançament del sistema escolar, de l'incompliment de les disposicions legals, de la poca predisposició d'alguns sectors i de les resistències en altres.⁸

La graduació de les escoles públiques dels municipis amb població escolar suficient va suposar un increment notable de la dotació dels mestres: d'un mestre o mestra per a cada unitària es va passar a un mestre o mestra per a cada secció de nens i de nenes de la nova graduada. Això va contribuir de forma notable a la millora de la qualitat educativa de l'escola pública, però no és menys evident que el model de l'escola graduada es va oposar al model de l'escola unitària i va continuar relegant les escoles rurals a la segona divisió. En no ser possible la graduació, en els pobles on la baixa matrícula escolar ho impossibilitava, l'escola rural va quedar al marge d'aquest procés innovador i la consideració social envers ella va quedar-ne afectat.

La crisi identitària de l'escola rural continuava oberta. Per això no és estrany que les converses pedagògiques dels membres més actius i renovadors del magisteri abordessin el tema des de la perspectiva de la formació del mestre, un element central dins l'escola unitària. Valgui com a exemple el cas de la plana de Vic, quan en una conversa pedagògica d'un grup de mestres osonencs de l'any 1919, sota el títol "Alguns aspectes pedagògics especialment rurals de la plana de Vic", el mestre Manuel Cantarell defensava la conveniència d'adaptar l'obra educativa a les condicions particulars de cada comarca o localitat. I com a conseqüència, proposava que el mestre estudiés i conegués el medi ambient on hi havia la seva escola per garantir un model d'escola arrelada al medi.

Al llarg del primer terç del segle XX trobem algunes iniciatives molt concretes que trenquen la dinàmica de marginació que pateix l'escola rural: projectes de construccions escolars en pobles petits durant el període de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923), el procés renovador de l'escola pública durant el període de la Segona República espanyola (1931-1936) i la tasca política i educativa del

⁷ Es pot estudiar el procés de graduació escolar en el llibre d' A. VIÑAO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

⁸ A la província de Barcelona, el curs 1928-29 hi havia només un 4'66% d'escoles graduades enfront d'un 81,8% d'escoles unitàries i un 13,54% d'escoles mixtes.

govern de la Generalitat de Catalunya, la penetració del moviment de l'escola nova en el món rural⁹ o el Pla del CENU ja esmentat, són alguns dels exemples més rellevants de l'excepcionalitat a què ens referíem, però que coexistia amb les inèrcies de l'etern problema i de les mancances de l'escola rural¹⁰.

La missió de l'escola rural republicana

La política educativa va ser una de les prioritats del règim republicà instituït el mes d'abril de 1931, sota la direcció del català Marcel·lí Domingo al capdavant del ministeri d'Instrucció pública i del valencià Rodolf Llopis en la Direcció general de Primera Ensenyança.¹¹ Aquest darrer proclamava la necessitat de "sacudir la modorra de la España rural" i de "conquistarla para la República" com a eixos de la nova política educativa republicana. Es tractava de dotar l'escola de les condicions necessàries per portar a terme la funció instructiva, però també es tractava de preparar-la per a formar ciutadans i per atendre la formació moral i cívica dels nous homes i dones. De fet l'obra educativa de la Segona República i de la Generalitat es va plantejar en el marc d'una reforma social, política i ideològica i un redreçament cultural i ètic d'amplis horitzons.¹²

Els grans eixos de la política educativa republicana apunten a la lluita contra l'analfabetisme, a l'increment de l'escolarització, a la intensificació del procés de graduació escolar i, finalment, a la renovació pedagògica de l'ensenyament que sota els principis de la pedagogia activa i del moviment de l'Escola Nova va reformar la pràctica educativa a les aules i va reorientar la formació dels mestres.

⁹ Vegeu per exemple: SAINZ-AMOR, C. *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933; ALMENDROS, H. "La escuela rural", *Revista de Pedagogía*, núm. 145, 1934, p. 6-14; CALPE CLEMENTE, V. *Una escuela rural*. València: Gráficas Ortiz, 1936; MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles i Pla editors, 1911.

¹⁰ Vegeu: BELLO, L., *Viaje por las escuelas de Cataluña*. València: Tirant lo Blanch, 2002. Es tracta dels articles que l'autor va publicar al periòdic *El Sol* de Madrid durant els darrers anys de la dictadura de Primo de Rivera, a les portes de la proclamació de la Segona República. En aquests articles l'autor descriu i analitza com al costat de les experiències renovadores de la pedagogia activa de la ciutat de Barcelona, la Catalunya rural acollia, de forma majoritària, una escola empobrida i deficitària.

¹¹ Vegeu DOMINGO, M. *La escuela en la República (La obra de ocho meses)*. Madrid: Ed. M. Aguilar, 1932; LLOPIS, R. *La revolución en la escuela*. Madrid: Ed. M. Aguilar, 1933.

¹² Sobre aquests aspectes de la política educativa republicana vegeu: LOZANO, C. *La educación republicana 1931-1939*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980; MOLERO, A. *La reforma educativa de la Segunda República. Primer bienio*. Madrid: Ed. Santillana, 1977; PÉREZ GALÁN, M. *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1975 (2ª ed., Mondadori, 1988); GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. i altres. *Tradición i renovación pedagógica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat/ IEC, 2002.

Des del punt de vista més ideològic, les reformes es van orientar cap a la transformació dels trets d'identitat de l'escola pública amb la voluntat de convertir-la en democràtica, laica i única i a Catalunya, en una escola catalana. Aquesta orientació de la política educativa va afectar de ple i de forma molt positiva l'evolució de l'escola rural.¹³

Si analitzem la realitat educativa a la comarca d'Osona, una comarca clarament rural, ens adonem que els canvis es desenvolupen, sobretot, en l'impuls del procés d'escolarització per combatre l'analfabetisme. L'any 1930, les xifres de l'analfabetisme a l'Estat espanyol no eren gens positives: un 24 % d'analfabetisme masculí i un 40% en les dones. A la província de Barcelona, l'any 1930 es comptabilitzava un 26,7% d'analfabetisme entre el total de la població i un 18% entre la població major de deu anys segons diverses fonts (un 12% en els homes i un 24% en les dones).¹⁴ A Osona, malgrat el progrés evident en relació al canvi de segle, les xifres d'alfabetització seguien la mateixa tònica:

Alfabetisme masculí i femení a Osona (percentatges)¹⁵

	Masculí			Femení		
	1900	1920	1940	1900	1920	1940
Àrea urbana de la Plana	52,3	70,5	86,1	34,2	60,4	83,2
Àrea rural de la Plana	35,4	64,0	79,3	22,9	51,1	79,0
Lluçanès – Moianès	33,0	58,0	77,7	16,8	49,3	74,9
Collsacabra – Guillerries	31,5	49,9	72,2	13,1	34,9	70,0
Total Osona	38,1	60,6	78,8	21,7	48,9	76,8

Aquestes dades són el resultat de molts anys d'una deficient escolarització que, al costat d'altres causes, tenia l'origen en una deficient xarxa d'ensenyament públic. Malgrat l'evident evolució positiva realitzada durant el primer terç del segle XX, les

¹³ Vegeu: FERNANDEZ SORIA, J.M. i AGULLÓ DÍAZ, M. C. "El problema de l'escola rural durant la Segona República", *Educació i Història*, núm. 8, 2005, p. 29-62.

¹⁴ Vegeu VILANOVA, M.; MORENO, X.; *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: MEC, 1992, p. 189-190.

¹⁵ Font: SOLÀ, P. *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Col·legi Universitari de Girona, 1983, p. 467-468.

dades del quadre evidencien dues situacions molt diferenciades segons ens situem a les àrees més urbanes o a les zones més rurals. A punt de tancar el primer terç del segle XX, encara hi havia poblacions i municipis de la comarca sense escola pública i les que en tenien, mostraven ben pocs senyals de la qualitat desitjable. Ben al contrari, la majoria d'escoles públiques estaven ubicades en edificis totalment inadequats i en unes condicions deplorables. Només alguns casos aïllats com Gurb, Tona o Vinyoles disposaven de bons edificis construïts en la dècada anterior.¹⁶

La tasca de construcció d'edificis escolars realitzada durant el període republicà és de molta importància. De ben segur que si l'arribada del període de guerra i les difícils condicions que s'hi van associar, no haguessin dificultat o estroncat l'esforç de dignificació dels edificis escolars, amb pocs anys més s'hauria completat l'establiment d'una xarxa escolar pública adaptada a les necessitats de la comarca.¹⁷ El finançament va ser una de les dificultats més notables del procés de construccions escolars perquè les subvencions de l'Estat no sempre arribaven puntualment i les arques municipals no tenien prou capacitat financera per assumir els elevats costos que s'havien de cobrir a través de préstecs.¹⁸ Aquesta millora del procés d'escolarització afavorida per les noves construccions escolars es pot extrapolar a les altres comarques rurals de Catalunya com a conseqüència del Pla

¹⁶ Les escoles de Gurb es van construir i inaugurar l'any 1923 a partir de la reforma d'un edifici existent. Les escoles Caterina Figueras de Tona daten de l'any 1929 i les escoles de Vinyoles de l'any 1926-27.

¹⁷ En un informe dirigit al Director General de Primera Enseñanza per Herminio Almendros com a inspector en cap de la província de Barcelona, el 10 de novembre de 1936 (repetit el 24 de març de 1937), es justifica la necessitat de resoldre alguns expedients de subvencions per a la construcció d'edificis escolars que encara estaven pendents en força poblacions de la comarca: Sant Boi de Lluçanès, Sant Feliu Sasserra, Sant Hipòlit de Voltregà, Muntanyola, Pruit, Sant Martí de Centelles, Sant Vicenç de Torelló, Tavèrnoles i Tavertet (Expedient 19/5/6/10 "Construccions escolars de la província de Barcelona (1937-38)" de l'Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona).

¹⁸ Un bon exemple d'aquesta problemàtica és el cas de les diferents escoles públiques ubicades en el terme de les diferents parròquies del municipi rural de Gurb. Malgrat que, en el cas de Vespella o Sant Julià Sassorba, van ser inaugurades durant el període 1931-32, l'any 1937 encara restava pendent el cobrament de la segona meitat de la subvenció per part de l'Ajuntament. La causa radicava en la lentitud dels tràmits administratius ja que, responent a reclamacions municipals, en un expedient de l'any 1937 encara s'hi troba un informe de l'arquitecte Manuel Gausa Raspall que certifica que les construccions estan totalment acabades. Aquesta lentitud administrativa de l'administració central contrasta amb l'interès municipal que havia acudit al préstec particular per tal d'abreujar els lents tràmits dels préstecs amb la Caixa de Pensions.

quinquennal de construccions escolars que, l'octubre de l'any 1931, havien aprovat les Corts constituents de l'Estat.¹⁹

Al costat de la lluita contra l'analfabetisme i l'augment de l'escolarització, l'evolució de l'escola rural en aquest període no pot deixar de banda el debat sobre el model d'escola i la pròpia identitat. Calia omplir els nous edificis amb una activitat educativa que satisfés les necessitats de les poblacions rurals: classes nocturnes, activitats culturals, biblioteca i museu pedagògic, etc. Davant el dilema escola rural – escola urbana, els pedagogs republicans proposaren una escola “més” rural en el sentit d'una escola arrelada al medi i que satisfés les necessitats del món rural. Es tracta de portar a terme un projecte pedagògic d'alta volada: millorar l'escola amb l'objectiu de millorar el poble.

Herminio Almendros, en l'article “Entorn al problema de l'escola rural” (1937) publicat a la revista *Nova Ibèria*, fa una crida a ampliar la formació del mestre rural en tot allò que contribueixi a conèixer millor el medi de la seva escola. L'autor defensa aquest model i aquesta identitat d'escola renovada a través dels principis i la pràctica de l'escola nova. Es tracta d'una escola que ha de retrobar la seva identitat lluny de les referències pedagògiques urbanes. En aquest sentit és clau la proposta del CENU, l'any 1936, fortament influïda per les idees d'Almendros: “una escola amb fesomia pròpia, no una escola de tipus predeterminat ni una imitació servil i empobrida de l'escola urbana”. Les mesures proposades perquè l'escola rural assolís el nivell pedagògic necessari es concretaven en: 1. l'adequació dels plans d'estudi a les necessitats del medi rural; 2. el perfil i la formació del mestre ; 3. una nova organització de la xarxa d'escoles rurals, sempre en el marc d'una escola rural molt lligada al medi.²⁰

En aquests canvis experimentats per l'escola rural republicana també hi té un paper destacat la renovació pedagògica impregnada dels ideals de l'Escola Nova. Sota l'objectiu final de “vitalitzar” l'escola, present en múltiples escrits de mestres republicans, es procedeix a una notable renovació de mètodes que deixaran de

¹⁹ El primer govern republicà va quantificar en 27151 escoles el dèficit que existia a l'Estat espanyol i el Pla de construccions escolars establia un procés gradual de creació de la forma següent: 7.000 escoles el primer any i 5.000 cada un dels anys següents fins a cobrir el dèficit. El pla es basava en la col·laboració entre l'Estat i els ajuntaments per al finançament de les noves construccions.

²⁰ A més del Pla del CENU que ja hem citat, es pot consultar el treball d'Enriqueta Fontquerni i Mariona Ribalta: *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982. El debat sobre el perfil i la formació del mestre rural es pot seguir des de les pàgines de la revista anarquista *Campo* al llarg dels mesos de juny i juliol de 1937.

pivotar sobre el llibre de text i els programes oficials i es fonamentaran en els recursos educatius del propi medi rural. Així Cousinet, Decroly i, sobretot, Freinet seran els referents de múltiples experiències didàctiques innovadores que els mateixos mestres descriuen en les revistes de l'època, principalment a *Revista de Pedagogía* i el *Butlletí dels Mestres*.²¹

La política educativa del franquisme i les concentracions escolars

El retrocés que van experimentar l'escola i l'educació amb l'arribada del franquisme han estat prou estudiades.²² L'escola rural va patir les mateixes conseqüències d'una política hostil envers l'escola pública augmentades per la implantació de mesures clarament discriminatòries com, per exemple, la poca exigència de formació o el sou més baix del mestre rural.

Malgrat algunes formulacions expressades en la llei d'instrucció primària de 1945 on s'establí que els pobles de 250 habitants havien de tenir escola o la llei de construccions escolars de l'any 1953, el franquisme va consolidar "una escola rural manifestament decimonònica, arcaica i en molts aspectes inferior a la urbana".²³

De fet la "gran" novetat del període van ser les concentracions escolars concretades sobretot en la creació de les escoles comarcals o de concentració, esmentades per primera vegada l'any 1963, i les escoles llar, creades per llei l'any 1965 i destinades a acollir els alumnes dels nuclis disseminats en règim d'internat. Aquesta política afectava notablement l'escola rural i, de fet, la situava en un camí sense retorn, cap a la pràctica desaparició del model o, com a molt, en el manteniment d'un subsistema clarament residual. Enmig de la grisor d'aquest panorama només destaquen algunes notes de color com, per exemple, el grup *Isard*, un moviment de mestres rurals de les terres de Lleida, d'inspiració cristiana,

²¹ Vegeu: CARBONELL, J. "El *Butlletí dels Mestres* i l'escola rural (1931-1938)", dins *Comunicacions: Sisenas Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 315-328.

²² Vegeu, per exemple: NAVARRO, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo*. Barcelona: PPU, 1990; MONÉS, J. *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed 62, 1984.

²³ Vegeu: FEU, J. "Política educativa i escola rural durant el franquisme", *Educació i Història*, núm. 8, 2005, p. 69.

que es va mostrar actiu durant els anys 1958-64 en la línia d'establir vincles entre els mestres rurals i ajudar-los a superar l'aïllament.²⁴

La *Ley General de Educación* de 1970 va accelerar el procés de concentració escolar iniciat en la dècada dels 60. La insistència en la graduació escolar i en una determinada visió de la igualtat d'oportunitats produeixen un fort impacte en les escoles petites. Davant la impossibilitat d'organitzar la segona etapa de la nova EGB, els alumnes de les escoles rurals no podien seguir l'escolaritat obligatòria en el seu poble i havien de desplaçar-se cap als pobles grans. La conseqüència va ser la desaparició d'un nombre notable d'escoles unitàries rurals i l'augment de les xifres del transport escolar.²⁵

L'impacte de la llei fou notable perquè va afectar de ple l'estructura de les escoles petites i la distribució del mapa escolar. En el cas d'Osona, per exemple, el procés de concentració va provocar la desaparició de l'anomenat "minifundisme escolar" que havia caracteritzat la dècada anterior en la qual el 85% de les escoles estatals osonenques eren unitàries, i va fer extensiu el procés a l'escola parroquial, un model d'escola unitària de l'Església, fortament arrelat a la comarca i que, a partir d'aleshores, tendeix a desaparèixer. A la comarca, el nombre de 72 escoles públiques que existien el curs 1974-75 es va reduir fins a 46 el curs 1977-78.²⁶

La revista *Cuadernos de Pedagogía* es fa ressò d'aquesta situació en un monogràfic de l'any 1976, "La escuela rural en España: crónica de una marginación", en el qual s'analitza la situació de l'escola rural des de diferents perspectives, però sobretot des del punt de vista socioeconòmic i de política educativa. Josep M. Bas²⁷ hi analitza les principals xifres relatives a l'escola rural i a les concentracions escolars i planteja l'estudi d'"altres" solucions que les estrictament econòmiques davant el dilema escola unitària – escola graduada plantejat arrel de la llei de 1970: possibilitat de funcionament d'un equip pedagògic

²⁴ Vegeu: TERÉS, F. *El Grup "Isard". Un moviment de mestres rurals a Lleida 1958-1964*. Lleida: Grup Isard i Pagès editors, 1999.

²⁵ Vegeu: SUBIRATS, M. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed 62, 1983. Com a dada prou il·lustrativa d'aquest procés es pot aportar la que dona aquest estudi de Marina Subirats: el nombre d'escoles estatals a Catalunya va passar de 2.092 (curs 1971-72) a 1.489 (curs 1978-79).

²⁶ Vegeu: TORT, A. *Informe d'ensenyament del Pla estratègic d'Osona XXI*. Vic, 1992, p. 16. També l'article: SOLER, J. "L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)", *Ausa*, Vic, 2002, núm. 150, p. 491-509.

²⁷ Vegeu J.M^a BAS; "Entre la crisi agrària i la crisi educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno", *Cuadernos de Pedagogía*, Suplement núm. 2 (maig 1976), p. 15-21.

complet, treballant en locals separats i amb reunions setmanals, importància per al nen de la ubicació de l'escola en el poble, importància de tenir un coneixement directe de la comarca i no només de la població més gran, importància del mestre dels nuclis rurals, necessitat de xarxes poligonals i no només radials de carreteres, adequació dels edificis escolars existents i trasllat rotatiu de nens a través dels diferents pobles de la comarca escolar.²⁸

La construcció d'un nou model d'escola rural

L'any 1979 esdevindrà un any clau en el procés de reforma i transformació de l'escola rural a Catalunya.²⁹ Per una banda, aquell any es celebren les primeres eleccions municipals democràtiques que impulsaren la reforma de les estructures administratives dels municipis i, és clar, dels pobles petits. L'escola ja no serà vista tant com una càrrega per a les migrades arques municipals sinó com un element d'identitat i com un servei que les famílies reclamen. El fet més significatiu serà, però, l'organització i celebració de les Primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya a Barcelona que aportaren una nova mirada i els eixos principals a partir dels quals evolucionaria l'escola rural dels anys següents. Les reflexions que s'hi van fer apuntaven cap a una nova manera d'orientar la política educativa que superés les concentracions escolars i les "comarcalitzacions".

L'altre eix de les Jornades fou definit per la divulgació d'experiències educatives renovadores que, presentades per diversos mestres o equips de mestres d'escola rural, deixaven ben clares les possibilitats pedagògiques d'un tipus d'escola oblidat des de la cultura urbana que impregnava la renovació pedagògica catalana. Les experiències destacaven la importància d'una escola arrelada al medi i a la comunitat, alhora que feien una acurada diagnosi dels problemes de les escoles rurals. La manca de preocupació de l'administració educativa per l'escola rural, el nul arrelament de la majoria de mestres en el territori, la manca de recursos o els

²⁸ Josep M. Bas adopta aquests suggeriments a partir d'un informe titulat *Estudio monográfico sobre planificación territorial de la educación en el Área Metropolitana de Barcelona*, elaborat per l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Encara que sembli una paradoxa, a causa de l'àmbit territorial "molt poc" rural de l'informe, s'hi feia referència als problemes de les zones de baixa densitat de població en les quals el tamany dels centres s'hauria d'adaptar al nombre d'alumnes de la població.

²⁹ L'anàlisi més detallat d'aquest procés desenvolupat a partir de l'any 1979 es pot seguir en l'article: SOLER, J. "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*, núm. 8, 2005, p. 78-102.

problemes derivats de la poca estabilitat dels mestres contrastaven amb l'enorme cabdal de possibilitats que algunes experiències aportaven. De tot plegat se'n derivava la necessitat d'avançar en nous i poc explorats camins de coordinació entre escoles i mestres rurals que, més endavant, inspiraran la concepció de la zona escolar rural.³⁰

La dècada de 1980 emmarcarà canvis significatius de la política educativa en relació a l'escola rural. A Espanya, a partir del triomf socialista a les eleccions de 1982 es va desplegar un ambiciós programa de suport a l'escola rural articulat dins el programa d'educació compensatòria de l'any 1983. A Catalunya, la Generalitat va començar a rebre els traspassos de competències d'ensenyament que van possibilitar una política educativa pròpia en relació a l'escola rural. El canvi de tendència més clar es produeix en aturar-se el procés de concentracions escolars i en l'inici d'un debat en profunditat sobre allò que convé a l'escola rural. Aquest debat, impulsat des del moviment de mestres, afecta tant el model organitzatiu de l'escola rural com a la pròpia identitat.

Les *Zones Escolars Rurals* (ZER) a Catalunya neixen amb l'objectiu de constituir un equip docent comú per aplicar un projecte educatiu compartit adreçat a la comunitat educativa d'un mateix territori, format per un conjunt de pobles més o menys propers.

L'origen i el desenvolupament del model de la ZER té lloc dins el debat del moviment de mestres de l'escola rural catalana en el període 1980-1987.³¹ El procés de discussió, elaboració i experimentació pràctica culmina a les Sisenes Jornades de Banyoles, l'any 1987, en les quals s'aprova el document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*.³² Es tracta d'un document que discuteixen i aproven un col·lectiu que aplegava més de 200 mestres i que, en els mesos

³⁰ Vegeu: *Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Primeres: 1979, Barcelona: L'Escola Rural a Catalunya: Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: UAB, 1980.

³¹ La seqüència de les jornades realitzades durant aquest període és la següent: II Jornades (Tàrraga, 1980), III Jornades (Sant Pere Pescador, 1983), IV Jornades (Valls, 1984), V Jornades (Seu d'Urgell, 1985) i VI Jornades (Banyoles, 1987).

³² Vegeu: *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya (Banyoles, 1987)*, editat per la FMRP.

següents i amb una lentitud considerable, l'Administració educativa catalana prendrà com a guia de la política educativa a seguir.³³

La proposta plantejava un model basat en la coordinació, en el treball d'equip, en el projecte educatiu compartit i en la conservació de la pròpia identitat de cada escola. Un model que buscava l'equilibri entre el conjunt i les parts, entre la zona i el poble. La ZER va suposar el trencament de l'aïllament tradicional de l'escola i el mestre rural, va permetre noves perspectives de treball en equip per als mestres, va aportar possibilitat de més i millors serveis i de més recursos, va ampliar els claustres amb la presència de mestres especialistes i de suport, va fer possible la continuïtat del projecte educatiu malgrat els canvis i va afavorir l'intercanvi i interacció entre els nens i nenes. En definitiva, amb el nou model pedagògic i organitzatiu s'obria la porta per a la superació dels inconvenients i desavantatges que havien marcat l'evolució anterior de l'escola rural.

La construcció de la identitat de l'escola rural va anar prenent cos sota formes i perspectives diverses. Marina Subirats, des d'una perspectiva sociològica, intenta respondre la pregunta "Quin ensenyament convé més a l'escola rural?"³⁴ i porta el debat i la reflexió al terreny de la sociologia de l'educació, situant el problema en clau de relacions entre escola i societat rural, entre cultura escolar i cultura rural. Segons el seu punt de vista ja no es tractava només de construir una identitat escolar diferenciada de l'escola urbana, sinó també de respondre a les noves necessitats d'unes societats anomenades rurals, cada vegada més diverses. L'anàlisi de les funcions de l'escola li permet concloure el paper important de l'escola en la "recomposició de les formes de vida rurals" i, per tant, de reivindicar una escola que, per dir-ho d'una manera planera, deixi de jugar a la contra i s'avanci a les necessitats del seu temps. La identitat de l'escola rural es definia

³³ Aquesta política es concreta en l'aplicació del decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari (DOGC de 19/agost/1988), completat amb l'ordre de 31 d'octubre de 1988 de convocatòria del procés de constitució de les primeres 15 ZERs i l'ordre de 6 d'abril de 1990 d'establiment de les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals.

El reconeixement de les primeres ZERs es va fer efectiu amb la Resolució de 9 d'abril de 1990 sobre la constitució de les primeres 15 ZERs de Catalunya (DOGC de 18/abril/1990). Les primeres 15 ZERs van ser: De bat a bat, Llaromi, Font del Cuscó, Borredà-Vilada, El Moianès, Les Goges, Tramuntana, Cerdanya, Guicivervi, La Segarra, El Solsonès, Montsant-Serra de Prades, Riu Avall, Priorat Oest i Atzavara.

³⁴ Vegeu: M. SUBIRATS, "Quin ensenyament convé mes a l'escola rural?", dins *L'escola dins el món rural. IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril 1984)*. Bellaterra: ICE-UAB, 1985, p. 34-43.

doncs per la seva capacitat i necessitat de transformar el medi que l'envoltava, o sigui el medi rural.

Un nou model per a un nou segle?

Els anys 90 són anys de transformacions importants en el món rural. La ruralitat tradicional, molt més homogènia, ha deixat pas definitivament a una ruralitat postmoderna, completament heterogènia, fragmentada i diversa.³⁵ El "rural" és una marca que es posa més "de moda" i l'escola rural és més present en els àmbits educatius i pedagògics.

Quan l'any 1998, el moviment de mestres i el Secretariat d'Escola Rural es plantegen les Desenes Jornades com una oportunitat per fer balanç dels deu anys del decret de les ZERs, planaven més ombres que llums en l'anàlisi de la política educativa que aplicaven els responsables del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. D'ençà de l'aplicació de la LOGSE, la política educativa catalana en l'àmbit rural es caracteritzava per l'excessiu reglamentisme, per la uniformització i l'homogeneïtzació derivades de l'extensió d'un model únic que tractava per igual totes les escoles rurals i totes les zones, i per l'absència d'un mapa de l'escola rural de les comarques catalanes com a instrument de planificació.³⁶

El final de segle oferia una imatge numèrica de l'escola rural a Catalunya molt més positiva que les xifres resultants de les concentracions escolars. Les dades del curs 2000-01³⁷ presentaven una realitat molt allunyada del que hauria pogut ser un sector residual del sistema educatiu: 103 zones escolars rurals que coordinaven 390 escoles i escolaritzaven 11.927 alumnes; 13 agrupaments funcionals entre 31 escoles que acollien 1.584 alumnes; 23 escoles rurals sense agrupar que escolaritzaven 1.334 alumnes.

El descobriment dels valors "rurals" es dirigeix no només cap allò que significa de redescobriments de la natura i el camp enfront de la massificació de la vida a les ciutats, sinó també en una nova mirada cap als avantatges de la mesura d'una

³⁵ Vegeu: J. FEU, "La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza", *Temps d'Educació*, núm. 20 (2n semestre 1998), p. 287-314.

³⁶ Vegeu: "Balanç de 10 anys de zones escolars rurals – Resum de les X Jornades d'Escola Rural de La Molina, 1998", dins *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 20, maig 1999.

³⁷ Font: Servei de Programes educatius – Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

escola petita: el valor de la petita comunitat, la proximitat i les relacions personals, sense oblidar el debat sobre la identitat de l'escola rural centrada en la necessitat de definir les funcions d'una escola petita ubicada en un medi cada cop menys rural.³⁸ En un sentit semblant caldria valorar algunes aportacions referides al perfil del mestre rural i la seva formació inicial i permanent.³⁹

Aquesta escola petita ofereix notables possibilitats en l'aplicació d'alguns principis metodològics claus en la pràctica escolar de la dècada dels 90: l'alumne com a centre del procés educatiu, l'entorn com a centre d'interès, la importància del procés de socialització, el tractament de l'heterogeneïtat i la diversitat de l'aula, l'autonomia de l'alumne i la globalització. Al capdavall, quan la mateixa escola graduada assajava models d'agrupaments flexibles per afrontar l'heterogeneïtat de l'aula i trencava la rigidesa de la graduació, no hi havia massa raons pedagògiques per no acceptar la idoneïtat de la realitat de l'aula multinivell com a excel·lent laboratori de pedagogia pràctica.

Les darreres edicions de les jornades d'Escola Rural de Catalunya⁴⁰, s'han centrat en tres grans àmbits: la gestió i el funcionament de la ZER, la pràctica educativa i les relacions amb l'entorn. De fet, els temes ja s'havien apuntat en alguns treballs que, a més de fer balanç, apuntaven cap a les perspectives i els reptes del nou segle: la innovació i la qualitat, la participació i la comunicació, l'autonomia de l'escola i de la ZER, la formació inicial i permanent del mestre, la formació al llarg de la vida en el medi rural i la continuïtat del Secretariat d'Escola Rural.⁴¹

Actualment, davant les incerteses d'una política educativa encara molt indefinida, el moviment de mestres de l'escola rural de Catalunya s'esforça per obrir nous camins (el poble educador, l'escola inclusiva, els alumnes de famílies immigrants, la zona educativa 0-18, etc.) i busca la complicitat dels nous actors protagonistes de les transformacions del medi rural. Amb les limitacions de no disposar d'una

³⁸ Vegeu a tall d'exemple l'article de J.M. DEL BARRIO, "¿Existe la escuela rural?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251 (octubre 1996), p. 85-86; i també l'article ja citat de J. FEU "La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza", publicat a la revista *Temps d'Educació*.

³⁹ Vegeu: J. SOLER, "Aprender a ser mestre a l'escola rural", *Perspectiva escolar*, núm. 233 (març 1999), p. 19-29.

⁴⁰ Les tres darreres edicions de les Jornades del Secretariat han estat: les XI Jornades de Torruella de Montgrí (29 i 30 de juny de 2001), les XII Jornades de l'Espluga de Francolí (27 i 28 de juny de 2003) i, finalment, les XIII Jornades de Berga (el 30 de juny i l'1 de juliol de 2005).

⁴¹ Vegeu: R. BOIX, J. FEU i J. SOLER, "Perspectives i reptes a l'escola rural de la Catalunya del segle XXI", dins J. MALLART, M. TEIXIDÓ i C. VILANOU (ed.) *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona -Vic: Societat Catalana de Pedagogia/ Eumo editorial, 2001, p. 97-108.

anàlisi més aprofundida, ens atrevim a afirmar que el debat continua molt centrat en el terreny de les identitats de l'escola i l'educació en el medi rural, davant les ràpides i sobtades transformacions actuals.⁴² La pràctica del model organitzatiu de la zona escolar rural va cobrir les necessitats de "supervivència" i de renovació pedagògica plantejades en el darrer tram del segle XX. Avui la nova realitat sociològica i cultural dels pobles petits, el creixement i/o el despoblament, els canvis econòmics, els moviments migratoris interns i externs i els altres fenòmens que caracteritzen el nostre temps, torna a posar damunt la taula la necessitat de la reflexió "identitària" o, si es vol, la recerca de la nova "fesomia pròpia" de l'escola petita que no es pot cobrir només amb el model organitzatiu i que, en canvi, exigeix la redefinició de les relacions amb el territori.

⁴² Les reflexions actuals sobre la identitat de l'escola i l'educació rurals s'apunten en articles com el de J. FEU, "La escuela rural: apuntes para un debate", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327 (setembre 2003), p. 90-94.

4.2. EL MAESTRO Y LA “FISONOMÍA PROPIA” DE LA ESCUELA RURAL

Una visión histórica de la escuela rural en Catalunya y España

Text 6:

SOLER, J. “El maestro y la fisonomía propia de la escuela rural”, dins N. LLEVOT; J. GARRETA (eds.): *Escuela rural y Sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida/ Fundació Santamaría, 2008, pp. 11-41.

Presentación

El objetivo de este artículo es reflexionar en torno a dos elementos clave en la evolución de la escuela rural: la construcción de la identidad de esta tipología de escuelas (la “fisonomía” propia) y las funciones del maestro¹.

El origen de esta reflexión radica en un debate abierto diez años atrás en las páginas de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Eran los años de implantación de la LOGSE que afectaba de lleno la estructura escolar de los pequeños municipios. En este marco, el profesor José Manuel del Barrio Aliste (Universidad de Salamanca) negaba la existencia de una escuela rural con identidad propia y lanzaba la propuesta de hablar ante todo de una *escuela en el medio rural*². La distinción no era simplemente de matiz y la cuestión no era superflua. Por ello unos meses más tarde, Miguel Ángel Álvarez y Manuel Jurado, maestros de una escuela rural en La Viñuela (Málaga), defendían no únicamente la existencia sino también la *necesidad de una escuela rural*³. Después de casi una década, la relectura de estos dos artículos de forma consecutiva ha inspirado la oportunidad de revisar y sistematizar el proceso de construcción de la identidad propia de la escuela rural, analizando su evolución

¹ El contenido del artículo desarrolla los elementos de la ponencia presentada bajo el mismo título en las Terceras Converses Pedagògiques: *Educació i món rural* celebradas en Lleida los días 19 y 20 de abril de 2007 y organizadas por la Universitat de Lleida y la Fundació Santa María. La estructura de la ponencia se ha completado con aportaciones de otros trabajos referenciados en las notas a pie de página, con la finalidad de argumentar y clarificar algunas afirmaciones.

² DEL BARRIO, J.M. “¿Existe la escuela rural?”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 251, octubre 1996, p. 85-89.

³ ÁLVAREZ, M.A.; JURADO, M. “Maestros rurales y ovejas eléctricas”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 266, febrero 1998, p. 86-89.

y haciendo especial hincapié en los distintos roles que ha desempeñado el maestro en esta tipología escolar en la cual, casi siempre, la “imagen de la escuela” ha sido “el rostro del maestro”⁴.

En nuestros días y en pleno proceso de diseño de un “nuevo” plan de estudios de la carrera universitaria de maestro, con la necesidad de definir otro perfil profesional y de desarrollar otro concepto de cultura profesional, es pertinente y resulta motivador extender la reflexión anterior hacia las necesidades de formación del maestro de escuela rural o, si se prefiere, del maestro en el medio rural.

El proceso de construcción de la “fisonomía propia” de la escuela rural

Cualquier análisis de la evolución de la escuela rural en Catalunya no puede obviar el contexto general del sistema educativo español dentro del cual, de forma paralela y a menudo divergente al desarrollo general, se han generado elementos diferenciadores para construir una nueva realidad escolar.

La escuela rural constituye un pequeño sistema o, mejor dicho, un subsistema escolar, que se va adaptando y redefiniendo ante la pérdida de la tradicional identidad del mundo rural que, primero, se ve sometido a los cambios y transformaciones sociales y culturales de la industrialización y la modernidad, y posteriormente a los nuevos fenómenos derivados de la sociedad postindustrial y postmoderna: la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, los mercados globalizados, las nuevas y diversas emigraciones, la crisis de los modelos de la vida urbana y las demás crisis de las denominadas estructuras de acogida, la convivencia y/o el choque de culturas diversas con códigos éticos y prácticas sociales y culturales diferentes, etc.

La configuración de este subsistema escolar evolucionó a lo largo del siglo XX, cuando se va construyendo la identidad de una escuela a partir de unos principios educativos que reafirmaban, ante cualquier otra consideración, la importancia de la educación vinculada al medio y a la naturaleza, el valor de la

⁴ Un interesante análisis sobre el tema de la identidad de la escuela rural puede leerse en un artículo de ORTEGA, M.A. “¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha”, *Revista de Educación*, nº 303, año 1994, p. 211-242. La evolución de la escuela rural puede seguirse, desde una perspectiva distinta, en el estudio de Enrique SATUÉ OLIVÁN, *Caldearenas. Un viaje por la historia de la escuela y el magisterio rural* (Huesca: Gráficas Alós, 2000). Una aproximación sintética a los cambios en el perfil del maestro rural se realiza en: ORTEGA, F. “El ocaso del maestro rural”, *Vela Mayor*, nº 9, año 1996, p. 65-71.

proximidad de las relaciones humanas y educativas y la función de la escuela como elemento estructurador y dinamizador de las pequeñas comunidades locales, es decir de los pueblos con poca población⁵.

Durante este proceso, la escuela rural catalana deja de ser la escuela “del campo” (*l'escola de pagès*) porque el medio rural se transforma y el sector primario deja de ser la actividad productiva central de las aldeas de ciertas comarcas. Sin embargo esta misma escuela, a través de la voz y la tarea de los actores educativos más renovadores, se esfuerza para encontrar una identidad propia o, lo que sería equivalente, para construir una “fisonomía” propia adecuada a los nuevos tiempos, utilizando la misma expresión del *Pla del Consell de l'Escola Nova Unificada de Catalunya* (CENU) en el año 1936⁶.

El maestro “incompleto” ante la herencia de la escuela incompleta

El proceso de construcción del sistema educativo español desde el siglo XIX estuvo marcado por los principios políticos de la uniformización y el centralismo. Este hecho ha condicionado la evolución de la escuela rural que siempre estuvo condenada al abandono que, de forma persistente, ha generado una política educativa globalmente nefasta: la ausencia de cualquier política en relación con la educación en el medio rural.⁷ De hecho, podríamos decir que la “fisonomía” propia que marcaba el horizonte del Plan del CENU para la escuela rural y que analizaremos con posterioridad, no se concretó hasta la definición y la práctica de un modelo organizativo que sirviera para superar los atrasos y las debilidades de la escuela pequeña. Esto no sucederá hasta el último cuarto del siglo XX y habrá que anotar en el haber del movimiento renovador del magisterio antes que contabilizarlo como un acierto de la política educativa.

La construcción del sistema escolar, a nivel local y a nivel estatal, durante todo el siglo XIX condicionó el posterior desarrollo de la escuela rural en el siglo siguiente. A pesar de que en los años del cambio de siglo, con el 88% del

⁵ Una aproximación bibliográfica para documentar la evolución de la escuela rural durante el siglo XX se ha reunido en el número monográfico “L'escola rural al segle XX”, publicado en el nº 8 (2005) de la revista *Educació i Història*.

⁶ GENERALITAT DE CATALUNYA. *Projecte d'Ensenyament de l'Escola Nova Unificada*. Barcelona: CENU, 1936.

⁷ ORTEGA, M.A. *La parienta pobre (Significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: CIDE/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

territorio dedicado a tierras de cultivo, el peso del mundo rural era considerable⁸, los desequilibrios culturales y educativos hacia los pequeños pueblos eran enormes: la educación básica se había desarrollado principalmente en las ciudades o núcleos de población más industrializados. Ni las leyes, decretos y reglamentos, ni la cultura rural tenían en la escuela su principal marco de referencia. En este periodo, los pilares básicos de la socialización en el mundo rural eran la familia de estructura patriarcal, el trabajo y las tareas agrícolas que reclamaban y atraían los brazos más jóvenes en el momento de la cosecha, y la parroquia que, como consecuencia del lugar de privilegio del estamento eclesiástico, tenían una función educativa importante. El espacio de la escuela era a menudo residual: o no existía, o estaba controlada desde el poder eclesiástico y no disfrutaba de la confianza de la población a causa de las vicisitudes a las que había estado expuesta. Unos edificios en pésimas condiciones, unos maestros con escasa remuneración y preparación, casi siempre con nula vocación para trabajar en el mundo rural, y pobres recursos materiales para una escuela financiada a través de las migradas arcas municipales no eran un panorama atractivo para unas gentes del campo a las cuáles la cultura oral y el trabajo de la tierra ni creaba necesidades ni abría expectativas de nuevos conocimientos.

Esta realidad queda perfectamente reflejada en el tratamiento que hace Mariano Cardedera, en su *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, del tema de la escuela rural: “Las escuelas suelen dividirse en urbanas y rurales, según que se establezcan en las grandes poblaciones o en los pueblos de reducido vecindario (...) Nuestra legislación no establece estas denominaciones, pero admite las escuelas incompletas en las poblaciones menores de 500 habitantes, que equivalen a las rurales en el sentido que se da a la frase. Estas escuelas, pobremente dotadas y a cargo de un maestro sin título, responden a una necesidad imperiosa y a la falta de recursos”⁹.

Los reglamentos de la primera mitad del siglo XIX que se referían a las escuelas de “tercera” y “cuarta” clase y a las escuelas “incompletas”, o la ley Moyano de 1857 y la obligación de abrir una escuela en las poblaciones con

⁸ VICENS VIVES, J. *Industrials i polítics (segle XIX)*. Barcelona: Vicens Vives, 1980, p. 3.

⁹ CARDEDERA, M. *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. Tomo 4º. Madrid: Librería G. Hernando, 1886, 3ª ed., p. 528 (publicado inicialmente en 1854).

más de 500 habitantes, no consiguieron resolver los principales problemas de la escuela rural centrados, principalmente, en los deficientes locales y en las condiciones de trabajo y formación del magisterio.

El modelo del maestro rural del siglo XIX es el del “maestro incompleto” para una escuela incompleta. Las funciones básicas de este modelo de maestro quedan reflejadas en algunas actas de nombramiento de maestro por parte de las corporaciones municipales¹⁰:

- Enseñar las primeras letras, leer y escribir a los niños del pueblo y parroquia que se presenten al “estudi” en las horas que corresponda.
- Atender la escuela durante dos horas por la mañana y dos horas por la tarde.
- Enseñar la doctrina cristiana a los niños.
- Acompañar y vigilar los niños durante la misa, el rezo del rosario, la “Doctrina” (las sesiones de enseñanza del catecismo) y las procesiones durante los días de fiesta.

En otras palabras, se trataba de:

- a) Transmitir conocimientos limitados al aprendizaje de la lectura y la escritura. A veces ni se hablaba de la aritmética en una sociedad acostumbrada a pagar sus impuestos en especies y a intercambiar productos en sus actividades de compra y venta.
- b) Instrucción religiosa y moral de los niños.
- c) Vigilancia y custodia de los niños.

Podríamos decir que, a lo largo de todo el siglo XIX y en las poblaciones pequeñas del campo, bien poco evolucionó esta concepción de la escuela y de las funciones del maestro¹¹. Todo ello configuró un modelo de maestro rural caracterizado por los elementos siguientes:

- Una formación inicial deficiente o nula¹².
- Un sueldo mínimo y una consideración social baja.

¹⁰ Fuente: Acta del pleno municipal (11 de enero de 1813). Archivo municipal de Centelles (comarca de Osona, en la provincia de Barcelona, una población de 900 habitantes a inicios del siglo XIX).

¹¹ Según los distintos reglamentos y planes desarrollados durante el siglo XIX, la instrucción primaria elemental debía comprender: 1º Principios de religión y moral; 2º Lectura; 3º Escritura; 4º Principios de aritmética; 5º Gramática castellana.

¹² Es importante recordar que en las escuelas incompletas bastaba con un simple certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta local y visado por el Gobernador de la provincia (Ley Moyano, 1857, artículo 181).

- Una vivienda indigna.
- Unas expectativas alejadas, a menudo, de la escuela o del pueblo¹³.
- Un aislamiento profesional absoluto.

El inicio del siglo XX y el impacto de la graduación escolar

La realidad era que, a finales del siglo XIX, la escuela primaria y la alfabetización no habían avanzado al ritmo necesario ni en las ciudades ni, mucho menos, en el campo. El testimonio de Félix Martí Alpera, en el año 1911, es bastante elocuente:

Es deprimente y desconsolador el cuadro que, salvando excepciones escasas, ofrece la enseñanza en las grandes ciudades; pero el de nuestras escuelas rurales es tristísimo y bochornoso. No sirven aquí ya ni los adjetivos más enérgicos, ni las lamentaciones más amargas. Dijérase que de maestros, de escuelas, de mobiliario, de educación escolar, existe sólo en nuestras aldeas una ficción burda y pueril y se habría dicho la verdad o casi la verdad¹⁴.

El debate sobre la identidad de la escuela rural es planteado por Martí Alpera cuando, en la misma publicación, defiende una escuela rural que, más allá de enseñar a leer y escribir, oriente su tarea educativa hacia una acción cultural amplia dirigida a la España rural. Era evidente que el modelo centralista y uniformizador del sistema educativo español y las políticas asociadas no habían sido buenas aliadas de la escuela rural: una tipología escolar que, por su carácter singular, exige un trato diferenciado y, como consecuencia de ello, un modelo propio¹⁵.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública el año 1900 y la dependencia del magisterio de la administración del Estado fueron un hito significativo en la construcción del sistema educativo español pero no sirvieron para mejorar las

¹³ Según el artículo 189 de la Ley Moyano: "... en las escuelas elementales incompletas la función de maestro es compatible con la de Cura, Secretario de Ayuntamiento u otras compatibilidades con la enseñanza".

¹⁴ MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*. Girona – Madrid: Dalmau Carles, Pla, S.A. editores, 1934 (1ª ed. 1911), p. 10.

¹⁵ Para seguir el impacto de las políticas educativas relacionadas con la escuela rural, pueden consultarse los siguientes trabajos: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. "La escuela rural en la España del siglo XX", *Revista de Educación*, nº extraordinario (2000), p. 113-136; FEU, J. "Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural", *Educació i Història*, nº 4 (1999-2000), p. 111-133; CORCHÓN ÁLVAREZ, E. *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau, 2000.

condiciones de la escuela pública rural. Además, desde el punto de vista de la evolución sociológica y cultural del país, el mundo rural quedó anclado en la tradición ante una sociedad urbana orientada hacia el progreso. El peso específico de la Iglesia abonó esta trayectoria y las formas de control social que se imponían no favorecían la penetración de aires nuevos desde el punto de vista social, cultural y educativo en el medio rural.

El inicio del siglo XX alumbró una reforma pedagógica de amplio calado en la escuela pública española y catalana. El proceso de graduación escolar aportó la implantación de criterios de racionalidad científica en la organización escolar pública. Frente al modelo vigente de una escuela unitaria que organizaba el proceso de instrucción a partir de unos métodos didácticos considerados anacrónicos, el modelo de la escuela graduada ofrecía las ventajas de una enseñanza articulada dentro de unas aulas que acogían alumnos agrupados de forma homogénea, por edades y niveles: las secciones dentro de una misma escuela. El salto, innovador desde el punto de vista didáctico y organizativo, supuso un avance cualitativo importante para las escuelas urbanas.

La escuela graduada pública se había establecido en España por medio de un decreto del año 1898 pero, en la mayoría de municipios medianos o pequeños, no se hizo efectiva hasta la llegada del período republicano abierto en 1931, cuando los sectores más renovadores reclamaban más escuelas graduadas y la desaparición de las escuelas unitarias que daban cabida a un número exagerado de niños dentro de una misma aula bajo la dirección de un único maestro.¹⁶

La transformación de las escuelas unitarias en graduadas fue un proceso difícil, lento y duradero por causa de la deficiente financiación del sistema educativo, del incumplimiento de las disposiciones legales, de la poca predisposición de algunos sectores y de las resistencias de otros. Sirva para ilustrarlo el siguiente dato: en la provincia de Barcelona, el curso 1928-29 había solamente un 4'66% de escuelas graduadas frente al 81,8% de escuelas unitarias y un 13,54% de escuelas mixtas.

¹⁶ El proceso de graduación escolar en España puede estudiarse en: VIÑAO, A., *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

El año 1931, muchos ayuntamientos de municipios con suficiente número de habitantes y población escolar reclamaron y obtuvieron la graduación de sus escuelas públicas. Esto supuso un incremento notable de la dotación de maestros del municipio que pasó a ser de un maestro o maestra para cada escuela unitaria a un maestro o maestra para cada sección de la nueva graduada¹⁷. Es evidente que la graduación contribuyó de forma notable a la mejora de la calidad de la escuela pública y también a una mejor imagen ante la escuela privada religiosa que ya aplicaba sistemas graduados en su organización escolar desde años atrás. Pero no es menos cierto y evidente que el modelo de escuela graduada se opuso al modelo de escuela unitaria y continuó relegando las escuelas rurales a una categoría inferior. Como no era posible la graduación en aquellos pueblos donde la baja matrícula escolar lo hacía imposible, la escuela rural quedó al margen de este proceso innovador y su consideración social resultó gravemente afectada.

Ante este fenómeno no era nada extraño que algunos autores como el ya citado Martí Alpera propusieran fórmulas organizativas para la escuela rural inspiradas en el modelo de la graduación escolar. En el intento de superar las dificultades del elevado número de alumnos de distintas edades dentro de una misma aula, este autor propone distintas soluciones observadas y practicadas en distintos países y regiones europeas¹⁸. La conversión de dos escuelas unitarias de ambos sexos en una escuela mixta con dos unidades atendidas por el maestro y la maestra fue la solución detectada en el pueblo de Gland, en Suiza. Para el caso de los pueblos pequeños con una única escuela unitaria mixta, podría adoptarse un modelo de distribución, estudiado en sus visitas a Noruega y Dinamarca, de las sesiones y la asistencia de mayores y pequeños en distinto horario, asegurando unos mínimos de asistencia, pero facilitando

¹⁷ Este cambio supuso que, en muchos pueblos, la escuela pública dejara de ser atendida solamente por dos maestros (uno para los niños y una para las niñas) y fueran cinco o siete maestros los responsables de la nueva graduada (uno para cada sección de niños y de niñas y una maestra más para la clase de párvulos).

¹⁸ Las obras del maestro Félix Martí Alpera (1875 – 1946), *Por las escuelas de Europa y Las escuelas rurales*, recogen las experiencias y aprendizajes realizados en sus viajes de estudios al extranjero. Para conocer la trayectoria y aportaciones pedagógicas del maestro y director Félix Martí Alpera pueden consultarse los trabajos siguientes: CUESTA, P. et al. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946). La seva contribució a l'escola pública, en motiu del seu homenatge*. Barcelona: Graó, Soc. Coop., 1979; MORENO MARTÍNEZ, P.L. "Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920)", *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, nº 231, mayo-agosto 2005, p. 203-222.

una atención más personalizada al reducir el número de alumnos del aula y homogeneizar las edades. Es obvio que en los dos casos se trata de aplicar los principios racionales de la graduación escolar a la escuela rural. A pesar de ello, su defensa de la graduación y, como consecuencia, de algunas formas de concentración escolar en poblaciones muy dispersas, quedó limitada por el criterio de establecer un máximo de 3 Km para marcar la distancia entre la escuela y la vivienda de los niños. Estos eran los parámetros que Martí Alpera había observado para las escuelas europeas¹⁹.

La opción de la concentración escolar se valora en otras propuestas formuladas para superar el retraso de la escuela rural y resolver los problemas de la escuela unitaria: “De desear es que llegue el día en que, por el mejoramiento de las vías de comunicación y la facilidad de los transportes, se pueda lograr reunir varias de estas escuelas aisladas en un solo grupo, a la manera de esas concentraciones escolares ensayadas en los EEUU (Village consolidated schools), encargándose la Administración de la conducción de los alumnos en autos especiales al servicio de cada grupo”²⁰.

La imagen de la escuela graduada afectó notablemente la construcción de la identidad de la escuela rural que seguía siendo unitaria y se alimentó el debate a través de artículos en las revistas pedagógicas y ponencias en distintos foros. No es nada extraño que los maestros Gregorio Sierra y Lucas Gimeno, en una ponencia presentada en la Semana pedagógica de Tortosa y organizada por la Asociación de Maestros de esta localidad en 1931, postulen e insistan en la necesidad de “graduar” la escuela rural con estos argumentos:

La escuela unitaria, con su variedad de edades en los alumnos, no rinde el fruto correspondiente al esfuerzo. El maestro se ve precisado a la multiplicidad. Para atender un poco bien la marcha escolar necesita de una energía potente. (...) La escuela graduada, aún con sus inconvenientes, resulta mejor. Debe realizarse la graduación incluso en los pueblos que sólo tienen un maestro de cada sexo. Para ello se establecerá la coeducación²¹.

¹⁹ Incluso en el caso de Finlandia que describe en el libro *Las escuelas rurales*, Martí Alpera observa que la escuela siempre estaba situada a menos de 5 Km a pie de la casa del niño que asiste a ella.

²⁰ *Diccionario de Pedagogía Labor*. Editorial Labor, 1936, p. 1216.

²¹ SIERRA MONGE, G.; GIMENO PARDOS, L. *La escuela rural*. Tortosa: Impremta Nova, 1932, p. 5.

En algunas conversaciones pedagógicas de los miembros más activos y renovadores del magisterio se abordó el tema desde la perspectiva de la formación del maestro, un elemento clave dentro del modelo de la escuela unitaria. Sirva como ejemplo el caso de la comarca de Osona, cuando en una conversación pedagógica de un grupo de maestros en el año 1919 con el título *Algunos aspectos pedagógicos especialmente rurales de la Plana de Vic*, el maestro Manuel Cantarell defendió la conveniencia de adaptar la obra educativa a las condiciones particulares de cada comarca o localidad. Como consecuencia de ello, proponía la necesidad de estudiar y conocer el medio ambiente en el cual se asentaba su escuela.

Sería injusto olvidar el conjunto desconocido de respuestas aisladas que debieron darse en este contexto de abandono de la escuela rural y de aislamiento del magisterio. El carácter anónimo dificulta su estudio y divulgación, aunque tengamos constancia de algunos excelentes ejemplos:

- La maestra Leonor Palacín que ejerció en el pueblo de Ainielle (comarca del Serrablo en la provincia de Huesca) y en su nueva escuela, a partir de 1924 y que, según los testigos recogidos por Enrique Satué:

Resucitó al pueblo, en enseñar e imponer respeto (...) convenciendo a la gente que las mujeres necesitan saber letras lo mismo que los hombres y que tenían que procurar que los hijos no dejaran de asistir a la escuela los menos días posibles²².

- La labor pedagógica de Antonia de la Torre Martínez, que fue maestra en la escuela rural de la aldea de Fruime en La Coruña durante el periodo 1916–1964 y que concebía su tarea de forma: “intensa, sistemática, perseverante, firme, empleando el mayor número de recursos de penetración social, porque todos tienen una repercusión inmediata o remota en la vida de esos niños de cuya conciencia somos modeladores, y porque a su vez estos niños serán dentro de unos años los sujetos activos de todo movimiento, de toda evolución”²³.

²² SATUÉ, E. *Ainielle. La memoria amarilla*. Zaragoza: Prames, 2003, p. 219-242.

²³ MARCO, A. “Antonia de la Torre Martínez”, en *Treinta retratos de maestras. De la Segunda República a nuestros días*. Madrid: CissPraxis – Cuadernos de Pedagogía, 2005, p. 61-65.

O también, la actividad educativa y literaria de Luis Diego Cuscoy, natural de Sant Esteve d'en Bas (comarca de La Garrotxa), pero que ejerció su magisterio en diferentes localidades de Tenerife y en una aldea de Lugo y que, en una pequeña joya literaria titulada *Entre pastores y ángeles*, nos lega su experiencia en la escuela rural de Cabo Blanco, en Tenerife²⁴.

A lo largo del primer tercio del siglo XX se alumbran algunas iniciativas muy concretas de política educativa que rompen la dinámica de marginación que sufre la escuela rural: proyectos de construcciones escolares en pequeños pueblos durante el período de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923), el proceso renovador de la escuela pública durante la Segunda República española (1931-36, la penetración del movimiento de la escuela nueva y la pedagogía activa en el mundo rural²⁵ o el Plan del CENU, ya citado, son algunos ejemplos relevantes de una excepcionalidad que coexistía con las inercias del eterno problema y de los atrasos de la escuela rural. Un problema que era poliédrico porque era a la vez político, económico, social, cultural y pedagógico. La raíz del problema era una cuestión esencial porque se trataba de definir la singular identidad y la función misma de la escuela rural. Además era un problema múltiple porque afectaba la cantidad y la calidad de los edificios y locales escolares, la organización de la escuela y los métodos y recursos didácticos que sustentaban la enseñanza y el aprendizaje y, además, la función, la formación y la consideración social del maestro. No fue en vano que Martí Alpera escribiera en su obra sobre las escuelas rurales: "Imaginemos por un instante que no tenemos escuelas rurales y que necesitamos crearlas"²⁶. Tal era el tamaño y la complejidad del problema que hacía falta partir casi de cero. Lo explica de forma clara en sus crónicas Luis Bello, que conocía mejor que nadie la realidad de muchas de las escuelas rurales de España a través de sus viajes:

¿Qué da Castilla? ¿Qué da Extremadura, Andalucía y Galicia? Aldeas y lugares pobres donde lo más mísero es la escuela. Viejas ciudades históricas donde apenas existe,

²⁴ DIEGO CUSCOY, L. *Entre pastores y ángeles*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones IDEA, 2004.

²⁵ SAINZ-AMOR, C. *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933; ALMENDROS, H. "La escuela rural", *Revista de Pedagogía*, núm. 145, 1934, p. 6-14; CALPE CLEMENTE, V. *Una escuela rural*. València: Gráficas Ortiz, 1936; MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles i Pla editors, 1911.

²⁶ MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*, p. 14.

aplastada por la venerada tradición. Villas grandes y urbes modernas captadas por las congregaciones. Al margen, la escuela pública, escuela para pobres. Pues aquí están los pueblecitos que acabo de ver bordeando el Pirineo, tan abandonados como los peores de la meseta. A veces se alzan en tierra fértil, rica, y lo pobre es la voluntad”²⁷.

Sin embargo, el análisis de estos momentos puntuales de renovación permite descubrir dos elementos esenciales: por un lado, el protagonismo destacado de los maestros en el proceso de renovación de la escuela rural y, por el otro, la coincidencia de las mejoras hacia la escuela rural con la consecución de algunas cotas de autogobierno y, en cierto modo, de una política educativa propia para Catalunya.

El corto período de la Segunda República supuso, sin ninguna duda, un cambio de orientación en la política educativa relacionada con la escuela rural que el franquismo, igual que actuó con otras iniciativas renovadoras, rompió y decantó hacia el modelo de las concentraciones escolares bajo el impulso de las políticas tecnócratas de las décadas de 1960 y 1970 que acompañaron la crisis y posterior despoblación del mundo rural.

La misión del maestro en la escuela rural republicana

La política educativa fue una de las prioridades del régimen republicano que siguió a las elecciones del mes de abril de 1931, bajo la dirección del catalán Marcel·lí Domingo al frente del ministerio de Instrucción Pública y del valenciano Rodolfo Llopis en la Dirección general de Primera Enseñanza²⁸. Este último proclamó la necesidad de “sacudir la modorra de la España rural” y de “conquistarla para la República” como uno de los principales ejes de la nueva política educativa republicana. Se trataba de dotar a la escuela de las condiciones necesarias para llevar a cabo la función instructiva, pero también se trataba de prepararla para formar ciudadanos y para atender la formación moral y cívica de los “nuevos” hombres y mujeres. De hecho la obra educativa

²⁷ Fragmento de la crónica de Luis Bello en el periódico *El Sol*, 24 de diciembre de 1930 en la obra: BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Cataluña*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002. Se trata de los artículos que el autor publicó en el periódico *El Sol* de Madrid durante los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera, a las puertas de la proclamación de la Segunda República. En estos artículos, el autor describe y analiza cómo al lado de las experiencias renovadoras de la pedagogía activa de la ciudad de Barcelona, la Catalunya rural acogía, de forma mayoritaria, una escuela empobrecida y deficitaria.

²⁸ DOMINGO, M. *La escuela en la República (La obra de ocho meses)*. Madrid: Ed. M. Aguilar, 1932; LLOPIS, R. *La revolución en la escuela*. Madrid: Ed. M. Aguilar, 1933.

de la Segunda República y, en el caso de Catalunya, del gobierno de la Generalitat se planteó en el marco de una reforma social, política e ideológica y un resurgimiento cultural y ético de amplios horizontes²⁹. La gran empresa y los logros de las *Misiones pedagógicas* son una muestra elocuente de esta vocación³⁰.

Los grandes ejes de la política educativa republicana apuntan a unos procesos que son claves desde el punto de vista pedagógico y de la organización escolar. Nos referimos a la lucha contra el analfabetismo y, por lo tanto, al proceso de alfabetización; al aumento de la escolarización y la intensificación del proceso de graduación escolar y, finalmente, a la renovación pedagógica de la enseñanza que, bajo los principios de la pedagogía activa y del movimiento de la Nueva Educación, reformó la práctica educativa en las aulas y imprimió una nueva orientación a la formación de los maestros. Desde otro punto de vista más ideológico, las reformas se orientaron también hacia la transformación de las señas de identidad de la escuela pública con la voluntad de convertirla en democrática, laica y única. En Catalunya, se trataba de convertirla además en una escuela catalana. Esta orientación de la política educativa afectó de lleno y de forma positiva la evolución de la escuela rural³¹.

Si centramos nuestro análisis en la realidad educativa de la comarca de Osona, en la Catalunya rural interior, vemos que los cambios se desarrollan siguiendo estas líneas que hemos señalado: en el proceso de alfabetización y, sobretudo, en el impulso del proceso de escolarización con un extraordinario plan de nuevas construcciones escolares. Al lado de la graduación de las escuelas de muchos municipios, estos cambios son los más visibles desde el punto de vista de la organización escolar.

El año 1930, las cifras de analfabetismo en el Estado español no eran nada positivas: un 24% de analfabetismo masculino y un 40% en las mujeres. La

²⁹ Sobre estos aspectos de la política educativa republicana pueden consultarse: LOZANO, C. *La educación republicana 1931-1939*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980; MOLERO, A. *La reforma educativa de la Segunda República. Primer bienio*. Madrid: Santillana, 1977; PÉREZ GALÁN, M. *La enseñanza en la Segunda República*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1975 (2ª ed., Mondadori, 1988); GONZÁLEZ-AGAPITO, J. i altres. *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat/ IEC, 2002.

³⁰ OTERO URTAZA, E. (ed.) *Las Misiones pedagógicas (1931-1936)*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/ Residencia de Estudiantes, 2006.

³¹ FERNÁNDEZ SORIA, J.M.; AGULLÓ DÍAZ, M.C. "El problema de l'escola rural durant la Segona República", *Educació i Història*, nº 8, 2005, p. 29-62.

diferencia entre sexos es bastante ilustrativa del concepto social de la mujer y del déficit de su proceso de escolarización. En la provincia de Barcelona se contabilizan, el año 1930, un 26'7% de analfabetismo entre el total de la población y un 18% entre la población de más de diez años según diversas fuentes (un 12% en los hombres y un 24% en las mujeres)³². Estos datos estaban por debajo de la media del índice de analfabetismo del resto de las provincias del Estado en las cuales la situación aún era peor. En la comarca de Osona, a pesar del evidente progreso en relación al cambio de siglo, las cifras del analfabetismo seguían la misma tónica:

Alfabetismo masculino y femenino en la comarca de Osona³³

	Masculino			Femenino		
	1900	1920	1940	1900	1920	1940
Área urbana de la Plana	52,3	70,5	86,1	34,2	60,4	83,2
Área rural de la Plana	35,4	64,0	79,3	22,9	51,1	79,0
Lluçanès – Moianès	33,0	58,0	77,7	16,8	49,3	74,9
Collsacabra – Guillerics	31,5	49,9	72,2	13,1	34,9	70,0
Total Osona	38,1	60,6	78,8	21,7	48,9	76,8

Estas cifras son la consecuencia de muchos años de una deficiente escolarización que, al lado de otras razones, tenía su origen en una casi inexistente red de la enseñanza pública. A pesar de la evidente evolución positiva realizada durante el primer tercio del siglo XX, los datos de la tabla anterior todavía muestran algunas diferencias entre la población masculina y la femenina, pero sobretodo ponen en evidencia dos situaciones muy distintas según la localización urbana o rural del territorio. Al final del primer tercio del siglo XX, aún existían poblaciones y municipios de la comarca sin escuela pública y las que disponían de ella, mostraban pocas señales de una deseable

³² VILANOVA, M.; MORENO, X. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: MEC, 1992, p. 189-190.

³³ Fuente: SOLÀ, P. *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Col·legi Universitari de Girona, 1983, p. 467-468.

calidad ya que la mayoría de escuelas públicas estaban ubicadas en edificios totalmente inapropiados y en unas condiciones deplorables³⁴.

La tarea de construcción de edificios escolares realizada durante el periodo republicano es de gran calado. Si la llegada del periodo de guerra y las difíciles condiciones asociadas a esta circunstancia no hubiesen truncado el esfuerzo de dignificación de los edificios escolares, en pocos años se hubiera conseguido establecer una red escolar pública completamente adaptada a las necesidades de esta comarca rural. Un informe dirigido al Director General de Primera Enseñanza por Herminio Almendros, inspector-jefe de la provincia de Barcelona, en el cual justifica la necesidad de resolver algunos expedientes de subvenciones para la construcción de edificios escolares pendientes de resolución y que afectaban a un número importante de poblaciones de la comarca de Osona, es una muestra de las dificultades de financiación asociadas a las construcciones escolares a causa del retraso en la tramitación de las subvenciones por parte del Estado y a la deficiente capacidad financiera de los ayuntamientos³⁵. A pesar de estas vicisitudes del proceso, la mejora de la escolarización a través de las nuevas construcciones escolares puede extrapolarse a otras comarcas rurales de Catalunya como consecuencia del Plan Quinquenal de Construcciones Escolares que, en octubre de 1931, aprobaron las Cortes constituyentes del Estado³⁶.

Al lado de la lucha contra el analfabetismo y el incremento de la escolarización, la evolución de la escuela rural durante el periodo republicano no puede obviar el debate sobre el modelo escolar y la propia identidad de la escuela rural. Era necesario llenar los nuevos edificios con una actividad educativa adecuada a las necesidades de la población rural: clases nocturnas, actividades culturales, bibliotecas y museos pedagógicos, etc. Ante el dilema escuela rural – escuela urbana, los pedagogos republicanos propusieron una escuela “más” rural en el

³⁴ CASANOVAS, J.; SOLER, J. i TORT, A. “L’impuls de l’educació durant la Segona República: l’ensenyament públic a Osona (1931-1936)”, *Ausa*, nº 157, vol. XXII, 2006, p. 393-434).

³⁵ Informe de fecha 10-11-1936 (repetido con fecha 24-3-1937) que consta en el expediente 19/5/6/10 “Construcciones escolares de la provincia de Barcelona (1937-1938)” del Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona.

³⁶ El primer gobierno republicano cuantificó en 27.151 escuelas el déficit que existía en el Estado español y el Plan de construcciones escolares establecía un proceso gradual de creación de plazas escolares de la forma siguiente: 7.000 escuelas el primer año y 5.000 cada uno de los siguientes hasta cubrir el déficit. El plan establecía la colaboración entre el Estado y los ayuntamientos para la financiación de las nuevas construcciones.

sentido de una escuela arraigada en el entorno y adecuada a las necesidades del medio rural. Se trataba de llevar a cabo un proyecto pedagógico de gran amplitud: mejorar la escuela con la finalidad de mejorar el pueblo o la aldea.

En estos cambios experimentados por la escuela rural republicana cabe destacar el papel de la renovación pedagógica impregnada de los ideales de la Nueva Educación. Bajo el objetivo final de “vitalizar” la escuela, presente en los escritos de distintos pedagogos republicanos, se procede a una notable renovación de métodos que dejarán de pivotar en el libro de texto y los programas oficiales y centraran su eje en los recursos educativos del medio rural. En esta línea Cousinet, Kerchensteiner, Decroly y, sobretudo, Freinet serán algunos de los referentes para múltiples experiencias didácticas innovadoras que los mismos maestros describen en las revistas de la época, principalmente en la *Revista de Pedagogía* y el *Butlletí dels Mestres*³⁷.

Fernando Sainz con sus aportaciones sobre el método de proyectos en las escuelas rurales, Herminio Almendros con la difusión y la práctica de la pedagogía freinetiana y Félix Martí Alpera con sus propuestas de organización de la escuela rural son hitos importantes de este proceso y afán renovador. Capítulo aparte merece también la obra de Concepción Sainz-Amor que dedicó sus esfuerzos, de forma prioritaria, a la renovación pedagógica de este tipo de escuelas centrándose en la práctica escolar. A partir de los estudios de magisterio en la Normal de Burgos tuvo conocimiento de la pedagogía y el método de Maria Montessori y de algunas iniciativas del movimiento de la Nueva Educación. Pero el impulso que debió despertar su potencia vital y sus inquietudes intelectuales fue la situación de la escuela rural donde ejerció durante sus primeros años de maestra: la precariedad de medios y el aislamiento del maestro³⁸. No es pues nada extraño que, en el fondo de sus

³⁷ CARBONELL, J. “El *Butlletí dels Mestres* i l’escola rural (1931-1938)”, en *Comunicacions: Sisenes Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 315-328; MÉRIDA-NICOLICH, E. *Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936). Análisis de contenido*. Pamplona: EUNSA, 1983.

³⁸ Concepción Sainz-Amor (1897 – 1994) inició en la escuela rural su trayectoria profesional de maestra. Nacida en el Valle de Tobalina, del municipio de Cebolleros en la provincia de Burgos, cursó estudios de magisterio en la Escuela Normal de Burgos y, después de aprobar las oposiciones el año 1918, obtuvo su primer destino en Aldeanueva de Ebro (provincia de Logroño). A esta escuela le siguieron las de Rincón de Soto, Pedroso y Alberite, en la Rioja. A partir de este momento alternó su actividad de maestra con una notable actividad de estudios y viajes al extranjero participando en congresos y visitando distintos países por cuenta propia durante los periodos de vacaciones o a través de becas de la Junta de Ampliación de Estudios.

obras sobre los principios, los métodos y las experiencias de la Nueva Educación, descubramos la finalidad de contribuir a la renovación de la escuela rural. Su obra *La escuela rural activa* (1933) es el reflejo más claro de esta intencionalidad³⁹.

Una concepción de la educación como autodesarrollo interior, como descubrimiento y creación continua, la unidad de todos los elementos educativos (la fusión de maestro y alumno, de método y maestro), la implicación de la escuela con el pueblo sin despreciar “nada de lo que el pueblo sabe y que mueva las tradiciones populares, elevándolas y mejorándolas”, el descubrimiento de la belleza y la grandeza del mundo o el valor educativo de la literatura y la música están presentes en el pensamiento educativo de Concepción Sainz-Amor, a través de la influencia del pedagogo italiano Lombardo-Radice.

Sus propuestas no se limitan a ensalzar las excelencias de la vida en el campo sino que se concretan en aprovechar el contacto con la naturaleza para dar vida a una escuela que deberá contribuir al progreso del medio rural. Por este motivo, Sainz-Amor destacará la necesidad que la naturaleza proporcione los contenidos básicos de los aprendizajes escolares y que el trabajo productivo agrícola esté presente en la actividad escolar, sobre todo en los últimos cursos⁴⁰.

En este aspecto hay una total coincidencia con la importancia que da Martí Alpera a las experiencias de los campos agrícolas escolares que visitó durante sus viajes.⁴¹ El Jardín Scolaire en Francia y el Schulgarten en Austria, por citar

Durante el periodo 1931-39 su trabajo educativo se desarrolló ejerciendo la dirección del grupo escolar Ramon de Penyafort en Barcelona. Después de la guerra civil, tras la resolución de un expediente en su contra el año 1942, continuó desarrollando su labor pedagógica en la dirección de grupos escolares barceloneses y en la docencia en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona hasta su jubilación en el curso 1967-68.

³⁹ El interés de Concepción Sainz-Amor por la escuela rural queda también patente en su participación en la misión pedagógica de Navalespino (Madrid) durante el mes de julio del año 1933. Véase: RUIZ BERRIO, J. “Maestros, inspectores y profesores protagonistas de las Misiones Pedagógicas”, OTERO URTAZA, E. (ed.) *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/ Residencia de Estudiantes, 2006, p. 251-252.

⁴⁰ En relación con este aspecto del trabajo escolar destaca una traducción de C. Sainz-Amor: CRIMI, M. *Los campos escolares*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932. Se trata de una publicación del año 1931 impulsada por la *Associazione per il Mezzogiorno*, cuya finalidad era la mejora de las escuelas rurales de esta región italiana.

⁴¹ SOLER MATA, J. “Por las escuelas rurales de Europa. Las aportaciones de Félix Martí Alpera y Concepción Sainz-Amor”, en VVAA. *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*. Tomo

dos ejemplos, son modelos de experimentación escolar agrícola que tienen el objetivo de integrar el conocimiento científico y el conocimiento práctico en la escuela rural:

El jardín está dividido en pequeñas parcelas y cada alumno recibe su pedazo de tierra que puede sembrar y cultivar a su gusto. El maestro le proporciona los granos y las plantas que el niño desea, le da sus consejos y vigila los trabajos. (...) El jardín abarca el cultivo de hortalizas, arbolado y flores y en algunos casos se extiende hasta la crianza de animales útiles⁴².

Esta definición de los contenidos curriculares de la escuela rural deriva de una determinada concepción de su carácter singular:

El término rural no es el más adecuado para comprender bajo una denominación común a todas estas escuelas; (...) son, pues, para nosotros escuelas rurales las escuelas del campo y de la playa, la escuela del municipio de corto vecindario, la de la aldea o poblado alejados del casco de población grande a que pertenecen⁴³.

Fruto de esta concepción el programa escolar deberían integrarlo las enseñanzas básicas (lectura, escritura, aritmética, geometría, geografía e historia y ciencias naturales) junto con enseñanzas prácticas de trabajos manuales útiles y a enseñanzas agrícolas, domésticas o marítimas⁴⁴.

Bajo el lema de Marcel·lí Domingo, “El maestro es el primer ciudadano de la República”, la función y el papel del maestro se consideraron fundamentales. A la tarea de definir y concretar este papel crucial se emplearon a fondo algunos ilustres pedagogos de esta etapa.

Las aportaciones de Herminio Almendros, Concepción Sainz-Amor, Félix Martí Alpera, Fernando Sainz y Vicente Calpe, por citar sólo algunos destacados ejemplos, están orientadas en este sentido: el maestro de escuela rural debe adecuarse a la “fisonomía” propia de la escuela rural. En sus obras destacan la nueva misión de la escuela rural republicana: la escuela al servicio de la

II. Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación/ Universidad de Extremadura, 2007, p. 355-368.

⁴² MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*, op. cit., p.377-379.

⁴³ MARTÍ ALPERA, F. *Ibidem*, p. 97.

⁴⁴ En esta línea son relevantes las publicaciones del inspector Fernando SAINZ: *La escuela unitaria* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1927); *El método de proyectos en las escuelas rurales* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931).

instrucción y de la formación de los futuros ciudadanos; la escuela al servicio de una profunda reforma social, cultural y política, ante la necesidad de romper el esquema “rural es sinónimo de conservador”.

En los escritos de los pedagogos preocupados por la escuela rural, se vislumbran los nítidos perfiles del maestro rural:

- Ciudadano ejemplar: culto, demócrata y republicano.
- Formación amplia e inquietud intelectual.
- Vitalidad y capacidad para “vitalizar” la escuela, para llenarla de vida: “cambiando la oscura y rutinaria escuela tradicional por un ambiente claro, alegre y lleno de vida”.
- Activo y renovador
- Vocación pedagógica y vocación social y democrática (“el agente libertador” del que habla Almendros): las sociedades escolares, las cooperativas, etc.
- Implicación con el medio: conocedor del mundo rural, de la naturaleza y del trabajo en el campo.
- Militante cultural, político, sindical y campesino.

El siguiente texto del valenciano Vicente Calpe, maestro de Otos, es suficientemente claro para ilustrar este modelo de maestro rural republicano:

(...) No importa que el camino sea dificultoso. El maestro ha de convertirse en héroe si es preciso. (...) Si por encima de todo no siente el estímulo espiritual de educar al pueblo mejor será que abandone la Escuela y se ocupe en otra profesión, porque el sacrificio que requiere la acción constante en pro del mejoramiento espiritual de la colectividad solo es realizable cuando una poderosa fuerza vocacional anima al educador⁴⁵.

La formación de este nuevo maestro rural es motivo de preocupación prioritaria. Herminio Almendros, en un artículo publicado en la revista *Nova Ibèria* (1937) con el título “Entorn al problema de l’escola rural”, proclama la necesidad de ampliar la formación del maestro rural en todo lo que contribuya a conocer mejor el medio de su escuela. El autor defiende la identidad de una escuela renovada a partir de unos principios pedagógicos propios que fluyan

⁴⁵ CALPE, V. *Una escuela rural*. Valencia: Gráficas Ortiz, 1936, p. 14. Edición facsímil en: FERNÁNDEZ SORIA, J.M. i AGULLÓ DÍAZ, M^a C. *Una escuela rural republicana*. Valencia: Universitat de València, 2004.

alejados de las referencias urbanas. En este sentido es clave la propuesta del CENU a partir del año 1936, con notables influencias de Almendros: “una escuela con fisonomía propia, no una escuela de tipo predeterminado ni una servil y empobrecida imitación de la escuela urbana”. Las reformas propuestas para que la escuela rural adquiriera el nivel pedagógico necesario se concretaban en: 1) la adecuación de los planes de estudio a las necesidades del medio rural; 2) el perfil y la formación del maestro; 3) una nueva organización de la red de escuelas rurales, siempre en el marco de una escuela rural vinculada con el entorno⁴⁶.

La figura del maestro y sus cualidades humanas eran elementos clave dentro del marco conceptual de la Nueva Educación. También lo fueron para Martí Alpera y Sainz Amor a la hora de abordar las reformas de la escuela rural siguiendo la estela del lema gestado entre las paredes de la Institución Libre de Enseñanza cuando en una conversación pedagógica de un ya lejano 1892 se propuso “el mejor maestro a la aldea”.

El maestro y la maestra también fueron un elemento clave para los educadores de la República que, como Rodolfo Llopis, propusieron “ayudar a los maestros rurales, enriqueciendo sus escuelas, enseñándoles la mejor manera de utilizar los valores educativos del medio geográfico en que viven para que la escuela sea el centro de la vida del pueblo”⁴⁷. Todos los reformadores han coincidido siempre en el papel crucial de la labor del maestro. El ya citado Lombardo-Radice, influyente pedagogo en el pensamiento de Sainz-Amor, había escrito que “la reforma vivirá si los maestros saben hacerla vivir” y Roger Cousinet, otro pedagogo presente en su pensamiento educativo, defendía la primacía del maestro por encima del método⁴⁸.

Concepción Sainz-Amor, de forma coherente con la tradición del idealismo pedagógico italiano, se ocupó de la figura del maestro identificándolo con la escuela, convencida que “es imprescindible que el maestro sea una sola cosa con la escuela”. Esta identificación era evidente en la escuela rural y por ello

⁴⁶ Además del Plan del CENU que ya hemos citado, puede consultarse el trabajo publicado de Enriqueta Fontquerni y Mariona Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU* (Barcelona: Barcanova, 1982). El debate sobre el perfil y la formación del maestro rural puede seguirse a través de las páginas de la revista anarquista *Campo* durante los meses de junio y julio de 1937.

⁴⁷ LLOPIS, R. *La revolución en la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, p. 197-198.

⁴⁸ SAINZ-AMOR, C. *El método Cousinet*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929, p. 97-109.

nuestra pedagoga se preocupó de divulgar los nuevos métodos, principios, experiencias y recursos a través de libros, artículos, conferencias y cursos, para que la preparación técnica fuera la adecuada a la vocación y dedicación completa que cabía exigir al maestro.

Martí Alpera tampoco quedó al margen de la preocupación hacia los maestros a la hora de abordar la reforma de la escuela rural. Sus propuestas se concretaron en tres aspectos clave: la importancia de un sueldo digno que le igualara al resto de destinos escolares y acabara con la marginación del maestro de “escuela incompleta”; la mejora de la vivienda del maestro rural y su familia que debía estar al lado o integrada en el edificio escolar, con las condiciones de dignidad suficientes para evitar el éxodo hacia la ciudad y, finalmente, la formación del maestro como pilar fundamental de la práctica educativa.

La mejora de la formación profesional del maestro era necesaria para fomentar el cambio y contribuir al progreso cultural y social de los pueblos rurales. Por ello, al lado de la necesidad de “estar al día” de los avances del movimiento pedagógico contemporáneo, Martí Alpera consideraba “indispensable para mejorar la técnica de su oficio la organización de cursos breves sobre aquellas materias que, como la agricultura, las ciencias físico-naturales y ciertos aspectos del trabajo manual, son de una especial necesidad en las escuelas del campo”⁴⁹. De hecho, en sus análisis de la escuela rural fuera de España destaca la estrecha relación y vinculación de las escuelas rurales que visita con el medio que las rodea. Amante de las concreciones, proponía el carácter “obligatorio para todo maestro rural de la suscripción, con cargo al material de la escuela, a una revista pedagógica y a otra agrícola”. Es fácil detectar en esta visión sobre la formación del maestro una relación directa y coherente con una concepción de la escuela rural con raíces fuertes y profundas en el medio que la rodea.

⁴⁹ MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*. Gerona: Dalmau Carles Pla, 1934, p. 36.

La escuela rural durante el franquismo: el aislamiento del maestro rural y las concentraciones escolares

El retroceso que experimentaron la escuela y la educación con la llegada del franquismo han sido suficientemente estudiados⁵⁰. La escuela rural sufrió las mismas consecuencias de una política hostil hacia la escuela pública que se incrementaron con la implantación de medidas claramente discriminadoras como lo eran la poca exigencia para formar parte del cuerpo de maestros rurales o el sueldo inferior que correspondía a un maestro rural.

A pesar de algunas formulaciones expresadas en la Ley de Instrucción Primaria de 1945 donde se establecía que los pueblos de 250 habitantes debían tener escuela o la Ley de Construcciones Escolares de 1953, la realidad fue que la política educativa del franquismo en relación a la escuela rural consolidó “una escuela rural manifiestamente decimonónica, arcaica y en muchos aspectos inferior a la escuela urbana”⁵¹.

La imagen de la escuela rural se abordó desde una posición de reconocimiento de la inferioridad de la cultura rural:

Cuando la población es predominantemente campesina, con toda la multitud de circunstancias de carácter escolar que ello implica, cuando el ambiente está denso de incultura, y es notable la miseria de estímulos, de elementos de trabajo, de recursos para desenvolverse, tenemos una escuela típica (rural), distinta de la que, por contraposición, podríamos llamar urbana, rica en asistencias eficaces⁵².

Además, el franquismo borró las funciones de la escuela republicana y relegó la escuela rural a su función decimonónica, priorizando el espíritu de servicio a la patria. El maestro no escapó a esta concepción y quedó relegado a ser un reflejo del buen funcionario, cumplidor y sumiso que, a veces, incluso estaba “de paso”; paternalista y buen cristiano (la “piedra angular” de la formación, según Serrano de Haro); individualista y aislado; con escasa formación básica y nula formación específica para la escuela unitaria y sin futuro ni expectativas más allá de las paredes de la escuela.

⁵⁰ NAVARRO, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo*. Barcelona: PPU, 1990; MONÉS, J. *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed 62, 1984.

⁵¹ FEU, J. “Política educativa i escola rural durant el franquisme”, *Educació i Història*, núm. 8, 2005, p. 69.

⁵² GARCÍA HOZ, V. (dir.) *Diccionario de Pedagogía*. Tomo I (A-F). Barcelona: Labor, 1964, p. 367. Se trata del artículo “Escuela rural”, firmado por Agustín Serrano de Haro.

Algunos pedagogos se ocuparon de la escuela rural durante este periodo. Destacan las obras y aportaciones del maestro e inspector Agustín Serrano de Haro, autor entre otras publicaciones de *La escuela rural* (1941) y *Breviario del maestro rural* (1956)⁵³. Serrano de Haro era un defensor de la necesidad de mejorar la escuela rural a la manera de la retórica del nacional-catolicismo, basándose en el hecho que:

La escuela rural es el único sitio en donde millares y millares, millones de españoles aprenden las grandes leyes fundamentales de la vida: la ley de la caridad, que emana de Cristo; la ley de la hermandad, que es sostén de la patria; la ley del trabajo, redentor de nuestras infinitas miserias⁵⁴.

Según él, el principal problema de la escuela rural es la falta de vocación y voluntad de los maestros, ya que lo único y esencial para llevar a buen término una tarea educadora en los pueblos y en el campo era el maestro, “portavoz de la civilización, sembrador de la buena nueva y encarnación misma y dispensador de una cultura”⁵⁵. También se remite al maestro ante la falta de locales adecuados y de material pedagógico, obviando propuestas que planteen la necesidad de una política educativa orientada a la mejora de la escuela rural española.

Serrano de Haro formuló una acerada crítica a la formación del maestro durante la Segunda República porque “a fuerza de querer proletarizar el maestro, lo aristocratizó en el peor sentido, con pérdida no sólo para los humildes, sino para la Escuela, y para la escuela rural en primer término”⁵⁶ y, según su razonamiento, se cerró la puerta del acceso al magisterio de los muchachos pobres del campo que deseaban ser maestros, ante la ola de “profesionales” que se convirtieron en “maestros de ciudad”.

Se mostró crítico con la amenaza de la desaparición de la escuela rural “pura” ante el avance del transporte escolar de las escuelas – hogar y las escuelas

⁵³ Agustín Serrano de Haro (1899 – 1981) desarrolló su actividad pedagógica en la escuela primaria y, sobretudo, en la inspección, llegando a ocupar el cargo de Inspector General de Enseñanza primaria. Fue vicepresidente de la Sociedad Española de Pedagogía y publicó distintas obras de carácter histórico-filosófico, de carácter didáctico, de formación religiosa y de organización escolar. Su pensamiento educativo, arraigado en los principios del nacional-catolicismo, está fuertemente influenciado por la obra educativa de A. Manjón y P. Poveda.

⁵⁴ SERRANO DE HARO, A. *La escuela rural*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1941, p. 11.

⁵⁵ SERRANO DE HARO, A. *Ibidem*, p. 55.

⁵⁶ SERRANO DE HARO, A. *Ibidem*, p.61.

comarcales, impulsado, ante todo, por un sentimiento de añoranza ante la imagen de “la aldea, sorda y muda, que se repliega sobre sí misma, sin cantos y sin risas, y llora en silencio su soledad”⁵⁷.

Ante la “selva espesa de la Pedagogía contemporánea”, Serrano de Haro se aferra a Manjón, Vives y Poveda, y se aleja de Dewey, Ferrière, Claparède y Montessori, proclamando que “lo esencial es eterno” y advirtiendo que no “nos dejemos deslumbrar”. Su modelo de maestro rural se plasma en la respuesta a la pregunta: ¿A qué va el maestro a la aldea?

El Maestro no puede ir a la aldea como simple enviado de una cultura; aún esto, con ser tanto, ni es lo más ni es todo. El Maestro ha de ir a la aldea como portador de valores eternos, intransformables, esenciales; como enviado de la Patria; más todavía, como enviado de Dios⁵⁸.

Este maestro debía evitar los peligros del desconcierto y desencanto por llegar a una aldea pequeña, del abandono y la tendencia a ser uno más de la aldea (el “emplebeyecimiento”), del abuso de las faltas y ausencias en la escuela y, finalmente, del enfrentamiento con las autoridades locales. Es decir, se trataba de “cumplir con el deber y tener discreción”⁵⁹.

Nadie puede negar el esfuerzo literario y retórico de Serrano de Haro por dignificar la escuela y el maestro rural, pero no es menos cierto que su obra cayó en el vacío de una política educativa trazada a espaldas de la escuela rural.

En este paisaje de color oscuro destacan algunas notas de color en torno a la actitud y el trabajo de algunos maestros que, individualmente o en grupo, actuaron de forma comprometida con la escuela rural. Es significativo el ejemplo del grupo *Isard*, un movimiento de maestros rurales de las comarcas de Lleida, de inspiración cristiana, que mostró su actividad durante los años 1958-64 para establecer vínculos y relaciones entre los maestros rurales y contribuir, de esta forma, a la superación del aislamiento al que estaban

⁵⁷ SERRANO DE HARO, A. “Responso por la escuela rural”, *Escuela Española*, marzo de 1968; publicado en *Antología. Libro – Homenaje conmemorativo de la jubilación de Agustín Serrano de Haro*. Madrid: Paraninfo, 1969, p. 306-307.

⁵⁸ SERRANO DE HARO, A. *La escuela rural*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1941, p. 73.

⁵⁹ SERRANO DE HARO, A. *Op. cit.*, p. 169.

sometidos⁶⁰. El grupo *Isard* se convirtió en un movimiento de renovación espiritual y pedagógica dentro del magisterio joven, identificado con el catolicismo social, el compromiso cívico, el apoyo en el grupo, la amistad y compañerismo y la necesidad del encuentro para romper el aislamiento. Sus actividades consistieron en reuniones, encuentros de reflexión, excursiones y edición de una humilde revista en cuyas páginas podemos captar el espíritu y la realidad que compartía este grupo de maestros:

(...) la soledad, aislamiento y falta de comprensión humana, es decir, lo contrario de lo que hemos entendido por la comunicación comprensiva, es el más grave de los peligros que amenazan al maestro rural.

La experiencia de los propios maestros atestigua esta afirmación. Están en constante peligro, situados de continuo al borde del precipicio. No es, pues, extraño que algunos caigan en él y que a otros, esta sensación íntima de asfixia, les convierta en seres decadentes y hasta en psicópatas.

Es urgentemente necesario proporcionarles alicientes espirituales, profesionales y materiales `para que toda esta carga emotiva no llegue a consecuencias lamentables”⁶¹.

En el ámbito de la política educativa, la gran novedad del período fue la política de concentraciones escolares concretada sobre todo en la creación de escuelas comarcales o de concentración, nombradas por vez primera en 1963, y las escuelas-hogar, creadas por ley en 1965 y destinadas a acoger alumnos de los núcleos diseminados en régimen de internado. Esta política, justificada de forma oficial por el desarrollo económico de la década de 1960, el crecimiento demográfico de los núcleos urbanos y el despoblamiento rural, afectó de forma notable la escuela rural y, de hecho, la situó en una vía sin retorno hacia la práctica desaparición del modelo o, en último término, en el mantenimiento de un subsistema claramente residual.

La Ley General de Educación de 1970 aceleró el proceso de concentración escolar iniciado en la década anterior. La insistencia en la graduación escolar y en una determinada visión de la igualdad de oportunidades produjeron un fuerte impacto en las pequeñas escuelas. Ante la imposibilidad de organizar la

⁶⁰ TERÉS, F. *El Grup Isard. Un moviment de mestres rurals de Lleida 1958-64*. Lleida: Grup Isard i Pagès editors, 1999.

⁶¹ Fragmento de una colaboración publicada en la revista *Isard*, núm. 16, año 1961.

segunda etapa de la nueva EGB, los alumnos de las escuelas rurales no podían seguir su escolarización obligatoria en la escuela del propio pueblo y eran transportados a las escuelas comarcales. La consecuencia fue la desaparición de un notable número de escuelas unitarias rurales y el aumento destacado de las cifras del transporte escolar⁶².

Las cifras aportadas en el estudio de Marina Subirats o las otras que se analizan en artículos de las revistas *Perspectiva escolar* y *Cuadernos de Pedagogía* en relación a la escuela rural, demuestran el notable impacto sobre este modelo escolar que afectó su estructura e implantación territorial. En el caso de la comarca de Osona a la que anteriormente nos hemos referido, este proceso de concentración escolar provocó la desaparición del llamado “minifundismo” escolar que había sido característico de la década anterior durante la cual el 85% de las escuelas estatales de la comarca eran unitarias. El proceso también hizo mella en la escuela parroquial, un modelo de escuela unitaria de la Iglesia, con fuerte arraigo en la comarca y que, a partir de entonces, tiende a desaparecer. En esta comarca, el número de 72 escuelas públicas que existían el curso 1974-75 se redujo hasta 46 en el curso 1977-78⁶³.

La revista *Cuadernos de Pedagogía* se hace eco de esta situación en un excelente y documentado número monográfico del año 1976, “La escuela rural en España: crónica de una marginación”, en el que se analiza la situación de la escuela rural desde diversas perspectivas, pero sobretodo desde el punto de vista socioeconómico y de política educativa. En aquellas páginas Josep M. Bas firma un artículo que en sus primeras líneas afirma lo siguiente:

En la sociedad española actual, la escuela rural aparece como un punto de confluencia de dos grandes frustraciones: la crisis del campo español (víctima propiciatoria del triunfalismo desarrollista de la década anterior) y el colapso general de nuestro sistema escolar⁶⁴.

⁶² SUBIRATS, M. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed 62, 1983.

⁶³ TORT, A. *Informe d'ensenyament del Pla estratègic d'Osona XXI*. Vic, 1992, p. 16; SOLER, J. “L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)”, *Ausa*, nº 150, 2002, p. 491-509.

⁶⁴ BAS, J.M. “Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno”, *Cuadernos de Pedagogía*, suplemento nº 2, mayo 1976, p. 15-21.

El autor analiza las principales cifras relativas a la escuela rural y a las concentraciones escolares y plantea el estudio de “otras” soluciones que las estrictamente económicas ante el dilema escuela unitaria – escuela graduada abierto a raíz de la ley de 1970. Estas alternativas deberían basarse, a juicio de Bas, en la posibilidad de funcionamiento de un equipo pedagógico completo, trabajando en locales separados y con reuniones semanales, en la valoración de la importancia para el niño de la ubicación de la escuela en el pueblo, en la importancia de tener un conocimiento directo de la comarca y no sólo de la población de mayor tamaño, en la justa valoración del maestro de los núcleos rurales, en la necesidad de crear redes poligonales como alternativa a la visión radial en la construcción de carreteras, en la adecuación de los edificios escolares existentes y en el traslado rotativo de niños a través de los distintos pueblos de la comarca o distrito escolar⁶⁵.

La zona escolar rural: un modelo de organización escolar para un maestro rural renovador

En 1979 se celebraron las primeras elecciones municipales democráticas que impulsaron la reforma de las estructuras administrativas de los municipios y, obviamente, de los pequeños pueblos. La escuela ya no era valorada únicamente como una carga para los presupuestos municipales, sino como un elemento de identidad y un servicio que las familias reclamaban. La política local intentó dar respuesta a estas demandas y los nuevos alcaldes se convertirán, en algunos casos, en buenos defensores de la causa común de la escuela.

En relación a la escuela rural, el hecho más relevante del año 1979 será la organización y celebración de las “Primeres Jornades d’Escola Rural de Catalunya” en Barcelona. Las jornadas aportaron al debate una mirada nueva y, por encima de todo, luz para iluminar los ejes principales a partir de los cuales evolucionaría la escuela rural en los años posteriores. Las reflexiones que surgieron del debate apuntaron hacia una nueva forma de orientar la

⁶⁵ Josep M. Bas adopta estas sugerencias a partir de un informe titulado *Estudio monográfico sobre planificación territorial de la educación en el Área Metropolitana de Barcelona*, elaborado por el ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aunque parezca una paradoja debido al ámbito territorial “muy poco rural” del informe, en éste había referencias a los problemas de las zonas con baja densidad de población donde el tamaño de las escuelas debía adaptarse al número de alumnos de la población.

política educativa en relación a la escuela rural: se propuso la superación de las concentraciones escolares y las “comarcalizaciones” y se abrieron vías alternativas a la construcción de escuelas comarcales para sustituir las escuelas unitarias de su entorno.

El otro eje de las jornadas lo definió la divulgación de experiencias educativas renovadoras presentadas por maestros de escuela rural que confirmaron las notables posibilidades pedagógicas de una tipología escolar olvidada desde la cultura urbana que había impregnado, hasta entonces, la renovación pedagógica catalana. Se aportaron experiencias que destacaron, como común denominador, la importancia de una escuela vinculada con el entorno y con la comunidad educativa, a la vez que suponían un detallado diagnóstico de los problemas de la escuela rural. La falta de preocupación de la administración educativa hacia la escuela rural, el nulo interés de la mayoría de maestros hacia el territorio, la falta de recursos o los problemas derivados de la poca estabilidad de los equipos docentes contrastaba con el enorme caudal de posibilidades que algunas experiencias aportaron. De todo ello se derivó la necesidad de avanzar en nuevos e inexplorados caminos de coordinación entre escuelas y maestros rurales que, unos años después, inspirarán el concepto de la zona escolar rural⁶⁶.

Las jornadas de escuela rural de Barcelona fueron las primeras de una larga lista de jornadas y abrieron un necesario debate sobre distintos temas que constituían la problemática global de la escuela rural, pero sobretodo plantearon la oportunidad y la necesidad de un cambio de rumbo en la política educativa y la importancia de la renovación pedagógica⁶⁷.

En la década de 1980 se alumbraron cambios significativos de la política educativa en relación a la escuela rural. En España, a partir del triunfo socialista en las elecciones de 1982 se desplegó un ambicioso programa de apoyo a la escuela rural articulado en el programa de educación compensatoria de 1983. En Catalunya, la Generalitat, después de la aprobación del Estatuto de autonomía de 1979, recibió los primeros traspasos de competencias en la

⁶⁶ *Jornades d'Escola Rural de Catalunya (Primeres: 1979, Barcelona)*. Bellaterra: ICE – UAB, 1979.

⁶⁷ Un análisis más detallado de este proceso desarrollado a partir del año 1979 se encuentra en el artículo: SOLER, J. “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*, nº 8, 2005, p. 78-102.

enseñanza que hicieron posible una política educativa propia en relación con la escuela rural. El cambio de tendencia más evidente se produjo con el freno del proceso de concentraciones escolares y el inicio de un profundo debate sobre las necesidades de la escuela rural. Este debate, impulsado inicialmente desde el movimiento de maestros, afectó el modelo organizativo de la escuela rural pero, en un claro intento de avanzar con más profundidad, se ocupó de la misma identidad de esta tipología escolar.

Las *Zones Escolars Rurals* (ZER) en Catalunya y los *Colegios Rurales Agrupados* (CRA) en otras regiones y comunidades autónomas del Estado español nacieron con esta orientación. El objetivo era constituir un equipo docente común para aplicar un proyecto educativo compartido dirigido a la comunidad educativa de un mismo territorio, formado por un conjunto de pueblos próximos entre sí.

El origen y el desarrollo del modelo de la zona escolar rural aparecen en el proceso de debate surgido dentro del movimiento de maestros de la escuela rural catalana durante la década de 1980⁶⁸. Se trata de un proceso de discusión, elaboración y experimentación práctica que culmina en las jornadas celebradas en Banyoles en 1987, cuando se aprueba el documento *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*⁶⁹. Se trata de un documento que discuten y aprueban un colectivo de más de doscientos maestros y que, durante los meses siguientes y con una lentitud considerable, la Administración educativa catalana tomará como referencia en la definición de la política educativa a seguir con la escuela rural⁷⁰.

El documento planteaba un modelo escolar rural basado en la coordinación, en el trabajo de equipo, en el proyecto educativo compartido y en la conservación de la identidad propia de cada escuela. Se trata de un modelo que perseguía el

⁶⁸ La secuencia de las jornadas de debate que se celebran durante este periodo es la siguiente: II Jornadas (Tàrrrega, 1980), III Jornadas (Sant Pere Pescador, 1983), IV Jornadas (Valls, 1984), V Jornadas (Seu d'Urgell, 1985) y VI Jornadas (Banyoles, 1987).

⁶⁹ *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornadas d'Escola Rural de Catalunya (Banyoles, 1987)*, editado por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya.

⁷⁰ Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre la constitución de zonas escolares rurales para centros públicos de enseñanza primaria de Catalunya (DOGC de 19/agosto/1988), completado con la orden de 31 de octubre de 1988 de convocatoria del proceso de constitución de las primeras quince zonas escolares rurales y la Orden de 6 de abril de 1990 que establece las funciones de los órganos de gobierno de las zonas escolares rurales. El reconocimiento de las ZER se hizo efectivo con la Resolución de 9 de abril de 1990 sobre la constitución de las primeras 15 zonas escolares rurales de Catalunya (DOGC de 18/abril/1990).

equilibrio entre el conjunto y sus partes, entre el territorio y cada uno de sus pueblos. La zona escolar rural supuso el fin del tradicional aislamiento de la escuela y el maestro rural, abrió nuevas perspectivas de trabajo en equipo para los maestros, aportó la posibilidad de más y mejores servicios y de más recursos, amplió los claustros con la presencia de maestros especialista y de apoyo, hizo posible y viable la continuidad del proyecto educativo a pesar de los cambios y favoreció el intercambio, la socialización y la interacción entre los alumnos de distintas escuelas. En definitiva, con el nuevo modelo pedagógico y organizativo se abría la puerta a la superación de los inconvenientes y desventajas que habían marcado, hasta entonces, la evolución de la escuela rural.

De forma paralela al proceso de desarrollo de las zonas escolares rurales se va gestando la creación del futuro *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya*. El año 1985, en las quintas jornadas de escuela rural de Catalunya celebradas en la Seu d'Urgell, el grupo de maestros de la comarca del Bages propone la creación de una *Taula de grups d'Escola Rural* como instrumento de coordinación permanente, que debería integrarse en los movimientos de renovación pedagógica. En posteriores reuniones de trabajo se establecen las funciones del núcleo dinamizador, el *Secretariat*, que se concretan en: la coordinación entre los grupos de maestros de las distintas comarcas, la representación del movimiento en favor de la escuela rural, la reivindicación de mejoras para la escuela rural ante la administración educativa, la animación y organización de actividades y la formación de los maestros de la escuela rural⁷¹.

Este espíritu responde al modelo renovador de maestro rural que aparece en España durante la transición de la dictadura a la democracia. Su perfil y actitud se modelan en los años de lucha por una escuela pública democrática y de calidad, y su mirada se orienta, de nuevo, hacia los principios de la escuela nueva y la pedagogía activa.

Se trata del maestro formado en los cursos de las escuelas de verano y en las jornadas y grupos de trabajo de los movimientos de renovación pedagógica. La

⁷¹ SOLER MATA, J. "El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. Passat, present i futur de la renovació pedagògica a l'escola rural", *Temes de Renovació Pedagògica*, nº 21, diciembre 2001, p. 15-19.

revitalización de la escuela pública se traduce también en la recuperación de la autoestima para el maestro rural que lo es, no lo olvidemos, de la escuela pública.

El maestro rural renovador es la respuesta al tradicional aislamiento de la escuela y del maestro y la respuesta al último “golpe” hacia la escuela rural: la política de concentraciones escolares que implantó la LGE (1970). Las características de este modelo de maestro rural son:

- Activo y activista. Animador sociocultural.
- Equilibrio entre profesionalidad y voluntarismo.
- Espíritu renovador: participante en actividades de formación permanente.
- Compromiso con la comunidad escolar
- Gestor del centro: responsable del destino y el futuro de la escuela, huyendo del puro burocratismo.
- Facilitador del aprendizaje en el aula a partir de los referentes pedagógicos de Freinet, Férrière, Montessori, Decroly, etc.
- Estabilidad (frente a la movilidad y a la huida permanente hacia la escuela urbana).
- Abierto al contacto y a la relación con los vecinos.
- Abierto a los cambios y creativo.

Esta generación de maestros y maestras protagoniza los importantes cambios desarrollados en el sistema escolar rural durante los treinta últimos años del siglo XX, guiados por la práctica del trabajo en equipo frente al individualismo, para romper definitivamente el aislamiento personal y profesional. A ello responden, sin duda, las zonas escolares rurales y, en general, las distintas formas de agrupación escolar, el trabajo innovador de los CRIE y los grupos de trabajo promovidos a través de los Centros de Profesores (CEP) y de los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP).

El texto siguiente refleja este espíritu renovador de los maestros rurales:

La escuela rural representa, y debe defender una forma de vida más respetuosa con el medio, más humana. Esta escuela debe ser un valor en alza. El trabajo no debe recaer solamente sobre las espaldas de los maestros (que han de estar más atentos a su realidad social y ser más críticos con los fallos de lo que intentan imponer irreflexivamente), sino también en los padres y habitantes de este mundo rural. La defensa de lo que son sus valores, su vida, debe ser apoyada por todos, o al menos

por todos los que consideran que esta sociedad no es la más deseable ni la única posible. Por eso las protestas de los padres ante el traslado de sus hijos a otros centros más urbanos es lógica y está justificada. Y es que si la escuela rural no existiese habría que inventarla⁷².

Durante este proceso de profunda renovación del modelo de escuela, la construcción de la identidad de la escuela rural iba tomando cuerpo bajo formas y perspectivas diversas. El impacto del estudio de Marina Subirats que dibujaba un retrato ajustado de la realidad de la escuela rural catalana, publicado en 1983 y al cual nos hemos referido anteriormente, sirvió para profundizar en la perspectiva sociológica. Por ello, cuando Subirats participa en las jornadas de Valls de 1984 para responder a la pregunta “¿Qué enseñanza conviene más a la escuela rural?”⁷³, el debate y sus reflexiones se ciñen al ámbito de la sociología de la educación y sitúan el problema en clave de la relaciones entre escuela y sociedad rural, entre cultura escolar y cultura rural. Según el punto de vista de Subirats el objetivo no era solamente construir una identidad escolar diferenciada de la escuela urbana, sino dar respuesta a las nuevas necesidades de unas sociedades llamadas rurales, pero con tendencia a la complejidad y a la diversificación. En su ponencia analizó las funciones de la escuela rural y concluyó sobre el importante papel de la escuela en la “recomposición de las formas de vida rurales” y, por tanto, en la necesidad de reivindicar una escuela que, por decirlo de una forma sencilla, dejara de jugar a la contra y se adelantara a las necesidades y cambios del presente. La identidad de la escuela rural se definía pues por su capacidad y necesidad de transformar el medio de su entorno, o sea, el medio rural.

La nueva “fisonomía” propia: ¿un nuevo modelo ante un nuevo siglo?

En la década de 1990 irrumpen importantes transformaciones en el mundo rural. La ruralidad tradicional, de carácter homogéneo, deja paso definitivamente a una ruralidad moderna o postmoderna completamente

⁷² ALVAREZ, M.A. y JURADO, M., “Maestros rurales y ovejas eléctricas”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 266, año 1998, p. 86-89.

⁷³ SUBIRATS, M. “Quin ensenyament convé més a l'escola rural?”, en *L'escola dins el món rural. IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril, 1984)*. Bellaterra: ICE-UAB, 1985, p. 34-43.

heterogénea, fragmentada y diversa⁷⁴. Lo “rural” es una marca que está de moda y la escuela rural se hace más presente en los ámbitos educativos y pedagógicos. Los movimientos de renovación pedagógica desarrollan una tarea de seguimiento del proceso de implantación de las zonas escolares rurales. Se trata de una tarea de divulgación del modelo, de intercambio de experiencias y de reflexión y constante revisión, con plena conciencia que la escuela rural debe ganar la batalla de la propia supervivencia en el terreno de la calidad.

Cuando el año 1998, el *Secretariat d'Escola Rural* organiza las X Jornadas, se plantea la oportunidad de hacer balance de la década de aplicación del decreto de creación de las zonas escolares rurales. Eran momentos de más sombras que luces en el análisis de la política educativa que aplicaban los responsables del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Desde la aplicación de la LOGSE, la política educativa catalana en el ámbito rural se caracterizaba por un exceso de reglamentación, por la uniformización y la homogeneización derivadas de la extensión de un único modelo que trataba por igual a todas las escuelas y todas las zonas, y por la ausencia de un mapa de la escuela rural de las comarcas catalanas como imprescindible instrumento de planificación⁷⁵.

El final del siglo XX ofrecía una imagen numérica de la escuela rural de Catalunya mucho más positiva que las cifras resultantes de las concentraciones escolares. Los datos del curso 2000-01 configuraban una realidad muy alejada del que hubiera podido ser un sector residual del sistema educativo: 103 zonas escolares rurales que coordinaban 390 escuelas y escolarizaban 11.927 alumnos; 13 agrupamientos funcionales entre 31 escuelas que acogían en sus aulas 1.584 alumnos; 23 escuelas rurales sin agrupar que escolarizaban 1.334 alumnos⁷⁶.

Durante estos años se detecta un descubrimiento de los valores “rurales”, no sólo en relación al redescubrimiento de la naturaleza y el campo frente a la masificación de la vida urbana, sino también como una nueva mirada hacia las

⁷⁴ FEU, J. “La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza”, *Temps d'Educació*, nº 20 (2n semestre 1998), p. 287-314.

⁷⁵ “Balanz de 10 anys de zones escolars rurals – Resum de les X Jornades d'Escola Rural de La Molina, 1998”, dins *Temes de Renovació Pedagògica*, nº 20, mayo 1999.

⁷⁶ Fuente: Servicio de Programas Educativos – Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

ventajas de la medida humana de la pequeña escuela. Se había pasado de la valoración positiva de la concentración al descubrimiento de las posibilidades del tamaño pequeño: la pequeña comunidad, la proximidad, las relaciones personales, etc. Todo ello sin olvidar el debate sobre la identidad de la escuela rural que se centró en la necesidad de definir las funciones de una escuela situada en un medio que, paso a paso, se transformaba en “menos” rural⁷⁷. De forma parecida cabe valorar algunas aportaciones referidas al perfil del maestro rural y a su formación inicial y permanente⁷⁸.

Esta escuela pequeña, más “a la medida”, ofrecía notables posibilidades en la aplicación de algunos principios pedagógicos claves en la práctica escolar de la década de 1990: el alumno como centro del proceso educativo, el entorno como centro de interés, la importancia del proceso de socialización, la atención de la heterogeneidad y diversidad en el aula, la autonomía del alumno y la globalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Unos principios que en numerosas aulas de escuelas rurales se habían ensayado con resultados óptimos a partir de fórmulas pedagógicas y didácticas fiables, a pesar de su dilatada presencia en el tiempo: los planes de trabajo, las asambleas de clase y de escuela, las conferencias, los proyectos de trabajo, etc. Al fin y al cabo, cuando la misma escuela graduada ensayaba modelos de agrupaciones flexibles para afrontar la heterogeneidad del aula y rompía la rigidez de la graduación, poco espacio quedaban para las razones contrarias a la idoneidad del aula rural, con distintos niveles y edades, como excelente laboratorio de pedagogía práctica.

Las últimas ediciones de las jornadas del *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya*, celebradas desde el año 2001 hasta la actualidad en Torroella de Montgrí, L'Espluga de Francolí, Berga i Juneda – Borges Blanques, se han centrado en la reflexión educativa en torno a tres grandes ejes: la gestión y el funcionamiento de la ZER, la práctica educativa y las relaciones con el entorno y la construcción de redes educativas en los municipios pequeños. Ante la incertidumbre que provoca una política educativa poco definida, el movimiento

⁷⁷ Sirvan como ejemplo los artículos ya citados de J.M. DEL BARRIO, “¿Existe la escuela rural?” en *Cuadernos de Pedagogía* o de J. FEU, “La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza” en la revista *Temps d'Educació*.

⁷⁸ SOLER, J. “Aprender a ser mestre a l'escola rural”, *Perspectiva escolar*, núm. 233, marzo 1999, p. 19-29.

de maestros de escuela rural, con la complicidad de otros actores del panorama educativo, se esfuerza por abrir nuevos caminos (el municipio educador, la escuela inclusiva, la acogida de la inmigración en las aulas rurales, la zona educativa 0 – 18 años, etc.) para afrontar los retos de la educación ante la transformación sociológica y económica del mundo rural. Fue un hito importante que durante el Congreso del Mundo Rural de Catalunya (Congrés del Món Rural'06) se programaran dos debates centrados en las relaciones entre educación y mundo rural. Y tiene una relevancia especial que en las recientes jornadas de Les Garrigues celebradas el mes de octubre de 2007 se haya constituido el *Observatori de l'Educació Rural de Catalunya* como espacio de investigación, de debate y de orientación de las políticas educativas que es necesario aplicar.

La práctica del modelo organizativo de la zona escolar rural cubrió las necesidades de “supervivencia” y de renovación pedagógica planteadas en el último tramo del siglo XX. En la actualidad, a punto de cerrar la primera década del siglo XXI, la nueva realidad sociológica y cultural de los pueblos y los pequeños municipios, los cambios económicos, los movimientos de población y otros fenómenos característicos de nuestra época, ponen sobre la mesa de debate la necesidad de otra reflexión sobre la identidad y sobre la nueva “fisonomía propia” de la escuela pequeña⁷⁹. Se trata de una respuesta que no puede darse únicamente desde el modelo organizativo, aunque seguramente no se puede prescindir de él. Desde esta perspectiva, la apuesta por la escuela rural debe hacerse a partir de la redefinición de las relaciones con su entorno y con la comunidad, tejiendo los hilos de la interrelación entre currículum y entorno, de la participación de diversos agentes y actores plurales, de la confluencia de los espacios interiores y exteriores de la escuela y del protagonismo de la comunidad educativa y de los municipios. En definitiva, debe partirse de un modelo comunitario que también contemple los espacios y los tiempos más allá de la escuela. Se trata de concebir la escuela rural como lugar de encuentro, espacio de síntesis, aula sin muros, escuela-comunidad,

⁷⁹ Algunas reflexiones actuales sobre la identidad de la escuela y la educación rural se apuntan en algunos artículos publicados en los últimos años: FEU, J. “La escuela rural: apuntes para un debate”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 327, septiembre 2003, p. 90-94; FEU, J. “L'escola rural a Catalunya: una escola amb interès social creixent?”, *Àmbits*, nº 36, 2007, p. 62-67; BOIX, R. “Necessitats de les escoles rurals actuals i propostes de futur”, *Àmbits*, nº 36, 2007, p. 68-72.

escuela de tiempo completo (más allá del horario escolar) y matriz generadora de valores.

En este nuevo modelo, el maestro “rural” se perfila como un agente social integrado en el medio, dinamizador, capacitado para el trabajo multidisciplinar con otros profesionales, innovador, crítico y armado de una plena autonomía intelectual. Sin duda, el reto radica en la “superación” del modelo anterior, sin voluntad de liquidarlo y anularlo. El objetivo es “ir más allá”, para llevar la educación “más allá de la escuela” a través del trabajo educativo integrado. Para ello, el maestro de la escuela pequeña (¿rural?) del siglo XXI debe formarse en la corresponsabilidad y el compromiso mutuo, en la participación y la capacidad de construir, en la pluralidad superadora de las dinámicas de fragmentación y segmentación, en la transversalidad, en la cooperación e interdependencia, en el conocimiento crítico, en la conciencia de comunidad y en la vinculación con el territorio, sobre la certeza que la dimensión física y social del trabajo educativo integrado ya no es únicamente la escuela sino la comunidad.

La experiencia de un grupo de maestros y maestras de la ZER Moianès en el desarrollo de un proyecto de comunidades de aprendizaje, explicada en las páginas de la revista *Guix*, ilustra perfectamente este modelo⁸⁰:

Durante estos años hemos redefinido nuestro rol dentro de la educación escolar. No es suficiente tender vías de comunicación con las familias y con el medio en general. A nuestro entender corresponde también a la escuela la acogida de las expectativas de la comunidad. Hay que dialogar con la comunidad y dar oportunidades de implicación. Avanzamos del aula rural a la Zona escolar rural convencidos que el trabajo en equipo era esencial. Ahora es necesario que realicemos una apertura al entorno. Seguramente del conflicto que se produzca, se generará otra forma de trabajo en equipo.

Aquel maestro que primero fue infalible y luego cuestionado, tiene ahora una función provocadora de nuevos proyectos. Debe estar al lado de las familias, coordinarse con los ayuntamientos y encontrar su espacio en la escuela como investigador. Trabajando en equipo y asesorado, sabe que el saber no es su exclusividad y que, para que los niños y niñas progresen, es fundamental el papel de toda la comunidad.

⁸⁰ CASTANY, M.; CASTELLS, L.; PLANES, LI. “Escola i comunitat educativa”, *Guix*, nº 236/237, año 1997, p.19-21.

Epílogo: otra respuesta a la *Carta a una maestra de los alumnos de la escuela de Barbiana*

La formación inicial y permanente de este maestro “comunitario” para la escuela del medio rural constituye un nuevo reto que cabe afrontar, pero su complejidad y amplitud superan las limitaciones de espacio de este artículo. La inmediatez del diseño de nuevos planes de estudio para la carrera de maestro no permite un aplazamiento muy dilatado. Algunas claves de este proceso formativo fueron desarrolladas hace algún tiempo, pero los cambios sobrevenidos aconsejan una revisión a fondo para replantearlo y ampliarlo⁸¹. Sigue siendo válida la distinción de un doble eje formativo: la formación básica generalista completada con una formación específica “a la medida” de la escuela rural, pero generalizada a la totalidad de futuros maestros y maestras. En el momento de diseñar esta formación específica no podemos olvidar el carácter cambiante de la realidad rural y, por lo tanto, partir de la base que los futuros maestros y maestras deben prepararse para responder a las necesidades y expectativas actuales y futuras de sus alumnos y familias. Tampoco podemos olvidar la necesaria cooperación entre escuela rural, administración educativa, universidades y asociaciones y agentes activos del medio rural para pensar una formación “en red” que mire y piense “más allá de la escuela”.

En pleno tránsito hacia la conclusión del artículo, aprovechamos la oportunidad y la ocasión para viajar desde el año 2007 al año 1967. Es el motivo que nos brinda la celebración del cuadragésimo aniversario de una carta escrita por ocho alumnos de una escuela rural. Se trata de la *Carta a una maestra* de los alumnos de la escuela de Barbiana, y de Lorenzo Milani, su maestro. Se trata de una carta escrita en un lugar que “no era ni siquiera una aldea, era una iglesia y las casas estaban esparcidas entre los bosques y los campos” en el valle de Mugello, a unos cincuenta kilómetros de Florencia, sin luz, teléfono, agua ni carretera.

Milani llegó allí en el año 1954 y ocupó su tarea pastoral en organizar una escuela y ejercer de maestro en ella. A partir de su llegada, Barbiana se

⁸¹ Nos referimos al artículo ya citado: SOLER, J. “Aprender a ser mestre a l'escola rural”, *Perspectiva escolar*, núm. 233, marzo 1999, p. 19-29; y también a un documento elaborado por el *Grup Interuniversitari d'Escola Rural* (GIER) sobre la presencia de la escuela rural en los planes de estudio de Maestro.

convirtió en una referencia de la pedagogía del siglo XX a pesar de no parecer, de entrada, una escuela: “Ni tarima, ni pizarra, ni pupitres; sólo grandes mesas en las que se aprendía y se comía”; pero allí arriba “ninguno era inútil para los estudios”.

Dos meses antes de su muerte, la publicación de *Carta a una maestra* concretó los principios de la pedagogía milanesa cuyas raíces estaban ya en las *Experiencias pastorales* (1958). Como resultado de la escritura colectiva que constituía uno de los ejes de su práctica educativa, la *Carta a una maestra* de los ocho alumnos de Barbiana fue y sigue siendo una dura crítica a la escuela que selecciona⁸².

Ante la injusticia de una escuela que “pierde niños”, los autores proponen un proyecto colectivo de escuela edificado sobre tres pilares básicos que, reinterpretados en el momento actual, siguen teniendo plena validez:

- *Una escuela que no suspenda*. Una escuela que integre, que no segregue y sea un verdadero lugar de acogida para todos y todas con independencia del lugar de origen, la religión, la cultura, el nivel sociocultural y económico, etc. Es decir, una verdadera escuela pública.
- *Una escuela a tiempo completo*. O sea, una escuela con una actividad que fluya más allá de la escuela, que traspase los muros del aula y penetre en la comunidad para hacer realidad que “todos aprenden y todos enseñan” a lo largo de la vida.
- *Una escuela con una finalidad clara*: el compromiso con la comunidad y con el derecho de todos a la educación. O sea, una escuela libre que contribuya a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir y convivir en libertad y democracia.

Después de cuarenta años, este texto clásico de la pedagogía conserva plenamente su capacidad de interrogar y es una invitación a la reflexión y al diálogo expresado en el deseo de los párrafos finales:

Tiene que haber en alguna Escuela Normal de Magisterio alguien que nos escriba”; y acaba con un programa de formación a medida: “En **pedagogía** os van a preguntar

⁸² Véase: ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. Madrid: P.P.C., 2006 (4ª ed.); MILANI, L. *Experiencias pastorales*. Madrid: B.A.C., 2004. Existen ediciones anteriores de *Carta a una maestra* en catalán y castellano, desde la primera edición italiana del año 1967.

sólo sobre Gianni. En **idioma** explicaréis cómo lo habeis arreglado para escribir esta hermosa carta. En **latín**, alguna palabra antigua que diga vuestro abuelo. En **geografía**, la vida de los campesinos ingleses. En **historia**, los motivos por los que los montañeses descienden a la llanura. En **ciencias** nos hablaréis de los “sarmentios” y nos diréis el nombre del árbol que da cerezas.

No hay duda que este final constituye un programa de formación del maestro en torno a los ejes de **la pedagogía** (centrada en el alumno), **la lengua** (y todos los instrumentos de comunicación y expresión) y **el estudio del medio** que rodea la escuela (geografía, ciencias, historia, economía, demografía, etc.), completado con la invitación para ir a Barbiana y ejercitar **la práctica**. La carta de los chicos de Barbiana todavía tiene sentido para quien quiera *leer* y *entender* y sigue reclamando una o múltiples respuestas. Nos corresponde a nosotros llenar de contenidos actuales la pedagogía, la lengua, el estudio del medio y la práctica. Ahora, como antes, no será necesario que la respuesta llegue a Barbiana. Siempre habrá y hay escuelas pequeñas en pueblos y aldeas, más o menos “rurales”, que agradecerán recibirla.

4.3. L'EDUCACIÓ A LA COMARCA D'OSONA (1952 – 2002)

Text 7:

SOLER, J.: “L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)”, *Ausa*, núm.150, any 2002, p. 491-509.

L'anàlisi de l'evolució de l'educació a la comarca d'Osona al llarg de mig segle exigeix i mereix un desenvolupament més exhaustiu i de més profunditat que les poques pàgines d'un article. D'altra banda, els cinquanta anys que ens ocupen són plens de canvis i de fets rellevants que han transformat el panorama educatiu del país i han incidit plenament en la realitat comarcal. Avui, parlar d'educació ja no és parlar només de la institució escolar, perquè els fenòmens educatius ultrapassen les parets de les aules i l'educació fora de l'escola és una realitat de dimensions considerables. La complexitat educativa abasta múltiples institucions (des de l'escola bressol a la universitat) i múltiples espais i àmbits (des de la privacitat de la vida familiar o l'espai públic del municipi a la globalitat que ens arriba a través dels mitjans de comunicació i la telemàtica).

L'article seguirà el fil històric i situarà a cada moment els temes, els fenòmens i les tendències més significatives, intentant no caure en la simplificació o en la fragmentació. Després d'ubicar l'educació a Osona en el context general, l'article s'aturarà en tres moments: l'abans i el després de la llei de 1970, els canvis educatius lligats a la transició política, i l'impacte de les reformes educatives derivades de l'aplicació de la LOGSE (1990). El punt de vista històric ens donarà peu a fer algunes reflexions i ens portarà a encetar un nou segle, el XXI, i ens atrevirem a formular alguns reptes als quals l'educació de la nostra comarca haurà de donar resposta.

L'educació en el marc d'una societat en procés de transformació

L'any 1951, un any abans de la publicació del primer número de la revista *Ausa* que delimita la nostra cronologia, Ruiz Jiménez, un catòlic liberal, arribava al Ministerio de Educación Nacional espanyol i trencava el monolitisme nacionalcatolicista que havia caracteritzat el primer franquisme autàrquic. El règim necessitava sortir de l'aïllament i oferir una cara més amable després de les vagues i els conflictes de poder esdevinguts en aquell mateix any. Alguna cosa semblava moure's dins els estrets marges dictats per l'ortodoxia franquista. L'any 1953, el concordat entre l'Església i l'Estat servirà per donar suport a la imatge externa del règim i reforçarà, a canvi, els privilegis de l'Església, sobretot en l'àmbit educatiu.

L'any 2002, mig segle després, el govern conservador del Partit Popular promou i desenvolupa una llei educativa, la Ley de Calidad, que suposa un trencament de la línia de les reformes educatives aplicades des de la Constitució democràtica de 1978, inspirades per ideologies progressistes i aplicades durant el període del Govern socialista a Espanya (1982-1996). Es tracta d'una llei que planteja, des de múltiples sectors, l'arribada d'una veritable contrarreforma.

Aquestes dues realitats històriques, separades per cinquanta anys de distància, tenen el comú denominador de simbolitzar canvis, potser el concepte que millor defineix l'educació d'aquests anys. Uns canvis que no són estrictament educatius sinó que estan lligats al marc general que determina la segona meitat del segle XX a Espanya, a Catalunya i a la comarca d'Osona¹, un període que s'inicia enmig de les estructures autàrquiques de la dictadura franquista i arriba fins a la transició política i la democràcia. Aquest ha estat un camí que ha promogut importants canvis en l'àmbit educatiu: de pensament pedagògic, d'estructura, de pràctica, etc. L'escola ha vist capgirar les seves funcions: d'una visió de l'educació elitista pensada per a formar les classes dirigents i d'una escola autòritaria per a ideologitzar els ciutadans, hem passat a una visió democràtica d'una educació estesa a tota la població. Una evolució que ha propiciat, entre altres elements, l'extensió de l'ensenyament secundari i l'accès a la universitat d'un nombre creixent de joves.

En el camí d'aquestes transformacions polítiques s'hi ha creuat la promulgació i l'aplicació de les dues grans lleis que han estructurat el sistema educatiu espanyol durant la segona meitat del segle XX: la Ley General de Educación, del ministre Villar

¹ Vegeu MONÉS, J. *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat/ Edicions 62, 1981.

Palasí, l'any 1970, i la Ley Orgánica del Sistema Educativo Español, la LOGSE de 1990. Són les dues lleis que ja hem esmentat en el preàmbul de l'article i que han canviat el panorama escolar dels municipis de la nostra comarca. En el mateix camí, la resistència política i cultural contra el franquisme va obrir la reivindicació d'una escola catalana en el marc de la qual la catalanització de l'ensenyament i les campanyes a favor de l'ús del català a l'escola van ser un eix vertebrador important, sobretot a partir de la dècada de 1970. Uns anys més tard, la recuperació de l'autonomia i l'aprovació de l'Estatut van permetre els traspassos de les competències i els serveis d'ensenyament a la Generalitat, a partir de 1980, i la democratització de les estructures educatives en les quals, de forma gradual però continuada, han tingut un important paper els municipis i ajuntaments, tant en l'àmbit formal i escolar (construcció d'edificis escolars, extensió de l'escolarització a l'etapa 0-3 anys, reivindicació de nous centres públics de primària i secundària, etc.) com en les activitats no formals i de fora de l'escola (educació permanent i d'adults, activitats extraescolars, ensenyaments de música i arts plàstiques, etc.).

L'anàlisi dels canvis socials i polítics no pot obviar el paper de l'Església catòlica en el panorama escolar de la comarca i del país. L'any 1952 Osona encara vivia en el record de les celebracions del centenari de la mort de Balmes que, en la festa de clausura, havien portat fins a Vic al general Franco i el cardenal Tedeschini: un clar exemple de la identificació de l'Església i l'Estat en aquella meitat del segle passat. El concordat signat entre l'Església i l'Estat franquista l'any 1953 marca les relacions entre ambdós poders i atorga privilegis a la institució eclesiàstica en el camp educatiu que es concreten sobretot en el reforçament dels centres educatius confessionals amb un notable pes a la comarca d'Osona. Dins de les estructures del Bisbat té una notable transcendència l'evolució que s'experimenta del nacionalcatolicisme del bisbe Perelló al procés de catalanització obert pel bisbe Masnou a partir de l'any 1955. El pes de l'escola privada confessional es mantindrà al llarg de tot el període i, malgrat les dificultats d'adaptació a les noves estructures d'un estat democràtic no confessional que en algun cas concret provocaran el tancament d'alguna escola, la confiança d'una part important de la població en aquests tipus de centres es mantindrà fins els temps actuals.

En el camp econòmic no podem passar per alt l'evolució del món rural al llarg dels darrers cinquanta anys.² El món rural tradicional, sota els efectes de les polítiques econòmiques tecnòcrates de la dècada de 1960 i la penetració ferotge de les estructures capitalistes durant els anys vuitanta i noranta, es transforma profundament. Osona ha passat de ser una comarca rural amb alguns nuclis industrialitzats a convertir-se en un territori industrialitzat amb una agricultura i una ramaderia intensives i un sector de serveis en constant creixement. La despoblació d'algunes zones rurals a causa de l'emigració cap a poblacions més grans³ i la concentració dels serveis en poblacions grans ha propiciat la transformació del mapa escolar i educatiu tal com analitzarem en els apartats següents.

El balanç de l'impacte de les transformacions socials, culturals, polítiques i econòmiques en l'educació no pot oblidar dos fenòmens importants. Per una banda els canvis en les estructures familiars i en els processos de socialització, profundament marcats per les crisis de les estructures d'acollida (família, escola i església, sobretot); i per l'altra banda els fluxes migratoris cap a les poblacions d'Osona provinents d'altres regions d'Espanya, a les dècades de 1950 i 1960, i de l'estranger (Marroc, Sudamèrica, Països subsaharians, etc.), durant els darrers quinze anys.

Si l'educació de 1950 estava centrada i reclosa en un nacionalisme espanyol autoritari i tancat, als inicis del segle XXI i al cap de cinquanta anys, l'educació mira cap a Europa i el món, travessat per les relacions nord-sud i per l'empenta dels moviments socials que penetren les societats occidentals. Aquest és el marc que acull l'evolució de la realitat educativa osonenca que intentarem sintetitzar en els apartats següents.

Abans i després de la *Ley General de Educación de 1970*.

La Llei Villar de 1970 marca un abans i un després de l'evolució educativa i escolar de la comarca d'Osona al llarg del mig segle que analitzem.

A la meitat del segle XX, l'ensenyament públic mantenia les característiques d'una escola estatal d'ideologia franquista i recollia els dèficits de qualitat i de quantitat

² Vegeu: PONCE, S. *Transformacions agrícoles i canvi social a la comarca d'Osona. Segles XVIII-XX*. Vic: Eumo, 1999; ALDOMÀ, I., *La crisi de la Catalunya rural*. Lleida: Pagès, 1999; FEU, J., "La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza", *Temps d'Educació*, núm. 20, 2n semestre 1998, p. 287-314.

³ Vegeu: ROQUER, S.; VILA, A. *La població d'Osona. Evolució estructura*. Vic: Eumo, 1981.

derivats d'una política poc encarada al progrés cultural i educatiu dels ciutadans.⁴ El sistema escolar públic només satisfieia parcialment les necessitats de l'escolarització obligatòria, fins els 12 anys segons la Llei de 1945 i fins els 14 anys a partir de 1964. Malgrat l'existència d'*escuelas nacionales* en gairebé tots els municipis, el dèficit de places escolars era notori i això, al costat d'un baix prestigi de l'escola estatal entre la població, convertia el sistema escolar públic en subsidiari de l'escola privada confessional en mans de les congregacions religioses masculines i femenines (Maristes, Germans de La Salle, Carmelites, Dominiques, Sagrats Cors, etc.) o sota la tutela directa del Bisbat i les parròquies, com en el cas del col·legi Sant Miquel de Vic, del Seminari diocesà i de les escoles parroquials. Si bé només parcialment, aquest desequilibri fou corregit a través de l'aplicació del Plan de construccions escolares de 1953.

A la dècada de 1960 Osona té una xarxa escolar típicament rural caracteritzada, de forma general, pel "minifundisme escolar" i amb un fort predomini de l'escola unitària. Segons A. Tort: "Aquesta característica de l'ensenyament bàsic a Osona de "minifundisme" escolar es dona fonamentalment a l'ensenyament públic. Tots els municipis de la comarca (si exceptuem Collsuspina que no té cap centre escolar) tenien escola pública, la qual en un 85% dels casos era una escola unitària. Al 1971, a Osona només hi havia tres centres públics que tinguessin més de vuit unitats".⁵ Una altra dada per il·lustrar aquest fet ens la dona Modest Reixach encara que sigui referida al curs 1970-71: "Una majoria de centres petits (60'8%) només comprèn una minoria d'aules (24'2%) i d'alumnes. Mentre que una majoria d'aules i d'alumnes està concentrada en uns pocs col·legis de dimensions més grans".⁶ Al costat d'aquest predomini numèric dels centres públics es donava la paradoxa que els centres privats confessionals absorbien la major part de la població infantil escolaritzada: "Mentre els centres de primària dependents del sector públic tenen una capacitat mitjana de 1'7 aules i els del sector privat de 2'6, els de l'Església se situen a 4'6".⁷ L'impacte de la Ley General de Educación de 1970 a Osona fou notable perquè afectà de ple l'estructura de les escoles rurals i la distribució del mapa escolar de la comarca. La graduació de l'ensenyament general bàsic (EGB) en vuit cursos i dues

⁴ Vegeu SOLÀ, P. *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Girona: Col·legi Universitari de Girona, 1983.

⁵ TORT, A. *Informe d'ensenyament del Pla estratègic Osona XXI*. Vic, 1992, p. 16.

⁶ REIXACH, M. *L'ensenyament a la ciutat de Vic*. Vic, 1973, p. 27.

⁷ *Ibidem*, p. 28.

etapes i la influència de motivacions econòmiques va comportar una política de concentracions escolars que tendia al tancament de les escoles unitàries i a l'agrupament de l'alumnat d'EGB en escoles de concentració o escoles comarcals (Prats de Lluçanès, Sant Quirze de Besora, L'Esquirol, Vic, Manlleu, Centelles, etc.). Segons les dades de Marina Subirats en un estudi sobre l'escola rural a Catalunya⁸, en el període 1971-72 al 1978-79, desapareixen del mapa escolar català un 28'8% dels centres estatals que sumat als nous centres creats donen una xifra de més de sis-centes escoles rurals tancades. El període de màxim impuls a les concentracions es produeix durant els cursos 1974-75, 1975-76 i 1976-77. A Osona, l'evolució del nombre d'escoles estatals en poblacions de menys de deu mil habitants és significativa: de 72 centres en el curs 1974-75 es passa a 46 centres en el curs 1977-78. Una disminució de 25 escoles, com és el cas d'Osona, només s'assoleix a la comarca del Pallars Jussà. De totes maneres aquesta reordenació de la xarxa escolar no va obeir a cap plantejament pedagògic ni a cap planificació que busqués un nou equilibri territorial, sinó simplement a criteris purament economicistes propis del sistema autoritari i del model tecnocràtic vigent.

Aquest procés de concentració i de desaparició del "minifundisme" escolar que havia caracteritzat la dècada de 1960 també va afectar l'escola parroquial, que exercia la funció d'escola unitària de l'Església, tal com assenyala A. Tort en l'informe ja citat. Paral·lelament al procés descrit també se'n realitza un altre de concentració efectiva de l'ensenyament privat, sobretot en les poblacions del centre de la plana de Vic.

L'ensenyament secundari estava concentrat majoritàriament a la capital de la comarca i sota els efectes de la llei de 1970 i l'extensió del batxillerat unificat polivalent BUP es consolidà definitivament a d'altres poblacions com Torelló, Manlleu o Centelles, a vegades a través d'acadèmies privades o d'iniciatives de caràcter privat amb participació dels ajuntaments com en el cas dels ja existents Col·legis Lliures Adoptats (CLA).

Els CLA són una fórmula administrativa per a autoritzar centres d'ensenyament a impartir l'ensenyament secundari (batxillerat elemental) i afavorir la implantació d'aquesta etapa educativa en poblacions importants. Un decret de 1969 va autoritzar dos CLA a Osona, Torelló i Centelles, sota la tutela d'un Patronat local

⁸ Vegeu: SUBIRATS, M. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat/ Ed 62 1985, p. 28-36.

d'Ensenyament Mitjà format per representants de l'Ajuntament, del professorat i dels pares, i es va garantir així la continuïtat dels centres existents.

El creixement de l'accés al batxillerat és una dada important de l'evolució de l'ensenyament durant aquests anys: 859 alumnes de batxillerat elemental el curs 1961-62; 1.394 alumnes el 1965-66 i 2.050 en el curs 1971-72, quan s'inicia l'aplicació del nou model de BUP. La radiografia del curs 1974-75⁹ presenta una oferta de vuit centres educatius a Osona per al batxillerat dels quals cinc eren de titularitat privada, dos eren CLA i només un, l'Institut d'Ensenyament Mitjà Jaume Callís de Vic creat a partir del curs 1968-69, era de titularitat pública. Entre els centres de titularitat privada predominen de forma absoluta els que depenen de l'Església i s'ubiquen a Vic. Destaquen el col·legi de Sant Miquel per als nois i l'Escorial i el Pare Coll (l'Anunciata) per a les noies. Per posar un exemple, en el curs 1971-72, dels 2050 alumnes matriculats en el batxillerat elemental a la ciutat de Vic, el 67'9% ho feia en centres confessionals, el 24'2% en el sector públic, i el 7'8% restant en escoles privades no confesionals. Manlleu, la segona població de la comarca, no disposa d'un primer any de BUP subvencionat en una aula d'un centre estatal d'EGB fins al curs 1977-78. Aquesta tendència es repeteix en el cas dels ensenyaments tècnics i professionals per als quals calia anar a Vic a estudiar. En aquest àmbit destaquen tres centres. En primer lloc, l'Escola de Mestratge Industrial de Vic (1962), fundada l'any 1948 com a Escola Elemental del Treball i anomenada a partir de 1956 Escola de Formació Professional de Vic. Posteriorment, l'Acadèmia Europa, també de Vic, fundada el 1963 per a impartir el peritatge mercantil i enginyeries tècniques. L'altre centre important és l'Escola d'Arts Aplicades i Oficis Artístics de Vic, creada per un decret de l'any 1973, instal·lada en el convent de Sant Domènec i que no començà les seves activitats fins el gener de 1981.¹⁰

El pes específic de l'Església en el conjunt de l'ensenyament osonenc també es troba simbolitzat en la presència i l'activitat del Seminari de Vic. No ens estendrem en l'anàlisi d'una institució àmpliament estudiada per Ramon Rial i Ignasi Roviró¹¹ i que,

⁹ Vegeu: SEGURA, X.; ROSANAS, M.J. *Aproximació a l'economia d'Osona*. Barcelona: Caixa d'Estalvis de Catalunya, 1978, p. 245-264.

¹⁰ Vegeu *Escola d'Arts Aplicades i Oficis Artístics de Vic*. Edició limitada. Barcelona, 1981.

¹¹ Vegeu: ROVIÓ, I. *Diccionari de Filòsofs, teòlegs i mestres del Seminari de Vic (1749-1968)*. Vic: Patronat d'Estudis Osonencs, 2000; RIAL, R. *Seminari conciliar de Vic. Aproximació a la seva història, 1749-1999*. Vic: Seminari de Vic, 1999. Així com també la recent tesi doctoral del mateix Ramon Rial: *L'ensenyament superior a la Catalunya central entre els segles XVII i XIX. De la Universitat Literària de Vic (1599-1717) al Seminari Conciliar de Vic (1749-1868)*. Universitat de Barcelona, 2002.

en els anys que ens ocupen ja estava ubicada en l'actual edifici destinat avui a les aules i biblioteca de l'Institut de Ciències Religioses i a les dependències de la Residència d'estudiants d'ençà que Vic ha esdevingut ciutat universitària. En aquest període, el Seminari de Vic va passar dels 348 seminaristes del curs 1951-52, als 371 del curs 1953-54 (el nombre màxim), i en els cursos següents va anar disminuint la matrícula fins als 301 del curs 1960-61 i als 128 del curs 1969-70, quan les estructures eclesiàstiques ja havien començat a canviar sota la influència del Concili Vaticà II i d'una societat que iniciava un fort procés de secularització. És a partir de 1970 que el Seminari obre les portes a escolars no seminaristes de la ciutat i comarca fins que el 1985 es produeix el tancament del Seminari Menor i la creació d'una Fundació privada, el Col·legi Puigllat, que va continuar la funció educativa fins l'any 1991.

L'anàlisi de l'oferta educativa d'aquests anys no seria completa sense apuntar la rellevància de dues institucions de caire ben diferent. Per una banda l'Escola de Magisteri "Balmes" de l'Església, creada a Vic l'any 1948 pel bisbe Perelló, acollint-se a la Llei d'Educació Primària de 1945 amb un doble objectiu: facilitar l'obtenció del títol professional de mestre de primer ensenyament a les religioses, ja que la llei els exigia aquest requisit, i oferir un ensenyament professional a la població femenina de la comarca. El títol de l'escola de Magisteri eclesiàstica habilitava per a l'ensenyament en les escoles confessionals i també en les estatals, després d'un examen oficial de revàlida a qualsevol Normal de l'Estat. L'escola va tenir per director el doctor Camil Riera i es va ubicar al col·legi Pare Coll de les Dominiques de l'Anunciata fins a la seva dissolució oficial l'any 1976. Un altre centre amb la mateixa funció, en aquest cas per a nois seminaristes, també es va crear amb vinculació directa amb el Seminari conciliar. Es tracta de l'Escola de Magisteri del Seminari, impulsada també pel Dr. Camil Riera, que va funcionar en el període 1954-1964 per facilitar l'exercici de l'activitat docent als capellans que tenien escola parroquial al seu càrrec.¹²

L'altra institució educativa a la qual ens volíem referir abans de tancar aquest apartat és l'Escola de pedagogia terapèutica L'Estel creada a Vic l'any 1967 sota l'impuls de l'Agrupació pro-subnormals de la comarca d'Osona (1966). El posterior trasllat a Sant

¹² Vegeu: ROVIRÓ, I.; RIAL, R. "L'escola de Magisteri de l'Església del Seminari de Vic (1954-1964)", dins *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, p. 293-302.

Tomàs (Calldetenes) va permetre l'ampliació de les activitats i serveis del centre que, segons un informe del curs 1974-75, atenia un centre de pedagogia terapèutica, un departament de profunds, un taller ocupacional, un consultori de psicopedagogia, psiquiatria infantil i classes de recuperació i un servei d'assistència social.¹³ Aquest centre, juntament amb l'escola d'educació especial de Manlleu creada el curs 1971-72 i el C.R.A.L.L. de Vic per a la rehabilitació dels deficients auditius, són el precedent dels actuals centres i serveis educatius per a alumnes amb necessitats educatives especials, perfectament integrats en la xarxa escolar de la comarca.

Dins l'àmbit educatiu no escolar cal citar i remarcar la importància de l'escoltisme que és present a Osona a partir de la fundació de l'Agrupament Guillem de Montrodon a Vic, l'any 1949. A partir d'aquest moment l'escoltisme actuarà com un moviment educatiu de caràcter confessional i catalanista que serà una clara alternativa a la formació dels joves que oferia el Frente de Juventudes i que connectarà amb els altres moviments de resistència contra la dictadura. Les dècades de 1960 i 1970 són riques en experiències i representen un creixement constant del moviment escolta que es convertirà en una pedrera inesgotable de formació de persones que actuaran en les entitats, associacions i grups actius en els canvis que havien de portar a la recuperació de la democràcia. Aquesta activitat educativa era possible per a una Església que mantenia una situació de privilegi en les seves relacions amb l'Estat, per a treballar en el camp de l'educació infantil i juvenil.¹⁴ L'activitat desenvolupada a la comarca d'Osona per altres moviments d'inspiració catòlica com la JOC i el MIJAC o per grups vinculats als centres parroquials serà intensa i significativa del paper desenvolupat per alguns sectors de l'Església diocesana de Vic en la formació de les joves generacions i en la vertebració d'una nova societat més oberta i plural.

A tall de resum d'aquest abans i després de la llei de 1970 podríem dir que la comarca d'Osona viu una notable transformació de la xarxa escolar caracteritzada per tres elements: la desaparició de l'anomenat minifundisme escolar de l'ensenyament primari, el pes creixent de l'ensenyament confessional i la demanda de més i millor qualitat educativa. D'altra banda la concentració de l'oferta educativa a la ciutat de Vic impedirà un desenvolupament comarcal equilibrat fins que, a partir

¹³ Vegeu: SEGURA, X.; ROSANAS, M.J.; *Op. Cit.*, p. 258.

¹⁴ Vegeu: MARQUÈS, S. "Un moviment adult i actiu", dins FRANCH, M. ; RIAL, R. ; RIBA, J.M. (ed.) *Escoltisme i educació*. Vic: Eumo, 1999; BALCELLS, A.; SAMPER, G. *L'escoltisme català (1911-1978)*. Barcelona: Barcanova, 1993.

dels anys 80, sigui més visible l'augment de l'oferta d'ensenyament secundari d'una manera més equilibrada en tot el territori comarcal.

La transició política i la democratització de l'ensenyament.

Si ens atenem al breu resum amb el qual acabem de tancar l'apartat anterior, hem d'acceptar que als inicis de la transició política a Catalunya i a Osona, es produïa una forta concentració de l'oferta escolar a la ciutat de Vic amb un pes notable de l'ensenyament privat confessional i amb una estructura insuficient i un baix prestigi de l'ensenyament públic.¹⁵ De fet, són aquestes les circumstàncies que havien propiciat, en la dècada anterior, algunes experiències interessants d'escoles que, tot i el seu caràcter privat, havien nascut amb vocació de servei públic. A Osona, l'escola Andersen de Vic, creada l'any 1966, és un clar exemple d'aquesta tipologia escolar: les escoles actives.

En la fundació de l'Andersen intervé una mestra, conjuntament amb un equip de quatre més, que havia participat a la primera escola d'estiu de Barcelona organitzada per l'Associació de mestres Rosa Sensat el mateix 1966. Així quedaven establerts els lligams amb el moviment de renovació pedagògica que entroncava amb la pedagogia activa i l'escola nova catalana del primer terç del segle XX estroncat amb la guerra civil i el franquisme.¹⁶

L'escola Andersen va seguir una trajectòria paral·lela a un gruix important d'escoles catalanes: participació en l'organisme Coordinació escolar (vinculat a l'Associació Rosa Sensat), participació activa dels pares en la gestió i la vida de l'escola, constitució d'una cooperativa escolar, integració en el CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana) i gestions per acollir-se a la integració dins la xarxa pública a partir de la llei 14/1983 aprovada pel Parlament de Catalunya per a possibilitar i regular aquest procés.¹⁷ Les gestions culminaran l'any 1988 quan es signarà el conveni d'integració de l'escola a la xarxa pública, juntament amb la incorporació dels alumnes i mestres de l'escola Sant Albert de Vic, també del

¹⁵ TORT, A. "La ciutat de Vic i l'escolarització a Osona (1970-1986)", a *L'educació al món urbà. Actes de les IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Barcelona, novembre 1987, p. 436-445.

¹⁶ Vegeu CANALS, M.A. i altres. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. Barcelona: Edicions 62, 2001.

¹⁷ Vegeu *Escola pública Andersen. Projecte educatiu de centre*. Vic, gener de 1997.

CEPEPC i fundada com a cooperativa des del curs 1973-74, quan els Maristes deixen el seu col·legi a la ciutat.¹⁸

De forma paral·lela al moviment d'escoles actives, els anys 1975 i 1976 marquen un punt d'inflexió en l'evolució de l'escola pública amb l'aparició dels documents de les escoles d'estiu de Barcelona dels mateixos anys que articulen un moviment general de defensa de l'escola pública. Es tracta d'un moviment que cal emmarcar en el context general de la lluita per unes institucions democràtiques i per la recuperació de les llibertats.

Amb el precedent pioner de l'Escola d'Estiu de la Vall del Ges, la primera Escola d'Estiu d'Osona es va celebrar al col·legi de Sant Miquel de Vic l'any 1976 a partir de la iniciativa d'un grup de persones i ben al marge de cap entitat estructurada. Sota aquest impuls renovador, del qual les escoles d'estiu i els grups de mestres en són el motor, l'escola pública és sotraguejada amb l'arribada de fornades de mestres amb aires nous. Mestres formats, a les aules de les escoles d'estiu, en el pensament i les estratègies didàctiques d'una pedagogia renovadora. Montessori, Decroly, Freinet, Piaget i d'altres autors inspiren la pràctica educativa d'un nombre cada vegada més important de mestres a les aules de l'escola pública. El salt qualitatiu de l'educació pública és, sens dubte, una de les característiques més rellevants d'aquest període.

La democratització de l'ensenyament és el canvi estructural més important que viu l'educació d'Osona durant aquest període. La participació dels pares i mares, dels mestres i dels alumnes en els consells escolars obrirà les portes d'una veritable transició democràtica, gens fàcil d'assolir, dins els centres d'ensenyament que cristal·litzarà en la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) de l'any 1985, una llei que també consagrà una estructura de doble xarxa per a l'ensenyament: l'escola pública i l'escola privada concertada finançada amb fons públics. Aquest procés va comportar un fort augment de l'escolarització en el sector públic i un augment de les construccions escolars de la comarca per a pal·liar els dèficits existents i satisfer l'augment de la demanda a causa del creixement de la població escolar.

L'informe d'Antoni Tort per al Pla estratègic d'Osona XXI ens ofereix una radiografia de la situació de l'ensenyament a finals de la dècada de 1980 a Osona, on "el mapa

¹⁸ Vegeu *Escola Sant Albert. Una experiència pedagògica a Osona*. Col·lecció Apunts. Vic: Eumo, 1981. I també: TORT, A. "Comiat a una escola atípica", *El 9 Nou*, 27 de juny de 1988.

escolar s'ha equilibrat en relació a la situació de l'ensenyament a la comarca en diversos aspectes, tots ells interrelacionats":¹⁹

a) Reducció dràstica dels centres escolars i major adequació en la ubicació d'aquests centres escolars públics a l'estructura de població d'Osona.

b) Major capacitat global dels centres públics.

c) Major equilibri entre l'ensenyament públic i l'ensenyament privat.

d) Major equilibri en la capacitat d'escolarització dels nuclis de població grans de la comarca en relació a la ciutat de Vic.

e) Millora de l'equipament escolar públic a la ciutat de Vic.

Durant aquest període també es produeix un fre en el procés de concentració escolar viscut per l'escola rural en l'etapa anterior. Es tracta d'un canvi de tendència provocat pel naixement del Secretariat d'Escola Rural com a moviment de renovació pedagògica dels mestres d'escola rural al llarg de la dècada de 1980 i per la constitució de les zones escolars rurals (ZER) que serviran per millorar alguns dels dèficits històrics de l'escola unitària i rural, a partir d'un decret de 1988.²⁰

L'anàlisi global d'aquest període no seria completa sense una referència al procés de catalanització de l'ensenyament iniciat, de fet, a partir dels anys seixanta quan Omnium Cultural organitza els primers cursos de català com a eina de recuperació de la identitat cultural durant la dictadura i es viu un impuls important amb l'aplicació dels programes d'immersió i la consideració del català com a llengua pròpia de l'ensenyament a partir de la primera Llei de Normalització lingüística de 1983. Entremig caldria considerar la permissivitat de l'ensenyament del català a l'escola a partir de la LGE de 1970 que provocà un dictamen jurídic del Col·legi Oficial d'Advocats de Vic, l'any 1972, sobre la legalitat de l'ensenyament del català basant-se en l'articulat d'aquella llei, preludi de l'inici de les campanyes a favor del "Català a l'escola" de l'any 1973 que, d'altra banda, no aconseguiren una normativa sobre l'obligatorietat de l'ensenyament del català fins a l'any 1978.

Al costat d'aquests canvis estructurals i de l'evolució de l'ensenyament a la comarca, possiblement el fet més rellevant i de més transcendència de cara al futur serà la

¹⁹ TORT, A. *Informe d'ensenyament del Pla estratègic Osona XXI*. Vic, 1992, p. 23 i següents.

²⁰ Vegeu SOLER, J. "El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. Passat, present i futur de la renovació pedagògica a l'escola rural", *Temes de Renovació pedagògica*, núm. 21, desembre 2001, p. 15-19.

fundació de l'Escola Universitària de Mestres Balmes a la ciutat de Vic l'any 1977²¹, que inicià les seves activitats el curs 1977-78 com a centre adscrit a la Universitat de Barcelona i que significà la recuperació de l'ensenyament universitari a la comarca després de dos-cents seixanta anys de la supressió de la Universitat Literària de Vic. La fundació d'aquesta Escola de Mestres, juntament amb la fundació de l'editorial Eumo i la creació de l'Escola d'Infermeria l'any 1979 són els fonaments i els pilars bàsics de l'estructura dels futurs Estudis Universitaris de Vic (1987) i de l'actual Universitat de Vic.

Encara que resta pendent de realitzar-se un estudi rigorós sobre la influència de l'Escola de Mestres de Vic (dirigida en les seves diverses etapes per Ricard Torrents, Josep Tió i Antoni Tort) en l'ensenyament de la comarca, podem afirmar que la seva creació va tenir una influència directa en la millora qualitativa de l'ensenyament infantil i primari d'Osona com a conseqüència de la formació rebuda per les diverses promocions de mestres que forniren els claustres de les escoles dels diferents pobles de la comarca. Alguns noms com Joaquim Maideu en el camp de la pedagogia musical, de Mercè Torrents en el camp de la pedagogia, Maria Antònia Canals en la didàctica de la matemàtica o el mestratge intel·lectual i humanístic de Segimon Serrallonga, il·lustren prou bé el potencial educatiu del professorat del centre.

La formació inicial es va complementant, durant tota la dècada dels anys 80, amb la realització d'importants activitats congressuals i de formació permanent que tenen un gran ressó i amb l'edició d'obres pedagògiques i de materials didàctics i curriculars innovadors. D'entre les activitats congressuals organitzades des de l'Escola de Mestres de Vic, cal destacar el Primer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants (1981)²², les Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans (1982), el Primer Simposi sobre l'ensenyament de les Ciències Naturals (1986) i el Primer Simposi sobre l'ensenyament de les Ciències Socials (1988). I en les activitats de formació permanent de la primera etapa es poden incloure els cursos de reciclatge de llengua i cultura catalanes, la participació en l'organització de l'Escola d'Estiu d'Osona, els seminaris patrocinats per l'ICE o la

²¹ El procés de creació de l'Escola de Mestres pot resseguir-se a: TORRENTS, R. "Memòria inaugural del curs 1977-78", *Llibre de l'Escola*. Col·lecció Documents, núm. 1. Vic: Eumo, 1979; i a TORRENTS, R. "Passat i present de l'Escola Universitària Balmes", *Llibre de l'Escola. Curs 1983-84*, núm. 6. Vic, 1983.

²² Al qual cal afegir el Segon i el Tercer simposis dels anys 1991 i 2002.

innovadora experiència del FOPI del Berguedà a partir del curs 1984-85, entre altres nombrosos cursos i activitats formatives.

La producció editorial d'Eumo mereix un lloc destacat en l'àmbit pedagògic i educatiu amb algunes fites i línies de treball importants: la col·lecció "Apunts" que acull iniciatives i treballs didàctics de mestres, estudiants i professors de l'Escola de Mestres; la col·lecció "Complements" que comença publicant materials per a l'ensenyament de la llengua als alumnes no-catalanoparlants; l'edició dels llibres *Pont* (1981) pioners en l'ensenyament del català a no-catalanoparlants a partir d'un equip de treball integrat per professorat de l'Escola de Mestres, Josep Tió, Assumpta Fargas, M. Carme Bernal i Francesc Codina; l'inici de la col·lecció "Textos Pedagògics" (1984) que aplega obres cabdals dels pedagogs més importants de la història de l'educació i la pedagogia (Montessori, Dewey, Piaget, Rousseau, Neill, Pestalozzi, Herbart, etc.); la col·lecció "Interseccions" (1985) que publica obres de reflexió pedagògica d'autors actuals; i un ampli catàleg de llibres de text i materials curriculars agrupats en dues àrees "Llibres per a l'alumne" i "Didàctiques i complements per a l'educador" dins dels quals s'ha de destacar el bloc dedicat a l'ensenyament de la llengua.²³ En l'apartat de publicacions periòdiques impulsades des de l'Escola de Mestres de Vic és just dedicar un breu comentari a la revista *Interaula*, butlletí de les escoles catalanes de Mestres que es publicà entre 1987 i 1996 i a partir de la qual s'organitzaren quatre trobades de centres de formació de mestres dels Països Catalans (Peñíscola-1988, Girona-1990, Tarragona-1993 i Lleida-1995).

La formació permanent de mestres a Osona va desenvolupar una activitat important durant aquest període amb la confluència d'altres fets rellevants. Per una banda la creació del Centre de Recursos Pedagògics d'Osona a partir del 1983 sota la coordinació de Josep Roma (durant els anys 1983-89) i de Xavier Albert (des de 1989 fins a l'actualitat). El CRP d'Osona va iniciar les seves activitats a partir del mes d'abril de 1984 i el curs 1986-87 va ampliar els seus serveis amb l'extensió de Perafita, coordinada per Montserrat Sucarrats, en el marc del programa de suport a l'escola rural del Departament d'Ensenyament. A partir de l'any 1988, el CRP s'integra en els Serveis Educatius d'Osona conjuntament amb l'oficina gestora d'ensenyament, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic EAP d'Osona (1981) i el

²³ Per fer un balanç de la producció editorial d'EUMO es pot consultar *Eumo Editorial 1979-1999. 20 anys*. Vic: Eumo, 1999.

Programa d'Educació compensatòria, que inicia les seves activitats a partir del curs 1988-89 basant-se en un informe de necessitats d'escolarització d'alumnes immigrants, realitzat durant el curs anterior.

També cal fer esment de la creació del Grup de Mestres d'Osona l'any 1984 en una assemblea formada per dotze mestres que es constitueixen en junta gestora i aproven uns estatuts que defineixen els objectius del grup d'acord "amb la intenció de recollir els afanys de millora i adequació del treball professional dels ensenyants per tal de continuar treballant per una escola de qualitat, arrelada a la realitat nacional catalana"²⁴, entroncant perfectament amb el moviment renovador de l'escola pública catalana d'aquells anys. Entre les activitats del Grup de Mestres cal destacar l'organització, conjuntament amb l'Escola de Mestres i el CRP d'Osona segons les edicions, de l'Escola d'Estiu d'Osona, iniciada l'any 1976 per iniciativa d'un col·lectiu, i que ha arribat, amb notable regularitat, fins a la darrera edició, la XXIII, celebrada el juliol de 2001 a l'IES Jaume Callís de Vic.

Com a cloenda de l'anàlisi d'aquest període caldria destacar que l'important evolució qualitativa i renovadora de l'escola osonenca durant el període que analitzem es va realitzar de forma paral·lela al procés que seguia l'escola catalana i va abastar tant l'escola pública com l'escola privada confessional que havia creat els propis canals de formació permanent del seu professorat. En aquesta millora qualitativa de l'escola hi influeixen directament l'estabilització de les plantilles dels claustres de professorat, la democratització dels centres i la penetració d'idees noves i corrents renovadors. Els referents van ser, en un primer període, la pedagogia activa i l'escola nova catalana del primer terç del segle XX.²⁵ Però de la mà de l'activitat de l'Escola de Mestres, dels cursos de les Escoles d'Estiu i del moviment del Grup de Mestres també van influir fortament les idees de pedagogs prou actuals com Tonucci, Bruner, Elliot o tot el moviment pedagògic generat a Bolonya durant els anys 80, per citar alguns exemples.²⁶

²⁴ Vegeu "Acta de l'assemblea de constitució del Grup de Mestres d'Osona" i "Estatuts del Grup de Mestres d'Osona". Arxiu del CRP d'Osona.

²⁵ Vegeu per exemple el llibre *Catalunya-Europa/ Una mirada pedagògica. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet*. Vic: Eumo, 1987; editat amb motiu d'una exposició organitzada el curs 1987-88 per celebrar els 10 anys de l'Escola de Mestres de Vic.

²⁶ Vegeu: PUJOL, M.; ROCA, N. *Treballar per projectes a parvulari*. Vic: Eumo, 1991. Es tracta d'un treball experimental influït directament per Piero Sassetto, l'equip de pedagogs de "Il Laboratorio Educativo" i el moviment de la Scuola Materne Sperimentali de Savona (Itàlia).

L'impacte de les reformes educatives dels anys 90

La manca de perspectiva històrica dificulta l'anàlisi de la dècada que s'enceta amb les reformes educatives generades per la LOGSE de 1990.

La nova estructura del sistema educatiu i l'aplicació del mapa escolar elaborat pel Departament d'Ensenyament l'any 1992 provoquen alguns canvis estructurals en l'ensenyament de la comarca que afecten la reordenació dels centres públics en centres d'ensenyament infantil i primari (CEIP) i en instituts d'ensenyament secundari (IES). L'aplicació de la reforma educativa significa la consolidació definitiva de l'oferta d'ensenyament públic en l'etapa de secundària a la comarca. En són un exemple els nous centres de Centelles (1990), Taradell (1996), Roda (1996), Prats de Lluçanès (1996) i el nou edifici de l'IES Cirvianum de Torelló (1999) que completen els ja existents a Vic, Manlleu i al mateix Torelló. Per altra banda, la reforma provoca també un cert procés de reconversió en l'escola privada confessional ja sigui per ampliar l'oferta educativa a l'etapa de la secundària obligatòria (el cas dels Sagrats Cors de Centelles, la Vedruna de Tona, etc.) o per concentrar en un altre centre confessional l'oferta del batxillerat.

La reforma de la formació professional és un altre element clau dins la reforma del sistema educatiu. Els darrers anys han suposat un increment de la concentració de l'oferta de formació professional a la ciutat de Vic a causa de la manca d'una planificació equilibrada i pensada per a tot el territori i d'una política educativa que no ha sabut adaptar l'oferta a les demandes del mercat de treball. Sens dubte que la situació de la formació professional a Osona mereix un estudi i una reflexió en profunditat molt més enllà de les possibilitats d'aquest article que no pot fer altra cosa que reclamar-lo en el marc d'un treball conjunt amb els ajuntaments, l'administració educativa, la universitat, els agents econòmics i socials (sindicats i associacions empresarials) i tots aquells estaments i institucions implicats en el mercat de treball i en la formació laboral.

La referència a la formació permanent ens porta a parlar de la formació de persones adultes, un espai educatiu en clar procés de creixement a la comarca, a causa fonamentalment de la iniciativa dels ajuntaments que han organitzat i finançat activitats de formació en els seus municipis. De fet, l'origen de la formació d'adults a la comarca es remunta a l'octubre de 1978 amb l'inici de les activitats de l'escola Miquel Martí i Pol, a Manlleu, com a conseqüència de les lluites de la Coordinadora d'Escoles d'Adults per aconseguir incrementar el nombre de professorat d'adults de

la província de Barcelona. Malgrat el caràcter comarcal de l'escola, s'instal·là a Manlleu per intentar donar resposta a les necessitats de capacitació dels obrers industrials i a la manca d'alfabetització o formació bàsica dels col·lectius procedents de la immigració de les dècades anteriors. El curs 1979-80, l'activitat de l'escola d'adults arribà a Vic i a partir del curs 1980-81 es van fer classes d'alfabetització a Manlleu, Vic i Torelló.²⁷ Des dels orígens, la tasca educativa de l'escola Miquel Martí i Pol de Manlleu, dins de la qual cal destacar el treball de Miquel Casanovas, s'ha orientat a partir de les aportacions pedagògiques de Freire i s'ha articulat seguint els postulats actuals de la pedagogia crítica, a partir d'un treball participatiu, rigorós, de desenvolupament comunitari i coordinat amb el moviment de les escoles d'adults de Catalunya i la resta de l'Estat, sense trobar massa sintonia amb les directrius de l'administració educativa que ha relegat l'ensenyament d'adults a una tasca assistencial dependent del Departament de Benestar Social.

El mapa actual de la formació d'adults a Osona, elaborat des de la Direcció General de Formació d'Adults i aprovat el març de 2001, estableix un centre a Vic amb aules a Manlleu i Torelló sumant un total de nou grups de formació instrumental, dos grups de preparació per a les proves d'accés a cicles formatius, cinc grups de graduat en educació secundària i dos grups de preparació de les proves d'accés a la universitat. El mapa ignora una realitat comarcal més àmplia i rica amb aules i escoles d'adults a Roda, Masies de Voltregà, Sant Hipòlit de Voltregà, Tona, Balenyà o Centelles per posar alguns exemples sorgits per iniciativa dels diversos ajuntaments i amb una activitat formativa que cobreix la formació bàsica, la formació sociocultural i la formació per al treball. Un cas concret és el dels tres municipis d'Osona sud (Balenyà, Centelles i Tona) han creat un únic centre de formació de persones adultes amb aules i activitats en els tres municipis, sumant esforços i constituint una fundació que gestiona el centre des del curs 2001-02.

Una part important de l'activitat educativa de les escoles adults de la comarca està orientada a l'alfabetització i als programes o tallers d'acollida d'immigrants a causa de la nova estructura de la població d'Osona, configurada al llarg d'aquests darrers anys amb una notable presència de persones i famílies immigrades principalment del Marroc, però també de països subsaharians i de llatinoamèrica. L'experiència del

²⁷ Vegeu *Experiències d'alfabetització. Osona, Castelldefels i La Mina*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1990.

programa Icària, desenvolupat bàsicament en municipis del nord de la comarca, és un bon exemple d'aquesta pràctica educativa.

La nova realitat de la immigració també ha transformat el panorama de les escoles osonenques i constitueix una de les característiques més interessants de l'evolució de l'ensenyament a la comarca. Segons les dades del padró del mes de juny de 2001, el creixement de la població en els darrers anys està clarament determinat pel procés migratori. A Osona, un 7% de la població són immigrants i 3 de cada 4 d'aquests immigrants són magribins; els municipis de Sant Bertomeu del Grau, Manlleu i Vic són els que tenen els percentatges més elevats. Les dades del Departament d'Ensenyament del curs 2000-01 confirmen que les majors concentracions escolars d'immigrants es donen en els tres municipis esmentats i que més del 90% d'alumnes immigrants escolaritzats són d'origen magribí; també assenyalen que dels 912 alumnes escolaritzats, 642 estan a l'escola pública i 270 a la privada concertada. Aquesta nova realitat ha transformat el mapa escolar d'alguns municipis i ha plantejat el desenvolupament d'algunes experiències didàctiques i organitzatives interessants d'entre les quals es poden destacar l'experiència de l'escola pública La Montjoia de Sant Bertomeu del Grau²⁸ i el procés de fusió de les escoles públiques de Vic entre els cursos 1997-98 i 2001-02.²⁹

A més d'aquests fenòmens que acabem d'esmentar, un dels fets més destacats que s'han produït durant aquests darrers deu anys a la comarca és la consolidació de l'oferta universitària a la ciutat de Vic en la qual el saber fer d'un grup d'intel·lectuals liderat per Ricard Torrents, el primer rector de la nova UVic, i l'acció política municipal, sobretot en l'etapa de l'alcalde Jacint Codina, han fet confluïr esforços i voluntats per fer realitat el projecte. El procés encetat l'any 1977 amb la creació de l'Escola de Mestres i continuat l'any 1979 amb l'Escola d'Infermeria, va prosseguir amb el naixement de l'Escola d'Estudis Empresarials d'Osona el curs 1987-88, la creació de l'Escola Politècnica el curs 1989-90 i de la Facultat de Traducció i Interpretació el curs 1993-94. El curs 1996-97 s'assolia una oferta de vuit carreres, amb una comunitat universitària de prop de quatre mil estudiants i tres-cents professors aplegats en els Estudis Universitaris de Vic sota la tutela del Patronat de la Fundació Universitària Balmes. La llei del Parlament de Catalunya que, l'any 1997,

²⁸ Vegeu: BENLLOCH, M.; FEU, M.T.; SELLARÉS, R. *Com fer escola de tots i per a tots*. Col·lecció Temes d'Infància, 41. Barcelona: Rosa Sensat, 2002.

²⁹ Vegeu: CARBONELL, J.; SIMÓ, N.; TORT, A. *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: Eumo, 2002.

aprovava la creació de la Universitat de Vic, també possibilitava la incorporació definitiva de Vic i Osona dins el mapa universitari català i consolidava una institució que, aquests dos darrers cursos acadèmics, ha viscut canvis importants. Per una banda, l'entrada del Govern de la Generalitat de Catalunya en el Patronat de la Fundació, amb la corresponent aportació de recursos econòmics a partir d'un contracte-programa. I per l'altre, el primer relleu en el rectorat, quan David Serrat ha substituït Ricard Torrents en la direcció de la Universitat.³⁰ En el marc d'aquest procés de constitució i consolidació de la Universitat de Vic, l'Escola de Mestres també s'ha transformat en Facultat d'Educació i ha augmentat considerablement l'oferta d'estudis que avui no es limiten a la carrera de Mestre en les seves diverses especialitats, sinó que també s'amplien al camp de l'educació social, la psicopedagogia i l'activitat física i l'esport.

Els reptes del segle XXI.

L'any 1973 Ricard Torrents va plantejar "Algunes acotacions sobre el futur de l'ensenyament" com a epíleg de l'estudi de Modest Reixach, *L'ensenyament a la ciutat de Vic*.³¹ En aquelles pàgines l'autor analitzava l'impacte de la que aleshores era la nova Llei d'educació de 1970 i es preguntava sobre les tres tendències bàsiques que movien l'ensenyament cap al futur: la democratització de l'ensenyament com a extensió quantitativa de l'escolarització; la impugnació de l'escola des de determinats grups intel.lectuals progressistes i el descrèdit de l'escola tradicional i, finalment, la concreció de l'escola al seu medi fugint de l'abstracció, la generalització i la intemporalitat.

Avui, en ple segle XXI, es plantejen una sèrie de reptes que l'educació d'Osona, en un marc de desenvolupament global i local alhora, no pot obviar. Les línies educatives del futur no presenten un dibuix fàcil i, per traçar-les, caldrà comptar amb la capacitat de resposta a les noves i velles necessitats i als nous i vells fenòmens socials que van apareixent. En un context canviant com el nostre podem preveure alguns reptes essencials per a l'escola i l'educació en el marc d'un territori com el nostre:

³⁰ Per seguir el procés de constitució de la Universitat de Vic, vegeu diversos treballs de Ricard Torrents: *Les raons de la universitat*. Vic: Eumo, 1993; *Les noves raons de la universitat*. Vic: Eumo, 2002; *Vic, la ciutat i la universitat*. Universitat de Vic, 1999 (escrit conjuntament amb Josep Burgaya).

³¹ Vegeu: TORRENTS, R. "Algunes acotacions sobre el futur de l'ensenyament", dins REIXACH, M., *op. Cit.*, p. 127-137.

La innovació educativa.

La pràctica pedagògica s'ha alimentat de la tradició renovadora de l'escola catalana, recuperada sobretot a partir dels anys seixanta i setanta. Els referents han estat i són Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick, Freinet, Piaget i Vigotsky entre d'altres. Lluny de conformar-se, el moviment renovador de l'escola ha de seguir impulsant activitats que suposin innovacions didàctiques en el procés d'ensenyament-aprenentatge i innovacions organitzatives en la gestió i coordinació entre centres per convertir la qualitat educativa en el millor argument a favor de l'exigència de més i millors recursos. Sense perdre mai de vista que, darrera de qualsevol pràctica, hauria d'existir una reflexió pedagògica àmplia i en profunditat³².

La participació.

La participació de la comunitat educativa i de tots els agents socials implicats en l'educació ha de ser una característica fonamental d'aquest futur. No podem oblidar que l'educació és una relació entre persones. I en el "tots" del qual parlem hi ha els pares i les mares, els mestres, els alumnes, el municipi, la comarca, la universitat, els sindicats, etc. La participació activa de tots els sectors de la comunitat educativa suposa la base per aconseguir la construcció d'un projecte d'escola basat en la diversitat d'interessos, punts de vista, necessitats, i assumir, al mateix temps, el diàleg i el consens com a instruments bàsics per assolir aquests objectius.

La cohesió social.

La crítica dels anys setanta del segle XX contra la funció selectiva i segregadora de l'escola va conduir la reflexió pedagògica cap a la recerca de models educatius que garantissin una efectiva igualtat d'oportunitats i evitessin la discriminació per motius, sobretot, econòmics.

La dècada de 1990, arran de la promulgació de la LOGSE, ha aportat nous plantejaments per trencar les temptacions segregadores en l'escolarització d'aquells nens i nenes amb necessitats educatives especials i, cada vegada més, haurien de guanyar terreny, malgrat els plantejaments de la Ley de Calidad, les propostes de l'escola inclusiva com a veritable "escola per a tothom".

³² Vegeu: MEIRIEU, Ph. *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF éditeur, 1995; DIVERSOS AUTORS. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis/ Cuadernos de Pedagogía, 2000; TRILLA, J. (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.

Avui, quan la nostra societat ha esdevingut clarament multicultural amb l'arribada de famílies estrangeres de països amb cultures, costums i llengües diverses, l'educació i l'ensenyament s'han de posar al servei de la cohesió social per evitar les noves i creixents desigualtats que poden produir-se. Per fer-ho, l'escola no pot ni ha de trobar-se sola perquè la història de l'educació ha demostrat massa vegades que les institucions escolars no són suficients per canviar la societat.

La comunicació: de l'aïllament a la xarxa. La societat del coneixement.

L'aïllament del territori és un tòpic del segle XIX que no hauria de tenir cap sentit en el segle XXI. L'escola ha d'explotar totes les potencialitats de les tecnologies de la informació i la comunicació. La comunicació i la navegació a través de la "xarxa" han d'aportar solucions i propostes en l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge però també en l'àmbit de la gestió, l'intercanvi d'informació, la formació i la interrelació de l'escola amb l'exterior. Cal explorar totes les potencialitats d'una "xarxa educativa" (escoles-municipis-universitat-centres de recursos-etc.) dins de la XARXA: aules presencials i aules virtuals, ensenyament a distància, etc. L'horitzó no s'ha de limitar a Catalunya o l'Estat espanyol perquè el marc europeu i internacional (projectes d'intercanvi, de cooperació, etc.) ens poden ampliar les perspectives i obrir els ulls a nous plantejaments.

L'equilibri territorial: la comarca i la xarxa de municipis.

L'anàlisi de l'evolució de l'escolarització i l'ensenyament a Osona posa sovint en evidència l'excessiva concentració de serveis a la capital de la comarca i el desequilibri territorial. Les distàncies curtes i la millora de les comunicacions no són cap raó "pedagògica" perquè Vic centri l'oferta educativa en alguns àmbits tan importants com, per exemple, la formació professional o la formació permanent.

El ciutadà demana serveis de proximitat i les administracions han de vetllar per un equilibri ordenat de l'oferta educativa. De forma paral·lela, tampoc és encertada ni possible la demanda de "tot a tot arreu", i per això cal explorar la via de la cooperació per oferir més serveis i rendabilitzar-los millor. Les institucions polítiques i administratives (ajuntaments, Consell comarcal, Diputació i Administració autonòmica, principalment) tenen molts deures pendents en el terreny de la col·laboració i la lleialtat institucional.

L'autonomia.

L'escola, amb necessitats i realitats educatives i socials múltiples, ha de seguir treballant per desenvolupar una autonomia institucional relacionada amb el propi projecte d'escola i de territori (municipi, comarca, etc.).

El treball en equip de mestres i equips directius estables, la valentia intel·lectual per prendre decisions, l'augment de recursos personals, materials i funcionals, la col·laboració en àmbits supramunicipals, la vertebració de comunitats locals compromeses amb el projecte educatiu, i l'arrelament al medi com a element prioritari són components bàsics per a una autonomia institucional (pedagògica, administrativa i econòmica) eficaç i compromesa amb la realitat educativa, tenint sempre present que no totes les escoles o instituts són iguals.

La coordinació entre les etapes educatives i la col·laboració entre agents educatius i institucions.

La importància de la dimensió territorial en la relació educativa ens imposa la necessitat de pensar l'escola més enllà dels seus límits (espacials, temps escolar, etapa educativa, etc.). El territori conté una xarxa de serveis educatius que cal integrar i interrelacionar en un procés voluntari, sistemàtic i continuat de construcció d'un projecte educatiu territorial.

La coordinació entre les diverses etapes educatives ha d'abastar diferents àmbits: la gestió, el procés d'ensenyament-aprenentatge, la tutoria i orientació dels alumnes i la participació.

En aquesta línia de treball apostem per definir un objectiu final ampli i per construir-lo a partir de projectes parcials i delimitats, assolibles enmig de les limitacions que la feina de cada dia ens marca. I també apostem per un procés participatiu on no cal que tothom hi sigui, però sí aquells que hi creuen.³³

L'educació al llarg de la vida: de l'escola bressol a la universitat; de l'educació formal a l'educació social; de la formació bàsica i inicial a la formació permanent.

L'informe Delors publicat per la UNESCO l'any 1996 definia l'educació al llarg de la vida com un eix vertebrador de les polítiques educatives que calia construir. L'educació no comença ni acaba amb l'escolaritat obligatòria i abasta tot l'ampli ventall de les activitats humanes: a la família, al carrer, a l'escola, al treball, en les

³³ Vegeu per exemple el procés de coordinació encetat al Moianès a: DARDER, P. (coord) *Experimentació sobre la coordinació de centres d'educació infantil i primària amb centres d'educació secundària*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001.

relacions socials, etc. La creació de veritables xarxes educatives que coordinin esforços i accions, desenvolupin projectes compartits i potenciïn el desplegament d'accions educatives a tots els nivells és un dels reptes més importants de cara a fer efectiva la proposta de la UNESCO.

La reflexió crítica, la continuïtat i la persistència: el paper dels grups de mestres, dels moviments de renovació pedagògica i de la universitat

La història de l'educació a Catalunya demostra que la renovació pedagògica es mou sota l'impuls del professorat més inquiet. Els millors moments (més renovació, més qualitat, millors pràctiques educatives, etc.) coincideixen amb un moviment fort i articulat a partir de nuclis actius que pressionen o busquen la complicitat de l'Administració. La Universitat de Vic, a través de la Facultat d'Educació, s'ha d'implicar en el procés i col·laborar estretament amb l'escola i les institucions educatives.

El camí està prou indicat: anàlisi de la realitat i reflexió crítica, fugir del victimisme i de l'autocomplaença, continuïtat, constància i persistència. Si es defineixen i s'expliquen bé els objectius a tothom, es trobaran altres companys de viatge per construir un model integral i integrador de l'educació en el territori que, en el nostre cas, és Osona.

4.4. L'ESCOLA RURAL A CATALUNYA EN EL DARRER QUART DEL SEGLE XX. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç¹

Text 8:

SOLER, J.: "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*, any 2006, núm.8, p. 78-102.

La història de l'escola rural és la història d'un abandonament o, com l'anomena Miguel Ángel Ortega, la història de la ventafocs o la parenta pobra del sistema educatiu espanyol.² Molt sovint la realitat de l'escola rural ha estat la conseqüència d'una política nefasta: l'absència de qualsevol política en relació a l'educació del món rural. Però també és la història d'una lluita i d'un moviment per la millora de l'escola i per la seva supervivència.

L'objectiu de l'article és fer una anàlisi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya a partir de tres eixos:

- 1r. L'impacte de la política educativa desplegada a partir de la Llei General d'Educació (LGE) de 1970 i, posteriorment, dels canvis que s'apliquen durant la transició política del franquisme a la democràcia i els traspassos de competències i serveis educatius a la Generalitat de Catalunya.

¹ Article redactat a partir de la ponència presentada en el Seminari d'Història de l'Educació "L'Escola Rural, balanç d'un segle", celebrat a Vic el dia 3 de desembre de 2004 i organitzat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

² Vegeu: M.A. ORTEGA; *La parenta pobre (Significante y significados de La Escuela Rural)*. Madrid: CIDE/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

- 2n Els elements que configuren el discurs i la reflexió pedagògica que impregna la pràctica educativa en el medi rural.
- 3r La trajectòria del moviment de mestres d'escola rural i del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya en el marc de la lluita per la transformació de l'escola pública.³

El balanç històric del darrer quart del segle XX o més exactament dels darrers 30 anys permet estructurar una evolució en tres moments que són les tres etapes que analitzarem:⁴

- PRIMERA ETAPA (1970-1979), els anys 70:
la Ley General de Educación (la Llei Villar Palasí) de 1970; la política de concentracions escolars; el tancament d'escoles rurals⁵; la lluita per la millora de l'escola pública⁶; la transició política i el procés de democratització de l'educació; el nou Estatut d'Autonomia de Catalunya; les primeres eleccions municipals democràtiques de 1979.
- SEGONA ETAPA (1980-1989), els anys 80:
els traspassos de competències i de serveis d'ensenyament a la Generalitat; la represa de la renovació pedagògica a l'escola rural; el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya; l'impuls de les Jornades d'Escola Rural; les primeres experiències de zones escolars en el medi rural; el decret de constitució de les Zones Escolars Rurals (Decret 195/1988 de 27 de juliol).

³ L'anàlisi que presentem no hauria estat possible sense tenir accés a una valuosa documentació original i, sovint, no publicada que ens ha facilitat Joan Lluís Tous de Verdú, un mestre pioner i actiu a favor de la causa de l'escola rural de Catalunya.

⁴ La contextualització d'aquestes etapes es pot completar amb la consulta dels articles següents: J. FEU, "Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural", *Educació i Història*, núm. 4 (1999-2000), p. 110-133; J. M^a HERNÁNDEZ DÍAZ, "La escuela rural en la España del siglo XX", *Revista de Educación*, núm. Extraordinari (2000), p. 113-136.

⁵ Vegeu: M. SUBIRATS, *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Ed 62/Rosa Sensat, 1983.

⁶ Durant els darrers anys del franquisme i els primers de la transició democràtica es succeeixen manifestacions i pronunciaments en favor de la millora de l'escola pública després de les mancances en l'aplicació de la Llei Villar Palasí. Cal assenyalar de manera significativa els documents de les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat dels anys 1975 i 1976, "Per una escola pública" i "Per una nova escola Pública Catalana". La revista *Perspectiva escolar*, en els números 8 i 9 de juliol-setembre de 1976, es fa ressò i reproduïx les declaracions i documents més rellevants en defensa de l'escola pública tant instrumentalitzada i, a la vegada, abandonada per la política franquista.

➤ TERCERA ETAPA (1990-1998), els anys 90:

el reconeixement administratiu de les primeres 15 Zones Escolars Rurals (1990); l'impacte de la LOGSE (1990); el Reglament Orgànic de Centres (1996); els acords sindicals de juliol de 1997; les transformacions socials i econòmiques del món rural; els nous reptes i perspectives del canvi de segle.

Primera etapa (1970 – 1979): de l'impacte de la LGE a les Primeres jornades d'Escola Rural de Catalunya.

La Llei General d'Educació de 1970 (la Llei Villar Palasí) accelera el procés de concentració escolar iniciat en la dècada dels 60. La insistència en la graduació escolar i en una determinada visió de la igualtat d'oportunitats produeixen un fort impacte en les escoles petites. Davant la impossibilitat d'organitzar la segona etapa de la nova EGB, els alumnes de les escoles rurals no podien seguir l'escolaritat obligatòria en l'escola del seu poble: tots, doncs, concentrats cap als pobles grans. L'excusa o la raó educativa, com es vulgui anomenar, era la millora de la qualitat. La conseqüència va ser la desaparició d'un nombre notable d'escoles unitàries rurals i l'augment destacat de les xifres del transport escolar. Les dades són prou evidents. Vegem-ne alguns exemples:

1r exemple: la disminució del nombre de centres públics⁷

	<u>Nombre d'escoles estatals a Catalunya</u>	
Curs escolar	1971-72	1978-79
Total (4 províncies)	2.092	1.489
En resum, desapareixen el 28'8% dels centres estatals.		

⁷ Vegeu M. SUBIRATS (1983); *Op. Cit*; p. 29.

2n exemple: el cas de la comarca d'Osona⁸

Curs 1974-75: 72 escoles públiques

Curs 1977-78: 46 escoles públiques

(A Catalunya la disminució és de 189 escoles; sobretot al Bages, Osona i els dos Pallars).

3r exemple: les xifres del transport escolar⁹

Dades sobre el transport escolar a Girona

Curs	Núm. d'alumnes	Itineraris
1962-63	448	15
1965-66	2.543	68
1969-70	3.085	86
1970-71	3.414	95
1978-79	5.511	95

Aquestes i altres xifres recollides en l'estudi de Marina Subirats ja citat o en els articles de les revistes *Perspectiva escolar* i *Cuadernos de Pedagogía* que analitzen la problemàtica de l'escola rural i les conseqüències de la política de concentracions escolars demostren que l'impacte de la Llei General d'Educació de 1970 fou notable perquè va afectar de ple l'estructura de les escoles petites i la distribució del mapa escolar. En el cas d'Osona, per exemple, el procés de concentració va provocar la desaparició de l'anomenat "minifundisme escolar" que havia caracteritzat la dècada anterior de 1960, en la qual el 85% de les escoles estatals osonenques eren unitàries, i va fer extensiu el procés a l'escola parroquial, un model d'escola unitària de l'Església, fortament arrelat a la comarca i que, a partir d'aleshores, tendeix a desaparèixer.

⁸ Vegeu A. TORT; *Informe d'ensenyament del Pla estratègic Osona XXI*. Vic, 1992, p. 16. I també l'article de J. SOLER, "L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)", *Ausa*, Vic: Patronat d'Estudis Osonencs, 2002, núm. 150, p. 491-509.

⁹ Font: Lluís Mestras i Martí, mestre i inspector gironí (1902-1988); en l'article "L'escola rural i el procés de concentració escolar a Girona", *Perspectiva escolar*, núm. 36 (1979), p. 3-7.

Els criteris, de base econòmica, propis del tecnocratism dels darrers anys del franquisme van infligir un fort cop a una escola rural que, per raons de la pròpia singularitat, ja estava abocada a l'aïllament secular, a la manca de recursos i a la dèbil confiança de mestres i famílies cap ella. La crisi social i econòmica del món rural¹⁰ va acabar de fer-hi la resta: empènyer el procés de difícil subsistència cap a la possible desaparició d'aquest model escolar no graduat i singular.

La revista *Cuadernos de Pedagogía* es fa ressò d'aquesta situació en un excel·lent i documentat monogràfic de l'any 1976, "La escuela rural en España: crónica de una marginación", en el qual s'analitza la situació de l'escola rural des de diferents perspectives, però sobretot des del punt de vista socioeconòmic i de política educativa. En aquelles pàgines Josep M. Bas hi signa un article que comença amb l'afirmació següent: "En la societat espanyola d'avui, l'escola rural apareix com el punt de confluència de dues grans frustracions: la crisi del camp espanyol (víctima propiciatòria del triomfalisme desarrollista de la dècada passada) i el col·lapse general del nostre sistema escolar".¹¹ L'autor analitza les principals xifres relatives a l'escola rural i a les concentracions escolars i planteja l'estudi d'"altres" solucions que les estrictament econòmiques davant el dilema escola unitària – escola graduada plantejat arrel de la Llei de 1970: possibilitat de funcionament d'un equip pedagògic complet, treballant en locals separats i amb reunions setmanals, importància per al nen de la ubicació de l'escola en el poble, importància de tenir un coneixement directe de la comarca i no només de la població més gran, importància del mestre dels nuclis rurals, necessitat de xarxes poligonals i no només radials de carreteres, adequació dels edificis escolars existents i trasllat rotatiu de nens a través dels diferents pobles de la comarca escolar.¹²

¹⁰ Vegeu I. ALDOMÀ; *La crisi de la Catalunya rural. Una geografia dels desequilibris comarcals (1960-1991)*. Lleida: Pagès editors, 1999.

¹¹ Vegeu J.M^a BAS; "Entre la crisi agrària y la crisi educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno", *Cuadernos de Pedagogía*, Suplement núm. 2 (maig 1976), p. 15-21.

¹² Josep M. Bas adopta aquests suggeriments a partir d'un informe titulat *Estudio monográfico sobre planificación territorial de la educación en el Área Metropolitana de Barcelona*, elaborat per l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Encara que sembli una paradoxa, a causa de l'àmbit territorial "molt poc" rural de l'informe, s'hi feia referència als problemes de les zones de baixa densitat de població en les quals la grandària dels centres s'hauria d'adaptar al nombre d'alumnes de la població.

La realitat és que quedava un llarg camí per recórrer tal com s'encarrega de fer notar la mateixa editorial de l'esmentada revista: "Molts problemes queden pendents. La literatura sobre l'escola rural és insuficient a Espanya. El creixement de l'organització dels mestres rurals, malgrat que es desenvolupi ràpidament durant els darrers mesos, xoca amb clares limitacions com a conseqüència de les dificultats geogràfiques, el control estatal i el caciquisme ambiental. L'administració educativa, no només no es decideix a recollir moltes propostes, experiències i plantejaments que són a la boca d'un nombre cada vegada més gran de mestres, sinó que els ignora i, sovint, els amaga".¹³

De fet, la crisi de l'escola rural era una cara específica de la crisi de l'escola pública de la dècada de 1970: un model d'escola ancorat en les estructures caduques d'un règim autoritari que no responia a les necessitats de canvi i de modernització que una societat més oberta li demanava. Per això quan a la meitat de la dècada, les escoles d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat debaten i fan públics els documents sobre l'escola pública de 1975 i 1976 als quals abans ja hem al·ludit, no fan més que palesar de forma visible un corrent amagat que s'anava estenent: una reafirmació de l'escola pública i una autoestima dels mestres que hi treballen. Aquest canvi d'actitud és a la base de la "nova" renovació pedagògica d'aquesta dècada, que arrelarà amb força a l'ensenyament públic fins a transformar-lo. Sens dubte, tot i que manquin estudis sobre el tema, els canvis també afecten els mestres d'escola rural, alguns dels quals participen activament en el moviment i preparen, des de les aules dels pobles petits, la renovació pedagògica de l'escola rural.

L'any 1979 esdevindrà un any clau en el procés de reforma i transformació de l'escola rural a Catalunya. Per una banda, aquell any se celebraren les primeres eleccions municipals democràtiques que impulsaren la reforma de les estructures administratives dels municipis i, és clar, dels pobles petits. L'escola ja no serà vista tant com una càrrega per a les migrades arquitectures municipals sinó com un element d'identitat i com un servei que les famílies reclamen. La política local intentarà

¹³ Vegeu l'editorial "La escuela rural en España: crónica de una marginación", *Cuadernos de Pedagogía*, Suplement núm. 2 (maig 1976), p. 3.

donar resposta a aquestes demandes i els nous alcaldes es convertiran, en alguns casos, en bons defensors de la causa de l'escola.

El fet més significatiu de l'any 1979 serà, però, l'organització i celebració de les Primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya, els dies 15 i 16 de juny a Barcelona. El projecte fou impulsat i realitzat des de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona per intentar assolir els següents objectius¹⁴:

- a) Reunir l'esforç d'equips de mestres que es preocupen per l'escola rural.
- b) Recollir algunes experiències personals de mestres que pateixen els problemes, com també les experiències realitzades en el camp de la formació dels mestres.
- c) Demanar a les institucions que havien iniciat estudis sobre alguns temes relacionats amb l'escola rural que els possessin a l'abast dels mestres (Departament d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat, la Inspecció Tècnica d'EGB i el Departament de Planificació de l'ICE de l'Autònoma).
- d) Encoratjar el treball per poder convocar unes Segones Jornades de l'Escola Rural.

Les Jornades d'Escola Rural i la reflexió que s'hi produeix representen un punt d'inflexió en l'evolució de l'escola rural a les comarques catalanes. La participació conjunta, en un mateix fòrum, de mestres, de representants de la nova administració autonòmica de la Generalitat que preparava els traspassos de competències, i de professorat universitari a través de l'ICE de l'Autònoma i de l'Escola de Mestres de Sant Cugat va crear les condicions òptimes per a un debat necessari, però sobretot per establir les bases d'un treball continuat amb perspectiva de futur.

En aquest marc de preocupació pedagògica envers l'escola rural és interessant destacar una experiència, desenvolupada en els mesos anteriors a les Jornades, de formació inicial del mestre a l'escola i el medi rural. Durant el curs 1978-79, l'Escola de Mestres de Sant Cugat, pionera en la renovació pedagògica a la

¹⁴ Citats textualment de la publicació de les actes de les Jornades: *L'escola rural a Catalunya. Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de l'UAB*. Bellaterra: UAB, 1980, p. 6.

universitat, va organitzar una estada a Vallbona de les Monges (Urgell) en la qual onze estudiants i sis professors realitzen una experiència de formació de mestres arrelada al medi rural en tres etapes: el coneixement del medi (desembre de 1978), l'estudi de la realitat escolar (març de 1979) i l'anàlisi de la realitat humana i cultural (juny de 1979).¹⁵

Els objectius d'aquell assaig pedagògic apuntaven molt amunt: "En els actuals moments, les Escoles de Mestres estem transmetent – si és que en transmetem! – un tipus de cultura urbana molt estandarditzada, bé sigui perquè el nostre univers cultural és fonamentalment de cultura urbana, bé perquè la major part dels nostres alumnes provenen de ciutat". Aquesta breu reflexió reflecteix de forma prou eloqüent l'esperit i el clima de les noves relacions que s'establien entre cultura rural i cultura urbana i, al capdavall, entre renovació pedagògica i escola rural. La mirada renovadora arribava al medi rural des de la universitat, després de dècades d'oblit o de marginació.

Aquesta experiència també va integrar la llista de comunicacions presentades a les Jornades d'escola rural del mes de juny d'aquell mateix any. Les Jornades de l'ICE aportaren al debat una nova mirada i els eixos principals sobre els quals transitaria l'escola rural dels anys següents. En primer lloc, la necessitat de definir una política educativa de signe diferent que partís de l'anàlisi i la reflexió sobre les dades i s'apuntalés en una nova visió de la funció social de l'escola en el territori. Aquesta línia de treball marca les aportacions dels participants de l'ICE i de l'administració educativa i s'inspira en els criteris d'una nova forma de veure la igualtat d'oportunitats i la compensació de desigualtats com a justificació per trobar noves fórmules amb vista a una més òptima planificació. Les reflexions que s'hi van fer, sigui a partir d'anàlisis quantitatives, de valoracions qualitatives o de justificacions legals, apuntaven cap a una nova manera d'orientar la política educativa que superés les concentracions escolars i les "comarcalitzacions", en

¹⁵ Vegeu: EQUIP DE PROFESSORS I ALUMNES DE L'ESCOLA DE MESTRES DE L'UAB. *Medi rural i formació de mestres. Experiència-pilot a l'escola rural*. Bellaterra, UAB, 1981. L'experiència també està descrita a l'article: M. VILLANUEVA, "La formación de los maestros y la escuela rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 69 (1980), p. 29-32.

referència a la construcció d'escoles de caràcter comarcal per substituir les escoles unitàries de l'entorn.

L'altre eix de les Jornades fou definit per la divulgació d'experiències educatives renovadores que, presentades per diversos mestres o equips de mestres d'escola rural, deixaven ben clares les possibilitats pedagògiques d'un tipus d'escola oblidat des d'aquella cultura urbana que, segons l'esmentat dossier de l'experiència de Sant Cugat, impregnava la renovació pedagògica catalana. Des de diverses comarques s'aportaren experiències que, com a comú denominador, destacaven la importància d'una escola arrelada al medi i a la comunitat, alhora que feien una acurada diagnosi dels problemes de les escoles rurals. La manca de preocupació de l'administració educativa per l'escola rural, el nul arrelament de la majoria de mestres en el territori, la manca de recursos o els problemes derivats de la poca estabilitat dels mestres contrastaven amb l'enorme cabdal de possibilitats que algunes experiències aportaven. De tot plegat se'n derivava la necessitat d'avançar en nous i poc explorats camins de coordinació entre escoles i mestres rurals que, els mesos i anys següents, inspiraran la concepció de la zona escolar rural.

Les Jornades d'Escola Rural de Barcelona que, amb els anys, esdevindran les primeres d'una llarga llista de jornades, havien obert un debat necessari sobre els diferents temes que envoltaven la problemàtica de l'escola rural, però sobretot havien plantejat l'oportunitat d'un canvi d'orientació en la política educativa i d'aprofundiment en la renovació pedagògica.

L'aportació més important, però, quedaria latent i s'aniria desenvolupant en els anys següents. La forta crisi de l'escola rural de la dècada de 1970 havia tocat fons i les jornades van inspirar nous ànims a diversos grups de mestres de territoris i comarques diferents. La mateixa crisi va esdevenir l'eix vertebrador dels inicis d'un moviment de mestres que, a partir del juny de 1979, tindrà uns referents comuns i començarà a caminar amb la finalitat de buscar i trobar fórmules per resoldre els principals problemes de l'escola rural de Catalunya. Sens dubte, es començava a posar la creu en alguns enunciats de la llista de temes pendents que recordava l'editorial de *Cuadernos de Pedagogía* en el monogràfic citat de 1976. I

al final de la dècada, una altra revista, *Perspectiva escolar*, dedicava un número a l'escola rural amb el mateix esperit que impregnava les Jornades de l'ICE: la indicació dels camins per als canvis que l'escola rural reclamava.¹⁶

És evident que al final de la dècada s'obrien altres horitzons per a l'escola rural catalana que haurien estat difícils de pensar durant els primers anys d'aplicació de la Llei Villar, en ple procés de concentració escolar. No seria, però, del tot encertat reduir aquest canvi d'orientació a un debat de política educativa (concentracions, sí o no) fonamentat en una base econòmica, perquè els elements de reflexió pedagògica també hi són presents. Fent servir una expressió de Marta Mata, es tractava de plantejar-se també el problema pedagògic al costat de les solucions administratives.¹⁷

L'orientació tecnocràtica de la política educativa oficial del darrer franquisme comportava un enfocament pedagògic de perspectiva tecnològica que ignorava la cultura rural o, a tot estirar, la reduïa a un simple i residual objecte d'estudi. La cultura i el currículum escolars eren sobretot urbans i, segons l'opinió d'alguns, "alienants per a les escoles rurals".¹⁸

En aquest context, la reflexió pedagògica dels grups renovadors va intentar superar aquesta contradicció avançant en dues direccions. En primer lloc, aprofundint en la definició de les funcions i el model específic d'escola en l'àmbit rural. En segon lloc, en la recerca d'estratègies didàctiques adequades a una realitat escolar confegida sobre la base de la diversitat d'edats i nivells dins una mateixa aula, una característica específica de l'escola rural, sobretot en el cas de les escoles unitàries.

El debat sobre la funció i el model d'escola en l'àmbit rural era una altra cara del debat sobre la funció i el model de l'escola pública que tant omplia el debat pedagògic dels anys de la transició política. En el cas que ens ocupa, la possibilitat

¹⁶ Vegeu el monogràfic "L'escola rural", *Perspectiva escolar*, núm. 36 (juny 1979), en el qual des de diferents perspectives i amb aportacions de diferents comarques s'analitzen les concentracions escolars, les escoles-llar, la necessitat d'adequar les programacions al medi rural, els equips de mestres, la formació inicial del mestre i, en definitiva, es plantegen els elements d'identitat de l'escola rural.

¹⁷ Vegeu: M. MATA, "L'escola rural", *Perspectiva escolar*, núm. 36 (juny 1979), p. 54-57.

¹⁸ Vegeu: M. CIVERA, "Programacions alienants per a les escoles rurals", *Perspectiva escolar*, núm. 36 (juny 1979), p. 39-42.

de construir una escola lligada al medi d'una forma plena i vinculada al poble i al territori eren el nucli central d'una reflexió generalitzada, que Marta Mata, en l'article citat de *Perspectiva escolar*, sistematitza en aquests elements:

- L'adaptació a les realitats i necessitats canviants acceleradament dels nens de poble.
- Una mesura o moltes mesures d'escola.
- La capacitat de buscar i de treballar temes simultàniament a dos o tres nivells d'edat dins d'un programa flexible.
- La relació entre escoles de pobles veïns, entre mestres i nens de pobles veïns.
- La formació inicial i l'exercici professional del mestre.¹⁹
- Les relacions entre el camp i la ciutat, entre l'escola urbana i l'escola rural.

El ressò de la pedagogia activa i dels postulats de l'Escola Nova és ben present en aquests plantejaments. Aquest debat sobre el model d'escola rural no estava al marge, en algun cas, d'una visió encara urbanocèntrica de l'educació i de la societat: el perill de l'aïllament del nen i la nena del món rural. En qualsevol cas, la consciència general coincidia en la necessitat de redefinir la "fesomia pròpia" de l'escola rural catalana de finals del segle XX.

Al costat de l'esforç per definir el model escolar, els grups de mestres més inquiets i renovadors van apostar per la recerca d'estratègies didàctiques específiques o, si és vol, més adients per a l'escola rural. També en aquest àmbit del treball didàctic les ressonàncies de l'activisme pedagògic del primer terç del segle XX són notables i les propostes s'encaminen cap a l'ús de la descoberta i la investigació com a forma de potenciar l'arrelament al medi, i cap a l'aplicació dels principis globalitzadors com a forma d'estructuració del currículum. No queden pas al marge, sinó tot el contrari, les propostes inspirades en les idees i les tècniques de Freinet a l'hora de pensar el treball escolar.²⁰

¹⁹ En aquests punts també insisteix molt Joan Lluís Tous, el mestre de Verdú, que recull la pròpia experiència en dues aportacions prou significatives a les Jornades de l'ICE i en el monogràfic de *Perspectiva escolar*.

²⁰ Ens pot servir d'exemple el cas de Manuel Civera, mestre de l'Horta al País Valencià que va a Vilanova de Prades a la Conca de Barberà. En la comunicació que presenta a les Jornades de

La síntesi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya durant la dècada de 1970 podria servir per dibuixar un final feliç després d'uns anys prou negres. Superada la intensificació de la política de concentracions escolars derivada de l'aplicació de la LGE, sorgeix un incipient moviment de mestres que s'articula al voltant de les primeres Jornades de l'any 1979. No està gens malament que, després del tradicional oblit cap a l'escola rural per la universitat, sigui una activitat vinculada a una institució universitària el pal de paller de la renovació. Encara que, de moment, es tracti d'una renovació més anònima però igualment efectiva, emparada en la necessitat de supervivència d'uns mestres que, en uns anys marcats profundament pels canvis socials i polítics, maldaven per redefinir el model d'escola rural i, en molts casos, per no perdre l'existència de la mateixa escola.

Segona etapa (1980 – 1990): l'origen i el desenvolupament de la zona escolar rural.

La dècada de 1980 serà el marc temporal que emmarcarà canvis significatius de la política educativa en relació a l'escola rural:

- a) A Espanya: el triomf socialista en les eleccions generals de 1982 va suposar un notable gir de la política educativa. En l'àmbit rural fou visible des de l'inici de la nova etapa política l'aturada de les concentracions. L'any 1983, el programa d'educació compensatòria constituïa també un programa d'atenció a l'escola rural que va permetre la creació de serveis de suport a l'escola rural: els "centros rurales de innovación educativa" (CRIE) i els centres de recursos pedagògics (CRP), amb extensions en alguns territoris rurals més dispersos. Encara uns anys més tard, el 1986, el govern socialista va elaborar i aplicar el decret dels CRA, els "colegios rurales

l'any 1979 planteja que canviar l'enciclopèdia Alvarez pels llibres de l'editorial Teide no és suficient; i proposa un pas més, l'orientació del qual ha de ser Freinet.

agrupados” i va promoure el programa d'escoles viatgeres per fomentar la mobilitat i trencar l'aïllament dels alumnes dels nuclis rurals.

- b) A Catalunya, la Generalitat, després de l'aprovació de l'Estatut d'autonomia de 1979, va començar a rebre els traspassos de competències d'ensenyament que van possibilitar una política educativa pròpia en relació a l'escola rural. Una política educativa en la qual, com en tants aspectes de l'activitat humana, hi va tenir un paper important el coneixement mutu i les connexions personals entre alguns dels nous responsables i el moviment renovador que abans hem descrit.

Si ens centrem en el cas català, objecte del nostre article, hem de fer referència a una de les primeres i més efectives mesures implantades des del Departament d'Ensenyament amb relació a l'escola rural: el Pla de Suport a l'Escola Rural. La ponència de Ramon Juncosa (cap del Gabinet d'Ordenació educativa) a les Jornades d'escola rural de 1983, analitza i concreta els elements que van orientar aquest pla de suport.²¹

La proposta partia dels objectius educatius que calia assolir (integració del nen en la seva societat, apropament de l'escola a la realitat dels infants, qualitat dels edificis i els equipaments i estabilitat i preparació del professorat) i plantejava les següents línies de treball:

- Descentralització dels serveis (centres de recursos pedagògics, oficines gestores comarcals, equips d'assessorament psicopedagògic).
- Desconcentració escolar.
- Política de construccions que “tingui en compte les característiques individuals de cada lloc”.
- Dotació o renovació d'equipaments.
- Intenció de crear la figura del mestre itinerant per a matèries com l'educació física, la música o els idiomes.

²¹ Vegeu: *Conclusions de les III Jornades d'escola rural a Catalunya*, elaborades pel Grup d'escola rural de l'Alt Empordà. Es tracta d'un document multicopiat i, per tant, no publicat, que recull el resum de les ponències i taules rodones de les jornades celebrades els dies 16 i 17 d'abril de 1983 a Sant Pere Pescador.

Tot indica que ens trobem davant d'un canvi que obre nous horitzons per a l'escola rural. Un canvi que cal situar i contextualitzar dins el període 1980-1987, en el qual no es poden oblidar alguns fets o activitats significatives que afecten la realitat catalana encara que, en algun cas, es desenvolupin a nivell de l'Estat espanyol:

- Un nombre considerable de publicacions sobre l'escola rural: el llibre de la Marina Subirats, *L'escola rural a Catalunya* (1983), el de Jesús Jiménez sobre *La escuela unitaria* (1982), el de Gregoria Carmena i Jesús G. Regidor sobre *La escuela en el medio rural* (1984), el de Jaume Albertí i Ramon Bassa sobre *Les escoles petites a Mallorca* (1985), els monogràfics de les revistes *Cuadernos de Pedagogía* (1981) i *Guix* (1983).²²
- Unes Jornades d'Història de l'Educació sobre l'educació en el medi rural, organitzades per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i celebrades a Lleida l'any 1984.
- La ponència sobre l'escola rural en el Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica (1983).
- L'activitat d'un Seminari sobre l'Escola Rural dins el Gabinet d'Ordenació Educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari, en el qual hi participen activament grups de mestres d'escola rural durant el període 1984-86.
- Algunes experiències de dinamització i potenciació de l'escola rural: formació permanent institucional (FOPI)²³, plans de suport a l'escola rural a través dels CRPs (creats el 1982).
- Les experiències dels CRIE (el d'Alcorisa a Terol, per exemple) o del Colectivo Campos de Castilla al Valle Amblés (Ávila).²⁴

L'anàlisi d'aquesta presència de l'escola rural en el debat educatiu permet extreure una conclusió de caràcter general: el tema de fons de la reflexió pedagògica és el

²² Les referències bibliogràfiques completes d'aquestes publicacions es poden trobar a la bibliografia que completa el monogràfic d'aquesta revista i, també, a la bibliografia de la tesi.

²³ Vegeu: M. CASTANYS, "Experiència institucional de formació del professorat d'escola unitària al Berguedà", dins *L'escola dins el món rural. Actes de les IV Jornades d'Escola Rural (Valls, 1984)*. Bellaterra: ICE de la UAB, 1985, p. 95-98.

²⁴ COLECTIVO "CAMPOS DE CASTILLA". *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea, 1987.

debat sobre el model organitzatiu que cal adoptar per millorar les condicions de l'escola rural.

La reflexió sobre els models possibles es planteja a partir de determinats principis acceptats de forma compartida:

- L'educació té lloc a l'escola i en altres contextos: el poble, la comarca o l'àmbit geogràfic i territorial (el districte escolar que planteja Marina Subirats; el sector escolar o la zona escolar que es va dibuixant en els documents de treball de les diferents jornades)
- La qualitat de l'educació depèn de la interacció mestre-alumne, però també i cada vegada més de la interacció entre els alumnes, del treball en equip dels mestres, dels recursos i de la integració de nous coneixements.

A partir d'aquí es van dissenyant models organitzatius de l'escola rural dirigits a trobar solucions en contextos amplis: àmbits geogràfics que disposin d'una oferta suficient i que possibilitin la integració de serveis i recursos i la interacció entre els diversos actors.

Les *Zones Escolars Rurals* (ZER) a Catalunya i els *Colegios Rurales Agrupados* (CRA) en altres regions i comunitats autònomes de l'Estat espanyol neixen amb aquesta orientació. Amb l'objectiu de constituir un equip docent comú per aplicar un projecte educatiu compartit adreçat a la comunitat educativa d'un mateix territori, format per un conjunt de pobles més o menys propers.

L'origen i el desenvolupament del model de la ZER té lloc dins el debat del moviment de mestres de l'escola rural catalana en el període 1980-1987:

- 1980: les Segones Jornades d'Escola Rural de Tàrraga es celebren sota els lemes "Aturem les concentracions" i "Comencem a parlar de zona o sector escolar".
- 1987: les Sisenes Jornades d'Escola Rural de Banyoles són la culminació d'un llarg debat que cristal·litza en el document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*.

Aquestes dues dates i esdeveniments emmarquen un procés participatiu, crític i creatiu en el qual, al costat del protagonisme del moviment de mestres d'escola rural, hi conflueixen altres sectors i institucions. Els referents claus del procés són:

- 1983: les Terceres Jornades ja citades de Sant Pere Pescador (Alt Empordà). Són el resultat d'un important procés de preparació (articles, enquestes, difusió a través de la premsa, etc.). Els documents escrits que s'hi produeixen plantegen la necessitat d'agrupacions escolars (zona, àrea, agrupació). Les conclusions són clares: aturar les concentracions, estabilitat dels mestres, creació de zones escolars formades per escoles veïnes, intercanvi d'experiències i arrelament al medi.
- 1984: les Quartes Jornades de Valls (Alt Camp)²⁵ acullen la participació de diferents sectors (pares, Administració, partits polítics, etc.). El treball es centra en l'anàlisi de la realitat de l'escola rural i en l'elaboració de propostes organitzatives i de millora, al costat de l'intercanvi d'experiències de treball pedagògic. La presentació de la comunicació "Zona escolar rural" és la gènesi del document *La zona escolar. Una proposta de racionalització i millora de la xarxa escolar de Catalunya* del Grup de Mestres Urgell-Segarra.
- 1985: les Cinquenes Jornades de la Seu d'Urgell²⁶ són la clau en el procés de definició de la ZER. Després d'un interessant procés de preparació i debat, organitzat des de l'ICE de l'UAB, les ponències que s'hi presenten tracten sobre la zona escolar rural, les relacions de l'escola rural amb l'administració, i l'escola rural i l'ensenyament mitjà. També es presenten comunicacions sobre aspectes metodològics i didàctics per a una aula amb nens de diferents edats i nivells.

Aquest llarg i intens procés de discussió, elaboració i experimentació pràctica culmina a les Sisenes Jornades de Banyoles (24, 25 i 26 d'abril de 1987) en les

²⁵ Vegeu: *L'escola dins el món rural*. IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril 1984). Es tracta de les actes de les jornades publicades per l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona el maig de 1985.

²⁶ Vegeu: *V Jornades d'Escola Rural (La Seu d'Urgell, maig 1985). Conclusions*. Es tracta del dossier de les Jornades editat per l'ICE-UAB i el Grup de Mestres de l'Alt Urgell-Cerdanya.

quals s'aprova el document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*.²⁷ Un document que discuteixen i aproven un col·lectiu que aplegava més de 200 mestres.

El text de presentació del document és prou contundent a l'hora de definir el procés i remarcar la rellevància de les conclusions:

A les segones Jornades d'Escola Rural de Catalunya, celebrades a Tàrraga (Urgell), es van presentar estudis econòmics que demostraven que, fins i tot econòmicament, s'aconsellava frenar les grans concentracions i mantenir les petites escoles.

Després, a Sant Pere Pescador (Empordà) i Valls (Alt Camp) es va anar dibuixant amb més definició quina podria ser la resposta a la "concentració". Mestres de suport, mestres que bescanviaven per un temps els llocs de treball, etc., anaven confegint el que a les V Jornades de la Seu d'Urgell va significar el primer document àmpliament debatut sobre els perfils d'una Zona Escolar, amb la base i la força que donen tres anys experimentant aquest model, sovint sense recursos suficients, i amb la realitat de més de vint zones rurals en funcionament arreu de Catalunya.²⁸

Ara, a Banyoles se li ha donat tota l'estructura necessària perquè la Zona Escolar sigui acceptada per la Conselleria d'Ensenyament com una seriosa alternativa a l'actual estat de l'Escola Rural.

En aquests moments el Departament d'ensenyament té la paraula (...).

El document de Banyoles concretava clarament la definició de la Zona Escolar Rural:

La Zona escolar abasta un conjunt d'escoles que, per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com a ens escolar propi.

La Zona escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de la zona. Cada escola integrada a la Zona, conserva les seves característiques pròpies però, a nivell organitzatiu i pedagògic, està estretament relacionada amb la resta d'escoles.²⁹

²⁷ Vegeu: *Projecte de zones escolars per a l'escola rural. Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya (Banyoles, 1987)*, editat per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (FMRP).

²⁸ En una il·lustració que acompanya l'article es pot resseguir el mapa de les zones rurals que funcionaven l'any 1987 arreu de Catalunya per iniciativa dels mestres, extret del document de les Jornades de Banyoles.

²⁹ Document ja citat de les Jornades de Banyoles, p. 5.

Es tractava, en definitiva, d'un model escolar basat en la coordinació, en el treball d'equip, en el projecte educatiu compartit i en la conservació de la pròpia identitat de cada escola. Un model que buscava l'equilibri entre el conjunt i les parts, entre la zona i el poble.

En la cloenda de les Jornades de Banyoles, el conseller d'Ensenyament Joan Guitart es va comprometre a enllestir i publicar el decret de constitució de les ZERs. Una promesa que la lentitud de l'Administració va posposar fins l'any següent. Una lentitud que en el desplegament de la normativa es va convertir gairebé en paràlisi i va aparcar el reconeixement efectiu de les primeres zones fins l'any 1990.³⁰

Paral·lelament al procés de desenvolupament de la ZER es va gestant la creació i la dinàmica del futur Secretariat d'Escola Rural de Catalunya que s'inicia quan, a les Cinquenes Jornades de la Seu d'Urgell, l'any 1985, el Grup de mestres del Bages planteja la proposta de creació d'una Taula de grups d'Escola Rural integrada dins els Moviments de Renovació Pedagògica. En la primera reunió de la Taula de grups a Manresa celebrada el mes de juny de 1985 hi assisteixen onze grups i s'hi proposa la sol·licitud d'entrevistes amb l'Administració per reivindicar i planificar les mesures necessàries per a la millora de la qualitat de l'escola rural.

L'any següent, els dies 14, 15 i 16 de novembre, es realitza una Trobada de mestres a Saifores en la qual es constitueixen diverses comissions de treball (zones escolars, properes jornades,...). En una de les comissions es debat la proposta sobre el Secretariat: composició, representativitat, funcions, reunions, finançament, etc. El Secretariat es vincula a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica com a àmbit de treball. A partir d'aleshores es succeeixen diverses reunions del Secretariat a Vilafranca del Penedès, en les quals hi

³⁰ Decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari (DOGC de 19/agost/1988), completat amb l'ordre de 31 d'octubre de 1988 de convocatòria del procés de constitució de les primeres 15 ZERs i l'Ordre de 6 d'abril de 1990 d'establiment de les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals.

El reconeixement de les primeres ZERs es va fer efectiu amb la Resolució de 9 d'abril de 1990 sobre la constitució de les primeres 15 ZERs de Catalunya (DOGC de 18/abril/1990). Les primeres 15 ZERs van ser: De bat a bat, Llaromi, Font del Cuscó, Borredà-Vilada, El Moianès, Les Goges, Tramuntana, Cerdanya, Guicivervi, La Segarra, El Solsonès, Montsant-Serra de Prades, Riu Avall, Priorat Oest i Atzavara.

participen grups de mestres d'escola rural de Banyoles, Alt Urgell-Cerdanya, Urgell-Segarra, Bages, Berguedà, Osona, Baix Montseny, Montsant-Serra de Prades, Alt Camp, Alt i Baix Empordà, Priorat, Alt i Baix Penedès i Anoia. Les funcions del Secretariat queden establertes en la coordinació dels diversos grups, la representació del moviment d'escola rural, la reivindicació de millores davant l'Administració, l'animació i dinamització de les activitats i la formació dels mestres d'escola rural.

A través d'aquest procés i amb aquestes bases, el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya es converteix en un organisme que aplega i vertebrava els mestres d'escola rural i desplega una intensa activitat. Alguns exemples: 1987 (reunions mensuals a Vilafranca); 1989 (Jornades al Segrià de les comarques de Lleida; reunions per explicar les ZER a diferents comarques; etc).

Si bé el debat sobre el model organitzatiu va ocupar la major part del temps i l'esforç del moviment de mestres d'escola rural durant aquest període, no seria just menystenir altres elements que també conformaren la reflexió pedagògica centrada en el medi rural.

La definició del model d'escola o, millor dit, la construcció de la identitat de l'escola rural va anar prenent cos sota formes i perspectives diverses. L'impacte de l'estudi de Marina Subirats que ofería un retrat ajustat de la realitat de l'escola rural catalana, publicat l'any 1983 i del qual ja hem parlat abans, va servir per aprofundir la perspectiva sociològica. Per això, quan l'autora participa a les Jornades de Valls de l'any 1984 per intentar respondre la pregunta "Quin ensenyament convé més a l'escola rural?"³¹, porta el debat i la reflexió al terreny de la sociologia de l'educació i situa el problema en clau de relacions entre escola i societat rural, entre cultura escolar i cultura rural. Segons el seu punt de vista ja no es tractava només de construir una identitat escolar diferenciada de l'escola urbana, sinó també de respondre a les noves necessitats d'unes societats anomenades rurals, cada vegada més diverses. L'anàlisi de les funcions de l'escola, manllevant alguns termes de la perspectiva marxista, li permet concloure el paper important de

³¹ Vegeu: M. SUBIRATS, "Quin ensenyament convé més a l'escola rural?", dins *L'escola dins el món rural. IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril 1984)*. Bellaterra: ICE-UAB, 1985, p. 34-43.

l'escola en la "recomposició de les formes de vida rurals" i, per tant, de reivindicar una escola que, per dir-ho d'una manera planera, deixi de jugar a la contra i s'avanci a les necessitats del seu temps. La identitat de l'escola rural es definia doncs per la seva capacitat i necessitat de transformar el medi que l'envoltava, o sigui el medi rural.

L'altra cara de la reflexió pedagògica quedava emmarcada per la didàctica i el dibuix que s'hi plasmava portava tots els colors de la pedagogia activa. No era estrany en una trajectòria paral·lela al gruix de la renovació pedagògica catalana que bevia constantment de les fonts de l'Escola Nova. En aquest context, les estratègies didàctiques i les corresponents experiències que es desenvolupaven aplicaven amb rigor els plans de treball, els centres d'interès, la globalització, els materials sensorials, els blocs lògics, la correspondència escolar, el treball per projectes, la impremta a l'escola, l'aprenentatge per descobriment i altres tècniques que ompliren la pràctica educativa de l'escola rural amb les pedagogies de Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick, Freinet, Piaget i altres noms il·lustres.

Per aquesta via, la reflexió pedagògica que arribava des de la didàctica oferia un tret de progressiva continuïtat (la influència de la pedagogia activa) en l'evolució de l'escola rural al llarg de la dècada de 1980. Una continuïtat amb la tradició que s'havia encetat en els anys anteriors. En canvi, ja hem analitzat que la política educativa quedava marcada pel canvi de rumb experimentat amb l'aturada de les concentracions escolars i, també, per la indefinició i la lentitud que l'Administració educativa sempre imposa en tot procés de canvi. Una prova més que ens recorda i ens alerta, com ja feia Rosa Sensat l'any 1933, del perill d'institucionalitzar la renovació.³²

Sens dubte, però, la síntesi del període 1980-1989 està marcada per la zona escolar rural, el model organitzatiu i pedagògic que, sorgit en el si del moviment de mestres del Secretariat d'Escola Rural i incorporat més tard als organigrames administratius, va transformar de dalt a baix el mapa de l'escola rural de Catalunya i va reforçar-ne el seu valor educatiu i millorar-ne la qualitat.

³² Vegeu: R. SENSAT, "El perill d'institucionalitzar la renovació. Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública", *L'Escola Nova catalana 1900-1939*. Vic: Eumo, 1992, p. 207-219.

La zona escolar rural va suposar el trencament de l'aïllament tradicional de l'escola i el mestre rural, va permetre noves perspectives de treball en equip per als mestres, va aportar possibilitat de més i millors serveis i de més recursos, va ampliar els claustres amb la presència de mestres especialistes i de suport, va fer possible la continuïtat del projecte educatiu malgrat els canvis i va afavorir l'intercanvi i interacció entre els nens i nenes. En definitiva, amb el nou model pedagògic i organitzatiu s'obria la porta per a la superació dels inconvenients i desavantatges que havien marcat l'evolució anterior de l'escola rural.

Tercera etapa (1990 – 1998): de l'impacte de la LOGSE al balanç de La Molina.

El moviment de mestres d'escola rural trenca l'intens ritme de celebració de jornades (una cada any entre 1983 i 1987) i les Setenes Jornades se celebren al Vendrell – Comarruga sota el lema d'un tema estrella de l'any 1990, l'any de la LOGSE: *L'aplicació de la Reforma a l'escola rural*.³³ L'objectiu és analitzar les línies bàsiques d'adequació de l'escola rural en el marc de la nova llei que ordenava el sistema educatiu espanyol. Els temes a debat dels 150 participants són:

- l'educació infantil
- l'educació obligatòria
- la formació del professorat

Les Jornades posen al descobert les mancances de l'escola rural per afrontar l'aplicació de la reforma i les conclusions plantegen el debat de la dotació de recursos i de composició de la plantilla de mestres. Joan Domènech, aleshores president de la Federació de MRP de Catalunya, ho expressa clarament en la presentació de la publicació de les conclusions de les Jornades: "(...) L'aplicació de la Reforma a l'escola rural vol un augment considerable de recursos. La reforma és més cara en aquestes zones que en altres de més concentració. I, per

³³ Vegeu: *L'aplicació de la Reforma a l'escola rural. Conclusions de les VII Jornades d'Escola Rural*, editat pel Secretariat d'Escola Rural de Catalunya i la FMRP, 1990.

exemple, el perill que la secundària obligatòria s'allunyi dels nuclis rurals i es desvinculi definitivament del primer tram de l'ensenyament obligatori, és evident. O que els Plans de formació no compensin el desequilibri (...)"

La necessària reflexió sobre l'aplicació de la LOGSE en el medi rural encetà una lluita enfront de l'Administració educativa que cristal·litzarà formalment en els acords de juliol de 1997, signats entre els sindicats i el Departament d'Ensenyament però que va costar d'implantar pel que fa al compliment absolut d'allò pactat: la configuració de les plantilles en les ZER i la dotació de recursos.

De fet les Setenes Jornades de l'any 1990 són de les més productives en reclamacions i en propostes concretes que la nova ordenació del sistema educatiu feia evidents.³⁴ La tasca del moviment de mestres, de deu anys ençà, havia donat els primers fruits legals. L'Administració havia reconegut una feina i una trajectòria i es reconeixia un model elaborat des de la pràctica i reflexionat de forma crítica i participativa. Des del punt de vista de l'organització escolar, un salt qualitatiu molt important, potser el més rellevant dels darrers anys on tot sembla que està inventat. Però l'aplicació de la reforma educativa de la LOGSE plantejava dubtes i inquietuds i posava sobre la taula noves necessitats de l'escola rural que no escapaven al Secretariat d'Escola Rural.

Els anys 90 són anys de transformacions importants en el món rural. La ruralitat tradicional molt més homogènia deixa pas definitivament a una ruralitat moderna o postmoderna completament heterogènia, fragmentada i diversa.³⁵

El "rural" és una marca que està de moda i l'escola rural és més present en els àmbits educatius i pedagògics. El Secretariat desplega una tasca de seguiment del procés d'implantació de les ZER. Una tasca de divulgació del model, d'intercanvi d'experiències i de reflexió i revisió constant, conscient que l'escola rural ha de guanyar la batalla de la pròpia supervivència en el terreny de la qualitat.

L'any 1991, Moià i la Llacuna són seus de dues trobades pedagògiques sobre el projecte educatiu i la informàtica. L'any 1993, les conclusions de les Vuitenes

³⁴ Vegeu: J. FEU, "Les demandes i propostes dels mestres en el decurs de les nou Jornades d'Escola Rural de Catalunya (1979-1996)", dins *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, p. 343-351.

³⁵ Vegeu: J. FEU, "La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza", *Temps d'Educació*, núm. 20 (2n semestre 1998), p. 287-314.

Jornades de Cervera³⁶ representen un primer balanç de l'aplicació del model ZER, però també una reflexió sobre l'ordenació de l'escola rural a Catalunya i les perspectives de futur. L'etapa 3-12 era un marc diferent del que havia vist néixer les ZER i calia analitzar la nova situació. L'intercanvi d'experiències (la fira de material didàctic) torna a fer evident el progrés qualitatiu de la renovació pedagògica a l'escola rural. Finalment, les mateixes jornades reflecteixen àmpliament les transformacions del món rural a les quals ens hem referit, tal com queda plasmat en la ponència marc de Xavier Campillo sobre les perspectives del món rural en el context europeu.

L'any 1995, el Consell Escolar de Catalunya organitza a Lleida, el 16 de desembre, una jornada sobre "Present i futur de l'escola rural". Amb un notable èxit d'assistència (425 persones inscrites), les jornades són una mostra de la presència de l'escola rural i el Secretariat d'Escola Rural en l'educació catalana.

La dècada dels noranta veu néixer també algunes realitats importants influïdes directa o indirectament pel Secretariat d'Escola Rural:

- La celebració de jornades temàtiques o de comarques sobre l'escola rural: I Jornades de Zones Escolars Rurals del Priorat (1992); I i II Jornades d'Escola Rural de les comarques gironines (1992 i 1994); Seminari d'Escola Rural de les comarques gironines (a partir de 1991).
- La constitució del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (1995): un grup de treball format per professorat de les facultats d'educació de les universitats catalanes. L'activitat d'aquest grup va possibilitar les Jornades d'Escola Rural per als estudiants de mestre (1996)³⁷ i la concreció d'una proposta per treballar l'escola rural dins la formació inicial dels mestres (1998).³⁸

³⁶ Vegeu: *VIII Jornades d'Escola Rural. Conclusions*, publicades a *Temes de Renovació Pedagògica*, Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, núm. 10, maig 1993.

³⁷ Les primeres Jornades adreçades als estudiants de Mestre es van celebrar a Vic l'any 1996. Des d'aleshores s'han continuat realitzant amb periodicitat anual en diferents indrets de les comarques de Catalunya. La primavera del 2005 es van celebrar les X Jornades a la Seu d'Urgell.

³⁸ Es tracta d'un document elaborat pels membres del Grup Interuniversitari amb l'objectiu d'aconseguir la presència de l'escola rural en els plans d'estudi de la diplomatura de Mestre. El document presenta propostes temàtiques, acompanyades de bibliografia, per als programes de diferents assignatures troncales de la carrera (Teories i Institucions contemporànies de l'Educació, Sociologia de l'Educació, Didàctica general i Organització escolar) i per a una assignatura optativa d'Història de l'Educació a Catalunya.

La publicació del llibre *Trabajar en la escuela rural*, editat per la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica amb l'activa participació d'un grup de mestres catalans en nom del Secretariat d'Escola Rural, l'any 1998, constitueix una bona mostra de la vitalitat de la renovació pedagògica a l'escola rural i una eina per a la formació dels mestres.³⁹ El llibre també ofereix una acurada radiografia dels temes centrals del debat i la reflexió sobre l'escola rural: la relació de l'escola amb el medi rural, l'escola rural en el context espanyol, europeu i internacional, l'organització de l'escola en el medi rural, el treball didàctic a l'aula, la formació del mestre, el projecte educatiu i l'organització i planificació del currículum. Tot un manual sobre l'estat de la qüestió de l'escola rural a finals del segle XX.

Quan el mateix any 1998, el Secretariat d'Escola Rural es planteja les Desenes Jornades com una oportunitat per fer balanç dels deu anys del decret de les ZER, planaven més ombres que llums en l'anàlisi de la política educativa que aplicaven els responsables del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. D'ençà de l'aplicació de la LOGSE, la política educativa catalana en l'àmbit rural es caracteritzava per l'excessiu reglamentisme, per la uniformització i l'homogeneïtzació derivades de l'extensió d'un model únic que tractava per igual totes les escoles i totes les zones, i per l'absència d'un mapa de l'escola rural de les comarques catalanes com a instrument de planificació. De fet, el Reglament Orgànic de Centres (el ROC), un decret de l'any 1996, havia desvetllat inquietuds i alarmes pel tractament uniformitzador i reglamentista que feia de la realitat de l'escola rural (de forma col·loquial, es parlava d'un autèntic "cop de roc") i havia esdevingut un dels eixos del debat de les Novenes Jornades de Sant Pere de Vilamajor, al Baix Montseny, el mateix any 1996 de la seva promulgació.

El balanç que va fer-se en les X Jornades d'Escola Rural, les Jornades de La Molina de l'any 1998, tenia l'objectiu de detectar els canvis esdevinguts al llarg dels deu anys del Decret sobre les zones escolars rurals, d'analitzar el procés

³⁹ Vegeu: *Trabajar en la escuela rural, ¿Trabajar en la escuela rural?, ¡Trabajar en la escuela rural!* Madrid: FMRP, 1998.

seguit, tant per les mateixes zones, com per l'organisme que -almenys en gran part- les ha fet possibles: el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya.⁴⁰ La valoració, globalment positiva, presentava les ZER com a models d'organització molt vàlids que restaven supeditats en el propi funcionament a dos factors:

- La lentitud administrativa per desplegar acords i compromisos, una insuficiència de recursos de tipus material important en alguns casos i una legislació encara poc adaptada a les característiques de la societat i de l'escola d'àmbit rural.
- La diferenciació entre aquelles ZER que estan fortament consolidades, que en molts casos van néixer d'una experiència acumulada, que ja presentaven una cohesió i un treball pedagògic de molt de temps, i les que estan en procés de consolidació.

Les Jornades de La Molina també van servir per fer balanç de la trajectòria del Secretariat en una sessió nocturna concorreguda i participativa de la qual aquest treball escrit és hereu directe. També van servir per incorporar a la tasca del Secretariat tots els sectors de la comunitat educativa. Una línia encetada en èpoques anteriors i assajada amb èxit en el Secretariat extraordinari del 9 de maig de 1998 a Avinyonet del Penedès on assistiren municipis, FAPAC i sindicats amb l'objectiu d'implicar tota la comunitat educativa en uns objectius que, fins aleshores, havien estat compartits només pel moviment i els grups de mestres.

Amb el canvi de segle el Secretariat es va tornar itinerant en les seves reunions i la tradicional reunió trimestral d'Avinyonet del Penedès es desplaçà a poblacions de les diverses comarques de la geografia catalana. L'activitat però, segueix igualment constant i persistent en el treball en tres direccions (l'esperit de La Molina) ratificat a la trobada de Vic el 7 de setembre de 1999 on es presenta el document de conclusions de les X Jornades:

- el treball pedagògic.
- l'exigència de millores a l'Administració.

⁴⁰ Vegeu: "Balanç de 10 anys de zones escolars rurals – Resum de les X Jornades d'Escola Rural de La Molina, 1998", dins *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 20, maig 1999.

- l'apropament a tota la comunitat educativa (sindicats, FAPAC, ajuntaments, etc.).

El final de segle oferia una imatge numèrica de l'escola rural a Catalunya molt més positiva que les xifres resultants de les concentracions escolars que hem aportat a l'inici de l'article. Les dades del curs 2000-01⁴¹ presenten una realitat molt allunyada del que hauria pogut ser un sector residual del sistema educatiu:

	Núm.	Escoles	Alumnes	Mestres	Itinerants
ZERs	103	390	11.927	1.164	420
Agrupaments	13	31	1.584	146	29
Escoles sense agrupar		23	1.334	143	
Totals		444	14.845	1.453	449

El repàs històric d'aquest darrer període no seria complet sense aturar-nos a resseguir les línies de la reflexió pedagògica que orienten la pràctica educativa.⁴²

L'escola rural, com tota l'educació obligatòria de Catalunya, no escapà pas a la irrupció de la pedagogia psicològica del constructivisme que va orientar la planificació didàctica i la pràctica educativa a les aules. Aquest, però, és un tret general que no comportà, o almenys no en tenim prou constància, cap aspecte diferenciador de la manera d'ensenyar a l'escola rural. En canvi, el debat al voltant

⁴¹ Font: Servei de Programes educatius – Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

⁴² Per completar l'anàlisi es poden consultar els diferents monogràfics publicats per les revistes pedagògiques de més difusió entre la comunitat educativa: *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Aula de innovación educativa*, *Perspectiva escolar*, *Revista de Educación* i *Temps d'Educació*, que estan referenciades en la bibliografia que complementa aquests articles monogràfics d'*Educació i Història*.

de la reforma educativa de la LOGSE i els nous temes emergents de la dècada dels noranta comportaren reflexions en l'àmbit de la concreció del currículum (què cal ensenyar a l'escola rural?) i en la planificació d'alguns continguts didàctics: la informàtica i la telemàtica, la música, la llengua estrangera, l'educació física (o sigui, les àrees dels especialistes que eren els mestres itinerants) o els eixos transversals.

En aquests anys es detecta un descobriment dels valors "rurals", no només en allò que significa de redescobriments de la natura i el camp enfront de la massificació de la vida a les ciutats, sinó també en una nova mirada cap als avantatges de la mesura humana d'una escola petita. Podríem dir que hem passat del "com més gran millor" a "el petit té més possibilitats": la petita comunitat, la proximitat, les relacions personals,... Sense oblidar el debat sobre la identitat de l'escola rural que es centrava en la necessitat de definir les funcions d'una escola ubicada en un medi cada cop menys rural.⁴³ En un sentit semblant caldria valorar algunes aportacions referides al perfil del mestre rural i la seva formació inicial i permanent.⁴⁴

Aquesta escola a la mesura humana que és l'escola rural oferia notables possibilitats en l'aplicació d'alguns principis metodològics claus en la pràctica escolar de la dècada dels noranta: l'alumne com a centre del procés educatiu, l'entorn com a centre d'interès, la importància del procés de socialització, el tractament de l'heterogeneïtat i la diversitat de l'aula, l'autonomia de l'alumne i la globalització. Uns principis per als quals en força aules d'escola rural s'havien assajat fórmules d'aplicació prou fiables que continuaven sent vàlides en el nou context: els plans de treball, les assemblees de classe i d'escola, les conferències, els projectes de treball, etc. Al capdavant, quan la mateixa escola graduada assajava models d'agrupaments flexibles per afrontar l'heterogeneïtat de l'aula i trencava la rigidesa de la graduació, no hi havia massa raons pedagògiques per

⁴³ Vegeu a tall d'exemple l'article de J.M. DEL BARRIO, "¿Existe la escuela rural?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251 (octubre 1996), p. 85-86; i també l'article ja citat de J. FEU "La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza", publicat a la revista *Temps d'Educació*.

⁴⁴ Vegeu: J. SOLER, "Aprender a ser mestre a l'escola rural", *Perspectiva escolar*, núm. 233 (març 1999), p. 19-29.

no acceptar la idoneïtat de la realitat de l'aula multinivell com a excel·lent laboratori de pedagogia pràctica.

Aquest ràpid repàs dels temes de reflexió pedagògica no pot oblidar-ne un que, si bé no és pas nou, es planteja amb profunditat perquè té interconnexions amb molts aspectes de l'activitat educativa. Es tracta de la relació entre escola i territori.⁴⁵ Aquesta reflexió, que alguns han valorat com una nova versió de l'arrelament de l'escola al medi, ha aportat en el terreny de la pràctica algunes interessants experiències, com ara les comunitats d'aprenentatge en l'àmbit rural.⁴⁶ Però potser el més important és que ha obert noves perspectives de treball en el medi rural: l'educació més enllà de l'escola, l'obertura de l'escola a la comunitat, la formació al llarg de la vida també en el medi rural, etc.

La síntesi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya en el final de segle XX s'hauria de fer destacant el procés d'implementació i consolidació de les zones escolars rurals en el nou escenari del sistema educatiu i el marc curricular de la LOGSE. La política educativa, tendint clarament a la uniformització, no ajudà al desplegament de totes les potencialitats del nou model i ofegà les iniciatives més renovadores que havien estat a la base del disseny de les mateixes zones escolars. Aquest fet i el paisatge didàctic i pedagògic de perfil psicològic, pintat pel constructivisme imperant a la dècada dels noranta, marcaren profundament el temps de balanç, de reflexions i de perspectives de futur que el moviment de mestres d'escola rural, com tots els altres moviments pedagògics i, àdhuc, socials i culturals, va encarar en el tombant de segle.

Epíleg: algunes lliçons de la història per construir l'educació del segle XXI en el medi rural

La necessitat de posar límits temporals en un article d'història de l'educació ens obliga a tancar l'anàlisi en el trànsit del segle XX al segle XXI. En aquest cas, com

⁴⁵ La temàtica fou abordada des de diverses perspectives en un monogràfic de la revista *Temps d'Educació* sota el lema "Educació i territori" coordinat per Roser Boix, en el núm. 26 (2n semestre 2001/ 1r semestre 2002).

⁴⁶ Vegeu: L. MARTÍ, "Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 290 (abril 2000), p. 14-19.

passa sovint, la data del 2000 no és més que un punt i seguit per a un procés que segueix evolucionant en una direcció paral·lela a la que acabem d'analitzar.

D'ençà del balanç de les Jornades de La Molina de l'any 1998, s'han succeït tres edicions més de les jornades del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, a Torroella de Montgrí, a l'Espluga de Francolí i a Berga⁴⁷, que s'han centrat en la reflexió educativa al voltant de tres grans àmbits, com són la gestió i el funcionament de la ZER, la pràctica educativa i les relacions amb l'entorn. De fet, els temes ja s'havien apuntat en alguns treballs que, a més de fer balanç, apuntaven cap a les perspectives i els reptes del nou segle: la innovació i la qualitat, la participació i la comunicació, l'autonomia de l'escola i de la ZER, la formació inicial i permanent del mestre, la formació al llarg de la vida en el medi rural i la continuïtat del Secretariat d'Escola Rural.⁴⁸

En el moment d'escriure l'epíleg d'aquest article, davant les incerteses d'una política educativa encara molt indefinida, el moviment de mestres de l'escola rural de Catalunya s'esforça per obrir nous camins (el poble educador, l'escola inclusiva, els alumnes de famílies immigrants, la zona educativa 0-18, etc.) i, sobretot, per obrir-se i aplegar nous actors protagonistes de les transformacions del medi rural. És tot un senyal que el Congrés del Món Rural'06 que actualment es desenvolupa a Catalunya hagi previst i programat dos fòrums per al diàleg "Educació i món rural". El primer, celebrat a Lleida el passat 12 de novembre de 2005, va abordar la problemàtica de l'educació i de l'escola davant la nova realitat sociològica dels pobles petits. En el segon, a Girona el proper 11 de febrer de 2006, és previst de revisar els itineraris educatius dels infants i joves de l'escola rural; en síntesi, l'etapa 0-18 i el procés de la formació al llarg de la vida. En el fons el debat continua molt centrat en el terreny de les identitats de l'escola i l'educació en el medi rural, davant les ràpides i sobtades transformacions actuals (els

⁴⁷ Les tres darreres edicions de les Jornades del Secretariat han estat: les XI Jornades de Torroella de Montgrí (29 i 30 de juny de 2001), les XII Jornades de l'Espluga de Francolí (27 i 28 de juny de 2003) i, finalment, les XIII Jornades de Berga (el 30 de juny i l'1 de juliol de 2005).

⁴⁸ Vegeu: R. BOIX, J. FEU i J. SOLER, "Perspectives i reptes a l'escola rural de la Catalunya del segle XXI", dins J. MALLART, M. TEIXIDÓ i C. VILANOU (ed.) *Repensar la pedagogia, avui*. Barcelona –Vic: Societat Catalana de Pedagogia/ Eumo editorial, 2001, p. 97-108.

moviments migratoris, la diversitat cultural, el creixement i/o el despoblament, etc).⁴⁹

Serà bo no perdre de vista ni desaprofitar algunes lliçons que la història de l'educació en el medi rural ens pot aportar per al present i per al futur. El passat d'aquests trenta anys del segle XX que acabem d'analitzar n'és ple, com també altres passats que tenim prou estudiats. Una de les lliçons útils podria ser l'evidència que l'educació i l'escola avancen quan els actors educatius treballen plegats. Una altra lliçó seria que la innovació i la renovació pedagògica són possibles malgrat les polítiques educatives de signe advers. Tot això, sense oblidar-nos mai que l'educació necessita la pedagogia, la del passat i la del present.

⁴⁹ Les reflexions actuals sobre la identitat de l'escola i l'educació rurals s'apunten en articles com el de J. FEU, "La escuela rural: apuntes para un debate", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327 (setembre 2003), p. 90-94.

5. SOBRE LES PERSPECTIVES DE FUTUR

Algunes inquietuds: de l'escola al territori, del problema local al destí global i de l'individu a la humanitat

Per encapçalar el capítol 2 de la tesi hem utilitzat un text de l'historiador Josep Fontana que ens il·lustra sobre algunes de les funcions de la història. Diu Fontana que cal: “una història que ens retorni la voluntat de planejar i construir el futur, ara que sabem que cal participar-hi activament, perquè no està determinat i depèn de nosaltres”. Des d'aquesta visió hem pensat que la tesi havia d'incloure algunes aportacions escrites amb l'objectiu d'afegir reflexió pedagògica actual a partir del coneixement del passat i amb la mirada posada en la construcció del futur. Ens ha semblat pertinent fer-ho a partir de dos textos que parteixen dels dos nuclis temàtics que articulen els capítols precedents: la reflexió pedagògica contemporània i la pràctica educativa, centrada en el medi rural.

El primer text vol donar resposta a la necessitat de traçar les línies mestres del mapa pedagògic després del debat postmodern i després del balanç global que, a finals de segle XX i inicis de l'actual, hem anat fent sobre la pedagogia del segle que es tancava. Es tracta d'un article escrit conjuntament amb el professor Conrad Vilanou, “Apuntes para la Pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico”, i publicat, en castellà, a la revista brasilera *Educação & Realidade*, de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul a Porto Alegre, l'any 2001. Una versió catalana de l'article està inclosa en l'obra col·lectiva *Repensar la pedagogia, avui*, editada l'any 2001 per la Societat Catalana de Pedagogia. D'alguna manera, l'article dona continuïtat al balanç pedagògic del segle XX dibuixat per Conrad Vilanou en un treball publicat a *Temps d'Educació* l'any anterior amb el títol “La Pedagogia al deixant del segle XX”.

El balanç del segle XX va situar el debat postmodern i la crisi del discurs pedagògic com a punt de partida per analitzar les perspectives teòriques de la pedagogia a les portes del segle XXI. En l'article d'*Educação & Realidade* s'hi

analitzen les línies del discurs pedagògic actual i s'hi apunten les diverses possibilitats d'un discurs pedagògic futur que, malgrat la debilitat ideològica del temps present, ens pugui aportar una mica de llum. La sistematització i la síntesi de la pedagogia perenne, la pedagogia performativa, la pedagogia hermenèutica, la pedagogia postestructuralista, la pedagogia constructivista, la pedagogia crítica i la pedagogia de la investigació-acció ens aporten un bon cabal de reflexions que ens permeten i, en certa manera, obliguen a plantejar la conveniència d'articular un nou humanisme pedagògic per al segle XXI: una refundació que reconstrueixi el tronc comú del saber pedagògic des d'una perspectiva interdisciplinària i que ens amplii l'horitzó de l'objecte de coneixement de la pedagogia en la perspectiva del pensament complex, orientat a la millora de l'educació i a la perfecció del gènere humà.

El segon text, escrit conjuntament amb el professor Jordi Feu de la Universitat de Girona, planteja la necessitat de fonamentar teòricament i desenvolupar en la pràctica, projectes educatius d'àmbit territorial. La possibilitat de compartir estudis i recerques sobre l'educació en el medi rural des de la perspectiva de cadascú de nosaltres dos (la sociològica en el cas d'en Jordi Feu i la històrica en el meu cas) i l'oportunitat de treballar conjuntament des de la pràctica i el coneixement d'experiències actuals va impulsar la redacció d'un article per a *Temps d'Educació* que obrís noves perspectives de renovació i millora de l'educació rural. D'alguna manera l'article també té l'origen en un treball previ publicat en el llibre *Repensar la pedagogia, avui* (2001), escrit conjuntament entre nosaltres dos i la professora Roser Boix de la Universitat de Barcelona, que plantejava les "Perspectives i reptes de l'escola rural del segle XXI". L'objectiu comú per a l'article de *Temps d'Educació* va ser l'elaboració d'una proposta que desbordés el marc estrictament escolar i contemplés la globalitat i complexitat territorial.

El binomi "educació i territori" és present en la majoria de les actuals reflexions i propostes entorn de l'educació. Aquest territori, entès en un sentit ampli que doni cabuda a la multiplicitat de dimensions (física, social, econòmica, cultural, etc.) que el conformen, és l'espai de les relacions humanes i, per tant, és l'espai propi de l'educació. El projectes educatius de ciutat, les comunitats

d'aprenentatge, els plans locals o comarcals de formació permanent, els plans estratègics territorials o els plans educatius d'entorn responen a aquesta visió territorial, encara que tinguin referents teòrics diferents. També hi van respondre, fa més de vint-i-cinc anys, les zones escolars rurals o les actuals propostes de creació de zones educatives 0-18. Igualment hi responien les reflexions encetades entorn els conceptes de comunitat-escola i escola-comunitat. I també hi responen les propostes de descentralització de la gestió de l'educació, els debats sobre la conveniència de traspasar competències educatives als municipis o la creació d'organismes de gestió (consorcis, fundacions, etc.) que superin el marc estrictament municipal.

D'altra banda, l'aprofundiment i la generalització de l'educació com un procés al llarg de la vida i, per tant, també com un procés que no s'acaba a la porta de l'escola, ha fet més palesa la necessitat de pensar un nou marc per a les relacions entre l'educació i la societat. Ha posat en joc la importància d'altres actors i agents i ha obert la dimensió territorial com a eix que pot vertebrar noves perspectives. Podríem dir, per tant, que avui no es pensa l'educació sense la dimensió territorial i ens agradaria tenir el convenciment que tampoc es pensa en el territori sense l'educació, per tal de convertir-lo en l'espai cívic que possibiliti la construcció (o reconstrucció) de veritables comunitats humanes.

Aquesta és la perspectiva des de la qual l'article conjunt de *Temps d'Educació* vol afrontar la reflexió sobre el binomi "educació i territori" pensant en el procés de construcció de la ciutadania. Cal dir que va ser un primer treball conjunt que, més endavant, ha obert possibilitats d'estudis i recerques i de pràctiques educatives de notable interès que hem tingut i encara tenim la possibilitat de seguir i analitzar.

5.1. APUNTES PARA LA PEDAGOGÍA DEL SIGLO XXI: DEL DEBATE POSTMODERNO A UN NUEVO HUMANISMO PEDAGÓGICO

Text 9:

SOLER, J. i VILANOÛ, C.: "Apuntes para la Pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico", *Educação & Realidade*, Revista de la Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre – Brasil), vol. 26, any 2001, p. 11-29.

Presentación

Para algunos autores como Octavio Fullat la "Postmodernidad" – un tiempo de crisis y de incertidumbres – se inició el año 1900, fecha que coincide con la muerte de Nietzsche (Fullat, 2000, p. 335-393). Sin negar esta afirmación, nosotros añadimos que este tiempo de inestabilidades se agudizó al finalizar la Primera Guerra Mundial (1914-1918). En efecto, fue entonces cuando el mundo de la seguridad – «un mundo ordenado, con estratos bien definidos y transiciones serenas, un mundo sin odio» (Zweig, 2001) – se hundió de golpe: el nuevo siglo quería un orden nuevo, una nueva era. La educación – y en consecuencia la escuela – experimentó grandes transformaciones. La escuela del siglo XIX respondía a los planteamientos de un mundo autoritario que no estimaba a los niños o, en su caso, desconfiaba de los mismos. Así pues, el autoritarismo fue el lema de la escuela tradicional que se vio afectada por los aires renovadores de la Escuela Nueva, la época dorada de una Pedagogía que finalmente – y no sin oposición – entraba como materia disciplinar en la Universidad. La inseguridad del nuevo mundo – que había surgido después de cuatro años de guerra – demandaba el concurso de la Pedagogía, ciencia que en el siglo XIX se construyó racionalmente con la ayuda de la Filosofía y que, gracias al discurso científico del evolucionismo y del positivismo, alcanzó una dirección experimental. No hay duda posible: el año 1920 toda la Pedagogía había de ser – como proclamaban Lay y Meumann – experimental, por más que otros autores – Spranger en primer

término – apostaron a favor de una pedagogía como *ciencia del espíritu* a fin de instaurar un mundo de valores espirituales que pudiese oponerse al vacío derivado de la transmutación nietzscheana y del nihilismo que siguió a la Primera Guerra Mundial.

A pesar de los esfuerzos para superar esta situación, el ambiente de crisis se agravó al finalizar la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La Pedagogía al ser manipulada ideológicamente por los regímenes totalitarios durante la década de los años treinta cayó en un profundo descrédito que ha perdurado durante la segunda mitad del siglo XX. Da la impresión como si la Psicología – con su pretendido discurso riguroso – hubiese pretendido suplantar a la Pedagogía. Además, la educación bajo la influencia de la Guerra Fría (1945-1989) se hizo cada vez más tecnológica. El lanzamiento del Sputnik (1957) puede considerarse un hecho que obligó a modificar la orientación de los sistemas educativos de los países occidentales en su lucha contra la Unión Soviética por el control del espacio, sin olvidar el impacto de las nuevas energías tecnológicas – el advenimiento de la era de la información– que siguió a la crisis del petróleo (1973). Por otra parte, el panorama se complicó a partir de los años setenta cuando se anunció la muerte de las ideologías, a manera de preludio del fin de la historia. Los vientos postmodernos estaban próximos y su incidencia en la educación se hizo notar cuando Lyotard en su obra *La Condition postmoderne* (1979) situaba la enseñanza bajo la perspectiva de la performatividad: después de la crisis de los relatos (*Bildung*) que habían otorgado sentido al proyecto moderno, el éxito y la eficacia pasaban a ser los únicos criterios de legitimidad del discurso pedagógico (Lyotard, 1984). En medio de este ambiente no ha de extrañar que una serie de circunstancias –la actualización de la filosofía de Nietzsche, el retorno a los presocráticos, las aportaciones del estructuralismo (Lévi-Strauss, Althusser, Godelier) y el trabajo arqueológico de Foucault – cambió el rumbo del pensamiento occidental que se mantenía fiel – como mínimo pedagógicamente hablando– a los sueños ilustrados. En realidad, los maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud) ya habían demostrado que la brillantez del discurso

pedagógico no era sólida y que por debajo del aparente mundo racional existía un caos vital. Por consiguiente, se confirma que la pretendida racionalidad que dirige el *telos* de la humanidad no es más que una pura ilusión que era preciso denunciar con fuerza.

El debate postmoderno y la crisis del discurso pedagógico

Es obvio que la epistemología se resintió de esta situación hasta el punto que Popper enterró el año 1959 el concepto de “verificación” tan estimado por el Círculo de Viena y que después del segundo Wittgenstein (*Investigaciones filosóficas*, 1953) había perdido buena parte de su tradicional solidez. Poco después, con la aparición el año 1962 del libro de Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas* – que incluía la noción de paradigma– se abrió una puerta hacia el relativismo y, lo que es más destacado, precipitó la crisis de una razón fuerte al señalar que la construcción paradigmática implica un proceso socio-histórico que demanda un consenso entre la comunidad científica (García Suárez, 1999; Pérez Ransanz, 1999).

Con independencia de estas consideraciones es obvio que los filósofos postmodernos franceses (Derrida, Foucault, Deleuze) desarrollaron aspectos que la fenomenología de Husserl no trabajó. Así surgieron nuevas nociones (“teatro”, “arqueología del saber”, “diferencia”, “diseminación”, etc.) que han acabado por afectar negativamente la pedagogía. De hecho, la postmodernidad implica una visión retrospectiva que trata de comprender el pasado como una unidad de principios estructurantes de manera que ofrece la posibilidad de tomar en consideración los resultados del análisis postestructuralista que, al cuestionar el orden cultural moderno ha permitido una comprensión más compleja de la sociedad y de la historia. En buena lógica este conjunto de factores provocó una auténtica revolución epistemológica que se acentuó todavía más con la divulgación de una batería terminológica extraída de la ciencia fisico-matemática (indeterminación, caos, complejidad, etc.) que, finalmente, se ha instalado en el universo conceptual de las ciencias humanas hasta provocar situaciones

paradójicas denunciadas desde algunos sectores científicos bajo la acusación de verdaderas imposturas intelectuales (Bricmont y Sokal, 1999). Con todo, y después de los esfuerzos de la Teoría General de Sistemas y las teorías de la complejidad, menudean los intentos por reconceptualizar el saber educativo desde diferentes perspectivas: desde la dialéctica orden-desorden, desde el principio de la entropía, etc. escenarios propios de la Teoría del Caos.¹ Así se dio una visión comprensiva de muchas situaciones educativas – por ejemplo, el fracaso escolar– que no eran planteadas por las ciencias de la educación porque afectaban negativamente sus seguridades epistemológicas.

A la vista de lo que decimos resulta lógico que la idea de formación – basada en la tradición de la *Bildung* neohumanista – ya no puede ser un modelo universal válido para todos. «L'absence d'universaux est patente dans la pensée contemporaine de l'éducation», ha escrito Daniel Hameline (Hameline, 1997, p. 9). Así pues, se sospecha que la Pedagogía ha sido una construcción moderna que se ha configurado a manera de un gran relato. Justamente hay que reportar que la antropología y la pedagogía fueron dos disciplinas que surgieron en el siglo XVIII y que, según el esquema kantiano, se implican mutuamente al propiciar la educación. Vistas así las cosas se desprende que la Pedagogía ha sido un elemento esencial de la modernidad y que, por tanto, ha recorrido todo un itinerario histórico desde la gestación al socaire del neohumanismo alemán hasta su perversión – y manipulación política – en manos de los teóricos del totalitarismo que en lugar de liberar el género humano extendieron por doquier el horror y la opresión. De estos años de barbarie, los postmodernos – que han proclamado diversas veces la muerte de las ideologías y el fin de la historia– han concluido que no están justificadas las disputas, ni las controversias. Anunciada y consumada – como mínimo socialmente– la muerte de Dios, ya no hay lugar para el pasado (protología), ni tampoco para el futuro (escatología): vivimos instalados en la comodidad del *presentismo* postmoderno (Duch, 1997). Sin duda, la

¹ Ver los textos de Colom Cañellas, «Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo)» (Colom Cañellas, 2001) o la reciente obra del mismo autor (2002), *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*.

condición del individuo postmoderno es *el hombre sin atributos* que noveló Robert Musil, en la obra literaria que algunos consideran la primera novela del siglo XXI a pesar de estar escrita en el primer tercio del siglo XX.² Un ser, con ruinas a la espalda y el vacío como futuro, que no propone nada ni tampoco nada desea.

En último término la Pedagogía – un auténtico macrorelato moderno – ha sido objeto, a través del análisis postestructuralista, de una presión deconstructiva hasta el extremo que ha quedado diluida y fragmentada en el magma de las ciencias de la educación. El tiempo de las certezas y de las normas ha sido substituido – y aquí la filosofía de Heidegger ha ejercido una gran influencia – por un inagotable círculo hermenéutico que incluso abandona, en ocasiones, la búsqueda del sentido. Muchos de los que hoy se dedican a la reflexión pedagógica se sumergen, de acuerdo con el giro hermenéutico, en una tarea interminable de interpretaciones y reinterpretaciones. El giro lingüístico – que equipara pensamiento y narrativa – no ha hecho más que consumir este proceso que ha colocado la pedagogía – una hija predilecta de la Ilustración – bajo la protección de la metáfora y de la literatura, o lo que es lo mismo, de las argumentaciones mitológicas (Lenzen, 1988, p. 73-95). No se puede olvidar que la pedagogía – una disciplina surgida en el contexto de la Ilustración – comenzó a caminar a través de las novelas de Rousseau, Pestalozzi, Campe y demás autores, a modo de una rapsodia que destacaba más las argumentaciones retóricas que las justificaciones epistemológicas. De manera, que actualmente se reivindica de nuevo este pasado rapsódico y literario del saber pedagógico que se transforma en un saber narrativo. La crisis de la modernidad – en última instancia, probablemente la postmodernidad no será más que un episodio de la misma historia moderna en su inexorable caminar hacia una época hipermoderna – ha propiciado la aparición de una nueva sensibilidad (la preocupación por temas olvidados en la modernidad como la ecología, el feminismo, el tercer mundo, las minorías, el nacionalismo, la solidaridad, etc.), a la vez que ha permitido la

² Ver Musil, 2001. Traducida el año 1982, se trata de una obra en dos volúmenes publicados el primero en 1930 y el segundo de forma inacabada tres años después (1933).

emergencia de nuevos imaginarios que tienen una inequívoca fuerza proyectiva y, por tanto, utópica (Colom y Mèlich, 1994; Postman, 1999).

Los discursos pedagógicos en el cambio de siglo

Aunque el cambio de siglo nos ha brindado la posibilidad de efectuar diversos balances sobre la evolución de la educación en el siglo XX³, bueno será que apuntemos algunas de las líneas discursivas que se perciben en el panorama actual y que, a grandes rasgos y sin agotar otras posibles taxonomías, nos permiten establecer una clasificación en siete grandes corrientes – pedagogía perenne, pedagogía performativa, pedagogía hermenéutica, pedagogía postestructuralista, pedagogía psicológica, pedagogía de la investigación-acción, pedagogía crítica– que conforman la estela de la pedagogía en el inicio del siglo XXI que ofrece, ciertamente, un amplio abanico de posibilidades (Rodríguez Neira, 1999). A continuación comentaremos cada una de estas grandes perspectivas que se atisban a manera de diferentes posibilidades que permiten articular un discurso pedagógico que, a pesar de la debilidad ideológica de nuestra época, pueda dar luz para la esperanza.

La pedagogía perenne

Al margen de la disolución postmoderna del saber pedagógico, es evidente que desde la perspectiva de la filosofía perenne la Pedagogía mantiene un estatuto cuya raíz se alimenta de la tradición cristiana. En realidad, Jerusalén, Atenas y Roma (es decir, la tradición monoteísta, la filosofía griega y los valores del cristianismo) configuran un *ethos* sobre el cual se levanta una pedagogía perenne que enfatiza el papel de la *persona*. Es obvio que pedagógicamente esta tradición fue cultivada por el neoescolasticismo (Willmann, Hovre) y que, después de la Primera Guerra Mundial, fue vivificado por un proceso que insiste en la idea de

³ Para estudiar este tema pueden consultarse las obras: Varios Autores, 2000; Trilla, 2001; Vilanou, 2000.

personalización de la formación humana (Romano Guardini, Edith Stein, Mounier, etc.). Un planteamiento que se aproxima – en tanto que destaca el papel de la persona en la relación educativa – a los fundamentos de una “pedagogía con rostro” que ha recibido la influencia de la filosofía de Levinas (Feixas, 1998; Duch, 2000; Quintana, 2001). Incluso, después del anuncio de la muerte del sujeto – herencia del estructuralismo que ha influido en el discurso postmoderno – la tradición de la filosofía perenne insiste en la viabilidad educativa de la idea de persona, planteamiento formulado – un tanto combativamente – por Winfried Böhm al grito de “el sujeto ha muerto, viva la persona” y que pretende recuperar los valores del personalismo (Böhm, 1998, p. 15-24).

Con relación a los aspectos doctrinales, la pedagogía perenne desea volver a unir el cultivo de la inteligencia y el ejercicio de la voluntad. Así pues, se quiere superar esta escisión con el retorno a la tradición aristotélica y tomista, de modo que la pedagogía perenne censura la separación que la modernidad estableció, desde Kant, entre el saber teórico y el saber práctico insistiendo en el carácter global e integral de la formación de la persona humana. Desde esta posición se lamenta la pérdida de la *unidad del saber* promovida por la racionalidad moderna que ha reducido el aprendizaje a una simple actividad productiva (*poiesis*) sin atender al sentido de acción (*praxis*). Para la pedagogía perenne la educación es una acción y no una actividad, cosa lógica si tenemos en cuenta que la diferencia entre acción y actividad se establece en función de la finalidad. Mientras la acción aspira a promover hábitos éticamente buenos, la actividad encuentra su fin en el producto, esto es, en alguna cosa extrínseca a la potencia formativa de la persona. En consecuencia, la educación es una acción formativa, ya que la formación es el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. En este sentido, formación significa perfeccionamiento del discente, y por tanto el hecho de aprender ha de ser acción y no actividad, aunque la reiteración de ciertas actividades es imprescindible para el aprendizaje. A la vista de lo que hemos expuesto, podemos concluir que según la pedagogía perenne el valor educativo de un aprendizaje no se decide por la significación científica o cultural del saber que se aprende sino por su naturaleza

formativa, más todavía si consideramos que la educación es una acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano ordenado según la razón humana (Naval y Altarejos, 2000).

- **La pedagogía performativa**

Después de la Segunda Guerra Mundial el pragmatismo confirió a la Pedagogía una orientación instrumentalista (Dewey) que encuentra su justificación en la eficacia pues todo se valora según las consecuencias que se desprenden de las actividades humanas. Esta situación se vio favorecida por las innovaciones tecnológicas aparecidas durante la Segunda Guerra Mundial con la cibernética (Wiener, 1948) y la teoría de la información (Shanon, 1949). Estas aportaciones incidieron en el rumbo de la Pedagogía que así daba entrada a conceptos como los de información, código, señal, entropía o *feed-back*. Además, la Guerra Fría (1945-1989) demandaba una educación cada vez más tecnológica de manera que la Pedagogía abandonó su origen filosófico. Esta orientación tecnológica – que fue defendida por Skinner (*The Technology of Teaching*, 1968) y narrada por él mismo en la utopía del *Walden dos* – no era más que el sueño optimista de una instrucción automatizada que parte de las máquinas (*teaching machines*) y que consuma la secularización de la Pedagogía que ve limitada así su dimensión metafísica, habida cuenta que lo educativo se revuelve en el plano de la pura inmanencia.

Esta visión tecnológica de la Pedagogía que se fundamenta en el planteamiento cibernético ha sido divulgada por Lyotard en *La Condition postmoderne* (1979) al defender la enseñanza por la performatividad, concepto que proviene de la filosofía del lenguaje (Austin). Para la pedagogía performativa – que ha consumado su éxito en la época de la crisis de las ideologías– todo se reduce al triunfo de la eficacia. Cuando ya no hay criterio de verdad – hoy la mayoría de científicos acepta la pluralidad de jerarquías–, todo queda reducido a una razón puramente instrumental. Se ha pasado de la noción moderna de la *Bildung* –

entendida como ideal de formación humana– a una deformación performativa y, lo que es peor, a la legitimación del saber por la performatividad, es decir, por el utilitarismo. Un criterio de legitimación que, sospechosamente, coincide con las finalidades expresadas por las corrientes educativas neoliberales que se acogen a las tesis del pensamiento único.

- **La pedagogía hermenéutica**

Frente al peligro que representa un mundo tecnológico que reduce la educación a una simple estrategia *performativa*, la pedagogía hermenéutica – que hunde sus raíces en la filosofía de Hegel, Schleiermacher, Dilthey, Spranger y Heidegger – nos ofrece la posibilidad de repensar la formación (*Bildung*) a la vista de la herencia del espíritu (*Geist*). La pedagogía hermenéutica asume las aportaciones del idealismo alemán que entiende la cultura como un conjunto de valores espirituales e interpreta la vida espiritual en clave del devenir histórico. De esta forma, las conexiones entre los conceptos de formación, espíritu e historia incidieron en la estructuración de la Pedagogía de las ciencias del espíritu (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) que ejercieron un gran influencia en la Europa de entreguerras (1919-1933) (Flitner, 1935).

En último término se trata de salvar – frente a un mundo mecanizado que ha caído en una profunda crisis espiritual – el estatuto pedagógico del espíritu (*Geist*) que ha de dar sentido axiológico a las acciones humanas, y por consiguiente, a la pedagogía. Si en las ciencias naturales todo funciona por determinismos causales, en las ciencias del espíritu se impone el principio de la interpretación y de la comprensión. La fórmula de Dilthey es bien conocida: explicamos la naturaleza mientras que comprendemos la vida anímica. Educar significa enseñar a vivir interpretando ese mundo de valores históricos que hemos recibido a través de la historia y que permiten entender no sólo la herencia de la tradición histórica sino también la propia vida interior. Se produce pues una conexión entre espíritu subjetivo (individual) y el espíritu absoluto (cultura = valores suprapersonales) que

exige un constante trabajo hermenéutico de comprensiones que se estructuran según el círculo hermenéutico formulado por Heidegger en *Ser y tiempo* (1927).⁴

El pensamiento hermenéutico – tanto filosófico como pedagógico – ha resurgido en las últimas décadas gracias a la obra de Hans Georg Gadamer quien ha destacado que la idea de formación (*Bildung*) es el elemento primordial de las ciencias humanas en el siglo XIX. Según su aportación, la hermenéutica y la teoría de la formación humana (*Bildung*) se asociaron entonces y continúan – todavía hoy – unidas. Una de las claves de la pedagogía hermenéutica radica en el intento de reconciliar el yo y el mundo, de modo que la formación se presente como un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo. De alguna manera la hermenéutica constituye una especie de nueva *koiné* que, a través del lenguaje y del diálogo, busca captar el sentido de la vida lo cual exige un esfuerzo comprensivo que comporta aprehender un sentido que no puede explicarse con los principios de la ciencia moderna.

Todo ello implica un inagotable trabajo de interpretaciones – toda comprensión es siempre interpretación –, sugiriéndose una pedagogía no dogmática que desea recuperar la dimensión espiritual y axiológica de la educación. Para ello la hermenéutica gadameriana recurre a la idea de juego que encuentra un antecedente en aquel impulso lúdico que Schiller propuso en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795) para armonizar el impulso material y el impulso formal. El juego (*Spiel*) es una idea capital en el pensamiento de Gadamer según se expone en *Verdad y método* (1960) (Gadamer, 1997). El juego permite captar el sentido entre la cosa y su representación porque el conocimiento humano depende de nuestra situación histórica, cultural y lingüística. Tal actitud no implica un escepticismo relativista, sino una concepción plural y correctiva de la verdad que siempre permanece abierta a nuevas interpretaciones. No podemos perder de vista que Gadamer –que el año 1999 abordó el tema de la educación

⁴ La Pedagogía de las Ciencias del Espíritu ha tenido un gran número de cultivadores en la Alemania contemporánea (Nohl, Flittner, Spranger, Weniger, Litt, Bollnow, etc.), constituyendo todavía hoy una importante línea de investigación tanto en aquel país como en Italia.

(Gadamer, 2000) - entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar al otro pensando que puede tener razón. Idea que encuentra su encaje en una realidad social marcada por la presencia de “muchos otros” diferentes, y en la que convergen las diferentes posibilidades y tesis de la educación/pedagogía intercultural sin caer en un puro relativismo vacío de contenido. Con estos presupuestos la pedagogía hermenéutica – que es más una ciencia del espíritu que no una estricta ciencia experimental – se caracteriza por una dimensión dialógica, reflexiva, crítica y, profundamente, humanística.⁵

▪ La pedagogía post-estructuralista

No constituye novedad alguna señalar que la rehabilitación de la filosofía nietzscheana tuvo lugar después de los acontecimientos del mayo del 68, justamente cuando los *nouveaux philosophes* aprovecharon aquel momento histórico para denunciar el totalitarismo de las filosofías de la historia entre las que se encontraba el marxismo – uno de los grandes metarelatos según Lyotard – acusado de haber sido utilizado para justificar la dictadura del proletariado. Pocos años después, Michel Foucault dedicó un curso el invierno de 1976 en el Collège de France a revisar la obra de Nietzsche en el marco de un proyecto general sobre la microfísica del poder. La expectación fue tan extraordinaria que se produjo una especie de “retorno a Nietzsche” que favoreció la consolidación del método histórico-genealógico que saca a colación las relaciones entre el saber y el poder que se dan en el marco de las instituciones educativas. Foucault invierte la interpretación de Francis Bacon “conocimiento es poder” y la transforma en la formulación postmoderna según la cual “poder es conocimiento”. Esto quiere decir que el poder – y por tanto, el sistema educativo– está obstinado en crear un saber favorable a sus propios intereses que se manifiestan a través de la aspiración a una docilidad que utiliza también el currículum oculto, situación que a la larga ha comportado el descrédito para la educación y la pedagogía.⁶

⁵ Entre las publicaciones que confirman la viabilidad de esta posición, citamos Gennari, 1992; Malavasi, 1992; Pagano, 1999. Con relación a la hermenéutica pedagógica de Gadamer, véase: Pagano, 1999.

⁶ Entre las diferentes lecturas que desde la Pedagogía se han hecho de la obra de Foucault, destacamos Marshall, 1992; Ball, 1993 y Veiga-Nieto, 1997.

Si Nietzsche anunció la muerte de Dios, Foucault (*Les mots et les choses*, 1966; *Archeologie du savoir*, 1969) anunciaba la muerte del hombre, o mejor dicho, la muerte del hombre moderno, el origen del cual no se remonta más allá del siglo XVIII. El hombre – el asesino de Dios – ha sido víctima de su propio atrevimiento y osadía. En último término, el fin de las ciencias humanas – y en consecuencia, de la Pedagogía – ya no es una función de construcción sino de disolución, es decir, de estudiarlo analíticamente desde la perspectiva de la arqueología (Varela y Álvarez-Uría, 1991). De hecho, la deconstrucción ha posibilitado la articulación de nuevas estrategias didácticas que permiten ensayar interpretaciones que pretenden desmontar el logofonocentrismo de la tradición metafísica occidental (Derrida). En realidad, se establece una triangulación entre la genealogía nietzscheana, la deconstrucción derridiana y el trabajo epistemológico de Foucault con la intención de configurar los diversos sentidos posibles de un texto, actitud que para algunos es positiva que se introduzca en las aulas escolares (Rampérez Alcolea, 1996, p. 357-366).

La pedagogía postestructuralista señala que la educación se encuentra enmarcada en el ámbito de los poderes disciplinarios y de los controles sociales, con lo cual la escuela queda devaluada a una simple instancia del poder interesado en convertir los niños en seres dóciles. La alternativa pasa por las “tecnologías del yo” que son las que permiten a los individuos instrumentar una serie de operaciones a fin de que tengan cuidado (cura) de si mismos. Desde esta perspectiva la experiencia del propio yo se intensifica y amplía gracias a la experiencia de la lectura y al acto de escribir, dos mecanismos que pueden ser utilizados porque el discurso pedagógico – tradicionalmente preocupado por vigilar y construir el poder – promueve la autonomía individual de un sujeto que encuentra en las tecnologías del yo la condición de posibilidad para salvaguardar su propia independencia y gobernabilidad.

▪ **La pedagogía constructivista**

En la vertebración de la pedagogía como ciencia experimental influyó decisivamente la presencia de la psicología, sobre todo a partir que Wundt contribuyó a su refundación contemporánea con la apertura de un laboratorio experimental (Leipzig, 1879) que sirvió de modelo para todo el mundo. En pleno siglo XX, la presencia y la fuerte influencia de las corrientes psicológicas de la pedagogía aumentaron después de la Segunda Guerra Mundial cuando la pedagogía entró en una profunda crisis derivada de la manipulación ideológica que había experimentado durante los años de totalitarismo político, especialmente en Alemania e Italia. Al finalizar la Guerra en 1945, la Pedagogía tuvo que enfrentarse a la consolidación del paradigma de las ciencias de la educación que, desde una perspectiva epistemológica, diluían el papel y la función sintetizadora-normativizadora de la Pedagogía que así se veía imposibilitada para dictar las normas y valores que habían de regir el proceso educativo. Este largo proceso, se agudizó con la presencia y la fuerte influencia de las corrientes psicológicas en la pedagogía que aumentaron cuando, a partir de la década de los ochenta, los elementos centrales de las teorías de Piaget y de Vigotsky impregnaron y orientaron las principales reformas educativas de los países occidentales alentando lo que se ha denominado *constructivismo* que, más allá de una teoría explicativa del desarrollo y aprendizaje, quiere constituir un modelo de análisis y comprensión de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los conceptos trabajados por L.V. Vigotsky, con Luria y Leontiev, desde el Instituto de Psicología de Moscú a partir de 1924 y las aportaciones de la psicología genética impulsadas por Piaget y sus colaboradores en el Centro de Epistemología Genética de Ginebra desde los años 50 han configurado una corriente de pensamiento psicológico y pedagógico para el cual son fundamentales las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, las interacciones entre conocimiento cotidiano y conocimiento académico, y la construcción de significados y sistemas simbólicos propios de un contexto cultural. El objetivo es la educación de las personas para desarrollar capacidades –sobre todo,

procedimientos de cara a "saber hacer"⁷– de competencia en el propio contexto cultural.

Las aportaciones actuales de J. Brunner (Brunner, 1997), preocupado por la construcción de significados, apuestan por una concepción antropológica de la educación como puerta de la cultura y revalorizan el sentido y la importancia de las narraciones – ¿un retorno a los relatos modernos?– que favorecen la construcción de la identidad personal y orientan la acción. Algunas voces, a partir de los trabajos de Foucault y Bernstein, no han ahorrado críticas a esta orientación de la pedagogía basada en el constructivismo y han acuñado el término de pedagogía psicológica (Varela y Álvarez Uría, 1991) para denunciar esta orientación pedagógica que, a pesar de pregonar valores emancipadores y críticos, se adapta perfectamente a las estructuras de poder que son los sistemas educativos (Da Silva, 1999, p. 56-61).

▪ **La pedagogía crítica**

A partir de los años veinte, los trabajos de la Escuela de Frankfurt, bajo la dirección intelectual de Horkheimer, Adorno y Marcuse, desarrollaron una teoría crítica de la sociedad frente al totalitarismo fascista y stalinista que, a su vez, propició la aparición de una teoría crítica de la educación. Una pedagogía que buscaba su fundamento en el papel del sujeto, el diálogo inter-subjetivo y el poder transformador de la acción educativa.

Habermas (*Conocimiento e interés*, 1968; *El discurso filosófico de la modernidad*, 1985), que tomó la dirección de la Escuela de Frankfurt a partir de 1969, huyó de cualquier tentación postmoderna y proclamó el proyecto inacabado de la modernidad, defendiendo su necesaria continuidad e intentando una síntesis entre el funcionalismo y la fenomenología. En *La teoría de la acción comunicativa* (1981) propone una visión de la sociedad como sistema y como mundo de vida, abriendo

⁷ Para ampliar este tema se pueden consultar Carretero, 1998; Rodrigo y Arnay, 1997.

así la puerta a una teoría de la educación que se sustenta sobre el concepto de la acción comunicativa y en la cual la relación educativa se entiende como una interacción entre sujetos que apela al lenguaje, como vía para el entendimiento y la cooperación y no sólo para la eficacia.

Esta visión de la educación entendida como un proceso dialógico y emancipador entronca directamente con los planteamientos teórico-prácticos de Freire – *La naturaleza política de la educación* (Freire, 1990) – que otorga a la educación un papel político y concreta un verdadero proyecto de transformación social a través de una pedagogía emancipadora fundamentada en la reflexión y la acción. Una pedagogía centrada en el diálogo, la autonomía y la participación (Freire, 1997, 1997). La conexión entre estos planteamientos ha hecho fortuna y ha originado una verdadera corriente crítica en la que destacan autores relevantes como McLaren, Giroux, Apple o Willis, en la cual algunos también sitúan ciertas aportaciones de Bernstein (Ayuste, 1994) y donde, sin lugar a dudas, cabe enmarcar las reflexiones de Noam Chomsky acerca de la educación (Chomsky, 2001).

La pedagogía crítica se presenta como una alternativa al desierto ideológico actual, recogiendo de alguna forma los restos del naufragio marxista y dirige los análisis hacia la denuncia de las funciones adaptadoras y seleccionadoras de los sistemas educativos formales. Algunas propuestas actuales sobre la práctica de las comunidades de aprendizaje – un modelo participativo en la construcción de la escuela comunidad – encajan de lleno en esta orientación pedagógica. También se ubican las reflexiones críticas sobre el pensamiento docente de autores como J.L. Kincheloe (Kincheloe, 2001). Paradójicamente, los ámbitos educativos donde las propuestas participativas y comunicativas han encontrado más respuesta son las de la formación permanente de personas adultas, fuera del ámbito más propiamente formal. Justamente en este punto fue donde Freire centró su pedagogía de la liberación durante los años 70 y hacia donde han dirigido la

mirada los teóricos de la desescolarización intentando encontrar alternativas a la escuela reproductora.

- **La pedagogía de la investigación-acción**

El debate científico posterior a Kuhn y la influencia del pensamiento de Habermas que ya hemos comentado cuestionó los planteamientos de una teoría de la educación que pretendía ser científica para no quedar relegada definitivamente a una posición secundaria en el mapa científico, a la vez que aspiraba mantener una actitud crítica de modo que, partiendo de la reflexión teórica, se orientaba hacia la acción educativa, es decir, a la praxis.

El concepto *action-research* (investigación-acción) fue enunciado por Lewin, en los años 40, como una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justificación de sus prácticas. Bajo esta idea, autores como Carr, Kemmis y Young elaboraron un discurso que perseguía la creación de comunidades científicas y críticas de enseñantes que investigasen y participasen en la transformación de la práctica educativa, conscientes – como afirmaba el mismo Young-, que la crisis de la razón moderna y de la educación era una crisis de aprendizaje (Young, 1989, 1993), y que hacía falta superar la separación entre las esferas del saber formal y el saber experiencial.

La necesidad de desarrollar una pedagogía basada en la investigación ha sido defendida de forma activa por el inglés L. Stenhouse que la concretó en la práctica de su Humanities Curriculum Project y que influyó fuertemente a partir de la publicación el año 1975 de *An Introduction to Curriculum Research and Development* (Stenhouse, 1984, 1997). Stenhouse primero, y Elliott, MacDonald i Goodson, seguidores y colaboradores suyos en el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad d'East Anglia (Norwich) fundamentan la pedagogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como un espacio

de intercambio donde los individuos que participan (educadores y educandos) reconstruyen su propio pensamiento de forma activa y creadora. Se trata de una perspectiva que ha marcado una tendencia actual en el ámbito de la formación del profesorado como profesional reflexivo y crítico, influyendo en el campo de la innovación educativa ya que ha encontrado en la didáctica un marco teórico de referencia. Y una tendencia que comparte, salvando las distancias, algunos lugares comunes con el objetivo de buscar el cambio educativo, posición defendida por autores como Hargreaves y Fullan que reivindican una participación más activa del profesorado en la definición de las finalidades educativas (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997).

Hacia un nuevo humanismo pedagógico del siglo XXI

Cuando el año 1996 la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors –ex Presidente de la Comisión Europea – publicó su conocido informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) insistía en las cuestiones centrales de la reflexión pedagógica situándolas en el corazón de la humanidad y, por extensión, en el marco de un paradigma humanístico. El informe reclama y proclama una “filosofía holística de la educación”, según la expresión de Karan Singh de la India ante la constatación que “el saber progresa, pero la sabiduría nos abandona”. Es sabido que el informe Delors – que marca un punto de inflexión respecto el informe de la comisión Faure auspiciado por la UNESCO y publicado en 1972 (Faure, 1973) – establece cuatro pilares para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

El informe anuncia con evidente optimismo, después de hacer un balance pesimista del siglo XX, las enormes posibilidades del siglo XXI. Un nuevo marco que no se ha refrendado en este inicio de siglo, después de los acontecimientos del 11 de setiembre de 2001, poco propicio a abrir la puerta a los ideales de la humanidad. En estos momentos –en los que algunos hablan de confrontación de

civilizaciones – se ve muy lejana la invitación de la científica eslovena y miembro de la Comisión, Aleksandra Kornhauser, en el epílogo del informe para “crear la ocasión” que propicie una nueva modernidad y una nueva utopía basada en la educación, así como también la reconstrucción del “espacio cívico de las comunidades humanas”, del cual habla el exministro portugués Roberto Carneiro.

En el tránsito entre los dos siglos, el pacifismo, la ecología y el feminismo – valores emergentes que fueron olvidados por el discurso moderno– impregnan la pedagogía e, incluso, la mirada postmoderna a la diferencia nos hacer ver al otro – la otredad es una categoría surgida en el contexto postmoderno – con ojos diferentes. Observamos cómo gracias a la evolución de la cultura, la antropología ha acentuado la incomprendibilidad de lo ajeno, lo cual ha influido en el discurso pedagógico que ahora parte de la alteridad del educando. Para el aprendizaje intercultural este modo de ver significa asimismo un cambio de perspectiva ya que ahora – superada la fase del colonialismo clásico – se acepta que hay que respetar la autonomía e independencia de la otra cultura. Con este planteamiento se relativiza la propia cultura como medida de comprensión hacia la otra cultura de manera que, ahora, el objetivo no es asimilar al otro (al extranjero, al emigrado, en un mundo cada vez más global) sino la diferencia que evita el peligro – y lógicamente la tentación – de reducir lo extraño a lo propio.

De hecho, la crisis de los grandes relatos y de las ideologías – anunciada por Lyotard – cerró la puerta a un modelo universal de ideal de formación – la *Bildung* neohumanista –, y la abrió al relativismo y a la fragmentación. A su vez también abrió la puerta de la reflexión pedagógica a las aportaciones de algunos movimientos sociales –sobre todo, los ya citados del pacifismo, el ecologismo y el feminismo– llenando las páginas de una literatura pedagógica que enfatiza aspectos – a menudo olvidados por el discurso pedagógico de la Modernidad– como la diversidad, la multiculturalidad o el género. Estos ejemplos sirven para ilustrar una realidad que ha cambiado en las últimas décadas, especialmente a partir del fin de la Guerra Fría (1989). Así se aspira a poner en entredicho las tesis

de quienes –basándose en una lectura restrictiva de la filosofía hegeliana de la historia (Kojève, Fukuyama) – han proclamado el fin de la historia.

En los últimos años, autores como Postman (*The End of Education*, 1995)⁸ proclaman la necesidad de redefinir el sentido de la educación y la pedagogía sobre la base de construir nuevos relatos – «nuevos dioses» – fundamentados en la necesaria conservación del planeta, una nueva estructura del conocimiento, la historia de la civilización y la cultura, la diversidad cultural y el lenguaje. Desde otra perspectiva, Meirieu revisa el mito de Frankenstein (Meirieu, 1998) y propone una verdadera “revolución copernicana” en la pedagogía, resituando la centralidad de la educación en el sujeto, fijando la finalidad del proceso educativo en el “hacer para que el otro haga” y recuperando la tradición ética de la pedagogía.⁹ No podemos olvidar tampoco a Edgar Morin que al plantear la necesidad de afrontar el reto de los retos que ha de ser la reforma paradigmática del pensamiento, nos orienta para tener la mente bien ordenada y nos invita al estudio de la condición humana, a través del pensamiento complejo y de la “inter, poli, trans, disciplinariedad” (Morin, 2000).

A la vista de lo dicho, constatamos la presencia de señales que nos indican que «a pesar de» las crisis y tensiones de la realidad y de la praxis educativa, existen síntomas que parecen orientarnos de nuevo a una relectura de los ideales de la humanidad. Hacia la misma dirección parecen dirigirse también algunos retos del escenario pedagógico actual: la relación entre la teoría y la práctica (Meirieu, 1996), el debate sobre los conocimientos necesarios para el futuro (Morin, 2001), la educación democrática y la ética del género humano, la educación permanente en el tiempo – la educación a lo largo de la vida – y en el espacio – la ciudad educadora y la escuela comunidad—, el diálogo intercultural e interreligioso y el equilibrio, difícil pero no imposible, entre la cultura local y la cultura global (*glocal*).

⁸ Ver Postman, 1999 o también del mismo autor (1994) *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*.

⁹ Se puede consultar también Meirieu, 2001.

En este contexto es evidente que la pedagogía ha de afrontar una especie de refundación para dar respuesta a estos y a otros retos que el incierto futuro nos ofrece. Una refundación que, por un lado, habría de reconstruir el tronco común del saber pedagógico en una perspectiva interdisciplinar dentro del amplio mosaico de las ciencias de la educación huyendo de las tentaciones reduccionistas o fragmentadoras. Por otro lado, la pedagogía habría de ampliar el horizonte de su objeto de conocimiento en la perspectiva de un pensamiento complejo en el cual es imposible pensar la educación sin la aportación de todas las otras ciencias, sean naturales o sociales, humanas o experimentales, occidentales u orientales. Por este camino quizás la pedagogía como fundamentación teórica y la educación como praxis – dentro y fuera de la escuela – podrían contribuir con más fuerza a reorientar el rumbo de una cultura de “col-lage” en la que ningún discurso parece soportar el mínimo temporal. Porque, en último término, la finalidad de esta refundación sería la mejora de la educación y, por extensión, la mejora del género humano. Y para hacerlo quizás será recomendable, o imprescindible, recorrer tal como propone Hameline a la revisión de los «lugares comunes» de la modernidad educativa (el progreso, la educabilidad y la democracia) (Hameline, 2000) – las lecciones de la historia–, y subirnos a las espaldas de los gigantes (Bloom, 1999) para ver mejor la luz “en tiempos de oscuridad” (Arendt, 2001).

Referencias Bibliográficas

- ARENDRT, H. *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- AYUSTE, A. [et al.], *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó, 1994.
- BALL, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BLOOM, A. *Gigantes y enanos. La tradición ética y política de Sócrates a John Rawls*. Barcelona: Gedisa, 1999.

- BÖHM, W. Il soggetto è morto. Viva la persona. *Pedagogia e Vita*, 1998, 5, p. 12-24.
- BRICMONT, J.; SOKAL, A. *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1999.
- BRUNNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- CARRETERO, M. (et al.) (comps.). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique, 1998
- CHOMSKY, N. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, 2001.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista Española de Pedagogía*, LIX, 218, enero-abril 2001, p. 5-24.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós, 2002.
- COLOM, A.J. y MÈLICH, J.-C., *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DA SILVA, T. T. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales, *Archipiélago*, 38, 1999, p. 56-61.
- DELORS, J. (coord.) *La educación encierra un tesoro*. Madrid-París: Santillana/ Unesco, 1996.
- DUCH, L. *La modernidad y la crisis de la educación*. Barcelona: Paidós, 1997.
- DUCH, LI. [et al.]. *Clarobscur de la ciutat tecnològica*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 2000.
- FAURE, E. (coord.), *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/ Unesco, 1973 (1ª edición).
- FEIXAS, V. [et al.]. *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 1998.
- FLITNER, W. *Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Labor, 1935.
- FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1990.
- FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI, 1997.
- FULLAT, O. Europa com a feina i com a tasca. *Temps d'Educació*, 23, 2000, p. 335-393.

- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones del MCEP, 1997.
- GADAMER, H. G., *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme, 1997.
- GADAMER, H.G., *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.
- GARCÍA SUÁREZ, A. *El asalto postmoderno a la racionalidad científica*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1999.
- GENNARI, M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*. Brescia: La Scuola, 1992.
- HAMELINE, D. Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 1997, p. 9.
- HAMELINE, D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux (France): ESF éditeur, 2000.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- KINCHELOE, J. L., *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- LENZEN, D. Mito, metáfora y simulación. Perspectivas de pedagogía sistemática en la Posmodernidad, *Educación*, 38, 1988, p. 73-95.
- LYOTARD, F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.
- MALAVASI, P. *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.
- MARSHALL, J. D., Michel Foucault. Qüestions filosòfiques de l'educació, *Temps d'Educació*, 7, 1992, p. 167-183.
- MEIRIEU, Ph. *La pédagogie entre le dire et le faire*. París: ESF éditeur, 1996.
- MEIRIEU, Ph., *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MEIRIEU, Ph. *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- MORIN, E., *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.
- MUSIL, R. *El hombre sin atributos*. Barcelona: Seix Barral, 2001.
- NAVAL DURAN, C. y ALTAREJOS MASOTA, F. *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa, 2000.

- PAGANO, R., *Educazione e interpretazione. Linee di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: La Scuola, 1999.
- PAGANO, R., *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer*. Brescia: La Scuola, 1999.
- PÉREZ RANSANZ, A.R. *Kuhn y el cambio científico*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- POSTMAN, N. *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 1994.
- POSTMAN, N. *El fin de la educación*. Una nueva definición del valor de la escuela.. Vic: Octaedro-Eumo, 1999.
- QUINTANA, J. M., *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional*. Barcelona: Herder, 2001.
- RAMPÉREZ ALCOLEA, J. F. La deconstrucción derridiana como estrategia didáctica. *Paideia*, 36, 1996, p. 357-366.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós: 1997.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T., *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio, 1999.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- STENHOUSE, L. *Cultura y educación*. Sevilla: Ediciones del MCEP, 1997.
- TRILLA, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VARIOS AUTORES. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, 2000.
- VEIGA-NETO, A. (Comp.) *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997.
- VILANOU, C., La Pedagogia al deixant del segle XX, *Temps d'Educació*, 24, 2000, p. 13-60.
- YOUNG, E. La crisis de la educación actual. Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de Educación*, 291, 1989, p. 7-31.

YOUNG, E. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós, 1993.

ZWEIG, S. *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: El Acantilado, 2001.

5.2. MÉS ENLLÀ DE L'ESCOLA RURAL

Cap a un model integral i integrador de l'educació en el territori

Text 10:

SOLER, J.; FEU, J.: "Més enllà de l'escola rural. Cap a un model integrat i integrador de l'educació en el territori", *Temps d'Educació*, núm. 26, any 2002, p. 133-156.

1. El Concepte de territori

El concepte de territori és, indubtablement, un concepte elàstic sotmès a la historicitat, al temps i a l'espai, a la voluntat política, a les necessitats dels ciutadans, etc. En aquest apartat de l'article volem presentar dues idees bàsiques a partir de les quals desfilarem diferents raonaments lligats a l'escola rural. La primera idea se centra en les unitats territorials definides per la mateixa Administració i, en segon lloc, en les unitats territorials definides des de la base, a partir d'unes determinades necessitats socials i educatives que, en determinats casos, superen l'eficàcia de les anteriors i, en la mesura que siguin degudament estudiades, albiren noves possibilitats educatives i culturals per als municipis petits.

1.1 Les unitats territorials administratives

Aspectes introductoris

La Constitució Espanyola de 1978 deixa palès en els articles 137-142¹ que l'Estat s'organitza territorialment en municipis, en províncies i en comunitats autònomes amb autonomia per a la gestió dels seus propis interessos. A Catalunya, a més, comptem amb comarques gestionades, en alguns aspectes, des dels consells comarcals. La Llei 6/1987 de 4 d'abril de *l'organització comarcal de Catalunya* –desplegant l'article 5 de l'Estatut d'Autonomia– diu explícitament que la comarca és una entitat territorial dotada d'autonomia i de

¹ Aquests articles corresponen al capítol primer i segon del Títol VIII on es parla específicament de l'*Organització Territorial de l'Estat*.

personalitat jurídica pròpia i que es concep com una unitat territorial clau i necessària per a l'organització territorial de Catalunya.

A pesar d'aquesta varietat d'unitats territorials queda clar que, tant a Catalunya com a la resta de l'Estat Espanyol, els municipis constitueixen el nivell bàsic i essencial de l'organització territorial del país. La Llei promoguda per l'Estat de 7/1985 de 2 d'abril *Reguladora de las bases de régimen local* estableix en l'article 1.1. que “*Los municipios son Entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de la participación ciudadana en los asuntos públicos, que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades*”.

Quelcom semblant trobem a la Llei catalana de 8/1987 de 15 d'abril *Municipal i de règim local de Catalunya*. En el preàmbul es manifesta que: “El municipi constitueix el nivell bàsic i essencial de l'organització territorial de Catalunya, que permet fer més efectiva la participació dels ciutadans en l'adopció de les decisions públiques que ens afecten més directament. La Constitució i l'Estatut proclamen el principi de l'autonomia municipal. La concreció d'aquest principi exigeix dotar els municipis de Catalunya dels àmbits competencials propis, de la capacitat necessària per a gestionar i representar els interessos de la col·lectivitat respectiva, de suficiència financera i de la capacitat d'autorganització”.

És important ressaltar, doncs, que a l'entorn dels municipis s'organitza la vida col·lectiva, la vida política més bàsica així com una part dels serveis –i de forma específica els serveis educatius més elementals és a dir, l'escola, malgrat no disposar de les competències fonamentals. Hi ha, però, algunes limitacions de les unitats territorials que hem presentat.

L'estat, les comunitats autònomes, les províncies, les comarques i els municipis si bé pensem que contribueixen, unes més que d'altres, a organitzar la vida política, la vida col·lectiva i els serveis, són també –en determinades ocasions– estructures que limiten l'acció col·lectiva i de les necessitats “naturals” de la població. Dit d'una altra manera: l'evolució de la població i de les seves necessitats, massa sovint divergeix de les estructures territorials, polítiques i

administratives prefixades. És cert que aquestes estructures es poden modificar i, de fet, molt de tant en tant es fa. Però no podem oblidar que es tracta de canvis costosos i que no sempre arriben a bon port.

Cada vegada que s'han proposat reformes estructurals d'un abast important han aixecat polsaguera. Només cal veure què ha passat amb *L'informe sobre la revisió del model d'organització territorial de Catalunya* –elaborat per la Comissió d'experts²–, el qual, considerant “que l'actual model d'organització territorial de Catalunya presenta problemes importants i té conseqüències negatives per a la ciutadania” pretenia donar una resposta basada “(...) en un model que, essent respectuós amb les bases institucionals, superi les seves disfuncions, el simplifiqui i obri –sobretot– noves perspectives de desplegament futur més fàcils i menys traumàtiques”.

Aquest model suggeria, entre moltes altres qüestions, “incrementar la implicació ciutadana en l'Administració local, (...) millorar la representativitat dels ens locals intermedis, (...) resituar la comarca en el marc de la col·laboració intermunicipal i cercar un esquema administratiu més simple i comprensible; flexibilitzar les solucions proposades per adaptar-les a la diversitat de realitats territorials tot defugint de rigideses uniformitzadores; actualitzar i racionalitzar el mapa administratiu heretat, optimitzar l'ús limitat dels recursos, etc.”.

La petició d'optimitzar l'ús dels limitats recursos públics a nivell municipal conjuntament amb el fet de proposar diferents solucions tècniques i polítiques per crear unitats territorials locals d'un abast més ampli que els municipis actuals van fer posar en guàrdia els alcaldes dels pobles més petits i també alguns mestres sensibilitzats i interessats amb l'escola rural. Els alcaldes es van preocupar perquè, a banda de veure perillar l'autonomia administrativa del seu municipi i la seva suposada identitat, veien perillar també la seva pervivència en el poder local. Alguns mestres rurals es trobaven incòmodes pel fet de pensar que l'escola podia desaparèixer d'un dia per l'altre.

² Aquesta comissió fou presidida per Miquel Roca i Junyent . Va ser creada per un acord del Govern de la Generalitat de 3 d'abril de 2000, a instància dels diferents grups del Parlament de Catalunya.

En aquest article no volem entrar a discutir el contingut de la proposta ni tan sols ens volem pronunciar sobre l'oportunitat de l'informe. Ens val solament per il·lustrar què succeeix quan hi ha la preocupació de reformar el territori, i a més ens serveix per introduir una qüestió que, si bé s'aparta un xic del títol d'aquest apartat, no podem obviar quan parlem del darrer escalafó de l'organització territorial-administrativa del país: té sentit defensar una escola per a cada municipi fins i tot quan aquest té pocs habitants? Centrem-nos tot seguit en aquesta darrera qüestió perquè afecta de ple l'escola rural.

Un municipi, una escola?

És cert que en moltes de les jornades que s'han fet fins avui sobre escola rural així com en diversos articles escrits per fervents defensors d'aquesta escola s'ha reivindicat la necessitat de l'escola en els municipis petits. Els més agosarats fins i tot hem demanat, en algun moment, una escola per a cada municipi. Aquesta petició que, *a priori*, sembla un caprici absolutament injustificat propi d'una persona de mires estretes que desconeix les limitacions dels recursos públics, es justifica al nostre entendre per un parell de fets històrics de pes considerable: a) pel tipus de demanda educativa efectuada pels governs progressistes des que es vol generalitzar la instrucció pública i b) per l'experiència amenaçadora de principi de la dècada dels seixanta i de la dècada dels setanta.

- La demanda educativa efectuada pels governs progressistes

La voluntat de portar l'escola arreu de la geografia de l'Estat és una constant en la història de l'educació a Catalunya i a Espanya que s'accentua durant els períodes en que els respectius governs han estat conduïts per forces polítiques "progressistes". Aquesta voluntat la trobem en la Constitució de Cadis de 1812, en l'Informe Quintana de 1813 i de forma més explícita en el Pla i Reglament general d'escoles de primeres lletres de 1825, i també en el Pla general d'instrucció pública del 1836. Durant la II República Espanyola i especialment durant el període 1931-33 i 1936-39 a Catalunya es torna a insistir en el tema.

L'objectiu de les forces progressistes –tot sovint estretament lligades al pensament il·lustrat– és doble: que els pobles petits –tots amb un fort

component rural fins ben entrat el segle XX– tinguin escola, i que aquesta sigui de la mateixa categoria que la de la ciutat.

- L'experiència amenaçadora de principi de la dècada dels seixanta i de la dècada dels setanta.

Durant els anys seixanta i setanta del segle XX la política educativa del govern franquista encomanada a tecnòcrates “preocupats” per la modernització del país va dissenyar i implantar nous tipus de centres educatius que, a banda de propiciar el tancament de nombroses escoles rurals, imposaren un nou i desafortunat model de territori educatiu (mapa escolar): les escoles comarcals, i de forma molt més agressiva les escoles llar, serviren per aplegar nens i nenes de pobles escampats, sense cap mena de relació entre ells, amb l'únic objectiu d'abaratir la despesa en educació. És clar que una operació d'aquestes característiques, atrevida tant en els objectius com en els mitjans, venia justificada per arguments psicopedagògics molt poc plausibles, recolzats moltes vegades per organismes internacionals interessats en l'obertura política i sobretot econòmica de l'Estat.

- Recapitulació i reconsideració

La reacció envers les conseqüències de la política educativa de concentració portada a terme durant la dècada dels seixanta i setanta, a més de la tradició històrica encarnada en els sectors progressistes de demanar una escola per a cada municipi ha fet, juntament amb d'altres factors, que es generalitzi en determinats sectors educatius i de l'àmbit de la política municipal la idea d'una escola per a cada municipi. És possible que aquesta idea també sigui influïda pel fet de pensar que cada municipi, independentment del nombre d'habitants que té, dels recursos que disposa, de la proximitat a altres nuclis de població, etc. ha de tenir el major nombre de serveis possibles. La identificació que es fa tot sovint entre poble “normalitzat”, complet, desenvolupat i poble amb serveis ens porta a pensar que els pobles han de tenir-ho tot i més.

Després de constatar això, però, tornem a la pregunta que ens plantejàvem a l'inici d'aquest apartat: Té sentit defensar avui dia una escola per a cada municipi? D'entrada, considerem que avui dia continua essent una demanda

legítima que cal satisfer sempre i quan el poble en qüestió tingui un mínim nombre de nenes i nenes en edat escolar (entre 0-3 i 12 anys segons el sistema educatiu resultant de la LOGSE). Tots sabem els beneficis que comporta l'existència d'una escola al municipi: dinamisme social i cultural, arrelament potencial dels nens i nenes al medi, atracció de noves famílies que decideixen instal·lar-se en pobles petits, etc. L'escola aporta, tal com han dit alguns mestres rurals, "vida" i amb això ja està quasi tot dit.

Ara bé, considerant les possibilitats educatives, pedagògiques i relacionals pròpies de l'escola rural, el treball que s'hi ha fet des de la dècada dels vuitanta fins avui, juntament amb la responsabilitat política i social que tot ciutadà ha de tenir en l'administració dels recursos públics, fa que, d'una banda, acceptem que determinats pobles no tinguin escola en el moment actual, i d'altra banda, que es puguin produir modificacions –en diverses direccions– en el mapa escolar del futur.

L'interès que tenim per a l'escola rural no ens impedeix de pensar que alguns pobles de Catalunya no tinguin escola i que els que actualment en tenen l'hagin de tancar en un futur. Un municipi petit amb un nombre molt reduït d'alumnes, amb nul·les possibilitats de creixement demogràfic a curt i a mitjà termini, amb una estructura social i econòmica dependent d'una àrea supralocal, és bastant absurd que tingui un centre propi. En aquests casos, però, no n'hi ha prou a decidir que tal poble o tal altre no ha de tenir escola sinó que a més, cal pensar una solució el més ajustada possible que satisfaci els interessos dels alumnes, dels pares i, si és possible, també els de l'administració educativa. I encara podem dir més, és important que la decisió final tingui en compte la realitat educativa i social dels pobles circumdants per evitar situacions actuals, on ens trobem incomprensiblement amb pobles sense escola on els nens i nenes se'ls obliga a escolaritzar en centres de la capital de comarca –bastant lluny del seu lloc de residència– quan en realitat ho podrien fer en escoles rurals del municipis veïns.

D'altra banda, però, la preocupació per racionalitzar els recursos i articular d'una forma correcta els municipis de Catalunya també ens porta a pensar que de forma immediata o en un futur proper s'haurien d'obrir escoles petites. Això

s'hauria de fer en pobles que comptin amb un nombre suficient d'alumnes –repartits en escoles petites del voltant o, en el pitjor dels casos, en escoles grans ubicades a la ciutat. Si aquests pobles, a més, tenen perspectives de creixement demogràfic pel fet de tenir bones comunicacions, pel fet de situar-se en llocs estratègics o pel fet de ser un pol d'atracció per a nous treballadors, encara hi ha més motiu. Amb tot, però, la reobertura i la posterior consolidació d'escoles rurals no només ha d'estar condicionada a la qüestió demogràfica, també ha de comptar la voluntat popular i política per assegurar la integració del centre en el conjunt del teixit social i cultural de la vila.

1.2. Les unitats territorials definides a partir de les necessitats socioeducatives.

Aspectes introductoris

A Catalunya, i també a la resta de l'Estat, tenim en l'àmbit educatiu unitats territorials supralocals sense arribar a ser comarcals que parteixen, almenys en els seus orígens, de les necessitats expressades pels mestres rurals. Ens referim a les zones escolar rurals (ZER), en el cas de Catalunya, i els *centros rurales agrupados* (CRA), en el que fins fa quatre dies constituïa el territori MEC. Tot i que en el cas dels CRA va pesar més el criteri administratiu.

Ens sembla important destacar aquest tipus d'organització perquè il·lustra, d'una banda, la capacitat organitzativa i de pressió d'uns mestres que fins a principi de la dècada dels vuitanta amb prou feines foren considerats per l'Administració i pel conjunt de la societat i, d'altra banda, perquè configura una unitat territorial racional que emergeix de la pròpia base i que, a més, és alternativa a les unitats territorials que hem analitzat en l'apartat anterior.

L'origen i el desenvolupament del model pedagògic i organitzatiu de la zona escolar rural (ZER) té lloc dins el moviment de mestres de l'escola rural catalana en el període 1980-1987. L'any 1980 es celebren a Tàrrrega les segones Jornades d'escola rural sota els lemes "Aturem les concentracions" i "Comencem a parlar de zona escolar". Set anys després, a Banyoles, els

assistents a les sisenes Jornades aproven el document *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*.

Aquestes dues dates i esdeveniments emmarquen un procés participatiu, crític i creatiu en el qual, al costat del protagonisme del moviment de mestres d'escola rural i conflueixen també altres sectors i institucions. Els referents clau del procés són la preparació i desenvolupament de les jornades dels anys 1983 a Sant Pere Pescador, de 1984 a Valls, de 1985 a la Seu d'Urgell i les reunions de Manresa i Saifores durant les quals s'elabora i es concreta l'organització d'un Secretariat d'Escola Rural vinculat a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica.

Aquest llarg i intens procés de discussió, elaboració i experimentació pràctica (es parla de més de vint zones escolars funcionant) culmina en les ja esmentades Jornades de Banyoles (24, 25 i 26 d'abril de 1987) on uns dos-cents mestres discuteixen i aproven el document que ha de servir per desenvolupar els projectes de les zones escolars rurals definides com "un conjunt d'escoles que, per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com a ens escolar propi. La zona escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de la zona. Cada escola integrada a la zona conserva les seves característiques pròpies però, a nivell organitzatiu i pedagògic, està estretament relacionada amb la resta d'escoles."³

Des del nostre punt de vista, les ZER⁴, sempre i quan parteixin de la iniciativa dels mestres o tinguin el consentiment d'aquests, configuren un territori educatiu *natural* (neix de forma més o menys espontània), *flexible* (s'escapa de la rigidesa imposada per estructures administratives pretèrites), *amb sentit* (s'ajusta a les necessitats educatives dels alumnes, dels pares i dels mestres de la zona) i, tal com dèiem al principi de l'article, tenen un *gran potencial*

³ Vegeu el document de les Jornades de Banyoles, *Projecte de zones escolars per a l'escola rural*, p. 5.

⁴ Les primeres zones funcionaven des dels inicis de la dècada dels 80 a partir de la iniciativa dels mestres, però el decret de creació de les ZER és de l'any 1988 (Decret 195/1988 de 27 de juliol) i les primeres 15 ZER obtenen el reconeixement administratiu el 1990 (Resolució de 9 d'abril de 1990).

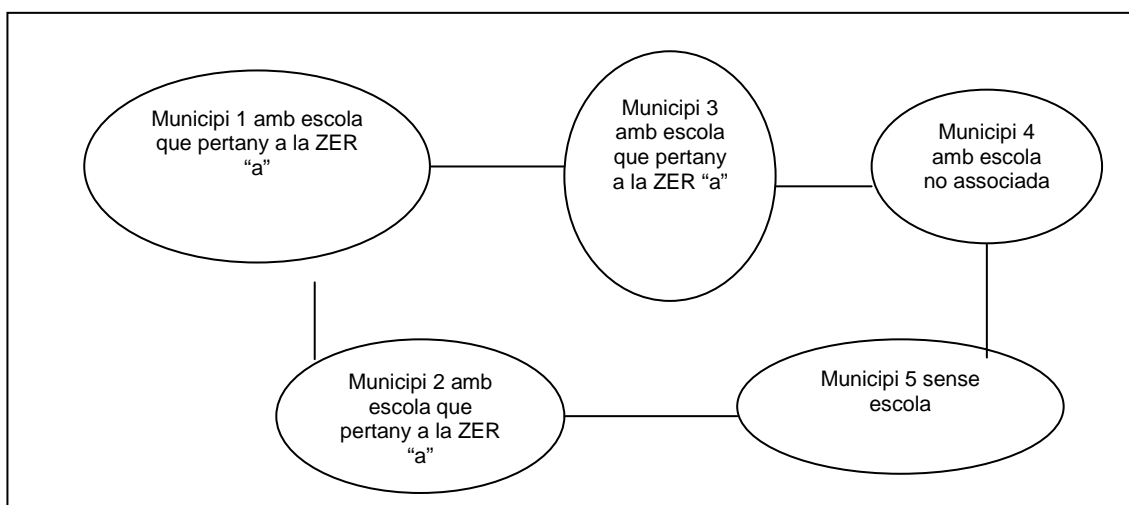
(poden “donar molt més” del que estan oferint actualment). Som del parer que les ZER actuals constitueixen embrions de futures estructures en les quals s’hi poden gestar i implantar projectes educatius i culturals integradors i integrals que transcendeixen el marc escolar. Aquestes estructures les podem anomenar *SECTORS EDUCATIUS (SED)* .

Els Sectors Educatius

L’expressió *Sector Educatiu* no és pas absolutament nova. Si repassem documents escrits a principi de la dècada dels vuitanta pels mestres que assistien a les Jornades d’Escola Rural de Catalunya (organitzades pel Secretariat d’Escola Rural) veurem com es parlava de quelcom similar, concretament de Sector Escolar. Aquest es definia com una unitat “(...) formada per diferents zones [escolars rurals] que, tot i tenir la seva pròpia dinàmica, respecten unes directrius bàsiques més amples que les interrelacions del mateix Sector, juntament amb les escoles que per les seves condicions específiques no formin part Zona Escolar”⁵.

Considerant el que hem dit fins aquí i tenint present el contingut general de l’article, podem definir els SED com unitats territorials formats per diferents pobles propers que tenint (o no tenint) escoles –integrades en una ZER, en un agrupament funcional o bé sense estar integrades en cap supraestructura escolar– decideixen ajuntar-se per dotar-se d’un projecte educatiu-cultural estable que els permeti planificar i portar a terme de forma coordinada diferents activitats centrades en els àmbits esmentats.

Sector Educatiu



Quines activitats pot promoure el SED? Les possibilitats són múltiples i diverses. Només és qüestió d'imaginació i de voluntat participativa. Amb tot, genèricament pensem que cal impulsar accions educatives en el camp de l'educació no formal, en aquells espais educatius formals que s'escapen dels centres d'educació primària i infantil i, tal com hem dit anteriorment, en l'àmbit de la cultura. Creiem oportú suggerir que el que es faci incideixi de forma especial en aquells col·lectius que per raó d'edat, gènere, ètnia, origen geogràfic o –en l'accepció més genèrica– classe social pateixen algun tipus de discriminació. L'educació i la cultura que el SED ha d'oferir a aquests col·lectius no creiem pas que hagi de tenir un caràcter compensador sinó més bé complementari, en la línia de potenciar l'educació al llarg de la vida que proclama i reclama l'informe Delors en dibuixar l'educació del segle XXI.

Dins del SED es poden crear escoles d'adults (per a persones que en el seu dia no tingueren la possibilitat d'assolir unes competències educatives bàsiques); tallers de cultura (per a persones que per raons de classe social o procedència geogràfica no han tingut accés a la cultural dominant), de lectura, de caràcter sociocultural i de lleure (manualitats, cuina, etc.); també podem

⁵ AUTORS DIVERSOS (1987); *Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya. Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural*. Banyoles, abril de 1987. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, Barcelona, 1987.

pensar en la possibilitat de crear mòduls universitaris adaptats a la gent gran⁶; cursos de formació permanent i de reciclatge; biblioteques i exposicions itinerants⁷, etc.

El SED, a banda de permetre'ns rendibilitzar recursos econòmics, infraestructures i activitats diverses, també ens ha de servir per rendibilitzar professional altament qualificat. El fet de plantejar un projecte educatiu-cultural per a una població a escala supramunicipal ens ha de permetre contractar pedagogs –a càrrec dels consells comarcals, de les diputacions o d'altres ens públics i privats supramunicipals que puguin constituir-se (consorcis, fundacions, etc.)– perquè gestionin i vetllin pels projectes.

Tot allò que es faci dins d'un SED ens hauria de servir també per crear, dins d'una dimensió més abstracte, un sentiment de pertinença o de comunitat supralocal que no esborrés, en cas que existís, els trets identitaris locals. El que acabem de plantejar “sona” bé, fins i tot podem pensar que és una proposta teòricament “bonica” però difícil de portar a terme. L'articulació de projecte educatius i no educatius més enllà del municipi tot sovint topa amb resistències localistes i amb rivalitats històriques fortament implantades. També topa amb una rutinària tradició centralista i uniformitzadora de fer política que es resisteix a deixar en mans del municipi decisions i, sobretot, recursos importants. Això, però, no ha de ser una excusa per deixar de fer quelcom que objectivament millora la qualitat de vida, l'educació i la cultural dels pobles petits (rurals i no rurals) del país.

2. Una escola arrelada al medi

La conveniència d'arrelar l'escola rural al medi és un objectiu plenament acceptat. És bastant obvi que l'escola ha de tenir en consideració l'entorn més

⁶ Vegeu per exemple la iniciativa *Universitat per a tothom* que recentment ha endegat la Universitat de Girona (Fundació Innovació i Formació) conjuntament amb el Consell Comarcal del Pla de l'Estany en els municipis d'aquesta comarca.

⁷ Un bon exemple d'exposició artística itinerant, la trobem en l'experiència que va portar a terme l'ajuntament de la Vall de Bas a l'any 1992. Aquesta exposició consistia en un recull fotogràfic dels masos de la vall que s'exposava de forma itinerant per tots els nuclis (municipis

immediat, ha d'integrar la cultural local i la cultura familiar a menys que vulgui esdevenir una institució aliena i alienadora. Són coneguts per part de tots els efectes d'aquella escola rural que s'implantava en els pobles petits per decret administratiu amb una vocació "urbanitzadora" i amb un rebuig absolut per les manifestacions rurals: absentisme escolar, fracàs escolar, reducció de l'autoestima, identitats confuses, aversió al centre i moltes coses més eren algunes de les conseqüències del fet de tenir una escola estranya en el sentit més ampli del terme.

2.1. Com fer una escola rural arrelada al medi?

Des dels principis de la renovació pedagògica a casa nostra al llarg del primer terç del segle XX fins els nostres dies ens trobem amb diversos treballs, articles i experiències realitzats per mestres rurals que expliquen com es pot adaptar l'escola al medi⁸. Ara no es tracta pas d'explicar-los però sí que ens sembla oportú sistematitzar algunes de les recomanacions que se'n dedueixen. *Grosso modo* podem parlar de cinc suggeriments: 1) que el mestre conegui amb profunditat el medi on s'ubica l'escola, 2) que el currículum escolar incorpori coneixements de l'entorn, 3) que l'activitat pedagògica sigui impartida per agents plurals, 4) que els espais educatius on es realitzen els aprenentatges transcendeixin els murs de l'escola i 5) que l'escola s'obri a la comunitat. Tots aquests suggeriments només es poden portar a terme en la mesura que l'escola aprofita al màxim la flexibilitat organitzativa inherent a l'escola rural.

- Coneixement profund de l'entorn

El mestre ha de conèixer l'entorn de l'escola –és a dir, el poble o el conjunt de pobles que formen la ZER. El coneixement del propi entorn no es ceneix a tenir un domini del medi natural –que és imprescindible– sinó que també ha de dominar el medi social en tota la seva extensió i profunditat. En aquest sentit, doncs, ha de tenir idea de la història del poble, de les tradicions particulars –en

fins a l'any 1969) que formaven part de la Vall de Bas. El bon resultat d'aquesta experiència va que més tard es fes el mateix amb una exposició de pintures d'artistes residents al municipi.

⁸ Vegeu, per exemple: PALLACH, J. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: CEAC, 1978; i també, MARQUÈS, S. i altres *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)* Girona: Serveis territorials d'ensenyament, 1983.

cas que n'hi hagin—, de les festes, de les entitats i associacions, dels oficis, de la gent, etc.

- Que el currículum escolar incorpori els coneixements de l'entorn i es transmeti d'una forma adequada

El coneixement que el mestre rural té de l'entorn ha de revertir en el centre i ha d'arribar als alumnes de la forma més “natural” possible. La descoberta del medi social i natural en una escola rural s'ha de fer, o més ben dit, és recomanable fer-lo, partint dels principis de la pedagogia activa, perquè és, indubtablement, la forma més apropiada. L'ús abusiu o inadequat dels llibres de text obstaculitza moltes vegades el que aquí proposem, perquè, d'una banda, se sol transmetre un currículum relativament aliè al nostre entorn més proper i, d'altra banda, fa que la transmissió es faci d'una manera més aviat poc interessant.

La metodologia educativa emprada per altres instàncies d'educació no formals, com per exemple l'escoltisme, ens proporciona idees suggerents. No és pas estrany veure algunes escoles rurals on el coneixement del medi es fa a través de la “descoberta”, dels “projectes”, de l'exploració i posterior sistematització en petit grup, etc.

- Pedagogia impartida per agents plurals

L'arrelament de l'escola rural al medi no només es fa efectiu mitjançant la presència curricular sinó que també cal comptar amb la democratització de la tasca docent o el que és el mateix, amb la diversificació dels agents encarregats de transmetre informació, de construir coneixement i d'afavorir determinats processos d'aprenentatge. A partir de 1980 diversos mestres rurals han optat per portar persones amb una determinada singularitat a l'aula per explicar la seva experiència vital, una part de la seva biografia, la seva professió, etc. i ha donat, en la majoria dels casos, molt bon resultat. Aquesta pràctica no és pas nova a l'escola rural. Sense anar més lluny, Milani, a l'escola de Barbiana, demanava a totes les persones que l'anaven a veure que es deixessin entrevistar, que permetessin ser preguntats pels alumnes de l'escola

amb l'objectiu que els nenes i nenes s'adonessin que l'horitzó del món no s'acabava en el llindar del poble.

La democratització de l'activitat pedagògica a més de diversificar el currículum ens permet diversificar els agents transmissors de cultura i dessacralitzar la figura del mestre en el sentit que deixa de ser la única autoritat pedagògica del centre.

- Que els espais educatius on es realitzin els aprenentatges transcendeixin els murs de l'escola

Una altra manera d'afavorir la interrelació de l'escola amb l'entorn més immediat és fent que una part de l'activitat educativa es realitzi fora del centre: al mateix medi natural (cal aprofitar els recursos naturals que ens brinda el municipi) i a tots els espais on es desenvolupa una activitat social més o menys institucionalitzada (el mercat, la sala de plens de l'ajuntament, un taller o una fàbrica, una granja, etc.).

Els espais que acabem d'esmentar són importants per portar-hi a terme una activitat educativa més o menys formal i programada, però, també podem pensar en la possibilitat d'utilitzar altres espais, com ara la plaça del poble, per realitzar determinades activitats més lliures com per exemple l'esbarjo. Moltes escoles rurals que utilitzen la plaça del poble o de l'església com a zona d'esbarjo en fan una lectura positiva per considerar que es dissipen els límits dels espais d'educació formal (l'escola) i no formals o informals.

- Que l'escola s'obri a la comunitat

Fins aquí hem donat per fet que l'arrelament de l'escola al medi es fa efectiu en la mesura que l'escola és capaç d'integrar l'entorn en l'activitat escolar pròpiament dita. Ara bé, nosaltres som del parer que aquest arrelament s'aprofundeix en la mesura que l'escola s'obre tant en la dimensió espacial com en la formativa i cultural a la resta de la comunitat. Les experiències que parteixen del model de les comunitats d'aprenentatge són un interessant referent per aprofundir en aquest objectiu.

2.2. Els perills d'una escola que només ens arrela al medi

L'arrelament de l'escola rural –i no rural– al medi i a l'entorn més immediat és, tal com acabem de manifestar, un fet altament positiu i reclamat des de diverses instàncies de renovació pedagògica i des de sectors vinculats a la pedagogia crítica. Amb tot, però, algunes persones vinculades a aquests moviments també n'han assenyalats alguns perills que no podem passar per alt: limitació espacial i experimental, reducció de l'univers simbòlic i cultural, tancament en el sentit més ampli del terme i un etcètera amb fortes connotacions negatives.

Des que es generalitza un discurs que reivindica l'arrelament de l'escola rural al medi, des que es produeix una revalorització social dels espais rurals i per contra, un rebuig progressiu –tot i que relatiu– per allò que ofereix i genera la ciutat, hi ha qui no veu més enllà del perímetre que circumda l'escola i el municipi. Aquest fet provoca un “enquistament” escolar, perquè tant el mestre com els alumnes acaben tenint accés a un món absolutament reduït, limitat i tancat.

La voluntat i pretensió legítima d'acostar l'escola rural a l'entorn més immediat no ha de ser un factor limitador del que es fa, del que es viu i del que es veu durant el període escolar. Conseqüentment, es tracta de buscar un punt d'equilibri entre allò que forma part dels nostre camp i allò que és propi d'altres escenaris per més llunyans que ens siguin.

L'escola rural que té la intenció d'arrelar-se al medi, però que a la vegada vol obrir finestres, ho aconsegueix, a parer nostre, en la mesura que pondera cadascun dels elements que hem esmentat al parlar de la integració a l'entorn. Una planificació equilibrada i raonada del currículum que incorpori elements locals, nacionals i internacionals; la realització d'activitats al mateix poble, a la comarca i a fora; la utilització d'espais educatius diversos i la incorporació d'agents educatius de distintes procedències, ajuden que no confonguem el propi món amb el conjunt de l'univers.

L'obertura de l'escola rural és tan necessària com el seu arrelament al medi. Aquesta necessitat, però, no és pas nova. Això sí, ara és fa més palesa: la

mundialització, la internacionalització i el cosmopolitisme de la nostra societat reclama una escola permeable. L'escola rural d'avui ha de vetllar per tenir "punts de fuga" i per formar alumnes lliures, és a dir, que puguin escollir en funció dels seus interessos, de les seves necessitats i del projecte de vida que a poc a poc construeixen. L'arrelament, doncs, no ha de comportar un "esclavatge" cec a l'entorn més proper que complau només als que han decidit, ben legítimament, romandre-hi més tancats i aïllats.

De quin medi parlem?

Fins aquí hem parlat del medi rural com si fos una realitat fàcilment objectivable i única, i això no és així. Els canvis permanents i profunds que experimenten els països de capitalisme avançat fan que el medi rural es trobi en diferents fases d'evolució i que en la seva globalitat tingui dificultats per diferenciar-se d'altres escenaris.

Si originàriament caracteritzàvem el medi rural com un entorn on la majoria de la població es dedicava a l'agricultura i a la ramaderia mitjançant una tecnologia més aviat escassa; on la majoria de la població s'educava a partir d'agències de socialització poc especialitzades i multifuncionals; on hi havia una cultura pròpia i diferenciada de la cultura de la ciutat; on hi havia un alt grau d'homogeneïtat cultural i un mateix univers simbòlic compartit; on hi havia pautes de producció i de consum austeres, etc., ara no és, en termes generals, així.

El món rural ja no viu exclusivament de l'agricultura i de la ramaderia. Cada vegada hi ha més pagesos que només treballen al camp a temps parcial; fa temps que hi han penetrat les agències de socialització típiques del món urbà –els mitjans de comunicació–; s'hi ha produït una dissipació de l'especificat cultural i simultàniament una fragmentació de la mateixa –podem parlar d'una cultura genuïnament rural? –; les pautes de consum són semblants a les que podem trobar a la ciutat –generalització del consum massiu i estandarditzat–; els valors i les pautes de comportament no difereixen tant dels urbans –podem parlar d'uns valors rurals en front d'uns d'urbans? –, etc.

L'escola rural, doncs, es troba –sempre en termes generals– en un medi substancialment diferent del que teníem a la dècada dels cinquanta, dels seixanta, dels setanta i fins i tot dels vuitanta. I això s'ha de tenir en compte a l'hora de parlar d'arrelament, a menys que vulguem córrer el perill d'acostar l'escola a una realitat inexistent.⁹

Això no vol pas dir que l'escola rural s'hagi d'arrupir a tot un seguit de canvis amb els quals no s'hi està d'acord. L'escola rural, de la mateixa manera que la urbana, pot i ha de plantar cara a situacions, a pràctiques, a dinàmiques i a pautes no desitjades o injustes. En aquest sentit, doncs, l'arrelament al medi no n'impedeix la transformació.

3. El concepte *poble educador*: el Projecte educatiu de poble

El fet de plantejar-nos parlar de poble educador o de Projecte educatiu de poble és degut que des de principi de la dècada dels setanta es parla en determinats àmbits acadèmics, en determinats espais educatius i sobretot en ciutats mitjanes i grans regides per governs sensibilitzats per l'educació, de ciutat educadora¹⁰ (a partir d'ara CIED).

La idea de CIED, malgrat la seva abstracció i indefinició, pressuposa una manera d'entendre el fet educatiu, la ciutat i el poder municipal. *L'educació* es tracta d'un fet complex que va més enllà de la simple transmissió de coneixements, habilitats, valors, normes i actituds. L'educació es genera en diversos espais, va a càrrec de diferents persones i es tracta d'un procés que dura tota la vida. D'altra banda, s'entén que la “bona” educació ha d'incloure totes les dimensions possibles de la persona i de la societat i ha de “servir” per integrar infants, joves, adolescents i adults en una societat plural i dinàmica.

La *ciutat* es concep com un entorn geogràfic i administratiu delimitat, habitat per persones que hi desenvolupen funcions diverses, dotat d'una gran complexitat i

⁹ Vegeu: FEU, J. “La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza”, *Temps d'Educació*, núm. 20, 2n semestre 1998, p. 287-314.

¹⁰ La “paternitat” d'aquesta idea se sol atribuir generalment a la comissió dirigida per Edgar Faure que va redactar l'informe *Apprendre à être* (Unesco, 1972).

amb un gran potencial relacional, cultural, educatiu, etc. En aquest sentit són escaients les paraules de Jaume Trilla quan diu que a la ciutat hi ha moltes coses que eduquen i que ho fan en continguts i en formes molt diverses que contribueixen al creixement de les persones.

Pel que fa a la qüestió *municipalista*, hem de dir que no hi ha un projecte clar de CIED si el poder municipal no “re-coneix” la importància i la transcendència del fet educatiu i el paper que, com a institució política formal, ha d’assumir. El govern municipal juntament amb altres entitats (educatives i no expressament educatives) han de comprometre’s a desplegar accions amb l’objectiu de contribuir a la millora de l’educació de les persones i a l’assoliment d’una major qualitat de vida.

El Projecte de ciutat educadora, en definitiva, es basa en un projecte educatiu que de manera intencionada aprofita els espais públics, els espais privats –amb vocació pública– i el conjunt d’institucions i associacions amb objectius educatius, culturals i socials per crear o modificar estats de consciència tant en l’àmbit individual com col·lectiu; i per crear interaccions significatives entre els seus habitants. La ciutat educadora pretén aprofitar al màxim les potencialitats educatives de la *ciutat* perquè se’n beneficiï el conjunt de la ciutadania¹¹.

No cal donar més voltes per adonar-nos que ens trobem davant d’una proposta enormement engrescadora, molt atrevida, fins a un cert punt utòpica però de cap manera irrealitzable –les experiències que fins ara s’han portat a terme en ciutats com per exemple Barcelona, Reus, Girona, etc. demostren que ens trobem davant d’un projecte viable–. Una proposta que entronca de ple amb el passat històric de la polis grega o de l’ideal de la ciutat mediterrània. Ara bé, no podem negar que aquesta idea té algunes limitacions. Si ens ho mirem des de la “perifèria”, des de la realitat dels pobles petits, considerem que es tracta d’un projecte pensat en clau únicament urbana i per ser aplicat només a la ciutat. Conseqüentment, fa que haguem de parlar de limitacions teòriques i aplicatives que des del nostre punt de vista són subsanables.

¹¹ Per a més informació vegeu la *Carta de Ciutats Educadores* signada a Barcelona el 1990.

3.1. Limitacions teòriques en el projecte de Ciutat Educadora

Una de les limitacions teòriques del Projecte de ciutat educadora la trobem en la perspectiva urbanocentrista del fet educatiu i de la cultura. Des del nostre punt de vista, es dóna per descomptat –que no vol dir que s’afirmi– que l’estoc, les *potencialitats* i la *qualitat* de l’educació i de la cultura de les ciutats són superiors a les dels pobles. Dit d’una altra manera, el volum d’educació i cultura, les possibilitats educatives i culturals i la “marca” de les activitats culturals i educatives de les ciutats són més i millors que les dels municipis petits.

No podem negar que tant l’estoc com el potencial educatiu i cultural de les ciutats són notables per tractar-se d’espais geopolítics dotats d’una massa crítica considerable que en el transcurs dels anys han generat –tant d’una forma atzarosa com planificada– una oferta educativa i cultural àmplia i diversa: museus, biblioteques, casals, ateneus, sales d’exposicions, teatres, parcs, jardins, zones d’esbarjo, etc. En aquest sentit, és cert que les grans ciutats són espais amb una estructura pedagògica estable; amb una malla d’equipaments, de mitjans i d’institucions amb grans possibilitats; i amb un conjunt d’esdeveniments socials i educatius de tot tipus i molt importants.

Ara bé, de cap manera podem pensar que els elements que acabem de presentar són exclusius de les grans àrees urbanes, perquè en molts pobles també n’hi trobem. És més, fins i tot podem trobar pobles que comptin amb una “taxa d’esdeveniments educatius i culturals” prou elevada i, proporcionalment, superior a la de moltes ciutats amb dificultats de vertebració social o obsessionades només per l’expansió urbanística i pel creixement econòmic. Va la pena recordar que determinats pobles de Catalunya amb una forta tradició associativa i amb un gran dinamisme social –heretat moltes vegades de la II República– tenen cafès-casinos ben interessants, societats recreatives amb una capacitat de convocatòria notable, equips esportius dinàmics, escoles rurals integradores i dinamitzadores que possibiliten una vida cultural i educativa ben rica i creadora.

Referent a la superioritat qualitativa educativa i cultural que s'atribueix a la ciutat també hi ha quelcom a dir. Des d'una perspectiva crítica, considerem que el Projecte de ciutat educadora massa sovint –no pas sempre– parteix d'un concepte de cultura i d'educació propis de la Il·lustració i això fa que, per una banda, es generalitzi la idea que la bona cultura i educació, la cultura i educació autèntica es troben només a la ciutat; i d'altra banda reforça la distinció tan artificiosa entre cultura “cultura” i cultura “popular” o entre “alta” cultura i cultura de “fira”¹².

3.2. Limitacions aplicatives: un projecte pensat només per a la ciutat

És sorprenent constatar com en gairebé tota la documentació consultada, inclosa la més recent, el Projecte de ciutat educadora es sobreentén que només és apte per ser desenvolupat a la ciutat. Som conscients que no podem fer gaires objeccions a aquesta qüestió perquè, de fet, el projecte marc parla explícitament de ciutat i no pas d'una altra unitat territorial més petita. Ara bé, si reconeixem que aquest projecte té un potencial educatiu, cultural i social per a la ciutat, no el pot tenir també per a un poble?

El fet que el Projecte de ciutat educadora quedi circumscrit –com tants d'altres projectes educatius– només a la ciutat, considerem que es deu, d'una banda, al fet que neix arran d'unes necessitats i d'unes problemàtiques típicament urbanes, i d'altra banda, a que ha estat pensat majoritàriament per persones que provenen o que estan estretament vinculades al medi urbà.

La ciutat, en tant que territori altament densificat, amb una certa anòmia i amb grans desigualtat socials, té la necessitat, a través del Projecte educatiu de ciutat i d'altres projectes, de: a) millorar l'educació de les persones perquè incrementin el nivell d'autonomia, d'independència, de crítica, etc.–; b) millorar la qualitat de vida de les persones, tant en la dimensió individual com en la

¹² Amb l'objectiu d'evitar equívocs i afirmacions inapropiades val la pena dir que en els documents que hem revisat sobre CIED no trobem desqualificacions dirigides a la realitat cultural i educativa dels pobles petits i més concretament rurals. Simplement no se'n parla. I en la mesura que no se'n parla, dóna la impressió que aquestes manifestacions només es produeixen a les ciutats.

col·lectiva; c) afavorir la igualtat d'oportunitats davant de l'educació, la cultura, el treball, l'oci i el lleure, etc.; d) crear o incrementar el nivell de consciència col·lectiva i sentiment de pertinença a la comunitat; e) crear espais de trobada amb gent plural; i f) multiplicar les possibilitats d'integració i de socialització perquè es redueixin al mínim els processos de marginació i exclusió social; com a qüestions més bàsiques.

És important destacar que algunes de les problemàtiques que acabem de comentar estan molt arrelades als grans nuclis de població –baixa qualitat de vida, poca consciència col·lectiva, poc sentiment de pertinença a la col·lectivitat, desintegració, etc.– però és important estar alerta perquè d'altres –desigualtat educativa, desigualtat d'oportunitats, etc.– també es donen en els pobles petits.

L'altra qüestió que fa que la idea de ciutat educadora s'apliqui només a la ciutat té a veure, tal com hem dit anteriorment, amb l'autoria del Projecte. El fet que la majoria de pensadors, científics socials i tècnics que contribueixen a donar suport sobretot teòric a aquesta idea –filòsofs, urbanistes, arquitectes, pedagogs, sociòlegs, geògrafs, etc.– estiguin estretament lligats a la realitat de les grans àrees metropolitanes i siguin, en molts casos, desconexadors de les dinàmiques i les problemàtiques dels municipis més petits, limita l'aplicabilitat del Projecte.

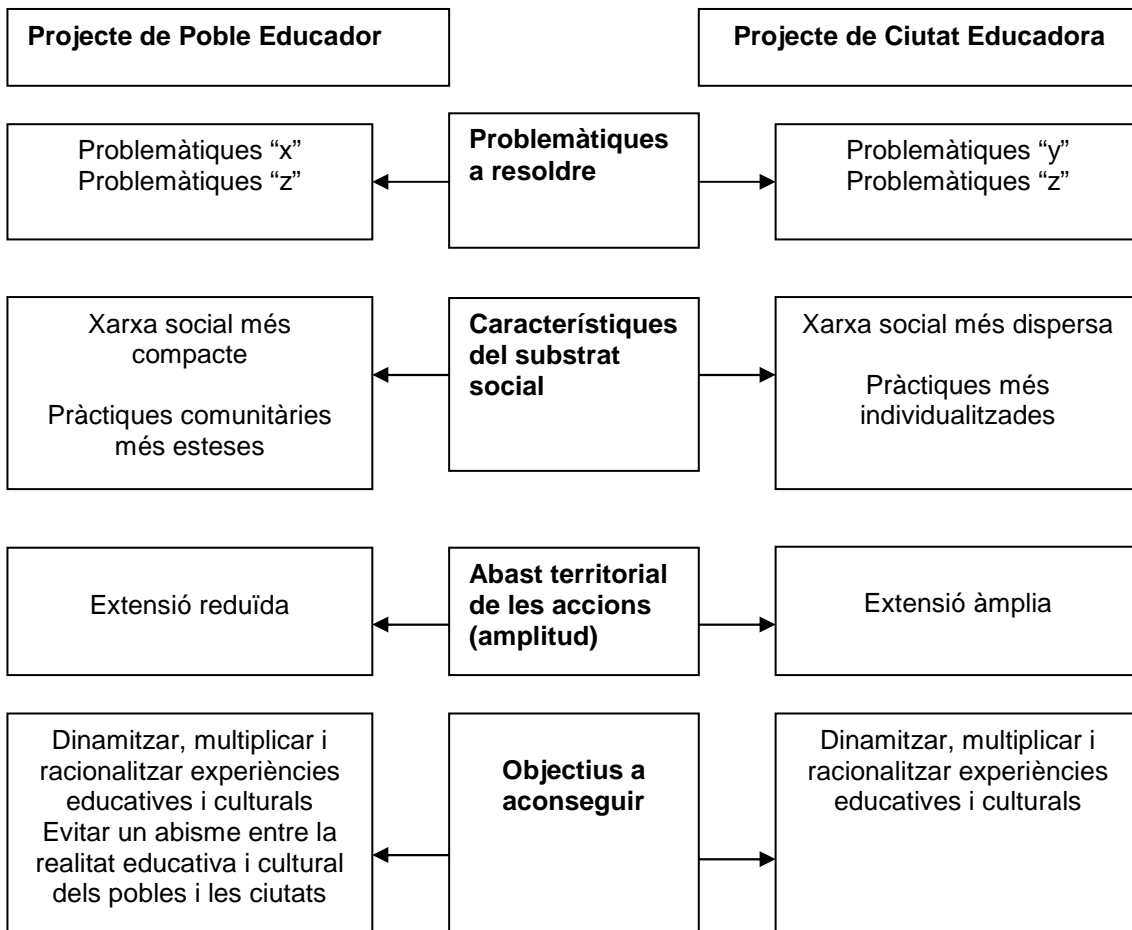
3.3. Té sentit parlar de poble educador ?

En les darreres Jornades d'Història de l'Educació celebrades a Badalona el mes de novembre de 2001 –centrades en la temàtica de “Municipi i Educació”– diverses vegades es va posar de manifest la necessitat d'acostar el Projecte de ciutat educadora i el Projecte educatiu de ciutat a la realitat dels pobles petits i mitjans de Catalunya per evitar, una vegada més, la marginació educativa d'una part important del territori. Es va reclamar de forma insistent que els pobles de Catalunya tenen el mateix dret que les ciutats de dotar-se de propostes educatives i culturals noves que generin un revulsiu social. I el Projecte educatiu de ciutat es veu, degudament adaptat, un bon instrument per aconseguir-ho.

Segons el nostre parer, el requeriment d'un Projecte de poble educador no es deu tant, com passa a la ciutat, a la necessitat de resoldre tot un seguit de disfuncions socials –que tal com hem comentat anteriorment també n'hi ha–, sinó més bé a la necessitat de generar sinergies entre totes les entitats clarament educatives o culturals, i també entre aquelles que, tot i tenir altres objectius, tenen una potencialitat educativa o cultural latent. L'objectiu últim d'un Projecte educatiu de poble és afavorir la dinamització, la racionalització i la multiplicació d'experiències culturals i educatives damunt del territori; aprofundir en uns valors, en unes pràctiques i en una manera de fer que consolidin les estructures comunitàries preexistents i, en darrer terme, evitar un abisme entre la realitat educativa i cultural dels pobles i de les ciutats.

Amb el que acabem d'exposar, doncs, ja es veu que el Projecte educatiu de ciutat i el Projecte educatiu de poble tenen punts convergents i divergents. La diferència més gran entre ambdós projectes rau: en la naturalesa dels problemes que intenta afrontar, perquè els problemes de la majoria dels pobles no són els mateixos dels de les grans ciutats; en les característiques del substrat social damunt del qual es vertebrava el Projecte, perquè les ciutats solen tenir un teixit social més atomitzat que no pas els pobles; i una darrera qüestió bastant òbvia: en l'abast territorial de les accions que es programen. Respecte aquesta darrera qüestió val la pena apuntar que mentre les accions previstes dins del marc de la ciutat educadora van destinades a un públic nombrós, heterogeni, divers i dispers, en el cas del Poble Educador anirien dirigides a una col·lectivitat reduïda, concentrada i més homogènia, o si es vol, no tant heterogènia malgrat la fragmentació apuntada abans. Vegeu tot seguit de forma esquemàtica algunes de les qüestions apuntades:

Projecte de Poble Educador / Ciutat Educadora



Font: elaboració pròpia

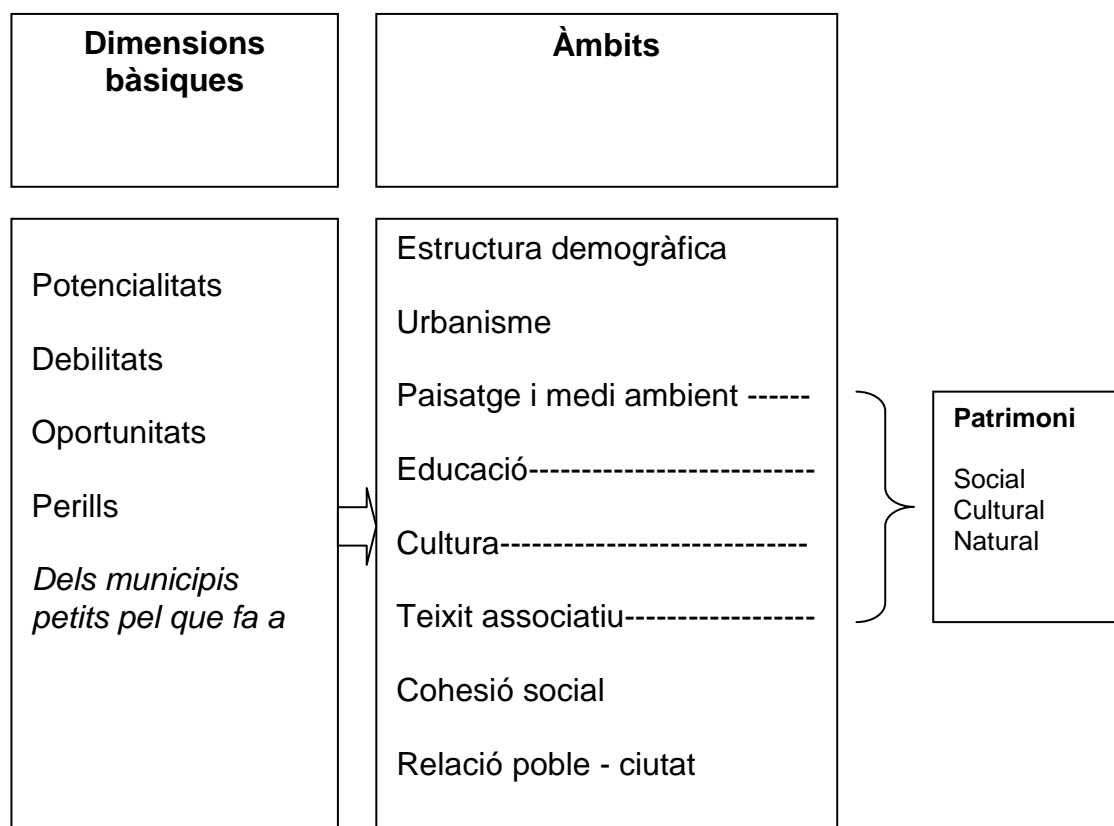
Com es pot vertebrar un Projecte educatiu de poble?

Un bon Projecte educatiu de poble requereix, en essència, el mateix que un bon Projecte educatiu de ciutat. A grans trets podem parlar de quatre elements bàsics que se situen en dos plans clarament jerarquizats. En el pla més general i abstracte cal parlar d'un bon corpus teòric, i en un pla més concret d'un instrument que ens permeti conèixer què hi ha i què fa falta en l'àmbit de l'educació i la cultura (mapa educatiu de poble); d'un projecte concret que respongui a uns objectius factibles; i en darrer terme, d'un pla adequat per implantar amb garanties d'èxit el Projecte.

- Elaboració d'un corpus teòric

Difícilment podem parlar de Projecte educatiu de poble si abans no hi ha una estructura teòrica sòlida que l'argumenti i que en traci les directrius bàsiques. Per a això, és necessari que filòsofs, geògrafs, sociòlegs, pedagogs, arquitectes, mestres, polítics, economistes, metges, etc. coneixedors de la dinàmica i de la realitat dels pobles petits (rurals i no rurals) es posin a pensar com ha de ser teòricament un poble educador. Aquesta tasca, si bé està per fer, no podem dir que s'hagi de partir de zero: les necessitats educatives i culturals dels pobles petits han estat plantejades, en diverses ocasions, per mestres rurals oberts que han anat més enllà del que els exigia l'Administració, per alcaldes sensibilitzats, per grups de joves, per associacions culturals, per associacions de pares, etc.

El corpus teòric que s'ha d'escriure sobre el poble educador ha de considerar les dimensions bàsiques que trobem en el Projecte educatiu de ciutat però, a més, s'ha d'interessar per les potencialitats, les debilitats, les oportunitats i els perills genèrics dels pobles petits en aquells àmbits susceptibles de ser tractats en el si d'un debat on es parla de l'educació i de la cultura en un sentit ampli. Els àmbits que proposem analitzar són els següents:



Font: elaboració pròpia

- Dotació d'un instrument que ens permeti conèixer què hi ha i què fa falta en l'àmbit de l'educació i la cultura a escala municipal

El Projecte educatiu de poble, de la mateixa manera que el de ciutat, requereix d'un instrument que permeti conèixer amb profunditat i exactitud els espais, els recursos i els "objectes" educatius i culturals del poble i del seu entorn. Hem d'identificar les institucions d'educació formal –tot sovint reduïdes a l'escola del poble–; les instàncies d'educació no formals –grup d'esplai, grup d'excursionistes.–; la xarxa d'equipaments educatius, culturals cívics i esportius –casino, ateneu, local social, cafè, piscina, teatre, sala de festes– ; els esdeveniments socioculturals i educatius planejats però efímers –festa major, festa "petita", Carnestoltes, diada de..., etc.–; la massa difusa però contínua

¹³ Bona part d'aquesta anàlisi ja està feta en aquells municipis que han sol·licitat la realització d'un Pla d'Acció Local per a la Sostenibilitat (PALS). Recordem que els PALS s'elaboren amb l'objectiu de tenir un bon diagnòstic sociomediambiental que permeti dibuixar les coordenades bàsiques de la política municipal.

d'espais, de trobades o vivències no planejades –el prat de..., el turó de..., espais apreciats per la gent del poble i que generalment no tenen un reconeixement oficial, etc. La metodologia emprada en l'elaboració de plans locals de formació permanent pot ser una bona guia per a desenvolupar aquesta tasca.

Tot això, es pot recollir en el que podem anomenar el Mapa educatiu de poble. Cal fer palès que aquest mapa no ha de ser només una “estampa” de l'oferta educativa, cultural, lúdica, esportiva de la vila sinó que ha d'anar més enllà. Un bon mapa educatiu de poble s'ha de preocupar pel següent:

Detectar què hi ha al poble	→	Inventari dels recursos
Analitzar com estan distribuïts els recursos	→	Distribució territorial
Analitzar qui els utilitza i qui en prescindeix	→	Estudi d'ús real
Analitzar la funció real que compleixen	→	Estudi funcional
Detectar necessitats reals i necessitats no ateses	→	Estudi de necessitats i de demandes

Font: elaboració pròpia

Un cop hem elaborat el mapa, estem en condicions de fer jugar els recursos: els podem interrelacionar, reutilitzar, organitzar, multiplicar, fer-los evolucionar o sotmetre'ls a criteris compensadors per buscar més bon equilibri.

- Disseny d'un projecte fonamentat en uns objectius factibles i consensuats

Qualsevol projecte educatiu de poble s'ha de fonamentar en objectius abastables però a més, consensuats. Respecte la primera qüestió, és important que el municipi sigui capaç d'escollir unes fites pròpies; és a dir, que no siguin manllevades de les que se solen fixar a les ciutats. Massa sovint els pobles, el món rural, ha volgut fer una còpia empobrida del que passa a la ciutat. Avui i en aquest context ens cal pensar en unes fites que responguin a les necessitats concretes del territori, de la gent que hi viu i que constitueix l'entramat de la

vila; cal pensar en unes fites que un cop assolides ens permetin plantejar-nos nous objectius.

Pel que fa al procés que s'ha de seguir per consensuar els objectius, si bé no tenim un plantejament concret en el moment d'escriure aquest article, no podem evitar d'afirmar que es tracta d'una qüestió cabdal. L'èxit d'un projecte educatiu i més concretament d'un Projecte educatiu de poble rau, en bona mesura, en el suport que des de la fase inicial fins a la final li atorga la societat civil. Per assegurar aquest suport cal buscar mecanismes de participació adaptats a la realitat dels pobles. Una vegada més, cal insistir en que no s'hi val a exportar fórmules de participació típicament urbanes, pensades per a una gran massa de població generalment inconnexa, enormement fragmentada i que viu, a estones, emparada sota l'anonimat.

La participació ciutadana en els projectes educatius de poble ha de ser, i pot ser amb facilitat, extensa i contínua: S'ha de reunir periòdicament al màxim nombre de persones que –com a representants d'entitats o bé a títol individual– es mostren interessades per l'educació, per la cultura o simplement pel poble. Per maximitzar la participació, prèviament farà falta que s'hagi creat un clima propici i allò que és més fonamental, una il·lusió compartida que impulsi a treballar per un projecte comú.

- Pla per implantar amb garanties d'èxit el Projecte educatiu de poble

Per sort no hi ha un decàleg que ens digui el que hem de fer per posar en marxa el Projecte educatiu de poble. Tot depèn de les característiques del projecte educatiu, del grau de solidaritat de la gent del poble, de les pràctiques comunitàries específiques, del grau de cohesió interna, de la tradició associativa, etc. Ara bé, considerant el que passa en molts pobles que tenen una “bona” escola rural, no ens sembla pas desafortunat apuntar –això sí, amb tota la discreció del món– que l'escola pot ser en molts casos la impulsora del Projecte. Sabem que el que apuntem és agosarat, per això ho volem justificar i matisar.

La justificació és que moltes escoles rurals, sobretot les que tenen un grau d'integració més elevat, porten a terme –sense saber-ho– alguns dels objectius prefixats en la majoria de projectes educatius (de ciutat): amalgamen espais pròpiament educatius, socials i culturals fent servir la infraestructura del centre per activitats diferents; diversifiquen l'activitat educativa cedint part del protagonisme docent a la gent del poble; amplien les activitats educatives i culturals a tota la gent del municipi; afavoreixen valors democràtics a través del sistema de treball utilitzat a l'aula; integren el medi social i natural en el currículum ordinari del centre; afavoreixen la descoberta del poble a través del joc "científic", etc. En la mesura que l'escola rural es "desescolaritza", s'informalitza i s'obre a l'exterior, esdevé un agent adient per iniciar i impulsar el Projecte educatiu de poble.

Després de dir això, matisem el que es pot demanar a l'escola rural. En la mesura que l'escola rural ja té prou feina i tot sovint fa més del que estrictament li pertoca, no li podem demanar que sigui l'executora i molt menys l'única responsable del Projecte educatiu de poble. I no li podem demanar perquè, a banda de tenir prou feina, el Projecte requereix una estructura més plural i més oberta. Així doncs, què podem fer? Li podem suggerir que proposi el Projecte, que n'escrigui les bases, que creï l'ambient necessari perquè d'altres l'estirin, el liderin i l'implantin. De quins altres parlem? De persones que han passat per l'escola o bé que hi estan estretament vinculades: des de l'associació de pares i mares fins als exalumnes passant pel grup de joves o els monitors que integren el grup d'esplai.

En la mesura que es consolida aquesta operació s'evita confondre el Projecte educatiu de poble amb el Projecte educatiu de centre i es demostra quelcom que per a nosaltres és fonamental, que no tot és a les mans del mestres i que l'escola no és, contràriament al que se sol afirmar en l'àmbit rural, l'únic centre de cultura.

Consideracions finals

Som conscients que el que hem presentat en aquesta darrera part de l'article es tracta d'un "tastet" que només ens serveix per aproximar-nos a la complexitat del Projecte educatiu de poble. La feina està fer per: cal pensar en el forniment teòric i en el procés metodològic, i de seguida que es pugui és necessari provar-lo per veure quins resultats dona. Amb tot, hem apuntat algunes qüestions molt pràctiques que ens serveixen per començar-ho a embastar: hem parlat molt vagament del tipus de participació, dels objectius del poble educador, dels agents que el poden impulsar i implantar, etc.

Si considerem el que hem escrit en aquesta darrera part de l'article i ho relacionem amb el que hem analitzat a l'inici, encara ens queda quelcom per dir. Val la pena recordar que en parlar del territori, d'escola i d'educació hem fet esment d'una unitat territorial superior al municipi: la zona escola rural (centrada en l'àmbit de l'educació formal) i del sector educatiu (centrat en la resta d'àmbits educatius i culturals)

És important tornar a agafar el fil d'aquesta idea al parlar de Projecte educatiu de poble perquè molts pobles de Catalunya si bé estan o poden estar interessats per endegar aquest Projecte no ho poden fer per la migradesa dels recursos que disposen o bé per la reduïda massa crítica que conforma el municipi. Quan diversos municipis propers geogràficament i amb una certa capacitat d'entesa tenen un interès manifest o latent per esdevenir poble educador és llavors quan podem suggerir que es dissenyi un projecte educatiu de sector inclòs, si pot ser, dins d'un sector educatiu al més coherent possible. Aleshores, el territori, amb una elasticitat adaptable a les necessitats de les persones que l'habiten, esdevindrà un espai educador on serà possible planificar i desenvolupar un projecte integral – ampli, global i obert – i integrador – relacional, vertebrador, en xarxa – adreçat a cobrir les necessitats i demandes dels veritables protagonistes que són els mateixos habitants.

6. EPÍLEG

L'elaboració i presentació de la tesi com a compendi de publicacions ha comportat la presa de dues decisions totalment interconnectades: la tria de l'àmbit temàtic i la selecció dels textos. Ambdues no es poden separar i constitueixen el punt de partida de la tesi. En la presentació assenyalàvem la necessitat d'enllaçar i interrelacionar alguns elements per tal de conjuntar i donar forma als textos escollits. Fèiem servir la comparació del puzle i ens proposàvem encaixar les peces i confegir una o varies imatges que aportessin coneixement sobre l'evolució de la renovació pedagògica a Catalunya al llarg del segle XX.

En els capítols 3, 4 i 5 hem aplegat deu publicacions (les deu peces) que, tal com hem justificat, estan sistematitzades partint de tres eixos o, si es vol, nivells d'anàlisi diferents. Els textos intenten aportar coneixement en els àmbits d'estudi de l'evolució de la reflexió pedagògica, dels canvis i transformació de la pràctica educativa (centrada en l'escola rural) i, també, de les respostes als reptes actuals i futurs de la pedagogia i de la pràctica.

Hem intentat situar el conjunt de les aportacions en un determinat context i ens ha semblat pertinent redactar un capítol, el segon, centrat en el procés de renovació pedagògica perquè aquest era el contenidor comú on volíem ubicar-nos. Una aproximació conceptual, una revisió historiogràfica i una proposta de sistematització ens han permès construir aquesta espècie de marc dins del qual les peces s'havien de col·locar, una al costat de l'altra, per ser llegides, valorades i interpretades, no només individualment, sinó en el seu conjunt.

Arribats al punt on ara som es desvetllen els dubtes al voltant de si la imatge és única o són varies, de si és excessivament plana o pluridimensional, de si els contorns de les peces encaixen bé, es sobreposen o deixen espais buits, de si la imatge és nítida o desenfocada i, en fi, de si la mateixa imatge parla per ella mateixa o requereix ser interpretada. La pròpia percepció és que la imatge final és un mosaic que en aquest darrer capítol, un epíleg a tall de conclusions, voldríem convertir en una síntesi. L'objectiu és pertinent perquè ens remet al mateix objecte que hem intentat estudiar i davant el qual ens hem preguntat més d'una vegada, i encara ens preguntem, si el motor o el resultat de la

renovació pedagògica a Catalunya ha estat una *pedagogia de mosaic* o una *pedagogia de síntesi*, o ambdues coses alhora.

6.1. Sobre la influència de la reflexió pedagògica

El pes de la reflexió pedagògica en els processos de renovació és indubtable. En el cas de Catalunya ens hem topat amb estudis i opinions que atorgaven a la renovació pedagògica catalana un caràcter més pràctic que teòric de tal manera que en alguns moments s'ha vist reduïda o limitada a una renovació metodològica. Cal, segons la nostra opinió, diferenciar del tot l'etapa del primer terç del segle XX de l'etapa posterior (la segona o tercera renovació, segons els criteris aplicats), perquè en la primera no s'hi pot negar l'existència de contribucions teòriques ben estructurades i fonamentades. Pensem, però, que les aportacions teòriques es poden resseguir més en les influències de l'exterior que en les produccions pròpies. Per això, tal com hem fet anteriorment, volem tornar a deixar constància en aquest apartat final de la necessitat d'estudiar amb més profunditat aquestes influències com una de les claus per revisar la reflexió teòrica i per establir les interrelacions que, fins i tot enmig d'un suposat eclecticisme, facin emergir la complexitat.

El debat entre teòrics i pràctics ens mostra les desconnexions existents (o no) entre una pedagogia pensada fora de l'escola i una pràctica educativa sense fonaments. Potser en l'estudi d'aquestes divergències hi trobem algunes respostes a preguntes que també hem plantejat: les raons que han portat a la conversió de la pedagogia activa en un activisme pedagògic, les continuïtats o discontinuïtats dels principis de l'educació nova fins a l'actualitat, o les presències pedagògiques en les pràctiques educatives actuals.

Els estudis i l'apropament intel·lectual a la figura de Ferrière, més enllà de la descoberta d'una contribució cabdal per comprendre la renovació pedagògica del primer terç del segle XX, ens han aportat reflexions d'interès per a l'ofici d'historiador. Igual que va fer Ferrière, l'historiador de l'educació s'hauria de dedicar a la tasca de documentació, de coneixement i catalogació de les experiències pràctiques, de cronista subjectiu de la realitat i, també i molt important, de reflexió teòrica a la recerca de fonaments. En aquest sentit hem

descobert, i ho hem vist molt present en els estudis d'altres historiadors de l'educació, la capacitat generadora de reflexions i interpretacions que es descabdellen a partir dels apropaments als recorreguts formatius dels pedagogs. La descripció dels llocs i contextos, el viatge a les fonts i les influències, la petjada dels mestres, el coneixement de les persones amb qui han compartit experiències, el capbussament en els camps d'estudi i l'evolució dels avenços en aquests camps i, en fi, els debats intel·lectuals en els quals s'han immersit ens obren la porta del pensament pedagògic de l'autor, però sobretot ens empenyen envers la pedagogia de l'època.

En el nostre cas, llegir Ferrière l'any 1997 i rellegir-lo i reinterpretar-lo l'any 2008 a partir de noves fonts ens ha redescobert la complexitat del personatge i, al seu torn, la complexitat del moviment de l'Escola Nova en el qual sempre l'hem situat i ubicat. També ens ha fet plantejar la relativització d'alguns fets donats per sabuts i, consegüentment, la necessitat d'aprofundir en les raons i en la recerca de les causes. Ferrière dóna per molt i l'activitat de l'incansable educador suís, com l'anomenà Artur Martorell, també ens ha permès conèixer una visió diferent, la seva pròpia, sobre el moviment i la realitat educativa de Catalunya i, sobretot, de Barcelona. L'aparició en l'escena historiogràfica d'alguns noms propis nous, o almenys desconeguts o gens estudiats, ens ha obligat a plantejar-nos a fons la necessitat d'analitzar i estudiar, de cara al futur, la complexitat del moviment renovador i apropar-nos a la renovació invisible o anònima de la qual hem parlat.

Si Ferrière ens ha apropiat a altres personatges, Ginebra també ens ha descobert les potencialitats d'altres ciutats i ens ha marcat la urgència de saber més sobre les influències per interpretar i entendre millor, entre altres elements, l'extensió de les idees renovadores, tant en el camp teòric de la fonamentació com en el metodològic de la pràctica educativa. Viena, Berlín, Brussel·les, etc. i, per què no, Madrid formen part d'un itinerari historiogràfic en relació al coneixement de la renovació pedagògica a Catalunya que, si bé compta amb notables aportacions, encara manté incògnites i conserva aspectes poc estudiats. Un filó d'estudi podrien ser les anàlisis comparades entre les diferents revistes pedagògiques que han estat vehicle de difusió de les renovacions en els diferents països.

Els fonaments de l'escola activa, com a "denominació de qualitat" d'una determinada renovació pedagògica, estan cimentats en la crítica a l'escola tradicional, en el reconeixement del valor de l'educació, en l'energia i capacitat interna de l'individu (d'alguna manera hi ha coincidència en què el motor és "a dins": impuls vital, esforç, interès, el jo, acció, treball, etc.), en la utopia al voltant de la nova humanitat (internacionalisme, convivència, democràcia, pau, etc.), en el caràcter moral lligat a les finalitats i els valors, en la definició d'un model d'escola (activa, funcional, del treball, progressiva, serena, nova, etc.) i en la pràctica educativa que apunta a la concreció (l'escola "a mida" que fusiona la imatge de l'infant concret amb el model d'escola concreta/ real). El ventall taxonòmic ens remet, igualment que en el capítol segon, a la necessitat de realitzar i abordar amb profunditat l'apropament i l'anàlisi conceptual de forma diacrònica i sincrònica. Es tracta d'una tasca que considerem important per descobrir noves perspectives entorn de la renovació pedagògica a Catalunya.

L'al·lusió que acabem de fer al caràcter moral ens condueix directament a la fonamentació filosòfica de la reflexió pedagògica. Malgrat que la construcció del camp disciplinar de les ciències de l'educació suposés un cert gir o canvi d'orientació en els fonaments, que es van desplaçar de la filosofia i l'ètica a altres disciplines d'un caràcter marcadament experimental, la fonamentació teòrica de la renovació pedagògica no va abandonar mai un caràcter moral inherent a l'esperit de reforma social i cultural que es perseguia. Els debats sobre l'educació moral durant el període de la Segona República a Catalunya són un exemple ben clar d'aquesta confluència.

En aquest sentit l'estudi de l'utilitarisme i el pragmatisme ens ha endinsat en les entranyes de corrents filosòfics que han alimentat el valor de la pràctica, obrint noves perspectives per comprendre la renovació pedagògica. El camí de l'acció ("educar per actuar més que per saber") ens porta des de la perifèria fins al centre de l'acte i el procés educatiu. Però el camí de l'acció (decidir, desitjar, voler, etc.) també ens condueix a la felicitat i, per tant, ens trasllada de fora cap a dins de l'individu (l'ésser lliure i il·lustrat que ha assolit un grau elevat d'autodesenvolupament personal), del context d'aprenentatge a l'aprenentatge, de l'entorn adequat i la possibilitat d'experiències a l'experiència en si mateixa.

L'anàlisi del naixement del pragmatisme també ens va desvetllar un context intel·lectual diferent, però igualment ric i suggerent. En aquell context emergia amb força el pensament de Dewey que es convertia en una presència cabdal per entendre, des d'una altra perspectiva, la renovació pedagògica a Catalunya del primer terç del segle XX. Per això els apropaments a la pedagogia progressiva nord-americana i l'estudi de les influències a Catalunya, un camí transitat però encara amb alguns trams desconeguts que admeten noves lectures, ens recorden de nou la importància de pouar en aquest àmbit d'estudi tal com ja havíem assenyalat anteriorment.

La confluència de camins ens ha suggerit la denominació de cruïlla catalana per representar l'univers de significats que descobríem en els processos de renovació pedagògica a Catalunya. En la mateixa cruïlla hi detectem una presència de factors que interrelacionen els processos de renovació pedagògica amb els processos de construcció dels països. En ambdós casos hi ha continuïtats i trencaments perquè hi coexisteixen dinamismes i tensions.

Des de la gestació de la reflexió historiogràfica que havia d'orientar i relligar l'entramat de la tesi ens ressonava una pregunta. Ens qüestionàvem i qüestionem sobre si la via més adient o única per explicar "la construcció d'un país a través de l'educació" és un discurs històric fonamentat en una perspectiva exclusivament "nacional" en el sentit de la construcció de la identitat. No dubtem que la construcció de la identitat col·lectiva es troba en el moll de l'os dels processos educatius d'ençà de la construcció dels sistemes educatius moderns. A més, el tema és nuclear en un context com el nostre on les relacions entre Catalunya i Espanya no han estat gens equilibrades des del punt de vista polític i, massa sovint, han estat invisibles des del punt de vista intel·lectual i cultural.

La dialèctica nació – nacionalitat (o, si es vol, nacionalisme espanyol – nacionalisme català) ens remet a diferents i oposades interpretacions del concepte "identitat" i, per tant, a diferents visions i interpretacions en relació a les funcions del sistema educatiu i les propostes pedagògiques que hi associem.

Quan escrivim aquestes reflexions finals ens arriba a les mans el darrer volum de la revista *Historia de la Educación* que conté un monogràfic sobre

“Educación y construcción de las identidades nacionales”.¹ La temàtica és pertinent, sense cap mena de dubte, i el tractament que se’n realitza parteix d’un enfocament plural i divers. En la presentació, la professora M^a del Mar del Pozo² constata que, en el cas espanyol, el tema de les relacions entre educació i construcció de les identitats nacionals no té massa trajectòria d’investigació, si ho comparem amb el context internacional. Les contribucions dels diversos autors, que no hem pogut analitzar amb prou deteniment, demostren que el tema és present en la reflexió historiogràfica que es desenvolupa en els diversos àmbits i territoris de l’Estat espanyol. Hi trobem a faltar, però, alguna contribució que, a més d’explicar el paper de l’educació i les funcions de l’escola i el sistema educatiu en la construcció de la identitat o les identitats, reflexionés directament sobre les relacions entre la història de l’educació i els processos nacionals de construcció de la identitat.

El treball de reflexió que hem realitzat ens ha generat la sospita que aquest fet (o sigui aquesta visió “nacional”) potser no impedeixi la construcció de l’argumentació però que podria limitar-ne l’abast i els avenços perquè li retallava capacitat de crítica. Dit d’una altra manera, es podria caure en el risc de no explorar prou la via hermenèutica perquè es parteix d’uns supòsits massa establerts i inalterables que redueixen l’univers de les claus d’interpretació. La tasca de l’historiador de l’educació, també a Catalunya, hauria de consistir, fent servir l’expressió de Marc Depaepe, en “la desmitificació del passat educatiu”.³ Més que en la via del revisionisme, la qual rebutgem, ens plantegem la necessitat d’aprofundir en totes les possibles interpretacions i de reformular les preguntes i els enunciats dels problemes.

¹ DEL POZO ANDRÉS, M^a DEL M. (coord.) *Educación y construcción de las identidades nacionales*. Monogràfic, *Historia de la Educación*, núm. 27, any 2008, pp. 27-266. El monogràfic conté un article de Josep González-Agàpito amb el títol “Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana” (pp.195-213).

² Vegeu també: DEL POZO ANDRÉS, M^a DEL M. *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

³ Vegeu: DEPAEPE, M. “La desmitificación del pasado educativo: una labor interminable para la historia de la educación”, dins DEPAEPE, M. *Vieja y nueva historia de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2006, pp. 29-46.

6.2. Sobre la renovació pedagògica a l'escola rural

El que trobem anomenat i qualificat com el “problema de l'escola rural” no hauria tingut aquesta consideració si l'oblit polític, administratiu i acadèmic no hagués estat la forma més generalitzada de tractar les escoles del medi rural al llarg de bona part del segle XX, seguint la línia i la inèrcia establerta el segle anterior. De fet, els problemes de l'escola rural arrenquen i comencen en el mateix moment de l'organització del sistema escolar a Espanya i Catalunya i tenen a veure amb les polítiques educatives, però també amb les característiques socioeconòmiques i culturals del món rural, analitzades amb profunditat per Jaume Vicens Vives.

Els processos de modernització de l'escola pública no sempre han tingut en compte les “altres” tipologies escolars. Així va passar a les primeres dècades del segle XX amb el procés de graduació escolar, però una situació semblant també s'ha donat amb les reformes educatives de 1970 i 1990, on l'impacte en l'organització de les escoles dels pobles petits ha estat considerable i, malauradament, no sempre positiu. D'aquí ve que defensem el caràcter de “pedra de toc” o veritable termòmetre de la renovació educativa, l'anàlisi d'allò que passa a l'escola rural.

L'anàlisi de la pràctica educativa a l'escola rural fa emergir amb intensitat la importància del binomi escola – mestre/a perquè, gairebé sempre, la imatge de l'escola és la cara del mestre. Per això, en abordar el problema del procés de construcció de la identitat (la “fesomia pròpia”) de l'escola rural, amb les pròpies continuïtats i discontinuïtats, hem trobat un bon referent i marc d'anàlisi en l'evolució del model del mestre rural. És evident que les tipologies no s'esgoten en el retaule que nosaltres hem definit i construït, però no és menys evident que aquesta via d'anàlisi ens ha permès entrar en una part de la “caixa negra” de l'escola. Tal com ja hem fet en referir-nos al procés global de renovació pedagògica, volem constatar la importància d'estudiar amb profunditat les influències europees en els avenços i propostes pedagògiques en relació a l'escola rural. Ho hem fet en algunes aportacions del primer terç del segle XX, però aquest és un terreny ampli on encara hi ha molt camí per recórrer (l'estudi sobre l'origen i els models inspiradors de les polítiques de concentració escolar, la presència de les metodologies renovadores en la pràctica educativa de les

aules rurals, etc.).⁴ També hi ha camí per recórrer en l'estudi comparat de l'evolució de l'escola rural en els països del sud d'Europa i de les possibles influències i interrelacions.⁵ El coneixement d'alguns treballs i publicacions de la professora Maria Tomarchio de la Universitat de Catània sobre el pensament i l'experiència educativa de Michele Crimi, de qui Concepción Sainz-Amor va traduir *Los campos escolares*, i sobre les influències de Freinet i Cousinet en la renovació de l'escola italiana ens han obert perspectives noves en aquest àmbit.⁶

L'aproximació al procés de construcció de la fesomia pròpia de l'escola rural a partir de l'anàlisi de les funcions del mestre ens porta a fixar-nos en dos elements o fets importants. En primer lloc, la concepció que l'ànima de l'escola depèn de l'ànima del mestre alimenta la presència de la fusió idealista del mestre amb l'escola en les propostes pedagògiques de diferents moments històrics. En segon lloc, i en part com a conseqüència de l'anterior, hi trobem la constatació de la solitud i aïllament del mestre rural. I és justament la necessitat de sortir de l'aïllament que ha generat l'aparició de grups i moviments de renovació en diversos llocs i moments.

La veritable renovació pedagògica de l'escola rural a Catalunya no es produeix fins a les darreres dècades del segle XX quan conflueixen una sèrie de factors. Alguns d'aquests factors tenen a veure amb causes externes: el mateix procés de transformació de l'escola pública, el canvi en l'orientació de les polítiques educatives o el paper més actiu dels municipis i ajuntaments. L'impuls principal, però, rau en el moviment renovador dels mateixos mestres rurals que cerquen un model propi que afronti els problemes de l'escola rural. És en aquest sentit que valorem la importància del procés d'experimentació i construcció de les

⁴ Vegeu: SOLER MATA, J. "Por las escuelas rurales de Europa. Las aportaciones de Félix Martí Alpera y Concepción Sainz-Amor", dins SÁNCHEZ, F. I ALTRES (coord.) *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas (1907-2007)*. Vol. II. Sociedad Española de Historia de la Educación – Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007, pp. 355-368.

⁵ Vegeu: JEAN, Y. (dir.) *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoires*. París: Ophrys éditions, 2007.

⁶ CRIMI, M. *Los campos escolares y la enseñanza agrícola en las escuelas primarias*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932 (trad. de C. Sainz-Amor). Sobre Michele Crimi es poden consultar: TOMARCHIO, M.S.; D'APRILE, G. *Michele Crimi (1875-1963). Pagine inedite di pedagogia siciliana*. Università di Catania: Bonnano ed., 2008; TOMARCHIO, M.S. (ed.) *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia e Michele Crimi*. Roma: Anicia, 2008. Vegeu també: TOMARCHIO, M.S. *Roger Cousinet*. Catania: C.U.E.C.M., 1995; *Educazione Nuova e culture intellettuale*. Catania: C.U.E.C.M., 2003.

zones escolars rurals: perquè trenquen l'aïllament del mestre, perquè aporten possibilitats de millora i perquè doten a l'escola d'una identitat (un model organitzatiu i pedagògic propi que no havia existit mai al llarg del procés de construcció del sistema escolar).

L'extensió del model va comportar notables millores en la situació de l'escola rural a Catalunya. Cal fer atenció però, als perills derivats de la uniformització del model propiciat des de les polítiques educatives que s'han aplicat i que ens remet al perill, ja estudiat i plantejat, d'institucionalitzar les renovacions. En aquest sentit, a l'hora d'analitzar i estudiar l'escola rural, hem descobert que la perspectiva sociològica (desenvolupada primer per Marina Subirats a la dècada de 1980 i, més recentment per Jordi Feu) és una excel·lent via on cercar arguments que complementin o eixamplin la perspectiva històrica.

L'estudi de les zones escolars rurals, que també hem tingut ocasió de "viure des de dins" a partir d'assessoraments i treballs col·lectius amb els mateixos mestres, ens remet directament a l'adopció d'una perspectiva territorial per analitzar l'educació i l'escola en els municipis petits.

Des d'un punt de vista historicoeducatiu, l'anàlisi del cas de la comarca d'Osona (1952-2002) ens ha aportat elements de reflexió per comprendre, dins el "laboratori comarcal", els processos de transformació de la realitat educativa que han portat d'una concepció elitista a una concepció popular de l'educació i, en el cas de Catalunya i Espanya, d'una educació autoritària a una educació democràtica. L'establiment de tres moments d'anàlisi (l'abans i després de l'aplicació de la LGE de 1970, el període de la transició política i el final de segle) ha focalitzat l'anàlisi i ha permès que, en cada etapa, emergissin els processos i relacions més rellevants arrelats en la pràctica educativa del territori. Ens referim, per exemple, a les dinàmiques dels processos d'escolarització bàsica, a la importància de la implicació i complicitat territorial dels agents educatius o al paper dels ajuntaments. També hem descobert, i això no és cap novetat, que la història dels fets recents té limitacions interpretatives, però ens permet establir més clarament els reptes i les prioritats.

En aquest sentit, els estudis centrats en les darreres dècades del segle XX, des d'una perspectiva global o en clau més territorial, també ens han aportat el convenciment que la innovació i renovació pedagògiques també són possibles

malgrat les polítiques educatives de signe advers. I que, en el fons, el debat educatiu en el medi rural segueix molt centrat en el terreny de les identitats de l'escola davant les ràpides i sobtades transformacions actuals (els moviments migratoris, la diversitat cultural, el creixement/ decreixement, etc.).

6.3. Sobre les perspectives de futur

*“Necesitamos altura de miras, un pensamiento que no se cierre en las fronteras de lo inmediato o en la ilusión de un futuro perfecto. A la manera de Reinhart Koselleck, me interesa comprender de qué modo el pasado está inscrito en nuestra experiencia y cómo el futuro se vislumbra ya en la historia presente”.*⁷

En un recent article del professor Antonio Nóvoa, actual Rector de la Universitat de Lisboa i reconegut especialista en història de l'educació, hi hem trobat un marc conceptual i unes propostes i reflexions suggerents del perquè i com abordar el que ell mateix anomena la lògica passat-futur i que, manllevant els plantejaments de Pierre Furter que Nóvoa ens cita, ens permeti “mesurar la distància que ens manca recórrer”.⁸

Des de l'anàlisi de tres moments del passat i, per tant, fent ús de les contribucions dels estudis historico-educatius, el professor Nóvoa ens mostra una via d'aproximació al futur i ens planteja un repte tant complex com necessari:

*“El pensamiento contemporáneo sobre educación tiene que ir más allá de lo ya conocido y alimentarse de un pensamiento utópico que se exprese por la capacidad no solo de pensar el futuro en el presente, sino también de organizar el presente de manera que permita actuar sobre ese futuro”.*⁹

⁷ NÓVOA, A. “Educación 2021: para una historia del futuro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, any 2009, pp. 181-199.

⁸ Vegeu: FURTER, P. *Educación y vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996 (l'edició original del llibre data de 1966 al Brasil, on Pierre Furter va treballar); *Educación y reflexión*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970. Nasqué a Suïssa l'any 1931 i format a Laussanne i Neuchâtel, Pierre Furter també va exercir de professor a la Universitat de Ginebra. La connexió Furter, Nóvoa i Daniel Hameline, amb qui Nóvoa va estudiar, ens condueix de nou a Ginebra com a nucli generador de pensament pedagògic amb sòlids fonaments en la història de l'educació i la pedagogia.

⁹ NÓVOA, A. *Op. cit.*, p. 198.

Les reflexions del professor Nóvoa ens remetent a les funcions de la història que ja ens havíem plantejat anteriorment i ens forneixen amb nous arguments per fonamentar la necessitat d'encarar el present i el futur des del passat tal com hem intentat fer en els dos textos del capítol 6 de la tesi.

L'exercici de construcció d'un mapa de la pedagogia actual a través del camí de la reflexió filosòfica i pedagògica ha fet emergir novament les dificultats de sistematitzar la complexitat però, sobretot, ens ha situat davant de la necessitat de trobar l'encaix i el lloc d'un nou humanisme pedagògic. Així mateix ens ha desvetllat nombroses preguntes entorn de la naturalesa de les influències pedagògiques actuals sobre les pràctiques educatives. La investigació sobre els referents actuals de l'acció i la pràctica educativa que té lloc a les aules forma part del procés de descoberta de la "caixa negra" que són els processos d'ensenyament-aprenentatge.¹⁰ En aquest sentit ens atrevim a dir que la tasca de repensar l'educació present i futura, partint dels referents actuals i cercant els antecedents i les continuïtats i discontinuïtats, és també una tasca historico-educativa.

L'anàlisi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya també ens ha conduït sovint a preguntar-nos sobre els reptes i les perspectives de futur. Fins i tot, quan hem intentat sistematitzar l'evolució del model de mestre hem trobat una lògica i una confluència de dinamismes que ens portaven fins a un model més actual centrat en l'acció social i que, per tant, anava més enllà dels plantejaments renovadors tal com s'havien entès durant les darreres dècades del segle XX.

Aquesta visió, que comparteix perspectiva històrica, sociològica i pedagògica, ens ha orientat cap a la construcció del futur de l'escola rural en l'espai "més enllà de l'escola" i en les relacions entre escola i territori.

D'ençà de l'any 2002, la data del treball conjunt realitzat amb en Jordi Feu, hem aprofundit en les relacions entre educació i territori en contextos formats per municipis i pobles petits. La perspectiva històrica ens ha aportat coneixement sobre l'origen i evolució del model organitzatiu i pedagògic de la zona escolar rural i, per tant, sobre el funcionament i la dinàmica d'un determinat model de

¹⁰ Vegeu: DEPAEPE, M.; SIMON, F. "Fuentes y métodos para la historia del aula", dins FERRAZ LORENZO, M. (ed.) *Repensar la Historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pp. 338-363.

xarxa educativa. La immersió en algunes zones i territoris concrets (Berguedà, Lluçanès i Moianès) ens ha proporcionat nous elements per entendre el paper de l'escola en la vertebració de les relacions educatives territorials i el paper de l'ajuntament com a impulsor de noves polítiques educatives locals i comarcals. Estem convençuts que aquest és un tema rellevant de cara al futur. De forma paral·lela també pensem que les lliçons de la història no es poden desaproveitar per assolir alguns dels reptes: la construcció de xarxes educatives territorials, la creació d'espais educatius "més enllà de l'escola" i la gestió educativa des de la dimensió territorial, un camí que sembla obrir-se a partir del projecte de Llei catalana d'educació.

Paul Ricoeur encetava una conferència pronunciada a la Residencia de Estudiantes de Madrid l'any 1996 amb les paraules següents:

"Me siento muy feliz de encontrarme en este lugar que reúne a investigadores, pensadores y artistas de horizontes diversos que juntos compartieron historias múltiples a partir de itinerarios también múltiples. Y precisamente éste es el sentimiento que me gustaría compartir hoy con ustedes: los paisajes sucesivos que yo atravesé durante poco más de medio siglo. Y me sirvo concretamente del término paisaje, pues no es precisamente mi propia obra lo que me gustaría resumir o presentar, sino más bien los problemas con los que me encontré intentando construirme a mi mismo".¹¹

Salvant les distàncies, sobretot les intel·lectuals, ens permetem la llibertat d'apropriar-nos de les paraules de Ricoeur per tancar aquest capítol i, amb elles, posar punt i final a la tesi. Els paisatges de la reflexió pedagògica, la pràctica educativa i les perspectives de futur emmarcats en l'horitzó de la renovació pedagògica a la cruïlla catalana del segle XX han fet emergir

¹¹ RICOEUR, P. "De la fenomenología al conocimiento práctico. Paisaje intelectual de mi vida", *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. Monogràfic "Pensar, narrar, enseñar la Historia", núm. 47, any 2001, pp. 31-39.

problemes i preguntes que formen part de l'ofici d'historiador de l'educació i la pedagogia. Assajant la recerca de respostes hem anat construint, al llarg dels anys, el propi itinerari concebent com a funció principal d'aquesta tasca la voluntat de formar els futurs educadors i educadores, perquè pensem que la història de l'educació està intrínscament lligada a la mateixa educació. Com George Steiner, en una conferència que va pronunciar a Barcelona l'any 2007, defensem la necessitat de “convertir *les lieux de mémoire* en *les lieux de la possibilité*”.¹²

¹² STEINER, G. *Recordant el futur*. Barcelona: Arcàdia, 2008, p. 31.

7. BIBLIOGRAFIA¹

7.1. SOBRE LA INVESTIGACIÓ HISTORICOEDUCATIVA

Sobre la reflexió i la investigació històriques

ANDERSON, P. *Los fines de la Historia*. Barcelona: Anagrama, 1996.

AROSTEGUI, J. *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.

BECH, J.M. *Les idees que s'oculten en el temps*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

BERLIN, I. *Entre la filosofia i la història de les idees. Una conversa amb Steven Lukes*. Catarroja: Afers, 1998.

BERMEJO, J.C. *Entre historia y filosofía*. Madrid: Akal, 1994.

BOCCHI, G.; CERUTI, M. *El sentido de la historia. La historia como encadenamiento de historias*. Madrid: Debate, 1994.

BOURDÉ, G.; MARTÍN, H. *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1992.

BOUTIER, J.; JULIA, D. (dir.). *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'Histoire*. París: Autrement, 1995 (Série Mutatis, núm. 150-151).

BOURDE-HERVE MARTIN, G. *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1992.

BURKE, P. (ed.). *New Perspectives in Historical Writing*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1991.

BURKE, P. (ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993.

BURKE, P. *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa, 1996.

¹ El caràcter de compendi de publicacions que té aquesta tesi i el fet que la majoria dels textos dels diversos capítols, àdhuc el capítol 2, tinguin referències bibliogràfiques pròpies situades en les notes a peu de pàgina o al final de l'article, confereix un sentit diferent a la bibliografia general. Per aquest motiu hem optat per incloure en aquesta bibliografia dues aportacions realitzades en dos monogràfics de la revista *Educació i Història* i que tenen una estreta relació amb els continguts temàtics de la tesi. El primer apartat és una proposta bibliogràfica sobre la reflexió històrica i historicoeducativa realitzada conjuntament amb el professor Àngel C. Moreu amb qui vàrem coordinar el monogràfic "Repensar la història de l'educació" del número 4 (1999-2000) de la revista. El segon apartat és una aproximació bibliogràfica a l'evolució i l'estudi de l'escola rural a Catalunya i Espanya durant el segle XX, d'elaboració pròpia, publicada en el número 8 (2005) de la revista dins el monogràfic "L'escola rural al segle XX". Ambdues bibliografies han estat revisades i completades de cara a la seva actualització.

COLOMINES, A.; OLMOS, V.S. (ed). *Les raons del passat. Tendències historiogràfiques actuals*. Catarroja; Barcelona: Afers, 1998. (Recerca i Pensament, 8).

CHARTIER, R. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, 1992.

CHARTIER, R. (ed.). *Pratiques de la lecture*. París: Payot, 1993.

CHARTIER, R. *L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions*. València: Universitat de València, 1994.

DIVERSOS AUTORS. *La Història*. Col·loquis de Vic, IV. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.

DUBY, G. *La Historia continúa*. Madrid: Debate, 1992.

DUQUE, Félix. *El sitio de la historia*. Madrid: Akal, 1995. (Historia del pensamiento y la cultura, 0).

DUQUE, Félix. *El sitio de la historia*. Madrid: Akal, 1995. (Historia del pensamiento y la cultura, 0).

FONTANA, J. *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica, 1994.

FONTANA, J. *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica, 1997.

FONTANA, J. *La història dels homes*. Barcelona: Crítica, 2000.

GADAMER, H.-G. *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos, 1993.

GADAMER, H.G.; KOSELLECK, R. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997.

GRONDIN, J. *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona: Herder, 2008.

HERNÁNDEZ, E. *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*. Madrid: Síntesis, 1995.

IGGERS, G.G. *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona: Labor, 1995. [Nova edició a Barcelona: Idea Books, SA, 1998].

KOZICKI, H. (ed.). *Developments in Modern Historiography*. Londres: Macmillan, 1993.

KOSELLECK, R. *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993.

LE GOFF, J. *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós, 1991.

LOWENTHAL, D. *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal, 1998.

LOZANO, J. *El discurso histórico*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

MARINAS, J.M.; SANTAMARINA, C. (eds). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993.

MARROU, H.I. *El conocimiento histórico*. Barcelona: Idea Books, SA, 1999.

MITRE, E. *Historia y pensamiento histórico*. Madrid: Cátedra, 1997.

NOIRIEL, G. *Sobre la crisis de la Historia*. Madrid: Cátedra; València: Universitat de València, 1997.

OLÁBARRI, I.; CASPÍSTEGUI, F.J. (dir.). *La «Nueva» historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996.

RICOEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid : Trotta, 2003.

RIoux, J.P.; SIRINELLI, J.F. *Pour une histoire culturelle*. París: Éditions du Seuil, 1997.

RORTY, R.; SCHNEEWIND, J.B.; SKINNER, Q. (ed.). *La filosofía en la historia: ensayos de historiografía de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 1990.

RUIZ-DOMÈNEC, J.E. *Rostros de la historia. Veintiún historiadores para el siglo XXI*. Barcelona: Península, 2000.

RUIZ TORRES, P. (ed.). «La historiografía». *Ayer*, núm. 12 (1993). [Monogràfic].

SARTORI, G.; MORLINO, L. (ed.). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

STEINER, G. *Recordar el futur*. Barcelona: Arcàdia, 2008.

TURRÓ, S. *Lliçons sobre història i dret a Kant*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

VILAR, P. *Reflexions d'un historiador*. València: Universitat de València, 1992.

VILAR, P. *Pensar històricament*. València: Tres i Quatre, 1995.

Sobre la investigació i la reflexió historicoeducatives

AGUIRRE LORA, M.E. *Tramas y espejos. Los constructores de la Historia de la Educación*. Mèxic: Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.

CAMBI, F. *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*. Milà: Mursia, 1992.

CARBONELL, J.; SOLER, J. (coord.) "Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa", *Educació i Història*. Monogràfic, núm. 5, anys 2001-2002, pp. 6-143.

CASPARD, P. (dir.) *Guide internationale de la recherche en Histoire de l'Éducation/ International Guide for Research in the History of Education*. 2a ed. Berna: Peter Lang; París: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

COMPÈRE, M.-M. *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. París: Institut National de Recherche Pédagogique; Berna: Peter Lang, 1995.

COHEN, S.; DEPAEPE, M. (ed.). *History of Education in the Postmodern Era*. Monogràfic de *Paedagogica Historica*, PH XXXII, núm. 2 (1996).

CUCUZZA H.R. (comp.). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, 1996.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar. La Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

CHERVEL, A. «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, núm. 295 (1991), p. 53-111.

CHERVEL, A. *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin, 1998.

DEPAEPE, M.; SIMON, F. «Is there any Place the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools». *Paedagogica Historica*, PH XXXI, núm. 1 (1995), p. 9-16.

DEPAEPE, M.; SIMON, F. «Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education». *Paedagogica Historica*, PH XXXII, núm. 2 (1996), p. 421-450.

DEPAEPE, M. «Entre Pédagogie et Histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation». *Histoire de l'éducation*, núm. 77 (1998), p. 2-18.

DEPAEPE, M.; HENKENS, B. (ed.). *The Challenge of the Visual in the History of Education*. Monogràfic de *Paedagogica Historica*, PH XXXVI, núm. 1 (2000).

DEPAEPE, M. *Vieja y nueva historia de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2006.

DEPAEPE, M. *Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía*. València: Nau Llibres, 2007.

ESCOLANO, A. «La investigación en historia de la educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 155 (1993), p. 331-349.

ESCOLANO, A. (coord.) "Nuevas tendencias en Historia de la Educación", *Historia de la Educación*. Monogràfic. Núm. 25, 2006, pp. 31-358.

FERRAZ LORENZO, M. (ed.) *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.

GABRIEL, N.; VIÑAO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997. (Methodika, 2).

GENOVESI, G. «Problemas de historiografía de la educación». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10 (1991), p. 299-305.

GÓMEZ, M.N. *Textos sobre concepto, método y fuentes de Historia de la Educación*. Sevilla: Kronos, 1993. (Cuadernos de Historia de la Educación, 1).

GOODSON, I. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA, A. *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: MEC: CIDE, 1994.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996. «Historia del currículum I y II». *Revista de Educación*, núm. 295 i 296 (1991).

INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION. *Guide International de recherche en Histoire de l'Éducation*. 2a ed. París: Institut National de la Recherche Pédagogique, 1995.

JULIA, D. «La culture scolaire comme objet historique». *Paedagogica Historica. The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Supplementary Series (I), 1995, p. 353-382.

L'enseignement en Espagne: XVI-XX siècles. París: Service d'Histoire de l'Éducation de l'INRP, 1998. [Monogràfic].

LASPALAS, J. *Introducción a la historiografía de la educación*. Pamplona: Eunsa, 2002.

LÓPEZ TORRIJO, M. *Lecturas de metodología histórico-educativa. Hacia una historia de las mentalidades*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.

MANGUEL, A. *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MAYORDOMO, A. *Història local de l'educació. Propostes i fonts per a una Història de l'educació en la societat valenciana*. València: Universitat de València, 1991.

MOREU, A.C.; SOLER, J. (coord.) "Repensar la Història de l'Educació", *Educació i Història*. Monogràfic, núm. 4, anys 1999-2000, pp. 8-108.

NÓVOA, A. «On History, History of Education, and History of Colonial Education». Dins: A. NÓVOA.; M. DEPAEPE; E.V. JOHANNINGMEIER (ed.). *The Colonial Experience in Education – Historical Issues and Perspectives*. Gand: Paedagogica Historica, 1995, p. 23-61.

NÓVOA, A. «El passat de l'educació: la construcció de noves històries». *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996), p. 245-280.

NÓVOA, A. «História da Educação: Percursos de uma disciplina». *Análise Psicológica*, XIV, núm. 4 (1996), p. 417-434.

NÓVOA, A. «Apontamentos para a história da História da Educação». Dins: *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo Editorial, 1997, p. 493-523.

NOVOA, A. «La nouvelle histoire americaine de l'éducation». *Histoire de l'éducation*, núm. 73 (1997), p. 3-48.

NÓVOA, A. "Educación 2021: para una historia del futuro", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, any 2009, pp. 181-199.

NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.

OSTENC, M. «L'histoire de l'éducation en Italie. Bulletin critique». *Histoire de l'éducation*, núm. 61 (1994), p. 3-39.

POPKEWITZ, Th.; FRANKLIN, B.M.; PEREYRA, M.A. (ed.). *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. Nova York: Routledge Falmer, 2000.

RAVITCH, D.; VINOVSIS, M. (ed.). *Learning from the Past: What History Teaches Us About School Reform*. Baltimore; Londres: The Johns Hopkins University Press, 1995.

RUIZ BERRIO, J. (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

SALIMOVA, K.; JOHANNINGMEIER, E.V. (ed.). *Why Should we teach History of Education?*. Moscou: The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993.

SANTONI, A. «De la historia de la ideología pedagógica a la historia social de la educación». *Perspectivas docentes*, núm. 15 (1995), p. 20-24.

SILVER, H. «Knowing and not knowing in the history of education». *History of Education*, vol. XXI-1 (1992), p. 97-108.

TERRENO, A.; DOMÍNGUEZ, G.; PÉCOR, G. *Historiografía de la Educación. Aportes desde la investigación y la enseñanza*. Río Cuarto (Argentina): Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 1998.

TIANA, A. «El proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares». *Historia de la Educación*, núm. 19 (2000), pp. 179-194.

VIDIGAL, L. *Os testemunhos orais na escola. História oral e projectos pedagógicos*. Porto: Edições ASA, 1996.

VILANOU, C. (ed.). *Entorno a la educación contemporánea: reflexiones histórico-pedagógicas*. Monogràfic de la *Revista Española de Pedagogía*, núm. 210 (abril-juny 1998).

VILANOU, C. «Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)». Dins: DIVERSOS AUTORS. *La educación en España a examen (1898-1998)*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura; Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1999.

VILANOU, C. «Historia conceptual e historia intelectual», *Ars Brevis*, 2006, pp. 165-190.

VIÑAO, A. «Historia de la educación e Historia cultural: Posibilidades, problemas y cuestiones». *Revista de Educación*, núm. 306 (1995), pp. 245-269.

VIÑAO, A. *Espacio y Tiempo. Educación e Historia*. Morelia (Mèxic): Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.

VIÑAO, A. «Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo». *Anales de Pedagogía. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, núm. 14 (1996), pp. 157-214.

VIÑAO, A. «La Historia de la Educación en España (1996)». *Ayer*, núm. 26 (1997), pp. 154-169.

VIÑAO, A. «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Valladolid, 1998.

VIÑAO, A. *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Mèxic: Fundación Educación, voces y vuelos, IAP, 1999.

VIÑAO, A. «La historia de la educación: pasado, presente y futuro», dins TRILLO, F. (ed.) *Las ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2005, pp. 43-64.

7.2. SOBRE L'EVOLUCIÓ DE L'ESCOLA RURAL A CATALUNYA I ESPANYA AL LLARG DEL SEGLE XX

Període 1900-1939: de la graduació escolar a la Segona República i la guerra civil

ACTES DE LES 5ENES. JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS. *Elements per a la història de l'educació a Osona*. Vic: Eumo, 1982.

AGULLÓ, M^a. C. "L'escola rural valenciana durant la Segona República i el franquisme", dins *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat valenciana (Chulilla, octubre de 1993)*. València: Generalitat Valenciana, 1995, p. 13-36.

AGULLÓ, M^a. C. "Tres segles de polítiques educatives municipals. Castelló del Duc – Castelló de Rugat, 1750-2001", dins *Actes de les XV Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Badalona: Museu de Badalona i Ajuntament de Badalona, 2001.
(Publicació en format CD).

ALABAU, J.; BOSCH, M. *Les escoles de Sant Jordi Desvalls. Cent anys d'història*. Ajuntament de Sant Jordi Desvalls (Girona), 1999.

ALBAREDA, J.; COLLELL, M.T.; TORT, A. "Ensenyament, cultural popular i religiositat al Bisbat de Vic a inicis de segle", dins *Actes de les VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1985, pp. 445-477.

ALDECOA, J. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1996.

ALMENDROS, H. "La escuela rural". *Revista de Pedagogía*, núm. 145. Madrid, 1934, pp. 6-14.

ALMENDROS, H. "Entorn al problema de l'escola rural", a *Nova Ibèria*, núm. 3-4, any 1937.

ALMENDROS, H. "En torno al problema de la escuela rural", dins *La Escuela Activa. Revista de Pedagogía Contemporánea*. Any II, núm. 2, La Habana, octubre 1939, p. 91-100.

ALMENDROS, H. *Carta a un maestro de una escuela rural*. La Habana: MINED, 1960.

ALONSO, M. *La escuela unitaria: cómo funciona y cómo debe organizarse en los tiempos modernos*. Madrid: Juan Ortiz, 1930.

ANDRÉS Y COBOS, P. *Viaje por las escuelas de España*. Segovia: Diputación Provincial de Segovia, 1927.

ANDRÉS-GALLEGO, J. "La enseñanza rural, otro motivo de la creación del Ministerio de Instrucción Pública", dins ÀLVAREZ LÁZARO, P. (coord.). *Cien años*

de educación en España. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

ARMENGOL, P. "Consideracions sobre l'escola rural", *Butlletí dels Mestres*, núm. 81, 1/II/1933.

ARTIZÀ, G. "La agricultura en la escuela primaria", a *El Clamor del Magisterio*, núm. 48, Barcelona, 1907, pp. 450-451.

ARTIZÀ, G. "La educación agrícola en las mujeres", a *El Clamor del Magisterio*, núm. 26, Barcelona, 1902, p. 205.

ARUMÍ, L. *Escoles ménagères agrícoles per a noyes de pagés*. Barcelona, 1913.

BALLESTER, R. *Bosquejo histórico sobre la instrucción pública en Mallorca*. Palma de Mallorca: Tip. Franc. Soler Prats, 1904.

BARGALLÓ, M. *La agricultura en la escuela primaria*. Guadalajara, 1934.

BARRULL PELEGRÍ, J. "Algunes notes sobre la qüestió escolar a les comarques de Lleida durant la II^a República", dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pp. 305-314.

BASTONS PLANA, LL. G. "L'assistència a l'escola rural", *Butlletí dels Mestres*, núm. 88, 15/V/1933.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: t. I (Magisterio Español, 1926); t. II (Magisterio Español, 1927); t. III (Espasa-Calpe, 1927) i t. IV (Compañía Iberoamericana de Publicaciones y Librería Fernando Fe, 1929).

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Galicia*. Madrid: Akal, 1973.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Asturias*. Gijón: Publicaciones Principado de Asturias, 1985.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de España. Extremadura*. (Edició i estudi introductorí d'E. Lemus López). Mérida: Editora Regional de Extremadura, 1994.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Cataluña* (Edició i estudi introductorí d'Agustín Escolano Benito). València: Tirant lo Blanch, 2002.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Castilla y León* (Edició i estudi introductorí d'Agustín Escolano Benito). Valladolid: Ed. Àmbito, 1995.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Andalucía* (Edició i estudi introductorí d'Agustín Escolano Benito). Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1998.

BELLO, L. *Viaje por las escuelas de Madrid* (Edició i estudi introductor i d'Agustín Escolano Benito). Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1997.

BELLO, L. "La vida rural y la escuela". *Revista de Pedagogía*, núm. 145. Madrid, 1934, pp.1-5.

BLAT GIMENO, A. *Herminio Almendros Ibáñez. Vida, época y obra*. Almansa: Ayuntamiento de Almansa, 1998.

BOIX CHALER, I. "Dos años en una escuela rural". *Revista de Pedagogía*, núm. 133. Madrid, 1933, pp. 13-19.

BORRÁS CANDEL M.; MAYORDOMO PÉREZ, A. "La asistencia a las escuelas de Valencia a través de las memorias del Magisterio (1908-1912)", dins *Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1808-1970. II coloquio de Historia de la Educación*. Valencia, 1983.

BORRÁS LLOP, J. M^a. "Antes de nacer sabíamos trabajar. Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural del primer tercio del siglo XX", *Historia Agraria*, núm. 20, abril 2000, pp. 169-194.

BORRÁS LLOP, J. M^a. "El trabajo infantil en el mundo rural español, 1849-1939. Género, edades y ocupaciones", dins MARTÍNEZ CARRIÓN, J.M. (ed.) *El nivel de vida en la España rural (siglos XVIII-XX)*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2002, pp. 497-547.

CABALLERO CORTÉS, A. "Las escuelas rurales en Málaga a partir de la II República", *Puerta Nueva*, núm. 15, abril 1992.

CABRA LAREDO, M^a D. (ed). *Misiones Pedagógicas. Septiembre 1931-Diciembre 1933. Informes I*. Madrid: Ediciones El Museo Universal, 1992.

CALPE CLEMENTE, V. *Una escuela rural*. València: Gráficas Ortiz, 1936.

CAMPS, F. "Distribució del temps i el treball en una escola rural mixta", *Butlletí dels Mestres*, núm. 112, 15/IX/1934.

CAMPS SAGUÉ, LL. *Educació i ensenyament a Celrà*. Celrà: Taller d'Història de Celrà, 1999.

CANTÓN MAYO, I. *La Fundación Sierra-Pambley. Una institución educativa leonesa*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1995.

CANTÓN MAYO, I. "Herminio Almendros y su relación con los reformadores de Sierra-Pambley (Institución Libre de Enseñanza)", dins *Centenario de Herminio Almendros. Un personaje del pasado, una figura del presente, una referencia para el futuro*. Almansa: Ayuntamiento de Almansa. Cuadernos de Estudios Locales, núm. 14, any 2001, pp. 31-49.

CARABAÑA, J. “¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 5. Madrid: Instituto de la Juventud, 1985.

CARBÓ Y SANCHO, S. “Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española”. *Revista de Pedagogía*, núm. 173. Madrid, 1936, pp. 210-216.

CARBONELL SEBARROJA, J. “El *Butlletí dels mestres* i l'escola rural (1931-1938)”, dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pp. 315-328.

CASANOVAS PRAT, J. “L'ensenyament agrícola a Catalunya (1912-1939)”, a *Recerques*, núm. 37, any 1998, pp. 81-108.

CASANOVAS PRAT, J. “Els inicis de l'Escola d'Agricultura de Caldes de Montbui”, *Lauro*, núm. 12, Museu de Granollers, any 1996, pp. 30-39.

CASANOVAS PRAT, J. “L'ensenyament tècnic agrari i la Mancomunitat de Catalunya”, *El Contemporani*, núm. 8, pp. 25-31.

CASANOVAS PRAT, J. *L'acció tècnica agrària (1912-1939). La política agrària de la Mancomunitat i la Generalitat de Catalunya*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, 1996.

CASANOVAS PRAT, J. “La formació professional en el sistema català d'ensenyament agrari (1921-1939)”, dins *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Mataró: Ajuntament de Mataró – Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 1999, pp. 167-176.

CASASSA FONT, N. *Aproximació a la història de l'ensenyament a Sarrià de Ter*. Sarrià de Ter: Ajuntament de Sarrià de Ter i Escola d'Adults de Sarrià de Ter, 1989.

CELADA PERANDONES, P. *La obra pedagógica y social de la Fundación “Sierra Pambley” en León (1886-1936)*. Tesi doctoral. Universidad de Salamanca, 2000.

CID FERNÁNDEZ, X. M. *Escola, democràcia e República. Teorías e institucions educatives en Ourense durante a IIª República*. Vigo: Concello de Ourense e Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1994.

COLOM, A.J. “Freinet a Mallorca. Una revisió”, dins *Actes de les XVI Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, pp. 155-167.

COMA FREIXA, N. “Adaptació del català a una escola rural”, *Butlletí dels Mestres*, núm. 90, 15/VI/1933.

COMAS RUBÍ, F. "Els primers esforços municipals per implantar graduació de l'ensenyament a Mallorca", dins *Actes de les XV Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Badalona: Museu de Badalona i Ajuntament de Badalona, 2001 (Publicació en format CD).

COSTA RICO, A. "La emigración gallega y su acción cultural-educativa en sus lugares de origen", *Indianos. Monografías de Los Cuadernos del Norte*. Servicio de Publicaciones de la Caja de Ahorros de Asturias, 1984, pp. 35-44.

COSTA RICO, A. "Propuestas educativas en el medio rural gallego en el primer tercio del siglo XX", dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pp. 334-346.

COSTA RICO, A. *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á IIª República*. Santiago de Compostela: Servicio Central de Publicacións da Xunta de Galicia, 1989.

DE GABRIEL, N. "Emigración y alfabetización en Galicia", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 4, 1985, pp. 321-336.

FERNÁNDEZ, C. "Política educativa y escuela rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 17, suplement núm. 2, any 1976, pp. 22-27.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A. *Una trayectoria pedagógica: justificación, desarrollo y análisis de la labor pedagógica social realizada en una escuela rural*. Cáceres: Tip. El Noticiero, 1934.

FERNÁNDEZ SORIA, J.M.; AGULLÓ DÍAZ, M^a C. *Una escuela rural republicana*. València: Universitat de València, Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 2004.

FERRER, A.; TAVERNER, A. *Programas graduados para una escuela unitaria*. Alicante: Modernas Gráficas Gutenberg, 1934.

FERRER ALEDO, J. "Menorca en la segunda década del siglo XX. Instrucción pública", *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1921 (any 1921), pp. 17-26.

FERRER ALEDO, J. "Menorca en la tercera década del siglo XX. Instrucción pública", *Revista de Menorca*. Maó: vol. 1931 (any 1931), pp. 17-26.

FEU, J. "Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural", *Educació i Història*, núm. 4, 1999-2000, pp. 110-133.

FEU, J.; MARQUÈS, S.; PLANAS, A.; PUJOL, D. "Per a una història de l'educació de l'Empordà: els fons documentals del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona", dins *Actes de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG edicions, 2003, pp. 453-464.

FERRY, J. "Carta a los maestros de escuela rural", *Revista de Pedagogía*, núm. 128, any 1932.

FRAIZ ANDON. *Memoria sobre las enseñanzas preferentes en las escuelas rurales e incompletas*. Santiago: Imp. de J.M. Paredes, 1903.

FUSTER, J. "El maestro rural. Sus problemas y preocupaciones en la aldea". *Revista de Pedagogía*, núm. 145. Madrid, 1934, pp. 14-21.

IMBERNÓN, F. "Lleida 1934-1984. Cinquantenari del Primer Congrés de la Cooperativa de la Tècnica Freinet", dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pp. 451-456.

GALÍ, A. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. Obra Completa*. Barcelona: Fundació A.G, 1978-1983.

GARCÍA, E. "El problema del trabajo en las escuelas unitarias", *Revista de Pedagogía*, núm. 173, any 1936, pp. 199-205.

GARCÍA ALCÓN, F. "Ensayo del método Cousinet en una escuela rural", *Revista de Pedagogía*, núm. 126, any 1932, pp. 260-266.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *L'obra de cultura*. Barcelona, 1932.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Projecte d'Ensenyament de l'Escola Nova Unificada*. Barcelona: CENU, 1936.

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Pla General d'Ensenyament Agrícola*. Barcelona: Conselleria de Cultura, 1937.

GIL FEBREL, M.C. "Función social que la maestra puede realizar en el medio rural", *Revista de Pedagogía*, núm. 132, any 1932, pp. 537-543.

GÓMEZ SERRA, M. "L'obra educativa del Liceu escolar a les comarques lleidatanes: les sucursals de Balaguer, Castellserà, Bellcaire, Almacelles, Bellví i Alcampel", dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pp. 347-358.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *Bibliografía de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, F. "La vida en una escuela rural". *Revista de Pedagogía*, núm. 138. Madrid, 1933, pp. 256-261.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. "Función social de la escuela rural en Castilla y León. De la Ley Moyano al siglo XX", dins VVAA. *Educación y sociedad*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla, 1983, pp. 209-231.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. (coord.) *La escuela primaria en Castilla y León. Estudios históricos*. Salamanca: Amarú ediciones, 1993.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. “La escuela rural en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, núm. extraordinari, any 2000, pp. 113-136.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a. *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*. Salamanca: Hespérides, 2001.

JANER MANILA, G. “Les missions pedagògiques a la Mallorca de la Segona República”, dins *Comunicacions. II Jornades d’Història de l’educació en els Països Catalans*. Ciutat de Mallorca: Publicacions de la Facultat de Filosofia i Lletres, 1978, p. 70-73.

JAUME CAMPANER, M. *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l’Escola de Consell (1930-1940)*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner ed., 2001.

JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. *Freinet en España: La revista Colaboración*. Barcelona: EUB, 1996.

LINARES, L. *La escuela rural en Castilla*. Madrid: Magisterio español, (s. d.)

LORENZO, A. “Notas acerca de la organización escolar en las aldeas”, *Revista de Pedagogía*, núm. 156, any 1934, pp. 540-541.

LLARENA LLUNA, J. *Páginas sobre la instrucción pública en el Valle de Aran*. Lleida: Tipografía de José A. Pagés, 1914.

LLOBERA, P. “Un assaig dins l’organització d’una escola unitària”, *Butlletí dels Mestres*, núm. 90, 15/VI/1933.

MAILLO, A. *Organización de la escuela unitaria*. Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1935.

MALLART, J. *La elevación moral y material del campesino*. Madrid: Gráfica Mundial, 1933.

MARQUÈS, S. “La renovació al medi rural”, a *Guix*, núm. 72, Barcelona, 1983, pp. 11-14.

MARTÍ ALPERA, F. *Las escuelas rurales*. Girona-Madrid: Dalmau Carles i Pla, editors, 1911. Segona edició de 1934.

MARTÍ-HENNENBERG, J. “El procés d’implantació dels estudis agraris a la província de Lleida (1842-1969). Els orígens de l’Escola Tècnica Superior d’Enginyeria Agrària de Lleida”, *Estudis d’Història Agrària*, núm. 17, 2004, pp. 601-614.

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

MARTÍN ZÚÑIGA, F. "Categorías y sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del siglo XX", *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10, any 1991, pp. 271-282.

MATA GARRIGA, M. *Àngels Garriga. La seva escola. La seva generació de mestres*. Saïfores: Fundació Àngels Garriga de Mata, 1998.

MATO DÍAZ, A. *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*. Oviedo: MEC, Dirección Provincial de Asturias, 1992.

MAYORDOMO, A.; AGULLÓ, M^a C. *La renovació pedagògica al País Valencià*. València: Universitat de València, 2004.

MEDIR, R. M.; SALVATELLA, P. "El diari de classe del mestre Ferran Rahola (curs 1935-36)", dins *Actes de les XVI Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, pp. 29-40.

MEJÍAS, M. "En una escuela rural". *Revista de Pedagogía*, núm. 139. Madrid, 1933, pp. 304-307.

MESTRAS MARTÍ, LL. M. *Mestres d'aquell temps*. Edició a cura de Montserrat Mestres i David Pujol. Girona: Grup de Mestres de l'Empordà, 1999.

MIR CORTADA, J. "Aspectes de l'ensenyament a les comarques de Lleida (1910-1920)", dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pp. 366-378.

MOLINER GARCÍA, O. "Condicions socioeducatives dels mestres rurals durant la II República", dins *La construcció social del sistema educatiu valencià, I Jornades d'Història de l'Educació valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, 2002, pp. 327-333.

MORENO ARANA, J.A. "La educación primaria en Jerez (1900-1946): las escuelas rurales", *Revista Historia de Jerez*, núm. 8 (any 2000), pp. 173-188.

MUÑOZ, S. *Isidre Macau i Teixidor. Mestre i naturalista*. Palau-saverdera: Ajuntament de Palau-saverdera, 1999.

MUÑOZ RUIZ, J. "La jornada escolar en las escuelas unitarias de asistencia numerosa", *Revista de Pedagogía*, núm. 129, any 1932, pp. 406-414.

MUXACH, M. I ALTRES. *El mestre Gregori Artizà. Entre la pedagogia i el vi*. Girona: Lleure, col. Baldiri Reixac, núm. 2, 1999.

NOGUÉS SARDÀ, A. *Agricultura, primer grado*. Madrid: Casa Editorial Calleja, 1918.

NOGUÉS SARDÀ, A. *El campo escolar agrícola. Su finalidad, organización y práctica de demostraciones y experiencias*. Vol. I. Madrid: Editorial Magisterio Español, s/d.

NOGUÉS SARDÀ, A. "Enseñanza rural", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. LVIII, any 1934, pp. 173-179.

NOJA RUIZ, H. *La Armonía o la escuela en el campo (Alginet, 1923)*. Lausanne-Barcelona: CIRA – Virus editorial, 1996.

OLIVER, J. *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX*. Palma de Mallorca: Editorial Moll, 1978.

ONIEVA, A. J. "El problema de la escuela rural". *Revista de Pedagogía*, núm. 117. Madrid: 1931, p. 394-399.

OTERO URTAZA, E. *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular*. La Coruña: Ediciones do Castro, 1982.

OTERO URTAZA, E. *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/ Residencia de Estudiantes, 2006.

PALLACH, J. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: CEAC, 1978.

PALLICER PONS, E. *La construcció d'escoles a Ferreries*. Ajuntament de Ferreries: Institut menorquí d'Estudis: Revista de Ferreries, 1999.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS. *Ensayo de misión pedagógico-social en San Martín de Castañeda (Zamora), octubre 1934*. Madrid: 1934.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS. *Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931 a Diciembre de 1933*. Madrid, 1934.

PATRONATO DE MISIONES PEDAGÓGICAS. *Memoria de la Misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora). Resumen de los trabajos realizados en el año 1934*. Madrid, 1935.

PEÑA SAAVEDRA, V. "Presupuestos socio-educativos para la implantación de las escuelas de americanos y las sociedades de instrucción en Galicia", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 2, 1983, pp. 359-369.

PORTELA, T. "El maestro en la escuela rural", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XLII, any 1918, pp. 71-75.

PUJADAS, J. *L'ensenyament en la societat arbucienca (1592-1975)*. Arbúcies: Ajuntament d'Arbúcies, 1996.

PUJOL, D. *El mestre Antoni Balmanya i Ros. Un iniciador de la renovació pedagògica a Catalunya*. Ajuntament d'Espolla, 1992.

PUJOL, D. "L'agricultura a l'escola primària rural: Tomàs Vicens i el camp escolar agrícola de Perelada", dins *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, pp. 353-364.

Revista de Pedagogía. Monogràfic dedicat a l'escola rural. Núm. 145, any 1934. (Conté articles que ja estan citats en aquesta mateixa bibliografia).

SAENZ, F. "Las ciencias de la naturaleza en una escuela rural", *Revista de Pedagogía*, núm. 155, any 1934.

SAINZ-AMOR, C. *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.

SAINZ-AMOR, C. "La escuela rural activa", *Revista de Pedagogía*, núm. 139, any 1933, pp. 300-304.

SAINZ, F. "Un medio de vitalizar la escuela rural". *Revista de Pedagogía*, núm. 85. Madrid, 1929, pp. 9-15.

SAINZ, F. *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

SAINZ, F. *La escuela unitaria*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1927 (3ª ed. revisada, 1935).

SANZ, G. "Ensayo de escuela activa en una escuela rural". *Revista de Pedagogía*, núm. 130. Madrid, 1932, pp. 454-458.

Sanz, R. *Información acerca de las escuelas primarias oficiales y particulares del municipio rural de Fene*. Ferrol: Imp. y Estereotipia de "El Correo Gallego", 1906.

SARASUA GARCIA, C. "El acceso de niños y niñas a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX", dins MARTÍNEZ CARRIÓN, J.M. (ed.) *El nivel de vida en la España rural (siglos XVIII-XX)*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2002, pp. 549-609.

SATUÉ OLIVÁN, E. *Caldearenas. Un viaje por la Historia de la Escuela y el Magisterio rural*. Huesca: edició de l'autor, 2000.

SEOANE, L. *La Escuela Rural. Fin, contenido, alcance y relaciones con la población agrícola de la Escuela Rural*. Ferrol: Imp. de El Correo Gallego, 1905.

SERNA, E.; SERRA, J. "Fons documentals relacionats amb ensenyament dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres", dins *Actes de les XVI*

Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Girona: CCG edicions, 2003, pp. 441-452.

SOMOLINOS D'ARDOIS, G. *Las misiones pedagógicas de España (1931-1936)*. México: Cuadernos Americanos, 1953.

SOMOZA RODRÍGUEZ, X.; SANTOS RODRÍGUEZ, R. "Escolarización e alfabetización no medio rural galego", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 1, any 1997.

SOLÀ, P. *Cultura popular, educació i societat al Nord-Est català (1887-1959)*. Girona: Col·legi Universitari de Girona, 1983

SOLER MATA, J. (ed.). *Concepción Sainz-Amor, 1897-1994*. Barcelona: Facultat de Pedagogia/ Universitat de Barcelona, 1994.

SOLER MATA, J. "Por las escuela rurales de Europa. Las aportaciones de Félix Martí Alpera y Concepción Sainz-Amor", dins SÁNCHEZ, F. I ALTRES (coord.) *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para Ampliación de estudios e investigaciones científicas (1907-2007)*. Vol. II. Sociedad Española de Historia de la Educación – Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, 2007, pp. 355-368.

SUREDA, B. *L'educació a les Balears en el segle XX*. Palma de Mallorca: Edicions Documenta Balear, 2000.

TARRATS MAYOLA, A. "Una assaig d'escola activa en un poble rural", *Butlletí dels Mestres*, núm. 88, 15/V/1933.

TORRES, L. "Los edificios escolares vistos desde la España rural", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. LVII, núm. 877, any 1933.

VALLS TORRES, J. *Cartilla agrícola para la enseñanza de la agricultura en las escuelas de Cataluña*. Madrid: Imprenta de la "Gaceta de Madrid", 1906.

VARIS AUTORS. *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*. Girona: Serveis Territorials d'Ensenyament, 1983.

VARIS AUTORS. *La Escuela del ayer. Libro para una exposición*. Valladolid: Federación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León, 1993.

VARIS AUTORS. *Maestras*. Zaragoza: Ayuntamiento de Biescas – PRAMES, 2004.

VEGA Y RELEA, J. "Pedagogía de la escuela rural", dins *Libro-guía del Maestro. Los problemas y los órganos de la enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la escuela. Bibliografía*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1936, pp. 108-119.

VÍAS SÁENZ-DÍEZ, M. "La arquitectura rural escolar". *Revista de Pedagogía*, núm. 145. Madrid, 1934, pp. 21-27.

VICENS, T. *Campo Escolar Agrícola de Perelada (Gerona). Memoria de los trabajos realizados durante el año 1926-27*. Palafrugell: Imprenta M. Palé, 1928.

VICENS, T. "El Camp Agrícola Escolar, centre d'interès i motiu d'escola activa", *Butlletí dels Mestres*, núm. 59, 1/I/1932.

VICENS, T. "L'escola rural: actualitat i esdevenidor", *Butlletí dels Mestres*, núm. 96, any 1933 (15/XI/1933).

VICENS, T. *Les pràctiques agrícoles i entomològiques a l'escola primària*. Barcelona: Miquel A. Salvatella editor, 1934.

VICENS, T. *El treball didàctic a la nostra escola unitària*. Barcelona: Miquel A. Salvatella editor, 1935.

VICENS, T. "Estructuració d'una escola rural tipus", *Butlletí dels Mestres*, núm. 136, any 1935 (15/XI/1935).

VICENT ISERN, R. *L'escola a Castelló durant la II República (1931-1939)*. Vilanova de Castelló: Ajuntament de Vilanova de Castelló, 2000.

VICENTE JARA, F. "Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX", a *Anales de Pedagogía*, núm. 9, any 1991.

VIÑAO, A. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

Període 1939-1975: el franquisme i la Llei general d'educació de 1970

AGUSTÍ BARRI, M^a C. *Alcance psicopedagógico del aislamiento del maestro rural*. Tesi de llicenciatura dirigida per Concepción Sainz-Amor. Universitat de Barcelona, 1960.

ALBÓ MARTÍ, R. *Cuatro colonias agrícolas para menores moralmente abandonados*. Barcelona, 1942.

ALVAREZ DE CÁNOVAS, J. *Mari-Sol. Maestra rural*. Madrid: Magisterio Español, 1958.

BARCELÓ PONS, B. "La planificació de l'educació a les Balears en 1970", dins *Comunicacions de les II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*. Palma de Mallorca: Departament de Pedagogia de la Universitat de les Illes Balears, 1978, pp. 20-25.

BARREIRO, H. "Pequeña historia de una escuela unitaria", *Vela Mayor. Revista Anaya de Educación*. Núm. 11, 1997, pp. 23-29.

BAS, J. M^a. "Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno", *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento núm. 2, any 1976, pp. 15-21.

BEAS, M. "La reforma de 1970 y la cuestión de la planificación educativa. Planificaciones educativas e inversiones realizadas en Granada en la década de los setenta en la EGB", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, núm. 8-9 (1994-95), pp. 215-238.

CEDOPEP. *La escuela unitaria completa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1960.

CEDOPEP. *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.

II COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. *Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1808-1970*. Valencia, 1983.

(Són d'interès les comunicacions de les seccions tercera i quarta, i la secció sobre la Comunitat valenciana).

COSTA, LL. *L'escola de Sils en temps de Franco, 1939-1975*. Sils: Ajuntament de Sils, 2003.

GARCIA MOTA, F. "Educación de adultos en las escuelas rurales de Málaga", *Jornadas Nacionales de EU de Magisterio. El currículo del profesor de adultos*. Málaga: Universidad de Málaga, 1988, pp. 17-20.

GARCIA MOTA, F. *Escuelas rurales. Patronato mixto de educación primaria. Obispado de Málaga*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1990.

GÓMEZ ELISBURU, J. *La enseñanza primaria en los municipios españoles*. Madrid: Publicaciones de la Jefatura Nacional del S.E.M., 1956.

GONZÁLEZ DE MIGUEL, M^a A.; ZAPATER CORNEJO, M. "El proceso de supresión de las escuelas de maestro único en el Camero Nuevo (La Rioja) en la segunda mitad del siglo XX. Sus consecuencias", dins *Etnohistoria en la escuela. Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos – Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, pp. 141-154.

GUTIÉRREZ, R. "La escuela rural oscense", dins *Más de 100 años de escuela en Huesca*. Diputación de Huesca, 1990, p. 10.

JANER MANILA, G. *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona: Ed. Galba, 1975.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M.; GRANDE, M.; INFESTAS GIL, A. *La educación en Castilla y León*. Valladolid: Ámbito, 1984.

HERNÁNDEZ RUIZ, S. *La escuela unitaria completa*. París: UNESCO, 1961.

HERRERO MARTÍN, L. *Tardofranquismo y educación popular: aportación socioeducativa de la Red Nacional de Teleclubs (1964-1974)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2003.

IGLESIAS, L. F. *La Escuela Rural Unitaria*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1957.

DE LABRA, R. M. "La educación en zonas rurales y la formación de maestros de escuelas rurales", *Revista Analítica de Educación*, núm. 9-10, any 1955.

LACRUZ ALCOGER, M. *Entre surcos y pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco*. Madrid: Endymion, 1997.

LACRUZ ALCOGER, M. "Aulas entre rastrojos", *Revista de Educación*, núm. 322, any 2000, pp. 11-28.

MARQUÈS, S. "L'escola pública durant la postguerra. El cas de la Garrotxa (1939-1949)", dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 457-467.

MARQUÈS, S. *L'escola pública durant el franquisme. La província de Girona (1939-1975)*. Barcelona: PPU, 1993.

MARTÍNEZ ZAZO, F. X. "La ETP del Ripollés: una escuela comarcal", dins *Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, pp. 468-479.

MEC-DELEGACIÓN PROVINCIAL DE GERONA. *Planificación de las necesidades educativas de la provincia (III Plan de Desarrollo)*. Girona: Delegación Provincial del MEC, 1971.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA. *La escuela unitaria completa*. Madrid: Imprenta Rivadeneyra, 1961.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, 1969.

MÚGICA NAVARRO, J. R. *Las concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1992.

NAGORE, D. *El segundo catecismo de la escuela rural: la agricultura al alcance de todos*. Pamplona: Aramburu, 1941.

PERALTA ORTIZ, M.D. "Formación de maestras rurales en la Málaga de los años 50", dins *I Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía*. Sevilla, 2004.

PERALTA ORTIZ, M.D. "La educación y el desarrollo social en las zonas rurales de Málaga. Las escuelas rurales diocesanas", a DÁVILA, P.; NAYA, L. M^a (coord.) *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, T. I. San Sebastián: Espacio universitario Erein, 2005, pp. 281-292.

PÉREZ DÍAZ, V. "Consideraciones sobre la escuela y el maestro rural", dins *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid: Seminarios y Ediciones S.A., 1972.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. *La vida rural en la España del siglo XX*. Barcelona: Planeta, 1975.

SERRANO DE HARO, A. *La escuela rural*. Madrid: Escuela Española, 1941.

SOLER MATA, J. "L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)", *Ausa*, Vic, núm. 150, any 2002, pp. 491-509.

SOLER MATA, J. "L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX", *Àmbits de Política i Societat*, any 2007, núm. 36, pp. 50-60.

SOLER MATA, J. "El maestro y la fisonomía propia de la escuela rural", dins N. LLEVOT; J. GARRETA (eds.): *Escuela rural y Sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida/ Fundación Santamaría, 2008, pp. 11-41.

TERÉS, F. *El Grup "Isard". Un moviment de mestres rurals a Lleida (1958-1964)*. Lleida: Grup Isard i Pagès editors, 1999.

TORT, A. "La ciutat de Vic i l'escolarització a Osona (1970-1986)", dins *L'educació al món urbà. Actes de les IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Barcelona, novembre de 1987, pp. 436-445.

VÀRIES AUTORES. *30 Retratos de Maestras*. Madrid: CissPraxis – Cuadernos de Pedagogía, 2005.

Període 1975-2000: de la transició democràtica al canvi de segle

ACERO, C.A. "Preescolar itinerante: un modelo de educación infantil para el mundo rural en Asturias", dins *Congreso Internacional de Educación Infantil: Modelos y experiencias de Educación Infantil*. Madrid: Comunidad de Madrid, 1990.

Actas del 1er. Congreso de Escuela Rural de Aragón. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación y Ciencia, 2000.

ALVÁREZ MARTÍN, M.A.; JURADO GARCÍA, M. "Maestros rurales y ovejas eléctricas", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266, febrer 1998, pp. 86-89.

ARNAIZ, V. "Apoyo educativo a los niños no escolarizados de ámbito rural", dins *Congreso Internacional de Educación Infantil: Modelos y experiencias de Educación Infantil*. Madrid: Comunidad de Madrid, 1990.

Aula de Innovación educativa. Monogràfic: "La escuela rural". Núm. 12, març 1993.

Aula de Innovación educativa. Monogràfic "La escuela en el medio rural". Núm. 77, desembre 1998.

AGANZO, A. *Las escuelas campesinas*. Madrid: Cáritas Española, 1985.

AGANZO, A. *Defendemos la escuela rural: Preescolar en casa*. Madrid: Cáritas Española, 1985.

ALBERTÍ, J.; BASSA, R. *Les escoles petites a Mallorca*. Ciutat de Mallorca: ICE de la Universitat de les Illes Balears, 1985.

BASSA, R. "L'escola rural o petita: passat, present i futur". *Escola Catalana*, núm. 331, any 1996, pp. 6-8.

BERLANGA QUINTERO, S. *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores, 2003.

BOIX TOMÀS, R. *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural. Estudi de les necessitats i propostes per a la formació permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedès*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, 1993.

BOIX TOMÀS, R. *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: ICE-Graó, 1995.

BOIX TOMÀS, R. "L'école rurale en Catalogne", dins JEAN, I. *Géographies de l'école rurale. Acteurs, réseaux, territoire*. Paris: Éditions Ophrys, 2007, pp. 241-254.

BOIX, R.; FEU, J.; SOLER, J. "Perspectives de l'escola rural a la Catalunya del segle XXI", dins MALLART, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOÛ, C. (ed.) *Repensar la pedagogia, avui*. Vic-Barcelona: Eumo/ Institut d'Estudis Catalans, 2001, pp. 97-108.

Butlletí dels Mestres. Publicació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Temes de fons: "L'escola rural". Núm. 195, maig 1985.

CAIVANO, F. "Vicenta, maestra rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 232, gener 1995, pp. 30-36.

CALVO SOTO, M. "La escuela unitaria sin complejos", dins VARIS AUTORS. *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga (Huesca): Aula Libre,

1990, pp. 69-102.

CAMPÀ BONET, R. "Els mestres de l'escola rural", *Escola Catalana*, núm. 331, any 1996, pp. 13-14.

CARABAÑA, J. "¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?", a *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 5, Instituto de la Juventud, any 1985.

CARIDE GÓMEZ, J.A. *Ruralidad, educación institucional y desarrollo social en Galicia*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela, 1983.

CARIDE GÓMEZ, J.A. "La escuela rural, re-creación de una identidad en crisis", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 112, 1984, pp. 69-74.

CARIDE GÓMEZ, J.A. "Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. La pedagogía social en el marco de un enfoque integrado", *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 7, 1992, pp. 19-37.

CARIDE GÓMEZ, J.A. "Mestres no rural: lecturas sobre un oficio", *Revista Galega do Ensino*, núm. 2, any 1994, pp. 39-49.

CARMENA, G.; REGIDOR, J. "La política educativa y la escuela rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79, juliol-agost 1981, pp. 4-8.

CARMENA, G.; REGIDOR, J. "El transporte escolar en el medio rural", "El libro blanco del transporte escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 87, març 1982, pp. 62-65 i 66-67.

CARMENA, G.; REGIDOR, J. *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC, 1985.

CASTRO, A. *Aulas de cultura en el medio rural*. Madrid: Popular, 1987.

CIVAT DIU, M^a A. *Educació i món rural a Catalunya: aplicació de la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu i dels Acords de la Unió Europea*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2005.

CIVERA GÓMEZ, M. *Treballar a una escola rural*. Barcelona: ICE de l'UAB, 1978 (separata Premi Ramon Llull, 1977).

CIVERA GÓMEZ, M. "La educación en el País Valencià", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 73, any 1981, pp. 59-63.

COLECTIVO "CAMPOS DE CASTILLA". *Escuela Rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea, 1987.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Escuela Rural. Análisis y experiencias pedagógicas en Andalucía. I Jornadas andaluzas de Escuela Rural*. Loja, Granada: Junta de Andalucía, 1985.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1988.

CORCHÓN ÁLVAREZ, E. *Estudio Evaluativo de la Escuela Rural Andaluza*. Tesis doctoral. Universitat de Granada, 1997.

CORCHÓN ÁLVAREZ, E. *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau, 2000.

COSTA, A. "La educación en Galicia", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 47, any 1978, pp. 35-39.

CRESPO LÓPEZ, P. A. "L'escola rural valenciana des de la LGE (1970) fins als nostres dies", dins *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat valenciana (Chulilla, octubre de 1993)*. València: Generalitat Valenciana, 1995, p. 37-56.

Cuadernos de Pedagogía. Monogràfic "La escuela rural: crónica de una marginación". Núm. 17, suplement 2, maig de 1976.

(Es tracta d'un recull d'articles que constitueixen una acurada crònica 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; Hacia una nueva educación rural)

Cuadernos de Pedagogía. Tema del mes "La escuela rural". Núm. 79, juliol-agost 1981.

Cuadernos de Pedagogía. Tema del mes: "Educación compensatoria". Núm. 117, setembre 1984.

(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").

Cuadernos de Pedagogía. Tema del mes "La educación en el medio rural". Núm. 151, setembre 1987.

Cuadernos de Pedagogía. Dossier "Chequeo a la escuela rural". Núm. 214, maig 1993.

Cuadernos de Pedagogía. Tema del mes: Escuela rural". Núm. 247, maig 1996.

DE CASTRO, A. *Aulas de cultura en el medio rural*. Madrid: Popular, 1987.

DE GABRIEL, N. *Agricultura e escola. Contra a rutina e o exodo rural*. Universidad de Santiago de Compostela, 1989.

DEL AMO LOBO, J. *Historia de una escuela rural: Pedrezuela*. Madrid: Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CEMIP). Colección Biblioteca Pedagógica, 1991.

DEL BARRIO ALISTE, J. M. "¿Existe la escuela rural?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251, octubre 1996, pp. 85-89.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. "El futur de les escoles rurals", *Crònica d'Ensenyament*, núm. 51, desembre 1992.

DÍEZ PRIETO, M^a P. *El profesor de EGB en el medio rural*. Zaragoza: ICE de la Universitat de Zaragoza, 1989 (Informes, 28).

DOMÈNECH, J. "Reflexions sobre l'educació a l'escola rural", *Butlletí dels Mestres*, núm. 195, any 1985, pp. 6-8.

DOMÈNECH, J. *L'escola rural a Catalunya. Evolució històrica i aspectes comparats*. Consell Escolar de Catalunya, 1995.

EQUIPO PREESCOLAR NA CASA. "Métodos de intervención en el medio rural", *Documentación social*, núm. 81, any 1990.

Escola Catalana. Monogràfic "L'escola rural". Núm. 331, any 1996.

ESPANTA LEÓN, A. "La escuela rural andaluza a debate", a *Comunidad Escolar*, núm. 76. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1985.

FERRADÁS BLANCO, R. L. "Preescolar na casa", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 60, any 1979, pp. 46-48.

FEU, J. "Les demandes i propostes dels mestres en el decurs de les nou jornades d'Escola Rural a Catalunya (1979-1996)", dins *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, pp. 343-351.

FEU, J. "La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza", a *Temps d'Educació*, núm. 20, any 1998, pp. 287-314.

FEU, J. *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)*. Tesi doctoral. Girona: Universitat de Girona, 1999.

FEU, J. "Miscel·lània a l'entorn de l'escola rural. Quatre apunts per desfer el tòpic", revista *Transversal*, núm. 11, any 2000, pp. 79-82.

GARCÉS, R. *Análisis de las concentraciones y escuelas-hogar en Aragón*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1982.

GARCÍA HERRERO, G. *Los servicios sociales en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI, 1988, 2^a edició.

GONZÁLEZ, J.A.; LUCAS, A.; ORTÍ, A. *Sociedad rural y juventud campesina. Estudio sociológico sobre la juventud rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, 1985.

GRANDE RODRÍGUEZ, M. *La escuela rural. Situación educativa en el medio rural castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular, 1981.

GRANDE RODRÍGUEZ, M. "Los costes de las concentraciones escolares", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79, juliol-agost 1981, pp. 10-12.

GRANDE RODRÍGUEZ, M. ; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M^a; INFIESTAS GIL, A. "La educación en Castilla-León", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 62, any 1980, pp. 45-49.

GRANDE RODRÍGUEZ, M. "¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 114, juny 1984, pp. 49-54.

GRANDE RODRÍGUEZ, M. *La escuela rural en España. De la LGE a la LOGSE. Balance y perspectivas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 1994.

GRANDE RODRÍGUEZ, M. "La educación secundaria en el medio rural", *Aula de Innovación educativa*, núm. 77, desembre 1998, pp. 47-52.

GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA. "El mapa escolar a les zones de muntanya", *Perspectiva escolar*, núm. 196, juny 1995, pp. 70-74.

GRUP DE MESTRES PRIORAT. *Conclusions de les I Jornades sobre zones escolars rurals del Priorat (Falset, 1992)*. Falset: Grup de Mestres Priorat, 1992.

Guix. Monogràfic: "L'escola al medi rural". Núm. 72, octubre 1983.

Guix. Monogràfic: "Escola rural: espai de canvi educatiu". Núm. 230, desembre 1996.

Guix. Monogràfic: "Escola rural: L'Escola, l'escola, l'ESCOLETA". Núm. 272, febrer 2001.

Hernández, A. *Cultura y desarrollo en el medio rural*. Madrid: Narcea, 1989.

JIMÉNEZ, J.; LÓPEZ, G. "La educación en Aragón", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 57, any 1979, pp. 49-52.

JIMÉNEZ, J. *La educación en el medio rural aragonés*. Zaragoza: ICE, 1981.

JIMÉNEZ, J. *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia, 1983.

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Primeres: 1979, Barcelona). *L'Escola Rural a Catalunya: Primeres jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: UAB, 1980.

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Terceres: 1983, Sant Pere Pescador). *Conclusions de les III Jornades d'escola rural a Catalunya*. Grup d'Escola Rural de l'Alt Empordà, 1983.

(Document multicopiat i no publicat. Les conclusions d'aquestes jornades es troben publicades en forma de resum a la revista *Guix*, núm. 72, octubre 1983, pp.31-34).

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Quartres: 1984, Valls). *L'escola dins el món rural*. Bellaterra: ICE de la UAB, 1985.

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Cinquenes: 1985, Seu d'Urgell). *Conclusions de les V Jornades d'Escola Rural*. Bellaterra-La Seu d'Urgell: ICE-UAB i Grup de Mestres Alt Urgell-Cerdanya, 1985.

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.

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Setenes: 1990, El Vendrell). *L'aplicació de la Reforma a l'escola rural: conclusions de les VII Jornades d'Escola Rural, maig 1990*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 1990.

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Vuitenes: 1993, Cervera). *VIII Jornades d'Escola Rural. Conclusions*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 1993 (Temes de Renovació Pedagògica, núm. 10).

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Desenes: 1998, La Molina). *X Jornades d'Escola Rural. Balanç de deu anys de zones escolars rurals*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 1999 (Temes de Renovació Pedagògica, núm. 20).

JORNADES D'ESCOLA RURAL A CATALUNYA (Onzenes: 2001, Torroella de Montgrí). *XI Jornades d'Escola Rural. Resum i aportacions*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 2001 (Temes de Renovació Pedagògica, núm. 21).

JURADO GARCÍA, M. "La escuela rural andaluza, hoy", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 218, any 1993, pp. 79-81.

LLEVOT, N.; GARRETA, J. (eds.): *Escuela rural y Sociedad*. Lleida: Universitat de Lleida/ Fundación Santamaría, 2008

LLOMBART, M. T. "Una visió de la reforma al món rural. De l'escola a l'institut", *Temps d'Educació*, núm. 21, any 1999, pp. 183-187.

MARTÍNEZ, J. B.; BALLARÍN, P. "La enseñanza en Andalucía", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 117, any 1984, pp. 46-59.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Escuelas rurales*. Madrid: MEC, 1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Escuelas rurales. Organización: zonas, centros y aulas*. Madrid: MEC, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La educación infantil en el medio rural*. Madrid: MEC, 1991.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Monogràfic "Escuela rural, escuela viva", a *Comunidad Escolar*, núm. 231. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Educación en el Medio Rural. Educación Infantil*. Madrid: MEC, 1992.

MESTRAS MARTÍ, LL. M^a. "L'escola rural i el procés de concentració escolar a Girona", *Perspectiva escolar*, núm. 36, any 1979, pp. 3-7.

MOLINA ARMENTEROS, A. "La investigación del medio a través de una escuela rural", *Vida escolar*, núm. 222, any 1983, pp. 7-22.

NAVARRO PERALES, M. J. "Panorámica de la escuela rural salmantina", *Revista de Estudios*, Salamanca, núm. 44, any 2000, pp. 143-172.

ORTEGA, F. "El ocaso de un maestro rural", *Vela Mayor. Revista de Anaya educación*, núm. 9, any 1996 (monogràfic "El maestro, hoy"), pp. 65-71.

ORTEGA, F.; VELASCO, A. *Status, integración y funciones del maestro rural*. Madrid: CIDE, 1989.

ORTEGA, F.; VELASCO, A. *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE/ MEC, 1991.

ORTEGA, M. A. "¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha", *Revista de Educación*, núm. 303, any 1994, pp. 211-242.

ORTEGA, M. A. Miguel Angel. *La parienta pobre. Significante y significados de la Escuela Rural*. Madrid: MEC/CIDE, 1995.

Perspectiva escolar. Monogràfic "L'escola rural". Núm. 36, juny 1979.

(El conjunt d'articles que formen el monogràfic presenten una panoràmica de la situació de l'escola rural a Catalunya de la dècada de 1970, com a conseqüència de l'aplicació de les polítiques educatives derivades de la LGE)

Perspectiva escolar. Monogràfic "L'escola rural, tot un art". Núm. 159, novembre 1991.

Perspectiva escolar. Monogràfic "Una nova escola rural". Núm. 233, març 1999.

Pissarra. Revista d'ensenyament de les Illes. Monogràfic "Escoles petites". Núm. 98, gener/ febrer de 2000.

PLANES, LL.; CASTANYS, M. "La Reforma a l'escola rural", *Perspectiva escolar*, núm. 182, febrer 1994, pp. 45-49.

POUSA ANTELO, A; POUSA DÍAZ, M^a A. "Un ensayo de escuela para el medio rural. La escuela agrícola de la Granja Barreiros de Sarria – Lugo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 42, any 1978, pp. 33-37.

Projecte pedagògic d'una escola d'àmbit rural. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1984 (Materials per a l'educació especial, 1).

RAMIRO ROCA, E. "L'escola rural al País Valencià davant el repte de la reforma", *Escola Catalana*, núm. 331, any 1996, pp. 11-13.

Revista de Educación. Monogràfic "La educación rural". Núm. 322, any 2000 (maig-agost).

RIUS ESTRADA, M. D. *El proyecto educativo de zona. Una propuesta de calidad para la Escuela Rural en el marco de la Reforma Educativa*. Madrid: Seco Olea, 1993.

ROCHE, P. *Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1993.

RODRÍGUEZ GARCÍA, R. "El moviment de mestres de l'Alt Empordà (1984-1994): primera aproximació a la seva història", dins *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, pp. 365-373.

RODRÍGUEZ ROJO, M.; NIÑO MARTÍNEZ, M. "La educación en Asturias", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 75, any 1981, p. 28-31.

ROSALES LÓPEZ, C. (coord.) *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 1984.

SAMPEDRO, R. "Mujer y educación en el medio rural", *Vela Mayor. Revista de Anaya educación*, núm. 7, any 1995 (monogràfic "Mujer y educación"), pp. 29-35.

SALANOVA, J. *La escuela rural. Métodos y contenidos. Mesones de Isuela, una experiencia en libertad*. Madrid: ZYX, 1983.

SÁNCHEZ DE ORCAJO, J. *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*. Madrid: SM-Fundación Santa María, 1985.

SAURAS JAIME, P. "Escuelas rurales", *Revista de Educación*, núm. 322, any 2000, pp. 29-44.

SOLER MATA, J. "El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. Passat, present i futur de la renovació pedagògica a l'escola rural", *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 21, desembre de 2001, pp. 15-19.

SOLER MATA, J. "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*, any 2006, núm. 8, pp. 78-102.

SUBIRATS, M. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1983.

SUBIRATS, M. "Escuela y medio rural", dins LERENA, C. (ed). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal, 1987.

TORT, A. *Informe d'ensenyament del Pla estratègic Osona XXI*. Vic: Consell Comarcal d'Osona, 1992.

TOUS, J. LL. "Catalunya: invitación al estudio de la escuela rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79, any 1981.

TOUS, J. LL. "Proposta de definició d'escola rural", a *L'escola dins el món rural. IV Jornades d'escola rural (Valls, abril de 1984)*. Bellaterra: ICE de la UAB, 1985, p. 144.

VARIS AUTORS. "Escuela rural, una agonía", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 47, novembre 1978, pp. 22-23.

VARIS AUTORS. "Los colegios familiares rurales"; "Una experiencia: el Colegio Familiar Rural Moncayo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79, any 1981, pp. 52-53 i 55-56.

VARIS AUTORS. *Medi rural i formació de mestres: Experiència pilot a l'escola rural*. Bellaterra: UAB, 1981.

VARIS AUTORS. *La nova escola rural*. Lleida: Departament d'Ensenyament. Delegació territorial de Lleida, 1991.

VARIS AUTORS. *Present i futur de l'escola rural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/ Consell Escolar de Catalunya, 1996 (Documents, núm. 5).

VARIS AUTORS. *Trabajar en la escuela rural*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1998.

Vida Escolar. Monogràfic sobre l'escola rural. Núm. 228, any 1984. (Conté algunes experiències educatives realitzades en escoles rurals d'Albacete, Lugo, Teruel, Cantabria i Galícia).

VILLANUEVA, M. "La formación de los maestros y la escuela rural", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 69, any 1980, pp. 29-32.

ZUFIAURRE, B. "Navarra. La realidad educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 141, any 1986, pp. 80-83.

8. ANNEXOS

8.1. ANNEX I

**La presència de la renovació pedagògica del segle XX a Catalunya
en publicacions i jornades d'estudi**

LA PRESENCIA DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DEL SEGLE XX A CATALUNYA A LA REVISTA *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN*

Referència de l'article	Tema	Aspectes a comentar
Núm. 1, Enero-Diciembre 1982	Temes varis. Sense monogràfic.	Cap article (de 13) Hi ha un article de Conrad Vilanou (el primer de la monografia) "Hace cien años: un debate parlamentario en torno a la libertad de enseñanza" (pp. 9-22)
Núm. 2, Enero-Diciembre 1983	Temes varis. Sense monogràfic.	Cap article (de 39) Articles de B. Delgado (també Mayordomo, Sureda, L.M. Lázaro)
Núm. 3, Enero-Diciembre 1984	Monogràfic: Universitats i educació superior a Espanya (6 articles)	Cap article sobre RPC-sXX en l'apartat d'estudis (de 5 articles). En el monogràfic hi ha un article sobre el col·legi d'estudiants pobres de la Universitat de Cervera d'Antonio Jordán.
Núm. 4, Enero-Diciembre 1985	Monogràfic: Influències de la pedagogia europea en la pedagogia espanyola de finals del segle XIX i inicis del segle XX (10 articles; cap de centrat en Catalunya; un dels articles és de C. Vilanou)	Cap article (10 estudis; total de 20) Articles de C. Vilanou, F. Santolaria, Violeta Núñez (també Sureda, Mayordomo i Fernández Soria)
Núm. 5, Enero-Diciembre 1986	Monogràfic: Història de l'Educació Superior. Textos de les conferències de Conferència Int. d'H ^a de l'Ed. Celebrada a Salamanca l'any 1985. (7 articles; cap de centrat en Catalunya)	Cap article (20 estudis; total de 27)

Núm. 6, Enero-Diciembre 1987	Monografía: Historia de la Infancia (6 articles; cap centrat a Catalunya; en canvi n’hi ha un sobre el moviment paidològic de León)	Cap article (14 estudis; total de 20). Hi ha un estudi signat per José Ortega Esteban, “Hacia un modelo historiográfico de las historias de la educación nacionales y regionales” (pp. 353-370). “Construir una historia de la educación y de la pedagogía de una nación, nacionalidad o región preguntándose por las formas y procesos de reacción de una determinada formación social frente o junto a las influencias de otros pueblos que la rodean, sería un buen planteamiento para hacer una historia nacional o regional”. Les aportacions de la perspectiva centripetista i de la perspectiva internacional.
Núm. 7, Enero-Diciembre 1988	Monografía: Ilustración y Revolución francesa; su influencia en España (7 articles; cap de referit a Catalunya)	Cap article (7 estudis; total de 14)
Núm. 8, Enero-Diciembre 1989	Monografía: L’educació a Espanya durant el franquisme (1939-1975) (9 articles; cap de referit a Catalunya; un sobre les ikastoles vasques; un de Ramon Navarro de la UB sobre “El franquismo, la escuela y el maestro, 1936-1975”)	Cap article (7 estudis; total de 16)
Núm. 9, Enero-Diciembre 1990	Monografía: Masonería y educación en la historia (9 articles; un de B. Delgado i C. Vilanou, “Masonería y educación en la Cataluña contemporánea”, pp. 153-182)	Cap article (5 estudis; total de 14)

<p>Núm. 10, Enero-Diciembre 1991</p>	<p>Monografía: Historia de la Educación Infantil (9 artículos; un de J. González-Agàpito, "Educación infantil e industrialización en Cataluña", pp. 135-154). El monogràfic també conté un treball de J. Monés, "La educación preescolar en España desde el final de la guerra civil hasta los años 60", pp. 155-185. L'article analitza el context general espanyol.</p>	<p>Cap article (7 estudis; total de 16). Hi ha un estudi de P. Dávila sobre els tribunals de menors en el País Basc.</p>
<p>"Educación infantil e industrialización en Cataluña" (Josep González-Agàpito) pp. 135-154</p>		<p>L'article de J. G.-A. Revisa l'evolució de l'EI a Catalunya des de les aportacions de Lopez Catalán i el rebuig del naturalisme pedagògic fins a la renovació del primer terç del s. XX sota els principis de l'Escola Nova i el protagonisme del mètode Montessori. L'article també revisa l'evolució de la renovació pedagògica durant el franquisme de forma molt general i sintètica</p>
<p>Núm. 11, Enero-Diciembre 1992</p>	<p>Monogràfic sobre "Historia de la Educación Iberoamericana" (coord: Claudio Lozano)</p>	<p>Selecció: 2 articles (de 16)</p>
<p>"El Gimnasio Moderno de Bogotá, pionero de la escuela nueva en Iberoamérica" (Olegario Negrín) (pp. 143-175)</p>		<p>La influència de Pau Vila en l'orientació pedagògica de la institució</p>
<p>"El aporte de Joan Bardina a la educación chilena (1920-1930)" (Juan C. Campbell Esquivel) (pp. 177-183)</p>		<p>Les propostes de Bardina per reformar l'educació a Chile durant la dècada de 1920</p>

<p>Núm. 12-13, Enero-Diciembre 1993-94</p>	<p>Monografia: “El espacio escolar en la historia” (coord. Antonio Viñao) 10 articles. Cap sobre Catalunya-s.XX, excepte un de P. Solà “Escuelas de asociaciones populares. La expresión espacial de la función educativa de los ateneos durante la Restauración” (p. 185-200). L’article està centrat en les darreres dècades del segle XIX.</p>	<p>Cap article (10 estudis; total 20 articles). N’hi ha un de Salomó Marquès, “Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista” (p. 435-446). L’article presenta els resultats d’una recerca sobre l’escola del franquisme a partir de fonts orals.</p>
<p>Núm. 14-15, anys 1995-96</p>	<p>Monografia: “Historia de la Educación Física” (coord. Anastasio Martínez i Conrad Vilanou) (11 articles de caràcter general i, algun centrat en el context espanyol) (Cap de situat a Catalunya)</p>	<p>Cap article de la secció d’estudis (de 14 articles de la secció; total de la revista 25)</p>
<p>Núm. 16, any 1997</p>	<p>Monografia: “Historia de la escuela” (coord. Leon Esteban Mateo) (10 articles de caràcter general situats en el context espanyol)</p>	<p>Secció d’estudis: 12 articles. Un de situat a Catalunya (S. Marquès)</p>
<p>“El exilio de los maestros republicanos en Cataluña” (salomó Marquès) (pp. 351-362)</p>		<p>L’article correspon als resultats d’una recerca a partir de fonts orals (més de 60 entrevistes) publicat en el llibre <i>L’exili dels mestres (1939-1975)</i>, Girona, Llibres s. XX-UdG, 1995. L’autor, a l’epíleg, planteja el repte d’estudiar l’exili interior: “conocer y valorar la actuación de aquellos hombres y mujeres que sin marchar al extranjero y debido a la nueva situación política quedaron reclusos en si mismos y abandonaron toda iniciativa de renovación” (p. 362)</p>

<p>Núm. 17, any 1998</p>	<p>Monografia: “Historia de la educación secundaria” (coord. María Nieves Gómez García) (9 articles; cap de centrat a Catalunya) És rellevant el fet que hi ha articles situats en diversos contextos de l’Estat espanyol, per exemple Galicia i Andalusia.</p>	<p>Secció d’estudis: 8 articles. Cap sobre Catalunya.</p>
<p>Núm. 18, any 1999</p>	<p>Monografia: Historia de la Educación social (coord. Julio Ruiz Berrio) Cap article específic sobre Catalunya dels 9 del monogràfic. Hi ha un article de Julio Ruiz Berrio, "Bibliografía sobre la Historia de la Educación Social en España", pp. 373-388</p>	<p>Secció d’estudis i documentació: 9 articles; cap situat a Catalunya. Hi ha estudis sobre diversos àmbits temàtics situats a País Basc, Castella i Lleó, Salamanca, Asturias.</p>
<p>Núm. 19, any 2000</p>	<p>Monografia: “Los manuales escolares en la historia” (coord. Manuel de Puelles Benítez) (9 articles; de caràcter general; cap sobre Catalunya)</p>	<p>Secció d’estudis i documentació: 10 articles; cap sobre Catalunya)</p>
<p>Núm. 20, any 2001</p>	<p>Monografia: “La educación popular en los siglos XIX y XX” (coord. Jean-Louis Guereña) (9 articles; cap sobre l’àmbit Catalunya)</p>	<p>Secció d’estudis i documentació: 1 article sobre 13.</p>
<p>“Concepción Sainz-Amor: Viena, laboratorio de Pedagogía” (Isabel Vilafranca i Conrad Vilanou) (pp. 449-465)</p>		<p>Anàlisi de l’avantguarda cultural i pedagògica de Viena després de la primera guerra mundial. La reforma escolar vienesa sota el prisma i la visió de R. Dottrens i, sobretot, d’una conferència de C. Sainz-Amor en el Seminari de Pedagogia de J. Xirau sobre la reforma escolar vienesa.</p>

<p>Núm. 21, any 2002</p>	<p>Monografia: “Transición democrática y educación” (coord. J. González-Agàpito) (una presentació i 6 articles) 2 articles tenen relació amb Catalunya de forma directa. N’hi ha un d’A. Moreu, “La fundamentación contemporánea del discurso pedagógico” (pp. 105-116) que assenyala una important línia personal de recerca en els darrers anys.</p>	<p>Secció d’estudis i documentació: 9 articles; cal esmentar-ne un d’I. Vilafranca i C. Vilanou, “Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella” (pp. 287-305).</p>
<p>“Las Escuelas Normales en tiempos de la transición”, (Pilar Benejam) (pp. 81-90)</p>		<p>Article que recull l’evolució de les Normals a partir de l’experiència personal contextualitzada. L’experiència a la Normal de Sant Cugat i l’UAB hi surt molt reflectida.</p>
<p>“Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica”, (Maria Teresa Codina), (pp. 91-104)</p>		<p>Article que revisa la renovació pedagògica a Catalunya fins l’any 1981 amb el traspàs de competències a la Generalitat. El fil històric gira al voltant de l’activitat de l’Associació Rosa Sensat.</p>
<p>“Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella”, Isabel Vilafranca i Conrad Vilanou (pp. 287-305)</p>		<p>Anàlisi de les relacions i la influència de la ILE a Catalunya a través de les relacions entre Luis de Zulueta i Joan Roura-Parella. L’article revisa les aportacions i trajectòries dels dos pedagogs, evoca els estudis sobre la influència de la ILE a Catalunya (B. Delgado) i transcriu una presentació de Zulueta redactada per J. Roura-Parella.</p>

<p>Núms. 22-23, anys 2003-2004</p>	<p>Monografia: “Espacios de socialización y formación de los jóvenes en el siglo XX” (coord. Bernat Sureda) (una presentació i 9 articles; un sobre les associacions juvenils a les comarques gironines)</p>	<p>Secció d’estudis i documentació: 8 articles. Són rellevants per a Catalunya-sXX, dos articles: un de C. Vilanou i un altre de M^a Mar del Pozo Andrés</p>
<p>“Las asociaciones juveniles en las comarcas de Girona (1900-1975). Una aproximación histórica” (S. Marquès, J. Feu, D. Pujol i P. Soler) (pp. 53-77)</p>		<p>Article que presenta els resultats específics d’una recerca realitzada dins un projecte ampli d’estudi comparatiu entre Catalunya, València i Balears.</p>
<p>“Juan Roura-Parella (1897-1983) y la difusión de la pedagogía de las ciencias del espíritu en Latinoamérica” (C. Vilanou) (pp. 301-316)</p>		<p>L’article revisa la construcció de les ciències de l’esperit i la projecció exterior de l’exili espanyol, centrat en la difusió de les ciències de l’esperit i les idees de Spranger per Llatinoamèrica.</p>
<p>La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito” (M^a Mar del Pozo) (pp. 317-346)</p>		<p>Visió completa i de conjunt sobre el desenvolupament del moviment de l’Escola Nova a Espanya. L’article presenta interessants reflexions novedosas, fa moltes referències a Catalunya i planteja les desiguals i asimètriques relacions entre els pedagogs espanyols (i catalans) i els europeus. També analitza la manca d’un moviment definit i vertebrat a Espanya fins a finals de la dècada de 1920.</p>

<p>Núm. 24, any 2005</p>	<p>Monografia: “Influencias europeas en la política educativa de la España del siglo XX” (coord. Juan Manuel Fernández Soria) (una presentació i 7 articles) Cal destacar l’article de caràcter general, però detallat i complet de J.M. Fernández Soria, “Influencias nacionales europeas en la política educativa española del siglo XX”, pp. 39-95. No hi ha cap article centrat en Catalunya ni en cap altre regió, tots són de caràcter general o temàtic (organització, currículum, etc.)</p>	<p>Secció d’estudis: 7 articles; cap sobre Catalunya.</p>
<p>Núm. 25, any 2006</p>	<p>Monografia: Nuevas tendencias en Historia de la Educación (una presentació i 13 articles; un de C. Vilanou, “Historia Conceptual e Historia de la Educación”, pp. 35-70; un de Pere Solà, “Tercer Sector y educación en perspectiva histórica: estudio de la incidencia pedagógica de las redes de sociabilidad avanzada”, pp. 173-203). També n’hi ha un d’Antón Costa, “Territorios, identidades y gentes: para una revisión de la historia de la educación en España”, pp. 105-129)</p>	<p>Secció d’estudis: Cap article (8 estudis; total de 21)</p>
<p>Núm. 26, any 2007</p>	<p>Monografia: “Historia de la Educación de las mujeres” (coord. Consuelo Flecha) (una presentació i 9 articles; cap sobre Catalunya; tots de caràcter general seguint una seqüència històrica)</p>	<p>Secció d’estudis: 5 estudis. Hi ha un article d’Andrés Payà Rico, “Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936)” (pp. 299-325), que té algunes referències sobre Catalunya.</p>

LA PRESÈNCIA DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DEL SEGLE XX A CATALUNYA EN LES DIVERSES EDICIONS DE LES JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS (1977 - 2007)

Referència / Comunicacions	Tema	Aspectes a comentar
<p>I Jornades - Barcelona, 1977 <u>Referència:</u> Les actes de les I Jornades no es van publicar. N'hem localitzat un dossier amb les comunicacions multicopiades a la biblioteca particular de Jordi Monés. La crònica i el balanç de les I Jornades es pot resseguir en les actes de les segones jornades de Palma: Carbonell, J. "Crònica de les I Jornades d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans, dins <i>II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans. Comunicacions</i>. Ciutat de Mallorca: Dept. de Pedagogia. Fac. de Filosofia i Lletres, 1978, pp. 150-152.</p>	(Sense tema principal)	<p>Celebrades a l'Escola del Bosc de Montjuic a Barcelona. Organitzades pel Seminari d'Història de l'Ensenyament.</p> <p>Comunicacions presentades: 13 Comunicacions sobre la renovació pedagògica a Catalunya durant el segle XX: 8</p>
<p>II Jornades - Palma de Mallorca, 1978 <u>Referència:</u> <i>II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans. Comunicacions</i>. Ciutat de Mallorca: Dept. de Pedagogia. Fac. de Filosofia i Lletres, 1978.</p>	(Sense tema principal)	<p>Organitzades pel Departament de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la UIB.</p> <p>Comunicacions sobre la renovació pedagògica a Catalunya durant el segle XX (RPC-sXX): 8 (Total 27).</p>
"Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana" (M ^a Núria Quintana, Anna Trilla i M ^a Teresa Segurana) (pp. 32-35)	Síntesi dels objectius, tasca educativa i activitats de la Protectora	Es tracta d'una cronologia. Poc rigorós.
"Un cas de llibre escolar censurat" (Buenaventura Delgado) (pp. 48-52)	Estudi a partir de l'informe realitzat per la censura sobre el llibre "Diana o l'educació d'una nena" de Leonor Serrano	Trencament dels principis de l'escola nova i la pedagogia activa amb l'arribada del franquisme

"Origen i trajectòria històrica de l'Ateneu Igualadí de la classe obrera 1863 - 1938" (Assumpció Vila Badia) (pp. 64-66)	Estudi de l'evolució històrica de l'Ateneu	Ús de fonts documentals d'arxius locals
"Història de les institucions benèfiques a Tarragona. La casa tutelar de Sant Josep" (Arnau Josep Blanco, M ^a Lluisa Ferreres, Vicens Fresquet, Empar Jiménez) (pp. 76-80)	Estudi d'una institució de protecció de menors fundada l'any 1912 a Tarragona	Revisió del context espanyol i català de la protecció de menors. Cronologia.
"El pensament pedagògic de Joan Bardina" (Ramon Cortada) (pp. 92-96)	Anàlisi del pensament educatiu d'un dels "promotors del moviment de renovació pedagògica" a Catalunya	Parteix dels textos escrits de Bardina i també dels estudis de Martorell i Monés.
"Noucentisme i pedagogia a través del pensament de Pere Vergés" (Josep González-Agàpito) (pp. 97-102)	El pensament educatiu de Pere Vergés com encarnació del projecte educatiu noucentista	Intent de justificació i construcció d'un itinerari propi de la pedagogia catalana diferenciat del regeneracionisme castellà: l'acostament al Mediterrani i Eurpoa amb el pretext de la cultura i l'educació.
"El Patronat Municipal Escolar de Barcelona" (Rosa Robert i Ramon Boixadós, antics mestres del Grup escolar Rosselló) (pp. 124-129)	L'obra educativa del Patronat escolar de Barcelona a partir de la tasca educativa del Grup escolar "Rosselló"	Font: experiències personals
"El Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1938)" (Claudio Lozano) (pp. 130-133)	Notícia sobre el Seminari de Pedagogia de J. Xirau	
III Jornades - Girona, 1979 <u>Referència:</u> <i>III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans</i> . Girona: Col·legi Universitari (secció de Lletres)/ Escola Universitària de formació del professorat d'EGB/ Delegació de l'ICE de l'UAB de Girona, 1979.	(sense tema principal)	Organitzades pel Col·legi Universitari (secció de Lletres), l'Escola Universitària de formació del professorat d'EGB i la Delegació de l'ICE de l'UAB de Girona. Comunicacions RPC-sXX: 12 de 42
"Notes sobre l'estat present de la recerca historico-educativa als Països Catalans" (Pere	Reflexions sobre la recerca historico-educativa als Països Catalans	Anàlisi temàtic de les comunicacions presentades en les tres primeres edicions de les Jornades

Solà) (pp. 23-27)		
"L'educació a la Tarragona de 1905-1910" (Ferran Andrés, Tomás Callau, Vicenç Ferreres i Eva Romaguera) (pp. 121-125)	Recull de dades i estadístiques sobre el període 1905-1910	
"Quatre grans suports i encoratjadors dels mestres gironins de començament de segle: Pastells, Ibarz, Costal i Carulla" (Lluís M ^a Mestras Martí) (pp. 131-136)	Biografia de quatre mestres i pedagogs gironins: Joan Pastells, Manuel Ibarz, Cassià Costal i Valentí Carulla	Font documental: <i>El Magisterio Gerundense</i>
"El joc, element significatiu de la didàctica catalana del primer terç de segle: els exemples de Flos i Calcat, Pau Vila, Rosa Sensat i Pere Vergés" (Maria de Borja Solé) (pp. 143-148)	La presència del joc en diferents escoles catalanes	Fonts documentals diverses. Estudi comparatiu d'un eix temàtic de la pedagogia activa.
"L'Escola d'estiu de Barcelona 1914-1923 i 1930-1935" (Paula Corchado Marcos) (pp. 149-151)	Influències i continguts temàtics de les diverses edicions de les Escoles d'estiu	Anàlisi quantitatiu de les àrees tractades en les dues etapes analitzades. Fonts documentals: publicacions sobre l'Escola d'Estiu.
"La Escuela Normal de Maestros de Tarragona durante el periodo de la Mancomunitat" (Gabriel Comes i Bonifacio Jiménez) (pp. 153-156)	L'Escola Normal de Tarragona 1912-1923	
"Josep Estalella Graells, pedagog" (Ramona Valls) (pp. 157-159)	Síntesi biogràfica i idees pedagògiques de Josep Estalella. La pràctica educativa en el camp de la didàctica de la Física i Química i l'ensenyament secundari. L'Institut-Escola.	
"Planificació escolar a Tarragona 1931-1935" (Ferran Batalla i set autors més) (pp. 167-171)		Dades estadístiques sobre la situació de l'ensenyament i les escoles de la ciutat de Tarragona
"La política educativa de la Segunda República en materia de creaciones y construcciones escolares: realizaciones en la comarca del Baix Ebre (1931-36)" (Francisco Ferrer) (pp. 173-175)	Les construccions escolars a la comarca del Baix Ebre en el context de la política educativa de la Segona República	Fonts locals: Premsa de Tortosa i actes municipals

<p>"Joventut, Styl-lus i Vida escolar: tres revistes d'estudiants a la Figueres republicana" (M. Eugènia Sala, Alfons Romero i Jordi Pla) (pp. 177-179)</p>	<p>Anàlisi de l'orientació i el caràcter de tres revistes juvenils de Figueres durant els anys de la II República</p>	<p>Fonts documentals: premsa local. Àmbit temàtic: joventut; valors; participació.</p>
<p>"Colaboración (març 1935-1936). Butlletí mensual de la Cooperativa de les tècniques Freinet" (Francesc Imbernón) (pp. 181-187)</p>	<p>Anàlisi dels continguts de la revista i de dos temes específics dels quals la revista és feia ressò: els socis de la Cooperativa i les publicacions infantils que es produïen a les escoles on s'aplicaven les tècniques Freinet.</p>	<p>Fonts documentals directes: col·lecció de números editats de Colaboración. Buidatge dels articles publicats en els diferents números de la revista.</p>
<p>"L'escola racionalista de Salt, 1933-1936" (Pere Cornellà) (pp. 191-197)</p>	<p>Evolució històrica de l'escola, funcionament i característiques de l'alumnat amb especial focalització en el fet migratori</p>	<p>Anàlisi històric i sociològic</p>
<p>IV Jornades – Tarragona, 1980 <u>Referència:</u> Actes de les Jornades publicades a: <i>Full informatiu</i> de la Societat d'Història de l'Educació als Països Catalans, núm. 5-6. Punta Prima/Menorca – Sants/ Barcelona, maig 1986 – desembre 1987.</p>	<p>(sense tema principal)</p>	<p>Organitzades per la SHEPLLC, l'Escola Normal de Tarragona i altres institucions tarragonines. Comunicacions RPs.XX: 14 (Total, 41)</p>
<p>V Jornades - Vic, 1982 <u>Referències:</u> Les actes de les jornades es van publicar en tres volums. MONÉS, J.; SOLÀ, P. (ed.). <i>Actes de les 5enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans (Vic, 31 de març al 2 d'abril de 1982)</i>. - <i>Elements per a una història de l'educació a Osona</i>. Vol. I. Vic: Eumo, 1984. - <i>Llengua i educació en una perspectiva històrica</i>. Vic: Eumo, 1984. - <i>Materials per a una història de l'educació de</i></p>	<p>Llengua i educació. Història de l'Educació de la Primera Infància. Història de l'educació a la comarca d'Osona.</p>	<p>Organitzades per l'Escola Universitària de Mestres Balmes d'Osona. En aquestes jornades es va constituir la Junta gestora de la SHEPLC</p>

<i>la primera infància als Països Catalans i altres temes</i> . Vic: Eumo, 1984.		
<u>Àmbit: Llengua i educació</u>		Tema principal de les Jornades. Comunicacions RPsXX: 11 (Total: 23) Destaquem les comunicacions següents:
“Aspectes històrics de la llengua en l’educació al Principat” (J. Monés), pp. 19-38		
“Elements per a un estudi de la castellanització i l’educació des de la Il·lustració a la Segona República” (Bartomeu Mulet), pp. 152-174		
“La llengua en la història de l’ensenyament a Catalunya segons Alexandre Galí” (Joan Triadú), pp. 242-256		
“La llengua a l’escola. Els canvis del període 1916-1923” (J. Monés), pp. 270-292		
“L’aplicació del decret de bilingüisme a les escoles del Patronat” (jaume Carbonell) pp. 320-337		
“L’escola a Catalunya. L’aprenentatge i coneixement de les llengües catalana i castellana” (Juli Palou), pp. 367 i ss.		
<u>Àmbit: Educació de la 1^a infància</u>		Comunicacions RPsXX: 8 (Total: 9; la darrera centrada a les Balears). En el volum corresponent també hi ha 6 comunicacions dins un apartat d’altres aportacions: les 6 comunicacions tenen relació amb la RPsXX a Catalunya. Dins l’àmbit d’educació de la primera infància, destaquem les comunicacions presentades:
“Breus notes sobre l’ensenyament de pàrvuls a		

Lleida fins l'any 1926" (Frederic Godàs), pp. 45-54.		
"Gabriel Alomar i la presència de Montessori a Barcelona" (Antoni J. Colom), pp. 55-69		
"L'educació al parvulari del grup escolar Baixeres" (Maria de Borja Solé), pp. 70-97.		
"Anàlisi del vocabulari bàsic en els contes publicats a l'escola Ramon Llull de Barcelona" (Maria Pla), pp. 98-113)		
"Ramon Costa i Jou, un divulgador del mètode Freinet a Catalunya" (J. Carbonell, M. Fortuny, F. Imbernón, M. Muset i R. Pujol), pp. 114-128.		
"Lectoescritura a parvulari: d'uns apunts i lliçons donades per na Cèlia Artiga" (M. Josepa Figueras), pp. 129-142.		
"Aspectes de la història recent del parvulari" (M. Antònia Pujol), pp. 143-152.		
"Anàlisi del bloc institucional dels 3 als 8 anys, a Catalunya; abans d'ésser institucionalitzat com a cicle (Otília Defis), pp. 153-166.		
<u>Àmbit: Educació a Osona</u>		En el volum corresponent a aquest àmbit hi ha tres aportacions de caràcter metodològic (W. Frijhoff, José M ^a Hernández i Pere Solà). Destaquem l'experiència de Pere Solà en l'aplicació de la recerca historicoeducativa en la formació dels mestres (es pot comparar amb les experiències de S. Marquès a la UdG): "El paper de la investigació històrico-educativa en la formació dels mestres (anàlisi d'una experiència a l'Escola de Mestres de Vic)" (Pere Solà) pp. 46-68

		En relació a l'educació a Osona es van presentar 9 comunicacions (+ 3 d'història local del País Valencià). Sobre la RP del s. XX: 3 comunicacions. Destaquem:
“L'escola laica a la Plana de Vic a principis del segle XX” (Joaquim Albareda) pp. 187-211		
“Pistes de recerca per a una història social de l'educació comuna en el medi rural: la comarca d'Osona (1900-1950)” (Pere Solà) pp. 212-244		Interessant aportació que intenta construir una visió històrica global d'un territori. És la línia de recerca desenvolupada a: Solà P. <i>Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)</i> . Girona: Col·legi Universitari de Girona, 1983. Intenta reconstruir les bases culturals i educatives de la Catalunya rural contemporània.
VI Jornades - Lleida, 1984 <u>Referència:</u> <i>Comunicacions. Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans</i> . Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984.	Metodologia històrico-educativa. Història de l'educació al medi rural.	Organitzades per l'Escola Universitària de Lleida i la Societat d'Història de l'Educació als Països Catalans. Comunicacions RPC-sXX: 9 (Total 44)
VII Jornades - Perpinyà, 1985 <u>Referència:</u> Monés, J.; Solà, P. (ed.) <i>Actes de les 7enes. Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Escola i Estat</i> . Vic: Eumo, 1985.	Escola i Estat: - La història de l'educació a través dels programes i manuals d'ensenyament - Història de la legislació escolar - Evolució de l'alfabetització del 1900 als nostres dies	Organitzades per la SHEPLLC i institucions culturals i educatives de Catalunya nord Comunicacions RPC-sXX: 9 (Total 38)
“Programes i textos en els grups escolars del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona (1931-33)” (J. Carbonell i M. Ribalta) pp. 85-98		La influència dels mètodes europeus. La polèmica sobre l'ús dels llibres de text.

“L’Associació Protectora de l’Ensenyança Catalana a Reus” (Pere Anguera) pp. 179-190		
“La Paraula: iniciació a l’ensenyament oral dels sords-muts (1920). Primer text en català per a l’ensenyament de la lectura i escriptura als sords-muts” (M. Rosa Buxarrais) pp. 205-214		Breu comunicació que té l’origen el l’estudi de l’autora sobre l’obra de Pere Barnils.
“El català a l’Escola Normal de Tarragona abans de 1931. (Tres anècdotes referents a l’Escola Normal de Tarragona)” (Joana Noguera) pp. 255-262		
“Josep de Tàpia Bujalance, fundador del moviment Freinet” (F. Imbernon, M. Fortuny i R. Pujol) pp. 263-268)		
“Aproximació històrico-pedagògica del fet regional a la Lleida del primer terç del segle XX” (Àngels Capell, Maria González i Amparo Miñambres) pp. 283-292		Revisió de l’activitat cultural desenvolupada en les diferents institucions culturals lleidatanes
“Immigració i alfabetització a Barcelona, 1908-1950. Alguns problemes” (Pere Solà) pp. 335-352		Anàlisi de les relacions entre analfabetisme i immigració.
“Notes sobre l’ensenyament a Reus en el primer quart del segle XX” (Albert Arnavat) pp. 367-377		Estudi quantitatiu
“Crònica del meu pare: Albà Rosell” (Avenir Rosell) pp. 419-425		Trajectòria personal i educativa del mestre llibertari Albà Rosell
VIII Jornades – Menorca, 1986 <u>Referència:</u> <i>Moviment obrer i educació popular: actes de les VIIIenes Jornades d’Història de l’Educació als</i>	Moviment obrer i educació popular	Organitzades per la SHEPLLC i l’ICE de la Universitat de les Illes Balears Comunicacions RPs.XX: 12 (Total: 24)

<i>Països Catalans (1986)</i> . Palma de Mallorca: ICE Universitat Illes Balears, 1986.		
IX Jornades - Barcelona, 1987 <u>Referència:</u> <i>Actes de les IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: "L'educació en el món urbà"</i> . Barcelona: 1987.	L'educació en el món urbà	Organitzades per la SHEPLLC Comunicacions RPs.XX: 16 (Total: 35)
X Jornades – Palma de Mallorca, 1988 <u>Referència:</u> <i>Actes de les X Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: La formació del professorat.</i> Publicades a la revista <i>Educació i Cultura</i> , núm. 8-9. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1990-91.	La formació del professorat	Organitzades per l'ICE i el Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears Comunicacions RPs.XX: 7 (Total: 14)
XI Jornades – Reus, 1991 <u>Referència:</u> <i>Actes de les XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Aspectes físics de l'educació: visió històrica.</i> Reus: Centre de Lectura, 1992.	Aspectes físics de l'educació: Visió històrica. Història de l'educació i la instrucció lligada als ateneus. Història educativa i escolar comarcal.	Organitzades per la SHEPLLC i el Centre de Lectura de Reus Comunicacions RPs.XX: 13 (Total: 22)
XII Jornades – Bellaterra, 1995 <u>Referència:</u> <i>Actes publicades en els núms. 2 i 3 de la revista Educació i Història.</i>	Cent cinquanta anys de Batxillerat a l'Estat espanyol. Educació, història i construcció nacional.	Organitzades per la SHEPLLC i el Departament de Pedagogia Sistemàtica de l'UAB com un col·loqui internacional
		<u>Observació:</u>

		El buidatge de les aportacions realitzades en aquestes jornades en relació a la renovació pedagògica es troba a la taula de dades corresponent a la revista <i>Educació i Història</i> .
XIII Jornades - Vic, 1997 <u>Referència:</u> <i>La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Vic: Eumo, 1997.</i>	La formació inicial i permanent dels mestres.	Organitzades per la SHEPLC i l'Escola de Mestres dels Estudis Universitaris de Vic
“Europa en la formació del magisteri dels Països Catalans” (Antoni J. Colom) pp. 15-51	Conferència inaugural. Visió panoràmica de síntesi	En les conclusions apunta algunes influències europees en els darrers anys del franquisme: freinetisme italià, experiència de Barbiana, Summerhill. Aquí hi ha un llarg recorregut per fer des del punt de vista historico-educatiu.
Comunicacions 1r bloc: La formació del magisteri abans del segle XX		
Comunicacions 2n bloc: La formació del magisteri al segle XX. 16 comunicacions presentades. Destaquem:		
“L'Escola de Magisteri de l'Església Balmes (1948-1976). Els orígens dels estudis de mestre a Osona” (R. Rial i J. Casanovas) pp. 207-216		
“L'escola de Magisteri de l'Església del Seminari de Vic (1954-1964)” (R. Rial i I. Roviró) pp. 293-302		
“Augusto Vidal Parera (1872-1922). Esbós bibliogràfic d'un professor d'Escola Normal” (Àngel C. Moreu) pp. 263-270		
Comunicacions 3r bloc: El magisteri en el món rural.		

5 comunicacions presentades. Destaquem:		
“Les demandes i propostes dels mestres en el decurs de les nou jornades d’Escola Rural a Catalunya (1979-1996)” (J. Feu) pp. 343-352		
“L’agricultura a l’escola primària rural: Tomàs Vicens i el camp escolar agrícola de Perelada” (David Pujol) pp. 353-364		
“El moviment de mestres de l’Alt Empordà (1984-1994): primera aproximació a la seva història” (Rosa Rodríguez) pp. 365-374		
Comunicacions 4rt bloc: Influències polítiques i psicopedagògiques en el professorat 9 comunicacions presentades. Destaquem:		
“Les Escoles d’Estiu de Rosa Sensat (1966-1976). Presència i absència dels corrents pedagògics, metodològics i socioeducatius” (J. Carbonell) pp. 375-384		<p>“(…) cal constatar una vegada més la debilitat del discurs teòric educatiu i el predomini de la pràctica escolar més intuïtiva que fonamentada en la història de la nostra renovació pedagògica” (p. 376)</p> <p>“En contrast amb la rellevància que van tenir els diversos discursos educatius i les propostes metodològiques més o menys vinculades amb l’Escola Activa i, més endavant, amb la sociologia marxista cal fer esment de la poca acollida que van tenir les teories i les pràctiques d’altres corrents: antiautoritàries, antiinstitucionals, anarquistes, autogestionàries, pedagogia psicoanalítica i institucional, desescolarització, etc.” (p. 382)</p>
“La filosofia de l’educació de Joan Roura-Parella (1897-1983)” (E. Colledemont i C. Vilanou) pp. 385-392		

<p>“La influència nord-americana en el pensament de Joan Bardina” (Albert Esteruelas) pp. 393-400</p>		
<p>“Presència de Goethe a la Pedagogia Catalana (1890-1938)” (C. Vilanou) pp. 455-461</p>		
		<p>A més del tema central sobre la formació inicial i permanent dels mestres, en les Jornades també es van plantejar dos temes més: Les fonts documentals en la recerca historicoeducativa; L'ensenyament de la història de l'educació en el món universitari</p>
<p>XIV Jornades - Mataró, 1999 <u>Referència:</u> <i>La formació professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans.</i> Mataró: Ajuntament de Mataró/ Soc. H^a Educació dels Països de Llengua Catalana, 1999.</p>	<p>La formació professional i les transformacions socials i econòmiques</p>	<p>Organitzades per la SHEPLC, l'Ajuntament de Mataró i el Centre de Recursos Pedagògics del Maresme</p>
<p>Les comunicacions es van presentar agrupades en tres blocs: 1r. Orígens i evolució de la formació professional fins a l'etapa preindustrial (ponència i 5 comunicacions). 2n. Formació professional, industrialització i societat des del segle XIX fins a la LGE de 1970 (ponència i 23 comunicacions) 3r. La formació professional com a peça clau de les reformes educatives. De la llei Villar a la LOGSE (ponència i 3 comunicacions) Destaquem algunes comunicacions del bloc 2n:</p>		
<p>“La formació professional en el sistema català</p>		<p>Comunicació relacionada amb: J. Casanovas</p>

d'ensenyament agrari (1921-1939)" (Josep Casanovas) pp. 167-178		"L'ensenyament agrícola a Catalunya (1912-1939)", <i>Recerques</i> , núm. 37, 1998, pp. 81-108.
"L'orientació i la formació professional a la Revista de Psicologia i Pedagogia" (Josep Gotsens) pp. 243-248		
"La formació professional a la província de Girona a l'època del "desarrollismo" franquista (1956-1971)" (S. Marquès) pp. 283-294		
"La fonamentació psicopedagògica de l'orientació professional. Algunes dades des de Catalunya" (Àngel C. Moreu) pp. 331-338		Comunicació que entronca amb la línia de recerca sobre els orígens i l'evolució de la psicopedagogia a Catalunya desenvolupada per Àngel C. Moreu
"Ensenyament professional i ideals formatius: la influència de la pedagogia de Weimar a la Catalunya Republicana (1931-1939)" (Conrad Vilanou) pp. 379-386		
XV Jornades - Badalona, 2001 <u>Referència:</u> <i>Actes de les XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Municipi i educació.</i> Badalona: Museu de Badalona, 2001. Edició en CD	Municipi i educació	Organitzades per la SHEPLC, el Museu de Badalona i l'Ajuntament de Badalona Actes editades en CD
Bloc a) Polítiques educatives i competències municipals en l'organització de l'ensenyament. 12 comunicacions presentades. Destaquem "només":		Balanç pobre. Poques aportacions a l'estudi de les relacions entre renovació i municipi
"Aproximació a l'acció municipal en l'àmbit de l'ensenyament en la demarcació de Girona (1979-1999)" (J. Feu i S. Marquès)		

“Control i conflicte a les escoles públiques rurals d’inicis del segle XX” (Xavier Gayán)		
“El CENU i l’ensenyament primari a Granollers, 1936-39” (Rosa Serra)		
Bloc b) Activitats i propostes educatives de les entitats i institucions locals. Només 5 comunicacions. Destaquem:		
“La Granja Escolar Catalana del Col·legi de Sant Jordi: una original iniciativa del mestre Francesc Flos i Calcat” (David Pujol)		
“El primer consistori republicà i la protecció i educació dels infants: Vic, 1931-34” (Xavier Tornafoch)		
Bloc c) Escola i educació a Badalona i al seu àmbit d’influència. Només dues comunicacions i una ponència de J. Monés sobre “Educació i cultura a Badalona, 1914-1939”		
Bloc d) Innovació educativa en l’àmbit municipal: del pensament a l’acció; de l’escola a la ciutat educadora 4 comunicacions presentades. Destaquem:		Només hi ha dues comunicacions sobre la ciutat educadora. Poc balanç historiogràfic per a una realitat molt present a la realitat educativa del moment.
“Metròpoli, república i democràcia: l’idealisme platònic de Joaquim Xirau (1895-1946)” (Conrad Vilanou)		
XVI Jornades, Figueres, 2003 <u>Referència:</u> <i>La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d’Història de l’Educació dels</i>	La renovació pedagògica	Organitzades per la SHEPLC, l’Ajuntament de Figueres i la UdG

<i>Països Catalans</i> . Girona: CCG Edicions, 2003.		
Bloc I: 18 comunicacions. La majoria centrades en la figura de mestres. Destaquem:	Experiències i mestres renovadors del segle XX: del passat al present	
“Aspectes poc coneguts de la renovació pedagògica. El Dr. Jeroni Estrany i Lacerna (1857-1918)” (Jordi Monés) pp. 41-56	Perfil, trajectòria i pensament d’un metge català que va intervenir en els inicis de la renovació pedagògica catalana: la funció ètica de l’escola.	Extret de les reflexions finals i resum: “Amb aquesta comunicació no he pretès altra cosa que indicar la necessitat d’estudiar un aspecte que compta amb escassa bibliografia, em refereixo al pas de l’higienisme aplicat al món educatiu, a les aplicacions dels avenços de la medicina en aquest terreny, en el període del gran salt, és a dir del 1900 al 1929” (p. 54); “Malgrat que la renovació pedagògica ha estat percentualment minoritària ha interessat moltes persones i grups i ha abraçat diferents corrents. No és estrany, doncs, que hi hagi moltes qüestions importants que ens hagin passat desapercebudes o simplement que amb el pas del temps s’hagin oblidat” (p. 55).
“Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica” (Conrad Vilanou) pp. 211-222.	La influència de la pedagogia ginebrina i el moviment de la Reformpädagogik (1890-1933)	
Bloc II: 7 comunicacions. Destaquem:	Renovació pedagògica i educació no formal	
“El Ariete Socialista Internacional: un antecedent de la renovació pedagògica catalana” (Albert Esteruelas i Xavier Laudo) pp. 357-369	Anàlisi del pensament educatiu internacionalista a partir del llibre <i>El Ariete Socialista Internacional</i> utilitzat com a llibre de lectura a l’Ateneu Català de la Classe Obrera (publicat l’any 1872)	
Bloc III: 4 comunicacions. Tres d’elles estan centrades a Eivissa i País Valencià. L’altre sobre la presència actual a les aules de Montessori, Freinet i Decroly és irrellevant.	Experiències renovadores de l’època democràtica	

Bloc IV: 4 comunicacions. Destaquem dues aportacions sobre fons documentals:	Escola i educació a Figueres i a l'Alt Empordà	
“Fons documentals relacionats amb l'ensenyament dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres” (Erika Serna i Joan Serra) pp. 441-452; “Per a una història de l'educació de l'Empordà: els fons documentals del departament de Pedagogia de la Universitat de Girona” (J. Feu, S. Marquès, A. Planas i D. Pujol) pp. 453-464		Es planteja la necessitat d'estructurar i divulgar els fons documentals locals i comarcals
“Les primeres colònies escolars de les comarques gironines: Figueres, 1914-1936” (David Pujol i Pere Soler) pp. 477-494	Documentada comunicació sobre les primeres colònies escolars de les comarques gironines que va organitzar l'Ajuntament de Figueres en el període 1914 fins el 1936.	Importància de la investigació històrico-educativa en l'àmbit no formal.
Bloc V: 4 comunicacions.	Els infants i el joc	
XVII Jornades - Palma de Mallorca, 2005 <u>Referència:</u> Comas, F.; Motilla, X. (coords.) <i>Història/ Històries de la lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals i de les XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana</i> . Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2005.	Història/ Històries de la lectura	Organitzades conjuntament entre la SHEPLC i altres institucions de Balears.
Es van presentar 32 comunicacions. La majoria d'elles estan centrades a les Balears. Algunes estan situades en el context espanyol o d'alguna altra regió. De Catalunya destaquem una comunicació. També ressenyem dues ponències que tenen caràcter general.		
“L'Escola del Treball de Barcelona (1913-1939):		Es tracta d'una comunicació relacionada amb

una biblioteca para todos” (Jerónima Ipland i Diego Parra) pp. 301-308.		una altra sobre l’Escola del Treball presentada a les jornades de Figueres.
“El tractament del gènere a la literatura infantil i juvenil catalana 1939-1985” (Ramon Bassa) pp. 49-74	Ponència que analitza els continguts ideològic-educatius dels llibres de literatura infantil i juvenil escrits en català en relació al tractament del gènere	
“Àngels domèstics, ciutadanes republicanes, mestresses consumidores: evolució de l’ideal de la feminitat als llibres escolars (1901-1978)” (M. Carme Agulló Díaz) pp. 19-36	Ponència que analitza els diferents ideals de feminitat al llarg del segle XX presents en els llibres escolars	
XVIII Jornades - Banyoles, 2007 <u>Referència:</u> González-Agàpito, J.; Marquès, S.; Noguer, B. (eds.) <i>Resistència al franquisme i educació no formal</i> . Banyoles: Centre d’Estudis Comarcals de Banyoles, 2007.	Resistència al franquisme i educació no formal	Organitzades per la SHEPLC i el Centre d’Estudis Comarcals de Banyoles
Es van presentar 21 comunicacions. El balanç global és fluix perquè manquen aportacions de pes. Cal destacar que es dona notícia de diverses entitats vinculades a l’educació no formal: Escola de Música L’Arc de Barcelona, Secretariat de Corals Infants de Catalunya, Cine-club Caldes’74, Central del Curt de Catalunya. També són interessants algunes comunicacions que obren la porta a l’estudi d’alguns temes: colònies d’estiu, revistes locals, excursionisme, etc. Altres comunicacions tenen un caràcter massa localista. Destaquem:		
“L’educació dels joves d’ambient rural a través dels moviments juvenils d’església (1960-1975)”	Anàlisi sobre el paper del moviment de la JAC en l’educació dels joves dels pobles a Catalunya	És més rellevant la temàtica que el seu tractament i aportacions en la comunicació. Molt

<p>(Consol Garcia-Moreno i Josep Ginestí) pp. 173-186</p>	<p>durant la dècada de 1960</p>	<p>basat en l'experiència de Mn. Joan Batlles narrada en un llibre de Josep Bigordà, "Mossèn Joan Batlles. Un home del Tenes i del Congost", a <i>Església i País. Tres testimonis</i>.</p>
<p>"La resistència al franquisme des de l'educació de persones adultes a Osona" (Anna Gómez, Núria Simó i Miquel Casanovas) pp. 187-199</p>	<p>Treball situat en el marc d'una recerca sobre l'evolució de l'educació de persones adultes a Osona 1931-2005. Aporta una visió de conjunt a partir de l'anàlisi de fonts orals i escrites de diferents pobles de la comarca.</p>	<p>Destaquem l'interès del tema de l'educació de persones adultes que s'ha tractat ben poc. A més la comunicació adopta una perspectiva àmplia en relació al concepte d'EPA que inclou elements de l'educació popular i de l'àmbit no formal i informal.</p>
<p>"Apunts sobre els processos d'educació informal i la resistència cultural durant el franquisme. Exemples lleidatans." (Pere Solà) pp. 331-353</p>	<p>Anàlisi de la realitat cultural i educativa informal lleidatana durant el franquisme i de la dicotomia resistència/ conformitat davant el control social del franquisme</p>	<p>El valor de la comunicació està en l'enfoc i el tractament temàtic centrat en l'activitat associativa i la seva influència en les persones.</p>

LA PRESENCIA DE LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DEL SEGLE XX A CATALUNYA A LES PÀGINES DE LA REVISTA *Educació i Història*, *Revista d'Història de l'Educació*

Referència de l'article	Tema	Aspectes a comentar
Núm. 1, any 1994		
Dossier "Ferrer i Guàrdia, educador i revolucionari", una revisió internacional del racionalisme pedagògic de Ferrer i Guàrdia (coord. Pere Solà Gussinyer). Núm. 1, any 1994, pp. 15-109	Anarquisme, Ferrer i Guàrdia, Escola Moderna, presència de Ferrer en altres països	Article de J. Monés "Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Nova", pp. 69-72. La complexitat del moviment de l'Escola Nova. La coincidència entre els principis del moviment escolar racionalista i l'Escola Nova (la crítica de l'escola tradicional, l'herència rousseauiana, l'activisme, etc.). Article d'A. Tort "L'activisme racionalista a Osona a la primera dècada del segle XX", pp. 101-106. La renovació de l'escola en un context obrer.
Dossier "Franquisme i educació: L'escola a Catalunya, 1936-1988" (coord. Jordi Monés). Núm. 1, 1994, pp. 111-159	Conferències d'un cicle "50 anys d'escola a Catalunya", organitzat pel Dept. de Pedagogia de la UdG. Curs 1989-90.	Contingut: El CENU (Mariona Ribalta), La ideologia de l'escola franquista (Claudio Lozano), L'escola primària durant el franquisme (Salomó Marquès), La renovació pedagògica durant el franquisme (J. González-Agàpito, pp. 145-151), La nova escola democràtica (Joan Puigbert). Article J. G-A.: "Si es salva l'home, es té tot salvat" (Galí), el fil de l'escola activa, la continuació de la tradició heretada d'abans de la guerra, la dialèctica entre l'humanisme cristià i el laïcisme, entre l'educació popular i l'elitisme (de Montessori i Decroly a Freinet), entre l'escola privada i l'escola pública, la catalanització de l'escola, el bilingüisme, la lluita política i la renovació pedagògica, l'evolució de "Rosa

		Sensat", de Barcelona a comarques.
Núm. 2, any 1995		
Dossier "Cent cinquanta anys de Batxillerat a l'Estat espanyol. Núm. 2, 1995, pp. 11-111	Reformes del batxillerat en el context espanyol (sobretot del segle XIX). Reformes en altres països. Anàlisi de l'evolució a Catalunya durant el s. XX.	Dossier que recull algunes de les ponències presentades a les XII Jornades H ^a Educació als PPCC, 1995 (Cent cinquanta anys de Batxillerat a l'Estat espanyol): Article de J. Monés "Quatre pinzellades sobre el batxillerat durant la 2a. República espanyola: el cas català".
Dossier "Educació, història i construcció nacional. Anàlisi historico-cultural de l'obra d'Alexandre Galí". Núm. 2, 1995, pp. 115-160	Historiografia educativa en el País Basc. Nacionalisme espanyol i manuals d'història. Historiografia educativa a Catalunya: A. Galí.	Dossier que recull algunes de les ponències presentades a les XII Jornades H ^a Educació als PPCC, 1995 (eix: Educació, història i construcció nacional): Article de X. Gayán "Alexandre Galí, historiador de la cultura i l'educació", p. 129-137. Els judicis de valor presentats de forma apassionada i indissimulada. La subjectivitat de l'obra històrica de Galí.El fet de ser escrita entre 1945 i 1950. Article de P. Solà "Una excursió en la Història de la Cultura i l'Educació d'Alexandre Galí. El valor d'una visió de conjunt. La necessitat de llegir-la críticament. Una única lectura de la pedagogia catalana davant de la multiplicitat de les pedagogies catalanes. Articles de J. Masabeu sobre A. Galí (cronologia i bibliografia).
Núm. 3, anys 1997-98		
P. Solà, "Aspectes específics i comparatius de la investigació historicoeducativa als Països Catalans: una reflexió en veu alta sobre la feina d'historiador de l'educació catalana", núm. 3,	Ponència escrita d'una taula rodona de les XII Jornades "Investigació historico-educativa als PPCC" amb B. Sureda i A. Mayordomo.	Aspectes comparatius entre la historiografia catalana, valenciana i balear. Anàlisi de la tradició historiogràfica sobre l'educació catalana:

1997-98, pp. 103-119		<p>La història de l'educació a Catalunya, en el sentit modern, comença amb A. Galí.</p> <p>El paper cabdal de la Universitat de Barcelona. Abans de la guerra: germans Carreras Artau i Xirau; després, Tusquets (" decidit propulsor de l'interès per la història de la ped. catalana a la UB", p. 115) i, més endavant, A. Sanvicens, "animador de diverses recerques d'història educativa i de recerca documental, malgrat no dedicar-se a la disciplina històrica" (p. 115).</p> <p>El paper de Galí: la construcció teòrica de la pedagogia catalana contemporània.</p> <p>Conclusions: La línia acadèmica universitària de recerca. Una línia de treball més lligada a "una preocupació pràctica i teòrica per les qüestions de la renovació pedagògica": A. Galí i els nuclis de l'IME (A. Martorell) i la Biblioteca/Arxiu Rosa Sensat; el Seminari d'Història de l'Ensenyament, impulsor de les Jornades H^a Ed. PPCC i de la SHEPLLC; J. Monés, autodidacta, orientació sociocrítica; Josep Pallach, recerca soiològica d'encuny durkheimià.</p>
R. Bassa, "Literatura infantil catalana i construcció nacional (1939-1985). Anàlisi del missatge educatiu", núm. 3, 1997-98, pp. 131-136.	Comunicació presentada a les XII Jornades d'H ^a Educació als PPCC	El concepte de país (territori propi d'una ètnia determinada) en la literatura infantil catalana. El paper de la literatura infantil catalana durant la dictadura.
Núm. 4, 1999-2000		
Monogràfic: "Repensar la història de l'educació" (coord. Àngel C. Moreu i Joan Soler). Núm. 4, 1999-2000, pp. 8-108	Articles de reflexió sobre l'orientació actual de la història de l'educació	La necessitat de la història de la pedagogia. La recerca de noves narratives històriques. La construcció de noves històries (Vilanou); La història de l'educació com a eina de comprensió del present (L. M. Lázaro); Sobre el concepte de clàssic en l'educació (A. Viñao); El retorn del

		subjecte i de la política (J.M. Fernández Soria); La construcció d'una història de l'educació espanyola (J. González-Agàpito); La reflexió històrica i historicoeducativa. Propostes bibliogràfiques (1990-2000) (A. Moreu i J. Soler)
J. Feu, "Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural", pp. 110-133.	Anàlisi de les polítiques educatives des d'una perspectiva històrica i sociològica (s. XIX i XX)	Aproximació al concepte d'escola rural. Síntesi de les polítiques educatives en relació a l'escola rural en diferents etapes: 1813-1931; 1931-39; 1939-49; 1949-60; 1960-82; 1982-95. Epíleg: necessitat d'una escola rural genuïna (adequada a l'especificitat de l'entorn rural).
C. Vilanou, "Josep Ferrater Móra i la pedagogia: recuperació d'un text oblidat", pp. 134-141	Article de Ferrater Móra "Un problema de Pedagogía" (publicat a la revista Escuelas de España, núm. 7, juliol 1934, p. 1-4)	Presentació del text de C. Vilanou que analitza les relacions de Ferrater amb la pedagogia i, en particular, el contingut de l'article amb la traducció de la Pedagogia sistemàtica de Flitner.
Núm. 5, 2001-2002		
Monogràfic "Jordi Monés i la renovació de la historiografia educativa" (coord: Jaume Carbonell i Joan Soler)	Articles entorn a l'aportació de Jordi Monés a la història de l'educació	Conjunt de 10 articles dins els quals destaquem, per la relació amb la temàtica que ens ocupa els següents: C. Vilanou, "Jordi Monés i el Seminari d'Història de l'Ensenyament: quan la història de la pedagogia esdevé història social de l'educació", pp. 13-59; S. Marquès, "Una visió de l'obra de Jordi Monés des dels Països Catalans. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana", pp. 60-73; B. Sureda, "Sota el mestratge de Jordi Monés: trenta anys d'historiografia educativa catalana (1972-2002)", pp. 74-86; A. Tort, "Jordi Monés i l'estudi dels corrents educatius", pp. 95-104 (qüestiona l'ús del concepte "tradició pedagògica catalana"); A. Viñao, "La dimensió i presència internacional de

		l'obra de Jordi Monés", pp. 105-113 (analitza la presència i el paper de Monés als congressos de l'ISCHE des del principi); Àngel C. Moreu, "Bibliografia de Jordi Monés i Pujol-Busquets", pp. 122-131.
Núm. 6, 2003		
Monogràfic "Associacionisme juvenil, socialització i educació al segle XX" (coord: Josep González-Agàpito i Xavier Laudo)	Associacions i moviments juvenils al segle XX a Europa	Un total d'11 articles dels quals en destaquem en relació a Catalunya: A. Esteruelas i J. Ventura, "La joventut en l'anarquisme (1868-1910)", pp. 44-55; S. Marquès, "El naixement de l'escoltisme catòlic gironí: el paper dels seminaristes i del clergat en el context preconiliar (1950-1962)", pp. 56-79; Joan Florensa, "Associacions de joves entre els escolapis (1900-1975)", pp. 80-93; M.A. Riera i R. Tarrós, "Trets pedagògics i metodològics en l'organització del Fejocisme", pp. 104-112.
Article d'I. Miró, "Apunts per a una història de l'escola a Tarragona durant la Guerra Civil", pp. 186-195.	Educació i guerra civil	Article que, a partir de l'anàlisi del diari personal de Lluís de Salvador, periodista i director del Diari de Tarragona, revisa de forma general la situació escolar a la ciutat de Tarragona durant la guerra civil
Article de J. Casanovas i J. Soler, "La difusió de l'esport entre la joventut catalana. Els Jocs Esportius Sant Jordi", pp. 212-238.	Esport escolar a Catalunya a la fi del franquisme i els inicis de la transició política	Estudi sobre el desenvolupament dels Jocs Esportius Sant Jordi en el marc de l'esport escolar a Catalunya i Espanya
Articles de M. Isabel Miró, "Les noves tecnologies al servei de l'ensenyament de la història d'el'educació", pp. 240-244; Luis M. Lázaro, "L'accés a les fonts de la història de l'educació a través de les noves tecnologies de la informació", pp. 245-264	Noves tecnologies i història de l'educació	Destaca l'aportació de diversos recursos en línia en l'article de Luis Miguel Lázaro.

Núm. 7, 2004		
Monogràfic "Joventut, esport i cultura física a l'època contemporània" (coord: Ramon Tarrós i Conrad Vilanou)	Articles monogràfics en relació a la cultura física i l'esport juvenil a l'època contemporània (Europa, Espanya i Catalunya)	Un total d'11 articles dels quals 3 estan centrats a Catalunya i només 1 fa referència a un pedagog del segle XX: article de Miquel Robert i Ferrer "Nemesi Ponsati (1897-1980): un pedagog de l'esport", pp. 229-246. Destaquem també l'article d'Oriol de Bolós, "Aproximació bibliogràfica a la història de la joventut", pp. 273-292 (bibliografia i webgrafia).
Article de Jordi Galí, "Alexandre Galí (1886-1969): política i pedagogia", pp. 382-397	Anàlisi de la figura d'A. Galí des de la perspectiva de la pedagogia política de la <i>Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936</i> .	Lectura d'alguns aspectes presents en l'obra de Galí situats en el context de l'època.
Núm. 8, 2005		
Monogràfic "L'escola rural al segle XX" (coord: Joan Soler)	Articles corresponents a les intervencions dels ponents en el seminari "L'escola rural, balanç d'un segle" organitzat per la SHEPLLC a Vic el desembre de 2004	El monogràfic conté una presentació àmplia i completa més tres articles de J.M. Fernández Soria i C. Agulló ("El problema de l'escola rural durant la Segona República", pp. 29-62), Jordi Feu ("Política educativa i escola rural durant el franquisme", pp. 63-77) i Joan Soler ("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", pp. 78-102), i una bibliografia de Joan Soler sobre l'escola rural a Espanya durant el segle XX.
Article d'Albert Esteruelas, "Els Estats Units, un model a Catalunya", pp. 184-205	Influència dels Estats Units en la gènesi de l'educació, l'escola catalana i la renovació pedagògica	L'article analitza la influència de la filosofia transcendentalista, del pensament espiritualista i del pragmatisme en el dinamisme de la pedagogia catalana. L'anàlisi de les relacions intel·lectuals entre Europa i els Estats Units. Els

		punts de la utopia i l'anarquisme. Els ideals de l'educació nord-americana i la visió d'Eladi Homs.
Article de Rafael Merino, "Reforma i contrareforma de la formació professional a la LGE i a la LOGSE. Algunes lliçons de la història recent per a la situació actual?", pp. 263-282	Resum de la història de la formació professional a Espanya i Catalunya entre 1970 i 1990	En l'article hi ha un apartat on es revisa l'evolució de la formació professional abans de la LGE de 1970.
Article de Pere Soler, "Les polítiques de joventut a Catalunya durant el període democràtic", pp. 283-307	Article que correspon a la intervenció de Pere Soler a les III Jornades Joventut i Educació. La joventut en la història organitzades per la SHEPLLC (Barcelona, juny 2004)	Anàlisi del concepte de joventut com a etapa en els darrers 25 anys des d'una perspectiva complexa. Estudi de l'evolució de les polítiques de joventut en diferents etapes a partir de l'anàlisi del mapa associatiu i de dades quantitatives.
Núm. 9-10, 2006-07		
Monogràfic " Memòria i fonts orals en història de l'educació" (coord: Salomó Marquès)	Ponències del Seminari de la SHEPLLC celebrat a Girona la tardor de 2005	Articles de J. M. Fernández Soria, M. Carme Agulló Díaz i Mercedes Suárez Pazos (Univ. de Vigo).
Article d'A.C. Moreu, "Presència d'un psicòleg exiliat: Werner Wolff a Barcelona (1933-1936)", pp. 270-283	Influència i presència de la Psicologia europea a Catalunya al primer terç del s. XX	Estudi sobre el psicòleg berlinès, d'origen jueu, Werner Wolff (1904-1957) que va viure a Barcelona durant el període 1933-36 on vingué per col·laborar amb Emili Mira a l'Institut Psicotècnic de la Generalitat. Durant l'estada a Barcelona també va intervenir a l'Institut Pere Mata de Reus i altres institucions, i col·laborà a la Revista de Psicologia i Pedagogia. L'article és un pretext per revisar la influència dels corrents europeus en la psicologia catalana.
Article de Jordi Monés, "L'Institut Obrer de Barcelona (desembre 1937-gener 1939)", pp. 284-313	El segon ensenyament i l'educació dels obrers durant la guerra civil a Catalunya	Anàlisi de la fundació i trajectòria de l'Institut Obrer de Barcelona (un centre de batxillerat per a obrers): pla d'estudis, professorat, alumnat, pla d'estudis, etc. Aquest centre tenia precedents a Sabadell i València.

<p>A cura d'Albert Esteruelas, "El sentit de l'humanisme, conferència pronunciada per Ernst Robert Curtius al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el 9 d'abril de 1932", pp. 336-345</p>	<p>Les conferències del Seminari de Pedagogia de Joaquim Xirau</p>	<p>Presentació d'Ernst Curtius i text resumit de la conferència pronunciada</p>
<p>Núm. 11, gener-juny 2008</p>		
<p>Monogràfic "L'educació en la Segona República" (coord: Salomó Marquès)</p>	<p>Primera part de les aportacions presentades en els seminaris "Segona República i educació" organitzats per la SHEPLLC l'any 2006 a Xàtiva, Barcelona i Mallorca</p>	<p>Conté tres articles de caràcter general de Antonio Molero, Antoni J. Colom i Eugenio Otero. Són d'interès els articles: - Rosa Serra Sala "Les escoles en el temps de guerra. L'aplicació del CENU a l'ensenyament primari a Granollers 1936-1939", pp. 75-101. Anàlisi detallat de la política educativa i les iniciatives del CENU a Granollers en el context de l'època. La complexitat dels processos locals. - M. Isabel Miró Montoliu "L'educació a Catalunya durant la guerra civil. L'escola de Tarragona", pp. 133-155. A banda de les aportacions de caràcter local, cal destacar l'ús del diari personal com a font documental (Diari de Lluís de Salvador publicat l'any 2005 amb el títol <i>Tarragona sota les bombes. Crònica d'una societat en guerra (1936-1939)</i>. Valls: Cossetània, 2005, acura d'Elena Virgili.</p>
<p>Article de Willem Frijhoff "Història de l'educació. Un balanç de l'evolució historiogràfica", pp. 158-176.</p>	<p>Conferència pronunciada a les XVIII Jornades d'Història de l'Educació de Banyoles (novembre 2007)</p>	<p>Anàlisi de l'evolució de la historiografia educativa. Els reptes i possibilitats de la globalització i l'internacionalització: perspectives més àmplies. La necessitat d'integrar els quatre àmbits clàssics de la història de l'educació: la institució escolar, l'educació informal, la política educativa i la pedagogia.</p>

Núm. 12, juliol-desembre 2008		
<p>Monogràfic "La Guerra Civil i el trencament de la política educativa republicana"(coord: Bernat Sureda)</p>	<p>Segona part de les aportacions dels seminaris de l'any 2006 i, més concretament, del seminari de Palma de Mallorca.</p>	<p>Articles de J. M. Fernández Soria (de caràcter general), Salomó Marquès (visió general sobre l'exili del magisteri republicà de Catalunya) i Bernat Sureda (cas de Mallorca). Salomó Marquès ("Sobre l'exili del magisteri republicà 1936-39. Reflexions i suggeriments", pp. 41-64) revisa els diversos estudis sobre l'exili dels mestres catalans. En l'article destaca l'estudi pioner de J. Monés "Una primera aproximació a l'exili dels mestres catalans" exposat en el congrés de l'exili internacional als Països Catalans, 1939-1978, celebrat a la UB l'any 1989 (publicat a Cuadernos de Pedagogía, "El exilio republicano de los maestros", núm. 178). Són d'interès els treballs: - S. Marquès. <i>L'exili dels mestres (1939-1975)</i>. Girona: UdG-Llibres del Segle, 1995. - S. Marquès. <i>Maestros catalanes del exilio</i>. Zapopan (Jalisco, México): El Colegio de Jalisco, 2003. - C. Lozano. <i>1939, el exilio pedagógico</i>. Barcelona: PPU, 1999. - C. Vilanou; J. Montserrat (ed.) <i>Mestres i exili</i>. Barcelona: ICE, UB, 2003.</p>
<p>Article de Immaculada Rius Dalmau "L'ensenyament de les llengües modernes entre 1876 i 1939", pp. 93-126</p>	<p>Situació de l'ensenyament de les llengües estrangeres durant el segle XIX i fins el primer terç del segle XX a Espanya i especialment a Catalunya</p>	<p>L'article analitza el context i detalla el tractament dels idiomes a l'Institut-Escola de Barcelona. De tota manera s'insisteix en el retard de la implantació de l'ensenyament de les llengües estrangeres a Espanya i Catalunya en relació a Europa.</p>

Article de Josep González-Agàpito, "L'anàlisi del CENU en un discurs de Josep Puig i Elias", pp. 143-172.

Discurs mecanografiat de Josep Puig Elias sobre el CENU (documents de l'Arxiu General de la Guerra Civil de Salamanca)

En la presentació J. G.-A. revisa les monografies existents sobre el CENU a més del conegut treball d'E. Fontquerni i M. Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982.

8.2. ANNEX II

La conferència de Ferrière al Seminari de Pedagogia (1930)

La psicologia de l'adolescència

L'adolescència i l'escola activa¹

Adolphe Ferrière

I. La importància de l'adolescència

De totes les etapes a través de les quals passen successivament els joves, l'adolescència és la menys coneguda i la més difícilment compresa. Mentre els estudis sobre la infància són innumbrables i nombrosos, encara que un es limiti a considerar les obres serioses de psicologia experimental, els estudis sobre l'adolescència presenten greus llacunes que reflecteixen les dificultats de la seva realització.

Quan el tronc comú de la infància arriba a la pubertat es ramifica. A partir d'aquí les fulles de palmera es projecten en totes les direccions. En cada adolescent hi apareix aleshores la llavor de l'adult. Tota la complexitat futura es troba en estat latent i a punt d'esclatar i els instints, tendències, desigs, interessos, intuïcions, impulsos, inspiracions i expectatives es manifesten plenament. Només hi manca un element: el domini de l'esperit i l'autocontrol sobre tantes energies no solament diverses, sinó sovint divergents i contradictòries entre elles. Conquerir aquest domini és una tasca de tota la vida. Uns ho aconsegueixen i assoleixen una maduresa que canalitza i sublima les tendències esborrant o atenuant els contrastos; altres –potser els més nombrosos– no se'n surten mai. En aquests darrers hi coexisteixen, bé o malament, instints i aspiracions irreconciliables: tendències que potser estan molt desenvolupades, definides i madures,

1 Text de la conferència pronunciada per Adolphe Ferrière el dia 5 de desembre de 1930 en la inauguració del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. El text, en versió catalana, s'ha traduït i reconstruït a partir de tres fonts documentals: 1r) Les notes manuscrites, amb el guió i l'esquema de les idees principals, que el mateix Ferrière va confeccionar i utilitzar en les conferències que va impartir durant el viatge (Fonds Ferrière; Archives Institut J.-J. Rousseau. Genève); 2n) Un resum, en versió castellana, de la conferència que amb el mateix títol va donar durant el seu viatge per Amèrica llatina redactat per Armando Hamel i Oscar Bustos, compiladors de la publicació *Ferrière en América. Conferencias dictadas por el Dr. Adolfo Ferrière en su gira a la América del Sur el año 1930* (Santiago de Chile, Editorial Nascimento, 1931, pp. 165-189); 3r) Un extens article del mateix Ferrière publicat a *l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse* (Any 1932, pp. 120-156) amb el títol «L'adolescence et l'école active» que, reelaborat, documentat i ampliat, coincideix amb el guió i els temes principals tractats en la conferència. El contingut de la conferència queda perfectament reflectit en el resum que en va publicar *La Vanguardia* (Dissabte 6 de desembre de 1930). D'acord amb aquestes fonts i amb el contingut, hem completat el títol amb l'expressió «L'adolescència i l'escola activa» i hem precisat i documentat certes afirmacions amb algunes notes a peu de pàgina.

amb tendències retardades a l'etapa infantil o juvenil, que desentonen sobre el conjunt.

L'adolescència presenta la major part d'aquests contrastos. L'absència d'un «jo» central, mestre de la situació, al costat de la presència d'una multiplicitat de «jo», coincideixen amb regressions a la mentalitat infantil i primitiva que interfereixen en el desenvolupament dels impulsos vers la maduresa a la qual aspira allò millor que hi ha en cadascú. El propi «jo» –o allò que es pot anomenar la resultant de les tendències diversament desenvolupades– oscil·la sense parar, s'eleva i torna a caure. En alguns moments mostra una seguretat de pensament i una fermesa inesperada en la presa de les decisions, mentre que, un instant després, presenta trets desconcertants marcats pel caràcter immadur.

No és prodigiosament interessant el que acabem de constatar? Malgrat que s'ha anomenat aquest període com l'edat ingrata! Quants pares ofuscats creuen poder contenir aquests alts i baixos a cop d'autoritat! Quants professors no veuen en els seus alumnes altra cosa que «cervells amb potes», segons la cruel expressió d'un crític francès! Hi ha especialistes que es limiten a ensenyar aquesta branca del saber humà i que desenvolupen un curs adreçat exclusivament als raonaments adults, que fixen els deures i critiquen els resultats. I la individualitat del vostre alumne?, i els seus interessos?, i les seves expectatives? D'això no en saben res!

L'error o el desconeixement no són pas exclusivament dels professors. D'entrada, ells són els qui són i la capacitat de la intuïció psicològica no és una característica que els distingeixi a tots. Però el problema és, ja ho he dit abans, que les obres de psicologia de l'adolescència són escasses a causa de la complexitat del tema.

Malgrat tot, el mal té un remei que es troba en la ciència que hi aporta els fonaments i que progressa una mica més cada dia. Tot el que la ciència ha promès i produït per a la infància i l'escola primària és un bon auguri de cara a l'adolescència, els anys d'aprenentatge i l'ensenyament secundari. A mesura que progressen les ciències teòriques, les ciències aplicades han de continuar el camí marcat. Així ho vol el progrés. Si s'endarrereixen, es produeix un desajust.

Precisament un desfasament d'aquest tipus es produeix a l'escola secundària. Els psicòlegs han proclamat, des de fa trenta anys, algunes veritats innegables que no es

tenen en compte. Han denunciat alguns errors i tot segueix igual, dia rera dia, com si ningú hagués dit res. El fet és greu perquè l'espectacle que dona la joventut dels instituts i, fins i tot, de les universitats, en tots els països n'és una conseqüència directa. Això hauria de donar peu a la reflexió, sobretot si aquests joves han de convertir-se, en un futur proper, en l'elit dels seus països. A les seves mans hi haurà dipositat, a partir de demà, el destí de les nacions, d'Europa i del món. Dins un univers cada vegada més desequilibrat, no només des del punt de vista econòmic, sinó també –i aquest és el punt més tràgic– des del punt de vista de la salut mental i moral dels membres de la societat, no es pot permetre durant més temps que l'educació dels adolescents navegui sense rumb i que l'ensenyament secundari encara ignori les directrius de la psicologia. La torxa amenaça d'apagar-se. Ens cal una posició ferma i imperiosa que ressoni fins al fons de la consciència dels nostres contemporanis sense cap excepció: pares, professorat, ciutadans i autoritats!

L'objectiu d'aquesta conferència és traçar el camí per afrontar aquesta qüestió fonamental que acabem de plantejar. A partir de les aportacions de la psicologia, revisarem cinc aspectes del desenvolupament del noi i la noia adolescents. Després n'extreurem les conclusions que poden deduir-se dels coneixements teòrics adquirits: les conclusions generals relacionades amb l'educació i les conclusions particulars que poden ser vàlides per a l'ensenyament secundari².

II. El noi adolescent

En relació a aquest punt, apuntem i expliquem cinc característiques específiques de la fase que s'anomena com la crisi de l'adolescència: la transformació de l'organisme, el despertar de la sexualitat, la reconstrucció o refosa del jo, el desenvolupament de les relacions socials i l'aspiració cap a l'Absolut.

2 Ferrière busca el fonament teòric de la seva aproximació psicològica a l'adolescència en les aportacions de William Stern i Charlotte Bühler. Stern li serveix per establir el contrast i l'evolució entre la segona infància (de 6 a 12 anys) i la fase següent (de 12 a 18 anys). Bühler, que també va participar com a conferenciant en el Seminari de Pedagogia, li proporciona els elements per analitzar les quatre tendències fonamentals (procés físic, procés biològic, procés psicofísic i procés evolutiu de la personalitat) en cadascuna de les fases evolutives i, en particular, entre els 9 i 13 anys i els 14 i els 19 anys. Ferrière també parteix dels estudis del psicòleg G. Stanley Hall que, segons el seu parer, van obrir la via de la recerca experimental en l'àmbit de l'estudi de l'adolescència. En un moment de la seva intervenció, Ferrière cita l'extensa obra de Stanley Hall, *Adolescence*, publicada en dos volums l'any 1904. Per situar aquestes aportacions en el context científic de l'època es pot consultar l'interessant article d'Àngel C. Moreu Calvo, «L'entorn paidològic en l'horitzó de l'educació de la infantesa, l'adolescència i la joventut» (*Educació i Història*, núm. 8, 2005, pp. 247-262).

La transformació de l'organisme

El creixement del cos està dirigit sobretot per una glàndula interna, la hipòfisi. El doctor Godin³ ha demostrat, en els seus estudis sobre el creixement, que l'estirament del sistema ossi es produeix de forma combinada amb un creixement lateral i longitudinal de l'ós, que provoca a la vegada un estirament dels nervis. La diferent rapidesa en el creixement de la medul·la i de la columna vertebral produeix una distensió que té efectes sobre el cerebel. Aquesta tracció física comporta un efecte psíquic: cansament, impressió de neguit, alternança entre excitació i melangia, imprevisibilitat, etc. Aquestes reaccions no es poden afrontar amb simples actes d'autoritat i de manera brusca. Com altres reaccions de caràcter malaltís, requereixen un tractament des de «baix» i des de «dalt» perquè, segons el meu criteri, demanen un tractament del cos i un enfortiment de l'esperit.

El despertar de la sexualitat

Existeix una sexualitat fisiològica i una sexualitat psíquica. Es tracta de dues manifestacions unides estretament i que són el resultat de l'inici del funcionament de les glàndules intersticials que dirigeixen també les modificacions de les altres glàndules endocrines i l'aparició de les manifestacions secundàries de la sexualitat com són, per exemple, el canvi de la veu i l'aparició de la barba.

Els fenòmens psíquics relacionats amb la sexualitat són anteriors a la pubertat. Freud va mostrar, en aquest sentit, que l'adolescent és a la vegada un final i un inici: un final del període que acaba als dotze anys durant el qual s'han produït traumatismes afectius, rebuigs i desil·lusions que es paguen car; un inici en el coneixement de l'edat adulta en la qual la salut moral pot posar-se en risc o mantenir-se inalterable segons la forma com es traspassi el llindar de la crisi de la pubertat. Des del punt de vista psicològic, a partir de la primera infància, la naturalesa de les relacions afectives amb la mare, el pare, els companys o altres persones adultes, influeix en la vida sexual futura. Els complexos relacionats amb els pares, la desil·lusió i la decepció, el caràcter extrovertit o introvertit i el sentiment d'inferioritat són alguns dels fenòmens que afecten aquesta etapa

3 Ferrière es refereix al metge i antropòleg físic francès Paul Godin (1860-1942), de vocació clarament educativa, pioner dels estudis antropomètrics i autor d'importants treballs com *La Croissance pendant l'âge scolaire: applications éducatives* (1913), *L'écolier en classe: trois points importants de son hygiène* (1913) i *Manuel d'Anthropologie pédagogique* (1919).

i que determinen el comportament futur de l'adolescent i el jove⁴.

La refosa o reconstrucció del jo

Com ja hem explicat, l'infant passa de la dependència a l'autonomia, de la inconsciència a la consciència d'ell mateix i de l'univers, de l'egocentrisme al sentiment social, del domini dels instints al control de la raó. Entre els tretze i els divuit anys aquesta transició flueix com un riu, lent i ample primer, que es precipita i penetra sobtadament entre congostos estrets on els esculls i els ràpids impossibiliten la navegació. Cada individualitat està constituïda per un tronc central, un temperament propi que és el «doble» funcional de la seva constitució morfològica i en el qual les glàndules endocrines s'hi manifesten en una proporció, forma i ritme propis. A vegades la proporció i el ritme es trasbalsen com a preludi de la pubertat i dels canvis de l'adolescència. Altres vegades, es tracta d'aptituds noves que esclaten i que fins aleshores havien restat en un estat latent.

Si examinem aquests punts amb més detall constatem que:

a) El tronc central, que alguns anomenen ancestral, comporta un cert nombre d'aptituds innates en forma de funcions, instints i tendències. Fins als sis anys, el contacte amb la família i la naturalesa provoca l'exercici d'aquestes facultats i constitueix la primera etapa de la possessió de si mateix que té un caràcter intern psicofisiològic. Entre els sis i els dotze anys intervé la societat. Els contactes, que esdevenen una successió de desavinences i acords, tenen un caràcter extern i social. L'individu esdevé membre del grup. Finalment, a partir dels tretze anys retorna l'individualisme i la subjectivitat preparant, a partir d'ara, el terreny d'una objectivitat nova i acceptada.

b) L'acció de les glàndules endocrines es modifica i provoca canvis en el temperament, l'estat d'ànim i l'esperit emprendedor, l'esforç i la constància.

c) Algunes noves aptituds es manifesten en aquesta edat. Es tracta d'aptituds

4 En aquest punt el conferenciant segueix les aportacions de Paul Haeberlin (1878-1960), professor de filosofia, psicologia i pedagogia de la Universitat de Basilea, en el llibre *Eltern und Kinder. Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generationen* (Basilea, Kober, 1922), un assaig psicològic sobre el conflicte generacional entre pares i fills que el mateix Ferrière havia ressenyat i resumit en un article a la *Revue philosophique* (París, Alcan, juliol-agost 1924, pp. 130-142). També Jung i Adler forneixen algunes de les idees que planteja Ferrière en aquest apartat.

que sovint s'han identificat amb l'esclat d'energies ancestrals fins ara latents i són la causa que els pares no reconeixin molts adolescents perquè són molt diferents de quan eren infants. L'adolescent està tan desconcertat com el propi entorn perquè es troba davant una crisi en la qual haurà de construir, ell mateix, una nova personalitat.

En qualsevol cas podem assegurar que de la solidesa o la feblesa dels fonaments construïts des del naixement fins als dotze anys, i de la formació d'hàbits saludables o de les deformacions que ha suportat la individualitat en depèn l'èxit o el fracàs de la crisi adolescent i de la vida adulta que en seguirà a continuació.

El desenvolupament de les relacions socials

Després de la fase instintiva primitiva, sempre una mica egocèntrica, de la primera infància, es desenvolupa la segona infància en la qual intervé l'autoritat social. Ara bé, la tercera etapa, per oposició al caràcter objectiu i social de la segona, esdevé subjectiva i individualista. Quina dissort per als pares i pedagogs que no treuen profit del darrer període en el qual predomina el tipus imitatiu convencional (de deu a dotze anys) per preparar la següent fase! Deixen que l'infant s'espavili sobre la base dels bons hàbits adquirits i de la pròpia consciència, ressò de la raó que li han revelat els adults, i desapareixen del mig de l'escena. I encara més dissort per aquells que busquen continuar exercint sobre ells l'autoritat exterior. Cal tenir ben present que en aquesta edat l'adolescent sent trontollar tots els valors adquirits, tant dins ell mateix com al seu voltant. Per això serà necessari que l'acció confiada i propera de l'adult li permeti exercir alhora una influència reposada i forta, amb un tacte refinat i un seguiment constant de les inevitables oscil·lacions que sacsegen l'ànima adolescent.

Recordem que existeixen uns tipus psicològics adults ben definits⁵. Aquests tipus es poden assimilar a un grau determinat de l'evolució general i, a l'edat que correspon, han acabat, totalment o parcialment, de desenvolupar-se. Actualment, a l'escola secundària, no es tenen en compte per igual els diferents tipus psicològics. Això

5 L'estudi i la classificació dels tipus psicològics és un dels pilars sobre els quals l'autor sustenta la fonamentació de l'escola activa. Aquesta classificació dels tipus psicològics va ser un aspecte molt criticat, sobretot per Claparède, que Ferrière va plantejar en els seus primers treballs sobre l'escola activa i que, malgrat les opinions dels psicòlegs més experimentalistes, va mantenir en estudis posteriors com *Vers une classification naturelle des types psychologiques* (1943) o *L'Orthogenèse humaine ou l'ascension vers l'esprit. Les types psychologiques selon la tradition, la science et la religion* (1959).

és un error perquè cadascun dels tipus buscarà el medi social que li convingui i en el qual –com a projecció de les aptituds i aspiracions– creurà que ha trobat un ideal objectiu quan en realitat, només hi troba allò que ell ja és en estat latent. Camarades, amics, caps de colla, educadors, apòstols, vertaders o falsos herois: l'elecció revela l'home potencial i proporciona l'ocasió d'expandir-se plenament i de realitzar les virtualitats que li són pròpies.

La vida social no es transmet a través de discursos més o menys ben intencionats ni a través de moralismes insistents. La vida s'ensenya a través de la vida. A partir de l'experiència de la vida social els tipus psicològics es defineixen, són conscients d'ells mateixos i prenen forma, poc a poc, segons les pròpies possibilitats.

La necessitat d'Absolut

L'individu té necessitat d'un eix estable enmig del desenvolupament continu i perpetu de les coses⁶, enmig del flux de la consciència del qual ens parla William James. Absolut, veritat, bé o felicitat són valors entrelligats i eixits d'una consciència superior que domina la pròpia consciència individual i el cosmos sencer.

Aquesta aspiració es concreta en símbols diversos que canvien al llarg de la història, que varien d'una civilització i cultura a una altra, d'un individu a un altre i, fins i tot, d'una edat a una altra en un mateix individu. Els símbols passen però, en canvi, l'aspiració hi roman present. És l'aspiració vers Déu de la qual viuen les naturaleses místiques expressada perfectament pel Déu de Pascal quan diu: «Tu no em buscaries pas si encara no m'haguessis trobat».

El nen petit encarna l'Absolut en la mare: ella ho és tot per a ell; sense ella no seria res. Als sis o set anys, el pare encarna l'autoritat, la justícia i la veritat. El pare ho sap tot. L'infant surt de l'egocentrisme instintiu i s'obre als qui són com ell. Però heus ací la desil·lusió: la mare i el pare no són perfectes! Cal trobar ràpidament un altre ésser que ho sigui. Aleshores un altre adult es cenyirà l'aurèola de l'ideal: la mestra, el professor,

⁶ Malgrat que, en la conferència, Ferrière només citi William James, és evident la presència en aquestes opinions d'altres influències. De forma clara hi resseguim traces de les idees d'Henri Bergson plasmades a *L'évolution créatrice* (1907) i també de la filosofia de la religió de Pierre Bovet.

l'amic o l'amiga de la família, el cap de l'agrupament escolta, etc.⁷.

Després de l'adolescència són les amistats mudes, l'adoració d'un company o d'un amic, que ocupen aquest lloc amb una certa barreja d'alguna forma d'erotisme. El següent pas es dona quan l'ideal es concreta en una societat. D'aquí en sorgeix el caràcter exclusiu dels grups d'amics o de les entitats juvenils en les quals es decideixen, segons el parer dels joves adolescents, els destins de l'univers. Més endavant aquestes societats concretes seran substituïdes per una societat ideal en la qual un líder s'erigeix en l'objectiu concret del mateix ideal. És la necessitat de projectar l'admiració envers un heroi, un profeta, un personatge famós o un cap religiós.

La darrera etapa d'aquesta recerca de l'Absolut ha de ser l'acceptació total d'una idea pura i abstracte constituïda pel culte de la Humanitat.

III. La noia adolescent

En la primera part de l'exposició ens hem centrat sobretot en els nois adolescents. En el cas de les noies, cadascun dels processos descrits requereix certes puntualitzacions doncs és prou conegut que el desenvolupament físic corporal de les noies és més precoç i es manifesta, per terme mig, amb un avançament de dos anys en relació als nois. Tant és així que elles evolucionen des dels onze als tretze anys de la mateixa forma que ells ho fan dels tretze als quinze. De totes maneres, tal com s'encarrega de demostrar Stanley Hall en el seu llibre sobre l'adolescència⁸, també existeixen variacions entre els ritmes evolutius dels mateixos individus, siguin nois o noies.

Ja que ens hem referit als aspectes corporals, revisem breument els altres punts analitzats en l'apartat anterior:

⁷ En aquest punt Ferrière segueix clarament les indicacions de Bovet en l'obra *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1925) en la qual ha mostrat com aquesta recerca de Déu es realitza a partir de la troballa d'un Déu encarnat en éssers concrets, reflex de tota la saviesa a la qual aspira allò que hi ha de millor en l'infant. Les aportacions de Bovet es poden resseguir en la recent edició castellana de *El instinto luchador* (Madrid, Biblioteca Nueva, 2007) i, sobretot, en l'estudi introductor del professor Juan Manuel Fernández Soria.

⁸ Es tracta de l'obra *Adolescence*, que ja hem citat abans, publicada per G. Stanley Hall l'any 1904.

La sexualitat

La sexualitat femenina té dues cares: el gust per la vida familiar futura⁹ i l'atracció envers l'altre sexe. Els jocs amb les nines en són la manifestació més normal durant la infància. En la pubertat ho serà l'atracció envers els nois.

L'instint maternal pot ser falsejat, canalitzat i sublimat com tots els altres instints. En aquest punt és necessari fer notar l'extrema vulnerabilitat afectiva de la nena. D'altra banda aquest caràcter excessiu de l'afectivitat és un fenomen ben natural. L'esperit romàntic i passional de certes joves troba un camí d'expansió en la lectura. Si les lectures etiquetades d'inconvenients, amb raó o sense, són prohibides, les noies s'encaminaran a lectures clandestines que sempre són més perilloses. En canvi, si els pares estan lligats a les seves filles per llaços estrets i afectius de comprensió, tots aquests perills desapareixen.

La reconstrucció del jo

El període de l'adolescència es manifesta en les nenes per una necessitat d'afirmar fortament la pròpia personalitat fins al punt que, sovint, poden comportar-se de forma agressiva. Existeix també una marcada tendència a la introversió i als jocs imaginatius quan la família i els adults els impedeixen fer tot allò que els permet exterioritzar els seus impulsos i que, en el cas dels nois, es canalitzen cap a la pràctica esportiva, les relacions socials o la dedicació professional.

Les relacions socials

Les noies són més excloents que els nois en les seves relacions. Sovint només tenen una amiga íntima o un reduït grup d'amigues. El Dr. Jung afirma que en la dona els tipus imitatius i intuïtius són els més comuns.

També és una característica pròpia d'aquesta etapa la passió per dedicar-se a

⁹ Ferrière utilitza en els seus apunts l'expressió «le goût du nid» per referir-se al desig de maternitat, de formar una família i construir la futura llar.

tasques o treballs de l'àmbit de l'assistència social que constitueixen una canalització dels instints femenins i maternals.

La necessitat d'Absolut

En les noies, aquesta necessitat s'encarna en l'art, l'estètica, la filosofia humana basada en la justícia i, finalment, en la religió que sovint es veu oposada a la pràctica i les creences religioses dels pares.

IV. La part pràctica: l'escola activa a l'ensenyament secundari

Fins aquí hem explicat allò que és l'adolescència. Ara ha arribat el moment d'exposar allò que hauria de ser i allò que cal fer, o sigui les aplicacions pràctiques que es deriven dels coneixements teòrics. Per això m'agradaria respondre la pregunta: «Què cal fer per garantir el creixement físic i psíquic dels adolescents en les millors condicions possibles?». Vegem-ho de forma sintetitzada:

Les transformacions de l'organisme

Vida simple, si és possible al camp. Res de luxes. Enduriment corporal sense fer excessos. Banys d'aire cada dia, a l'hivern i a l'estiu. Alimentació sense excitants, sense alcohol, sense espècies i amb poca carn. Esports amb moderació, evitant l'excitació nerviosa.

O sigui, fatigar els músculs però no els nervis. Sol i aire lliure. Heus ací els millors agents de l'equilibri psicològic capaços de garantir un creixement normal.

El desvetllar de la sexualitat

En aquest àmbit també són vàlids els consells que acabem de donar en relació a les

transformacions de l'organisme. Cal evitar l'excés en el cansament físic i intel·lectual: la passivitat de l'escola tradicional, la durada excessiva de les tasques escolars, la duresa de la preparació dels exàmens i els plaers que són irritants.

Cal promoure la coeducació realitzada en bones condicions, des del punt de vista físic, intel·lectual i moral, per garantir la prevenció dels abusos i desviacions de l'instint sexual.

La reconstrucció del jo

Cal cultivar l'activitat creadora de cara a ser capaç de fixar-se objectius i orientar-se cap a la recerca dels mitjans per assolir-los. Aquí rau l'essència i el programa de l'escola activa: no abusar de l'ensenyament des de fora cap a dins. Dewey ens ha mostrat la necessitat de deixar pas a la realització personal, a l'exteriorització dels instints, les tendències i els interessos, com a únic mitjà per aprendre a canalitzar-les, a interioritzar-les i a ser-ne el propi conductor.

El diari personal pot jugar un rol útil com a catarsi perquè permet exterioritzar els sentiments que, sense aquesta via, restarien reprimits i podrien ser la causa de crisis i sacsejades més profundes.

El desenvolupament de les relacions socials

Tal com proposen els principis de l'Escola activa, es tracta de tenir en compte els tipus psicològics amb la finalitat d'afavorir la diversitat d'opcions personals. És molt important tenir-ho en compte per a establir el règim d'autonomia dels escolars, un punt del qual parlarem d'aquí un moment¹⁰.

L'aspiració de l'Absolut

Aquesta necessitat d'Absolut, tal com hem explicat anteriorment, s'incorpora d'una forma

¹⁰ En aquest aspecte, Ferrière remet el públic a la lectura de les seves conegudes obres *L'autonomie des écoliers* (1921), *L'École active* (1922) i *La pratique de l'École active* (1924).

natural, tant en les personalitats individuals com en els grups i les societats i, fins i tot, en els ideals abstractes als quals l'ambient i la vitalitat juvenil doten d'un significat concret (el sentiment nacional, els símbols religiosos, etc.).

La necessitat d'Absolut exigeix consagració i adoració segons el sentit original i profundament psicològic. També exigeix devoció i per això cal oblidar-se d'un mateix per lliurar-se a un ideal.

Què cal fer doncs?, ens preguntem sovint. La resposta és la mateixa de sempre: respectar la vida en allò que té de creació; respectar la vida simple, la poesia i l'harmonia. I això vol dir respectar i estimar l'adolescent per ell mateix i per al seu benestar espiritual present i futur.

Davant aquest quadre general de l'educació a l'etapa de l'adolescència, ens cal fer un esbós de les **conclusions** que afecten l'escola i l'ensenyament secundari, on ens condueixen de forma natural els principis de la psicologia.

Hi ha escoles que s'han avançat al seu temps. És el cas de l'institut de Pestalozzi a Yverdon¹¹. Però n'hi ha d'altres que s'han quedat ancorades en el passat i que pretenen formar els intel·lectuals del segle XX tal com es feia als inicis del segle XIX. Ens cal, doncs, actuar en conseqüència i adoptar el model de l'Escola activa, que tan bons resultats ha donat i dóna en l'etapa de l'ensenyament primari, per formar els nois i les noies adolescents durant l'ensenyament secundari¹².

Ahir, l'escola prioritzava els sabers teòrics. Després, desenvolupava les tècniques intel·lectuals i, en darrer lloc i sempre que hi havia prou temps, s'ocupava de l'ànima de l'infant i l'adolescent.

Demà, el primer lloc l'ocuparan les aptituds funcionals actives que preparen per

11 Ferrière va glossar la personalitat i l'obra educativa de J. H. Pestalozzi en un opuscle titulat *Le grand coeur maternel de Pestalozzi* publicat l'any 1927 i reeditat pel *Centre de documentation et de recherche Pestalozzi* d'Yverdon-les-Bains l'any 1983.

12 Per aprofundir en l'origen i l'ús del concepte «escola activa» tan utilitzat per Ferrière, es pot consultar el treball de D. Hameline, A. Jornod i M. Belkaid, *L'école active. Textes fondateurs* (Paris, Presses Universitaires de France, 1995).

a la vida, tant la real com l'ideal. Després, es prioritzaran les tècniques destinades a reforçar les aptituds i, en un tercer lloc no pas menys important, es valoraran els coneixements teòrics que fonamentaran la formació tècnica.

L'Escola activa utilitza dos mètodes designats amb els termes «autonomia dels escolars» i «centres d'interès». Fins avui, aquests mètodes s'han aplicat sobretot a l'escola primària i nosaltres ens preguntem si són adaptables a l'ensenyament secundari i, si ho són, en quina mesura i amb quines adaptacions cal aplicar-los.

a) L'autonomia dels escolars

En relació a aquesta pràctica educativa trobem que hi ha experiències en diferents àmbits que ens poden orientar:

- 1) Al marge de l'escola: els clubs esportius, les societats juvenils, els exploradors i l'escoltisme, les societats científiques, literàries i econòmiques i, de forma més concreta, les cooperatives escolars.
- 2) A l'escola: en els càrrecs i les responsabilitats individuals que s'exerceixen, en els equips de treball i en les comunitats de classe.
- 3) En els internats: a les escoles Normals, a les escoles noves a l'aire lliure i en les repúbliques escolars com la de Lietz¹³ i també en les anomenades comunitats escolars lliures com la d'Odenwald¹⁴ en les quals tots els membres de l'escola, siguin mestres o alumnes, tenen dret a vot.

Tal com hem demostrat en els nostres estudis¹⁵, el règim d'autonomia,

13 La personalitat de Hermann Lietz va tutelar la gestació de les primeres intuïcions pedagògiques de Ferrière que va viure l'experiència de treballar, entre 1900-1902, en les llars d'educació alemanya al camp que l'insigne pedagog i teòleg alemany havia fundat a Ilseburg i Haubinda. El pensament i l'obra educativa de Lietz es pot conèixer a partir d'una obra del mateix Ferrière: *Trois pionniers de l'Éducation nouvelle: H. Lietz. G. Lombardo-Radice. F. Bakule* (1928) [Edició castellana: Barcelona, Fraternidad Internacional de Educación, s.a.].

14 L'escola nova de l'Odenwald a Oberhambach (Alemanya) va ser fundada l'any 1910 per Paul Geheeb (1870-1961), col·laborador de Lietz i amic de Ferrière. Claude Ferrière, el fill del pedagog ginebrí, va ser-ne alumne. Era una escola que practicava un estil d'educació molt liberal i va tenir un gran prestigi fins que, amb l'ascens de Hitler al poder, va començar a tenir problemes fins al seu tancament l'any 1934. Aleshores, el matrimoni Geheeb es va instal·lar a Suïssa on fundaran, l'any 1946, la seva coneguda escola d'Humanitat. Vegeu: Ottonello, G., *La scuola d'umanità di Paul Geheeb* (Florència, La Nuova Italia, 1966).

15 Ferrière es refereix al seu llibre *L'autonomie des écoliers* (1921). Vegeu: Ferrière, A. *L'autonomia dels escolars* (Vic, Eumo, 1997).

desenvolupat de forma progressiva i ben orientat, afavoreix resultats positius en tres direccions: la llibertat de l'alumne que aprèn a viure i valorar els afers públics; la llibertat del mestre que pot abandonar el tradicional paper autoritari i es pot dedicar plenament a ensenyar la ciència; la formació dels ciutadans que aprenen a acceptar les decisions que s'adopten, a respectar la jerarquia de les funcions socials i a reconèixer la necessitat del sacrifici de parcel·les de llibertat individual en favor del benestar social, sempre a través de l'experiència concreta de la vida quotidiana.

b) Els centres d'interès

Correspon al doctor Decroly l'honor d'haver difós aquest terme que s'ha generalitzat a l'escola primària. Davant els abusos que s'han fet en la utilització del concepte, associant-lo a concentracions de matèries de forma artificial, cal recordar la importància de partir dels interessos reals dels alumnes. Davant les objeccions que alerten de la falta de temps per estudiar tanta matèria, cal contestar que és millor ensenyar per «aprendre a aprendre» i recordar les paraules de Bacon: «Només posseïm els coneixements que construïm nosaltres mateixos!».

Allò essencial en l'estudi, atenent a la llei del Progrés, és la concentració i la diferenciació a partir del lloc on cadascú està situat¹⁶. Es tracta de dos processos complementaris de síntesi i d'anàlisi, de coneixements abstractes i visions de conjunt i de coneixements concrets assolits amb profunditat.

La naturalesa dels interessos generals evoluciona al llarg de les diferents edats. Per tant, l'elecció dels centres d'interès ha de variar de la mateixa manera. Ja sabem que de 10 a 12 anys dominen els interessos especials concrets; de 13 a 15 anys els interessos abstractes simples o empírics; de 16 a 18 anys, els interessos abstractes complexes. També hem de tenir en compte que varien els interessos individuals.

De forma conseqüent amb aquest fet, el programa escolar s'haurà de diversificar com les branques d'un arbre. El coneixement s'ha dividit, d'entrada, en dos

16 Ferrière va aplicar a la psicologia l'anàlisi de la llei del progrés feta en el camp biològic i sociològic en la seva tesi doctoral de l'any 1915, *La Loi du Progrés en Biologie et en Sociologie et la question de l'organisme social*. Vegeu: Ferrière, A. *La educación constructiva. El progreso espiritual*. Madrid, Espasa-Calpe/La Lectura, 1932.

troncs: l'estudi de la naturalesa i l'estudi de la humanitat, als quals s'han ajuntat les tècniques del càlcul i el llenguatge. A partir d'aquí la naturalesa es subdivideix en ciències naturals i geografia física; la humanitat, en història i geografia humana. Finalment, aquestes branques es subdivideixen en totes les altres ciències i, a cada etapa i a l'interior de cada branca, l'alumne tria els propis centres d'interès. O sigui, tria els temes que seran objecte d'un estudi aprofundit i li permetran aprendre a aprendre, sense oblidar allò que són les síntesis inicials i finals: la filosofia, la psicologia social, l'economia mundial, etc.

El mètode per a l'estudi d'aquest programa tindrà en compte els interessos comuns i l'intercanvi d'idees per a l'aprenentatge col·lectiu, les aptituds de cadascú per a l'aprenentatge individual, pas a pas, amb total respecte al ritme personal i, finalment, els temes i esdeveniments d'actualitat. A l'Escola activa no hi ha només lliçons col·lectives i treballs individuals. També hi tenen un lloc important les notícies d'allò que passa en el món: les inundacions, els terratrèmols, els fets més propers i els més allunyats, els vols transoceànics i les revolucions. Si als adults ens plau conèixer l'actualitat, perquè als adolescents hem de mantenir-los al marge? I encara hi ha altres possibilitats: els articles de les revistes, els conferencians ocasionals, les lectures d'obres diverses, els viatges i les visites a empreses i institucions socials, etc.

Davant d'aquestes propostes alguns alerten contra la dispersió i el desordre d'idees. Tindrien tota la raó si ens oblidéssim de la importància de l'estructuració dels coneixements. La pràctica de l'escola activa en els ensenyaments primaris ha trobat les formes d'afrontar amb èxit aquests perills a través dels sobres classificadors de la classe i del «quadern de vida» individual on s'hi escriu, en el seu lloc lògic segons la taula de matèries d'estudi, el nom del tema tractat¹⁷.

És evident que això que ja fan a l'escola els més petits, els adolescents poden continuar-ho d'altres formes. Els nois i noies de secundària haurien d'iniciar-se en l'elaboració de fitxes i la classificació en caps de cartró. Conec un jove adolescent que,

17 Es tracta d'estratègies didàctiques que Ferrière ja explica a *L'école active* (1922) i que ell mateix havia intentat portar a la pràctica a l'escola nova de la Pelouse a Bex durant el curs 1920-21. És una experiència que explica en el manuscrit *Journal de notre petite classe* i que D. Hameline ha analitzat amb detall i comparat amb altres textos de Ferrière a l'article «Relater sa pratique? Les tentacions d'Adolphe Ferrière (1879-1960): entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 153, octubre-desembre 2005, pp. 67-80. Concretament, el «cahier de vie», tal com l'anomenava Ferrière, era una carpeta d'anelles on cada alumne, de forma personal, elaborava i anotava sota diferents títols, les informacions i il·lustracions que recollia durant les recerques documentals que practicava a l'escola activa.

després de començar amb vint-i-cinc capses, en tenia tres-centes vint-i-cinc al cap de pocs anys. Les havia organitzat a partir de la diferenciació de les capses inicials o per l'aparició de nous temes fins a tenir un total de trenta dues mil cinc-centes fitxes de tal manera que, amb un parell de minuts, podia trobar qualsevol informació relacionada amb els temes del seu interès, encara que fes anys que no hi accedia.

També cal recordar en aquest punt l'abús de la memorització que s'ha fet a l'escola tradicional. «La condició per retenir és oblidar», ha escrit el doctor Claparède per explicar que per recordar l'essencial és necessari esborrar de la memòria allò secundari. Només retenim allò que forma part d'una estructura lògica de coneixement i no emmagatzamem els detalls o els fets concrets, sinó el conjunt que els interrelaciona i els dóna sentit.

Jo hi voldria afegir, encara que sembli una paradoxa, que allò que es pot trobar en els llibres no cal que sigui el tema d'un curs del professor. De la mateixa manera que l'aplicació del règim d'autonomia dels escolars confereix un sentit diferent a la seva actuació en relació a l'autoritat i la disciplina, el rol del professor també ha de canviar en relació a les matèries d'estudi. Ha d'actuar com un director de seminari per dirigir les recerques dels alumnes, per presidir i moderar les posades en comú, per conduir i orientar les crítiques dels nois i les pròpies, per aconsellar lectures que ajudin a aclarir i aprofundir en el tema i, també, per ajudar a ordenar i superar les dificultats. Per posar un exemple els voldria aconsellar la lectura del llibre que H.G. Wells ha escrit sobre la tasca educativa de Sanderson a l'institut d'Oundle a Anglaterra¹⁸. En aquest institut es distribueix el curs escolar en tres mesos de lectures i recerques personals, tres mesos de treballs d'equip per elaborar els temes estudiats i, finalment, tres mesos de treball col·lectiu amb el professor. Amb aquesta manera de treballar han construït un museu d'història de la civilització i un laboratori de tecnologia i de matemàtiques en els quals s'avançava del concret a l'abstracte, dels fets a les idees, per tornar tot seguit de l'abstracte al concret i dels principis a les seves aplicacions.

18 L'escriptor, periodista i també professor H.G. Wells (1866-1946) és l'autor de *The Story of a Great Schoolmaster: being a plain account of the life and ideas of Sanderson of Oundle* (1924) en la qual descriu i analitza el període de la prestigiosa «public school» anglesa d'Oundle, dirigida per F.W. Sanderson, des de finals del segle XIX fins l'any 1922. Hi ha una edició castellana d'aquesta obra, *Sencilla exposición de la vida e ideas de Sanderson de Oundle*, traduïda per Antonio de Zulueta i publicada a Madrid per l'editorial La Lectura l'any 1928 i, a la qual Ferrière es va referir explícitament en les seves conferències a Amèrica llatina i Espanya.

V. Epíleg

Tot això que els acabo d'explicar no té res a veure amb la utopia. Des de l'any 1924, Paul Dupuy, que fou secretari general de l'Escola Normal Superior de París durant quaranta anys, ensenya a l'Escola Internacional de Ginebra partint de l'actualitat mundial i de la geografia humana. Les seves eines són el diari, les revistes i els llibres d'història. Des de 1906, Hermann Tobler, a l'escola nova de Hof-Oberkirch (Suïssa), aplica la «gestaltungsunterricht», o sigui, l'estudi d'una època històrica a partir de la comparació amb la civilització actual. I quants instituts apliquen el treball d'equip com a estratègia didàctica? Jo l'he vist aplicar a Varsòvia i em consta que força professors suïssos en fan ús per a l'ensenyament de les ciències naturals. Tot això al costat del Pla Dalton que la senyoreta Parkhurst ens ha portat des dels Estats Units per potenciar el treball individual, dels reglaments escolars de Prússia que proposen els principis de l'Escola activa per a l'ensenyament secundari i de les reformes de l'orientació i la formació professional aplicades per Wilhelm Paulsen a Brunswick. I sobre els resultats? Ens cal dir-hi també alguna cosa.

Jo he pogut analitzar i comparar els treballs dels alumnes d'escoles actives – públiques o privades– amb els d'alumnes d'escoles tradicionals. Hi ha, en el cas dels primers, un retard aparent, més fort a l'inici, fins als dotze anys. Més endavant, els alumnes van guanyant el terreny perdut fins que als catorze anys atrapen els seus contemporanis i, als setze anys, els avancen. A divuit anys hi arriben ben disposats, clarividents, vius i àgils d'esperit en el moment d'entrar a la plenitud de la vida o dels estudis superiors. És el moment en el qual els seus contemporanis, esclafats pels darrers exàmens i els anys de docilitat mental que han viscut, només pensen en fugir de l'esforç o assegurar-se un treball sense responsabilitats.

L'Escola activa hauria de ser el mètode universal perquè aplica el mateix mètode de la ciència: observar, formular hipòtesis i verificar-les per arribar a la formulació de les lleis. L'individu s'hi troba en estreta relació amb la novetat que contribueix a fer créixer la pròpia energia espiritual. Els obstacles per aplicar l'Escola activa a l'ensenyament secundari són els exàmens que determinen els programes, els programes que condicionen els professors i els professors que pressionen els alumnes. També són obstacles l'especialització excessiva del professorat, la manca de preparació dels

alumnes que arriben a l'ensenyament secundari deformats per l'escola tradicional i sense haver desenvolupat les capacitats per a un treball individual intel·ligent.

Aquests mateixos obstacles ens assenyalen el camí que ens cal recórrer, durant el qual també caldrà preveure la formació o transformació del professorat actual que ha de formar els professors del futur. Aquests s'han de formar en instituts pedagògics semblants a l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Ginebra. Els fruits no es veuran fins d'aquí vint o trenta anys i per això no podem desanimar-nos ni abandonar la tasca iniciada. El món actual i el progrés dels pobles necessiten desfer-se del verbalisme dels batxillers actuals i confiar, en canvi, en una elit intel·ligent, pràctica, clarivident i capaç de treballar amb esforç continuat i ben orientat. Serem capaços de veure-ho, saber-ho, preveure-ho i voler-ho abans que sigui massa tard?

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DURANT EL SEGLE XX