

L'ESCOLA PERDUDA: L'ENSENYAMENT DURANT LA SEGONA REPÚBLICA



Bruno Fortea Miras

2n Batxillerat B

Escola Isabel de Villena

Gener 2017

Aquest treball és per totes aquelles persones que van lluitar per transmetre el gust per aprendre als infants i formar-los com a ciutadans lliures.

AGRAÏMENTS

Després de molts mesos treballant en la meva recerca, vull agrair la col·laboració de tots aquells que heu seguit el meu treball i heu aportat el vostre granet de sorra per petit que hagi sigut.

De manera molt afectuosa vull donar les gràcies a la Generosa, l'Helena i l'Emília Arnau; sense oblidar-me de l'Helena Soler, qui ha estat la meva intermediària amb elles durant aquests mesos. Els vull agrair la seva dedicació, la seva hospitalitat i el seu entusiasme, comptar amb elles per fer la feina ha estat meravellós.

Gràcies a en Salomó Marquès, que em va brindar una confiança esplèndida des del primer dia. Tampoc puc oblidar-me d'en Joan Sanromà, que gràcies a la seva predisposició a col·laborar ha estat clau pel desenllaç de la meva recerca.

També vull agrair a la Gemma Ramos, la tutora d'aquest treball, tot el seu suport i la seva confiança en mi a l'hora de tirar endavant el projecte.

Finalment, vull acabar donant les gràcies a la Maria Miras, la meva tieta-àvia, per obrir-me els ulls i fer-me descobrir de què anava tot plegat; i a la meva família. Els meus pares i la meva germana són els que han hagut de viure d'una manera més propera el desenvolupament aquesta tasca i m'han hagut d'aguantar en els moments difícils. La seva empenta ha estat imprescindible.

ÍNDEX

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓ | 5 |
| 2. D'ON VENIM? | 10 |
| 2.1 SITUACIÓ DE L'ENSENYAMENT PÚBLIC | 10 |
| 2.2 SITUACIÓ DE L'ENSENYAMENT PRIVAT | 16 |
| 2.2.1 Escoles Religioses | 16 |
| 2.2.2 Escoles no religioses | 18 |
| 2.3 ANALFABETISME | 20 |
| 3. L'ESCOLA NOVA I LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA | 22 |
| 3. 1. INFLUÈNCIES DE L'ESTRANGER | 23 |
| 3. 2. L'ARRIBADA DE L'ESCOLA NOVA A ESPANYA: LA INSTITUCIÓ LIBRE DE ENSEÑANZA | 25 |
| 3. 3. L'ARRIBADA DE L'ESCOLA NOVA A CATALUNYA I LES SEVES PRIMERES MANIFESTACIONS | 27 |
| 3. 4. ELS MESTRES ANÒNIMS DE L'ESCOLA PÚBLICA A BARCELONA | 31 |
| 3. 5. EL DESPERTAR DE LES INSTITUCIONS: LA TASCA DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA | 34 |
| 3. 5. 1. El Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona | 38 |
| 4. LA SEGONA REPÚBLICA I LA MODERNITZACIÓ DEL PAÍS A TRAVÉS DE L'ESCOLA | 42 |
| 5. EL GRUP ESCOLAR LLUÍS VIVES DE SANTS | 47 |
| 5. 1. EL BARRI DE SANTS: INDUSTRIALITZACIÓ I DEMOGRAFIA, D'AGRÍCOLA A INDUSTRIAL. (1800-1930) | 47 |
| 5. 2. HISTÒRIA DEL G.E. LLUÍS VIVES | 50 |
| 5. 2. 1. Antecedents escolars al barri de Sants | 50 |
| 5. 2. 2. La gestació per tenir una nova escola a Sants i els anys de lluita veïnal | 50 |
| 5. 2. 3. Una nova escola al barri de Sants | 53 |
| 5. 2. 4. L'edifici | 53 |
| 6. UN RECORREGUT PER L'ENSENYAMENT REPUBLICÀ AMB LES EX-ALUMNES DEL LLUÍS VIVES | 55 |
| 6. 1. POLÍTICA DE CONSTRUCCIONS ESCOLARS: NOVES I MILLORS ESCOLES | 57 |
| 6. 2. ENSENYAMENT ACTIU I CENTÍFIC | 65 |
| 6. 2. 1. Contacte amb la natura i amb l'exterior | 65 |
| 6. 2. 2. Interès per la intimitat de l'alumne | 78 |
| 6. 2. 3. Ensenyament científic i crític: observar, experimentar i pensar | 81 |
| 6. 2. 4. Treball manual i artístic | 84 |
| 6. 2. 5. Publicació de revistes escolars | 86 |
| 6. 2. 6. Treball col·lectiu | 87 |

| | |
|---|------------|
| 6. 2. 7. Autogestió | 88 |
| 6. 3. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT..... | 89 |
| 6. 4. LAÏCISME..... | 95 |
| 6. 5. COEDUCACIÓ..... | 98 |
| 6. 6. IGUALTAT SOCIAL | 101 |
| 6. 7. ARRELAMENT AL PAÍS | 106 |
| 7. LA GUERRA CIVIL..... | 111 |
| 8. LA DICTADURA I L'ENSENYAMENT NACIONAL-CATÒLIC..... | 116 |
| 8. 1. EL LLUÍS VIVES DURANT ELS PRIMERS ANYS DE LA DICTADURA..... | 118 |
| 9. CONCLUSIONS..... | 125 |
| 10. BIBLIOGRAFIA | 132 |

1. INTRODUCCIÓ

Escollir un tema per fer el meu Treball de Recerca em va resultar força difícil. Tenia moltes idees en ment que responien a inquietuds ben diverses i la decisió de decantar-me per una en concret va ser molt costosa. Dubtava sobre si em cansaria a les primeres de canvi i tenia por que la recerca no m'acabés d'atraure. Però finalment, vaig decidir que el meu treball havia de tenir un clar rerefons històric que havia d'omplir-se amb el contingut d'algun tema concret. La Història m'apassiona i volia aprofitar el ganxo que tinc amb ella per barrejar dos àmbits que m'interessessin personalment i amb els que m'hi pogués sentir identificat.

Per aquest motiu, vaig pensar que l'educació podia ser un tema que donés bastant joc, tenint en compte la meua condició d'estudiant i l'experiència que atresoro després de catorze anys de vida passant el meu dia a dia a l'escola. Volia fer de l'ensenyament el cor d'aquest treball, i que aquest em servís per reflectir el poder real que crec que tenen els mestres i els alumnes per fer progressar les societats i contribuir al seu benestar. Així doncs, ja tenia la meitat de la feina feta. Ara només faltava ubicar-li un espai històric. El primer que se'm va passar pel cap va ser tractar l'escola franquista, però no m'acabava de seduir perquè el trobava un tema molt recurrent i massa vist. Tothom sap, qui més qui menys, com anaven les coses durant la dictadura.

Però en aquell moment, una pregunta inquietant em va assaltar la ment: i què hi havia abans de Franco? Com funcionava l'escola durant la Segona República? Es tracta d'un període històric fascinant que m'apassiona perquè el trobo ple de connotacions i de friccions polítiques. I precisament, a casa meua havia sentit parlar al respecte de les escoles de la República. Sabia que la meua tieta-àvia, la Maria Miras, havia explicat en més d'un dinar familiar com d'especial era la seva escola de Sants en temps de la República. Jo era conscient dels canvis i de les reformes que va aportar la República en certs àmbits, però desconeixia com era el seu ensenyament. Volia saber si, entre tantes altres coses, la República també va ser capaç de transformar l'educació del país. La tieta Maria es va oferir a fer-me cinc cèntims un dia i explicar-me com era la seva escola i com va viure la seva escolarització al col·legi Lluís Vives. D'aquella primera presa de contacte vaig sortir-ne molt il·lusionat.

Acte seguit, després d'una primera aproximació, tenia clar que volia oferir una panoràmica àmplia de l'ensenyament a Catalunya durant aquella l'època, però alhora vaig decidir buscar

un espai físic on ubicar la meua recerca més exhaustiva. Vaig escollir el barri de Sants de Barcelona, per tal de centrar-me en el seu desenvolupament educatiu i, més concretament, per aprofundir en tot allò que es va dur a terme des de l'escola de la meua tieta-àvia: el Lluís Vives. Amb això pretenia prendre una mostra real sobre el terreny que em permetés comprovar de manera pràctica si veritablement van ser tan importants els canvis educatius que van arribar amb l'adveniment de la II República.

Amb tot, la tria de Sants no va ser casual i va estar influenciada per aspectes personals evidents. Primer de tot, m'uneix un vincle familiar i afectiu amb el barri perquè tota la meua família va néixer i va créixer allà. En segon lloc, ja comptava d'antuvi amb un testimoni fiable: el de la meua tieta-àvia, que va ser la primera en introduir-me en el tema que m'ocupa el treball. I finalment, les característiques que presentava el barri van acabar de decantar-me per escollir-lo: una zona humil, on l'endarreriment era palpable a principis del segle passat. Creia que podia ser interessant veure com va canviar l'escola Lluís Vives la vida de la gent del barri.

A l'hora d'encarar aquesta recerca, em vaig plantejar una sèrie d'objectius:

1. Investigar quin sistema educatiu imperava abans de la II República. Amb això pretenc calibrar com d'innovadora va ser l'obra educativa republicana, al comparar-la amb la tasca dels governants anteriors de la Restauració Borbònica.
2. Conèixer els moviments o corrents crítics amb l'ensenyament tradicional i saber com s'articulaven aquestes veus que proposaven un canvi pedagògic en l'educació. Analitzar i comprendre les noves metodologies educatives que promulgaven els grans renovadors de l'època (tant catalans, espanyols com estrangers) i saber si van crear entitats a casa nostra per impulsar aquests canvis.
3. Aprofitar l'exemple pràctic de l'escola Lluís Vives de Sants per conèixer a través de casos verídics l'aplicació a les aules de la pedagogia renovadora que empraven els mestres de la República.
4. Conèixer com es difonien, s'inculcaven i es materialitzaven a l'aula els valors progressistes del nou Estat republicà.

5. Comprovar si l'educació va ser una eina al servei de la República per formar a les noves generacions i preparar-les per viure en societat i en democràcia. En aquest sentit, vull analitzar el grau de politització de l'ensenyament de l'època.
6. Investigar qui tenia les competències per elaborar la política educativa. Esbrinar si, a part de l'Estat, va haver-hi altres institucions públiques que van poder desenvolupar el seu model educatiu propi.
7. Veure l'estat de la llengua i de la cultura catalana en el nou model educatiu.
8. Comprovar si l'ensenyament va canviar durant la Guerra Civil.
9. Saber què va passar amb els mestres i els pedagogs de l'escola republicana amb l'arribada del franquisme al poder.

Per realitzar els treballs de recerca he utilitzat fonts escrites, com ara llibres, revistes o articles; fonts orals, ja siguin primàries o secundàries; i la recerca per Internet també ha tingut un paper molt important. Es tracta d'una investigació llarga que s'ha dotat d'un ampli ventall de fonts per aconseguir trobar tota la informació recopilada en aquest treball.

D'entrada, quan vaig començar a dur a terme les meves investigacions era conscient que el primer pas que havia de fer era llegir tants llibres i articles com pogués sobre tot allò relacionat amb l'ensenyament republicà i amb la renovació pedagògica a Catalunya. Els meus pares van ser els primers en ensenyar-me articles referents al tema, mentre que la Montse Pascual, una amiga de la família, no va trigar ni dos dies en dur-me l'exemplar d'una revista *Sàpiens* que incloïa un dossier sobre l'educació durant la República. A més a més, vaig trobar una sèrie de webs molt didàctiques i entenedores que em van ajudar a familiaritzar-me amb la temàtica del meu treball. Malgrat tot, havia de començar des de zero i no va ser fàcil endinsar-se de ple en un tema que no dominava gaire.

De fet, durant un temps inclús vaig dubtar sobre si em convenia més fer un treball basat en una comparativa entre l'ensenyament republicà i el franquista. Però amb la lectura del llibre *Els mestres de la República*, de Raimon Portell i Salomó Marquès, vaig adonar-me que l'ensenyament republicà era una mina d'or que calia tractar en exclusiva. Aquest llibre va permetre fer-me una primera idea sòlida del que va suposar la renovació pedagògica a les escoles catalanes, però tot i així encara hi havia aspectes que em ballaven pel cap i necessitava que algú me'ls posés en ordre. Per aquest motiu, vaig concertar una entrevista

amb un dels autors del llibre: en Salomó Marquès, pedagog i professor universitari. La trobada entre els dos va tenir lloc a Girona i es va allargar durant tot un matí en què el meu interlocutor va estar molt servicial a l'hora de resoldre'm tots els meus dubtes i de clarificar-me alguns aspectes pedagògics amb els quals jo no estava gaire habituat. També em va subministrar més material i em va prestar articles per tal de prosseguir amb la recerca teòrica.

En paral·lel, vaig encetar la part més pràctica del treball iniciant la recerca històrica al barri de Sants. Volia indagar més sobre l'escola Lluís Vives i creia que la millor manera de donar el primer pas era trucant al centre. El director em va atendre per telèfon i em va recomanar la lectura d'un llibre elaborat pel Grup de Recerca Històrica de Sants, anomenat *Les escoles fins al 1939 a Sants, Hostafrancs i La Bordeta. Llums i foscos*, en el qual es parla abastament del Lluís Vivies i de la situació educativa al barri durant la Segona República. La seva lectura va ser-me de gran utilitat, però a part d'això, també li vaig demanar al director si podia posar-me en contacte amb en Joan Sanromà, especialista de l'ensenyament a Sants durant el període republicà, del qual havia vist nombroses referències a la xarxa. Casualment, en Joan Sanromà era mestre del propi Vives i no vaig tenir cap problema a l'hora de concertar una trobada amb ell.

Durant l'entrevista, em va explicar infinitat de coses de l'escola Lluís Vives i em va fer entrar en matèria. Al veure el meu entusiasme, va prestar-me un gran nombre de dibuixos i escrits d'ex-alumnes del Vives durant la República perquè em facilitessin la tasca de les investigacions i perquè els pogués utilitzar com a suport visual pel treball. Però malgrat tot, jo necessitava la veu de més testimonis de l'època perquè m'expliquessin amb les seves paraules com van viure la seva infantesa en aquella escola. Em va suggerir que em posés en contacte amb les germanes Arnau, tres membres de la mateixa família que van cursar tots els seus estudis al Vives durant el període republicà. Així doncs, vaig comunicar-me amb l'Helena Soler, la filla de la Generosa Arnau (una de les germanes) per tal de concertar una trobada individualitzada amb cada una de les tres. Volia que fos per separat perquè creia que així cadascuna d'elles es construiria el seu propi relat i aportaria coses noves a l'entrevista, sense deixar-se portar pel que diguessin les altres en cas d'estar juntes.

Amb l'Helena vam quedar que les tres entrevistes les faríem al tornar de les vacances d'estiu, però mentrestant jo no volia quedar-me de braços plegats. Abans de trobar-me amb elles volia conèixer més coses de la seva escola i investigar una mica més sobre el que feien durant la República. Per aquest motiu, vaig assistir durant diversos dies a l'Arxiu Històric del Districte de Sants, on guarden un bon grapat d'informació al respecte. Allà vaig trobar una joia: un exemplar íntegre d'una de les revistes escolars que publicava l'escola. Aquella troballa em va permetre conèixer de primera mà el que feien els infants a l'escola, com funcionava aquesta i, tot plegat, explicat pels mateixos alumnes.

Amb tota la informació de tots els àmbits que tenia recopilada, vaig preparar-me les entrevistes per les tres germanes d'una manera molt acurada. La Generosa, l'Helena i l'Emília van tenir moltes ganes d'explicar-me coses sobre el seu passat a l'escola i, de fet, les xerrades amb elles van ser maratòniques, fins al punt que amb l'Emília ens hi vam estar durant sis hores. La seva informació va ser molt valuosa pel treball i em va servir per exemplificar de manera pràctica tots els preceptes teòrics que propugnaven els pedagogs renovadors. Es tractava, per tant, de veure a través del seus testimonis si sobre el terreny es complia tot allò que les institucions polítiques propugnaven.

Amb tot, aquest treball de recerca també ha hagut de sobreposar-se a alguns problemes que li han aparegut en moments delicats. Per exemple, durant l'entrevista a la Generosa Arnau, on jo vaig decidir que no prendria apunts del que ella digués per estar més centrat en el transcurs de la conversa. Per enregistrar el que deia la meva interlocutora vaig utilitzar la gravadora del mòbil que, malauradament, no va funcionar aquell dia. La memòria del dispositiu estava plena i només tenia capacitat per enregistrar vint minuts de conversa, mentre que les tres hores restants de l'entrevista es van perdre. Va ser molt molest per mi, però tot i així quan vaig arribar a casa immediatament vaig dedicar-me a escriure totes les respostes que recordava i, gràcies a això, vaig poder recuperar molts detalls de la conversa. No obstant això, la Generosa va veure que me'n vaig anar de l'entrevista amb cara de pomes agres i ella mateixa va convidar-me a tornar un altre dia perquè poguéssim repetir la conversa que aquest cop sí, va ser enregistrada des del primer fins a l'últim minut.

2. D'ON VENIM?

2.1 SITUACIÓ DE L'ENSENYAMENT PÚBLIC

Durant tota la segona meitat del segle XIX, l'ensenyament públic a Catalunya i al conjunt d'Espanya viu en una situació deplorable. La manca d'inversió estatal, la pedagogia tradicional i de tendència autoritària, les instal·lacions escolars obsoletes i l'absentisme a les aules creen un caldo de cultiu en el qual es posa de manifest el fracàs d'un sistema educatiu públic insostenible i hermètic davant noves propostes innovadores. Certament, la situació de l'ensenyament és equiparable al context social i polític de l'Espanya de l'època: un país endarrerit i empobrit, a la rereguarda d'Europa, que va haver de contemplar amb impotència la pèrdua de les seves últimes colònies d'ultramar a Cuba¹ i Filipines.

Si ens centrem a Catalunya, veiem que el segle XIX suposa una etapa de grans canvis socials i econòmics. El Principat inicia un procés d'industrialització² articulat al voltant del sector tèxtil. A cada fàbrica que s'obre es necessiten nous treballadors i la demanda de mà d'obra augmenta considerablement. Motivats per les oportunitats laborals, milers de persones de la resta de l'Estat espanyol –bàsicament valencians i aragonesos– emigren a terres catalanes esdevenint així els primers contingents de població no catalana que s'instal·la a les principals ciutats industrialitzades, com ara Barcelona i els municipis agregats del voltant (Sants, Sant Martí...) o les ciutats vallesanes de Sabadell i Terrassa. Si a part hi sumem el gran èxode rural del camp català a la ciutat, trobem un augment demogràfic considerable als nuclis urbans.

| EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'HABITANTS EN ZONES URBANES | | |
|--|---------|---------|
| POBLACIONS INDUSTRIALS | 1857 | 1900 |
| BARCELONA | 215.942 | 533.000 |
| Sabadell | 13.945 | 23.295 |
| Terrassa | 8.721 | 15.956 |
| Manresa | 15.264 | 23.252 |
| Mataró | 16.595 | 19.704 |

Font: Censos de població de l'Institut Nacional d'Estadística, 1857 i 1900.

¹ **Desastre del 98:** Espanya va perdre la Guerra d'Independència de Cuba (1898) davant dels independentistes de l'illa i els Estats Units. Les conseqüències econòmiques i socials del conflicte van trigar en ser superades i es va obrir un període de crisi i de reflexió sobre el present i el futur d'Espanya, ja que la pèrdua de Cuba es va percebre com l'evidència més flagrant del deteriorament i la decadència del país.

² **Revolució Industrial a Catalunya:** L'energia derivada de l'ús de la màquina de vapor va ser utilitzada per moure les màquines de teixir i filar en les fàbriques que es van construir a les ciutats d'arreu de la costa catalana (Barcelona, Garraf, Maresme) i del Vallès.

Aquesta nova realitat evidencia la inoperància del sistema educatiu de l'època i la falta de centres educatius. Les escoles públiques, ja de per sí escasses, es veuen saturades amb l'arribada dels nouvinguts a Catalunya i es priva d'una educació pública digna a molts d'aquests infants. La majoria d'ells són fills d'obrers que mai trepitjaran les aules i des de ben petits ingressen a treballar a les noves fàbriques que s'estan construint als afores de Barcelona per tal de contribuir amb el seu sou a la delicada economia familiar. Molts nens passen una infància a cavall entre la vida ociosa al carrer i l'explotació laboral a la fàbrica, malnodrits i en pèssimes condicions higièniques.



Fotografia aèria de les fàbriques al Poble Nou.



Fotografia d'una nena treballant en una fàbrica tèxtil

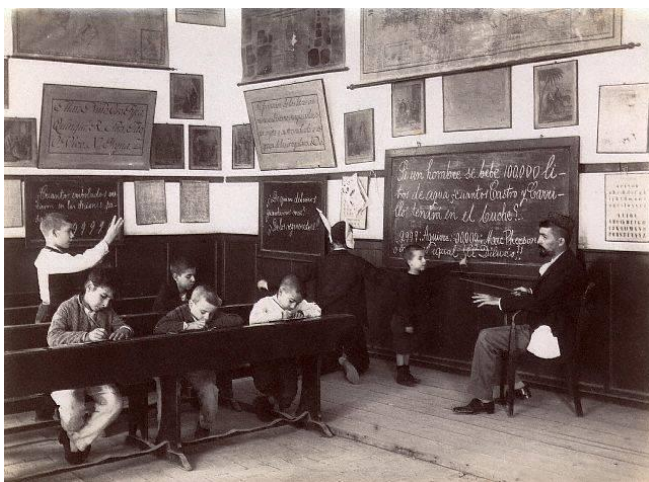
Per tant, l'accés a l'educació pública esdevé un privilegi malgrat que la legalitat vigent de l'època fixa l'obligatorietat dels nens a assistir a classe. El 1857 es redacta la Llei Moyano³, la primera llei que regula l'ensenyament a l'Estat, de marcat caràcter burocràtic, no pas pedagògic. Sobre el paper, garanteix el caràcter universal de l'educació i estipula l'obligació d'anar a l'escola durant el primer cicle dels sis fins als nou anys, a més de ser gratuïta per aquells nens que no s'ho poguessin pagar. No cal dir que la legislació no corresponia amb el que es veia al carrer: més enllà de la manca d'escoles i l'ínfima despesa educativa, els pares dels nens tampoc percebien l'educació com un dret indispensable i molts d'ells ni tan sols es

³ **Llei Moyano:** Gran marc normatiu impulsat pel ministre Claudio Moyano (1809-1890) que regula en un sol cos tot l'ensenyament a l'Estat. Organitza tots els plans d'estudis existents, fixa els continguts que s'impartien i estableix els paràmetres per determinar el nombre d'escoles i mestres que havia d'haver a cada població en funció dels seus habitants. Els seus trets bàsics i fonamentals van seguir vigents durant dècades, fins la proclamació de la II República

molestaven a matricular els seus fills en un centre. En aquesta línia s'expressa l'especialista Joan Sanromà:

“La possibilitat que els fills dels obrers rebessin una educació digna no va ser ni contemplada per part de les institucions públiques durant molt temps. D'acord que moltes famílies no es preocupaven per a què els seus fills anessin a escola, però no podem anomenar aquest fenomen un problema d'absentisme. No podem anomenar-lo així perquè, senzillament, no hi havia places disponibles. Quan no hi ha prou oferta pública, és impossible que hi hagi demanda.”

Els fills d'obrers que, per contra, tenien la “fortuna” d'anar a classe tampoc es trobaven un panorama gaire magnífic. Les aules dels centres públics eren espais d'una única sala que es trobaven en locals ruïnosa i insalubres sense ventilació ni il·luminació, que llogava l'Ajuntament per un baix cost. Per part de l'Estat, la inversió mínima en l'àmbit pressupostari que rebia el sistema educatiu palesava l'enorme manca d'atenció per aquest sector.



Fotografia d'una aula on fan classe amb pedagogia tradicional.

Més enllà d'aules i xifres, el camp pedagògic de l'època també era gris. Els mestres adoptaven un rol autoritari correspost amb la submissió dels estudiants i aplicaven els mètodes d'ensenyament tradicionals que potenciaven un aprenentatge basat en la memòria i a copiar fil per randa la lliçó del professor, relegant l'alumne al paper

d'oient. A l'hora d'impartir classe, eren abundants els continguts teòrics amb poca aplicació pràctica, que no satisfien les necessitats d'aprenentatge que requeria la nova societat industrial. A més, la competència entre alumnes s'estimulava mitjançant sistemes de premis i càstigs.

El contingut educatiu de les matèries que s'impartien a l'escola estava dictaminat per l'Administració pública i sempre supervisat per les autoritats eclesiàstiques, que van conservar el seu paper influent dins les institucions públiques. El concordat restablert entre

l'Estat i el Vaticà⁴ va propiciar l'expansió de la confessionalitat dins del món educatiu, on els alumnes dels centres públics eren educats seguint els valors cristians de la responsabilitat, el treball, la fe i la caritat. Així doncs, més enllà de les escoles privades confessionals, que depenien directament dels ordres religiosos, veiem que l'Església posseïa un gran poder també en l'àmbit de l'educació pública. Així ho destaquen els especialistes Raimon Portell i Salomó Marquès, els quals afirmen que "a les escoles estatals (públiques) s'ensenyava en castellà a recitar els noms dels reis visigots i a passar el rosari."⁵ Això mostra que el programa educatiu públic no diferia gaire del que pogués oferir un centre religiós.

Pel que fa als mestres, rebien una formació professional molt poc sòlida a les Escoles Normals⁶. Els estudis per adquirir el títol eren de curta durada, de manera que amb dos o tres anys d'instrucció (depenent de la llei vigent) un ja podia obtenir el títol Elemental per donar classes de Grau Primari. A part, es formava el professor a partir de coneixements teòrics i pràctics de les assignatures del currículum acadèmic, mentre que la formació psico-pedagògica i didàctica quedava oblidada. En general, el període de la Restauració Borbònica⁷ va caracteritzar-se per l'absència d'un programa de formació de Magisteri clar i coherent malgrat les múltiples reformes que van dur a terme els diferents governs, ja que en cap cas van apostar per una millora formativa del professorat ni per la universalització de l'educació.

Tot el contrari, algunes de les lleis van reduir la duració dels estudis a les Normals i van liberalitzar la formació del professorat, possibilitant l'exercici de la docència sense la necessitat de tenir un títol homologat per un ens públic⁸. Això suposava la pèrdua del monopoli de l'Estat en aquest camp, alhora que es permetia a l'Església obrir les seves pròpies escoles de magisteri per formar docents al marge de l'activitat pública.

⁴ **Concordat entre l'Estat espanyol i la Santa Seu de 1851**: Acord que ratifica la "unitat catòlica" d'Espanya i el caràcter confessional del país. En clau educativa, reconeix a l'Església el dret d'intervenir i supervisar l'ensenyament, ja sigui en les escoles religioses o en els centres públics. Tot i això, Espanya no va acceptar la voluntat de l'Església de controlar el nomenament de mestres nacionals.

⁵ PORTELL, Raimon i MARQUÈS, Salomó, *Els mestres de la República*. Badalona, Ara Llibres, 2008, pàg. 16.

⁶ **Escola Normal**: Nom que rebien els centres on es formaven els joves que volien ser els futurs mestres.

⁷ **Restauració Borbònica (1874 - 1931)**: Després de la I República es restitueix la monarquia i es teixeix un sistema polític basat en el bipartidisme, en què dos partits (conservadors i liberals) s'alternen en el poder de manera pactada mitjançant el frau electoral per tal de preservar l'estabilitat política del país.

⁸ **Llei de Gamazo. Reial Decret del 23-10-1898**: Pla educatiu elaborat pel ministre de Foment Germán Gamazo (1840-1901), del Partit Liberal. Introdueix la llibertat d'ensenyament docent, permetent així l'obertura d'escoles de mestres privades.

El cert és que sempre que es produïa un canvi de color polític a l'executiu, la legislació referent a la formació de Magisteri canviava i era impossible que es consolidés un projecte a llarg termini avalat pels dos grans partits dinàstics. Conservadors i liberals no tenien una postura comú al respecte i el contingut de les propostes que feien uns i altres diferia. De fet, va ser la figura d'un polític liberal qui va aplicar els canvis més profunds en matèria educativa. Es tracta del ministre Romanones, que amb les seves pròpies paraules va descriure el panorama que es va trobar a l'accedir al càrrec:

“Hay escuelas confundidas con los hospitales, con los cementerios, con los mataderos, con las cuadras... El inspector de una de las zonas de Cataluña denunció el hecho de que existe en su jurisdicción una escuela conviviendo con una cárcel, otra instalada en un salón de baile y un café, y otra cuya única ventana se abre sobre un cementerio”

Se'l considera el primer ministre de l'època que aposta d'una manera més “ambiciosa” per intentar reformar el camp educatiu, si tenim en compte el paper mediocre dels seus successors i predecessors més immediats. A través d'una llei⁹, Romanones amplia l'obligatorietat d'assistir a l'escola dels nou fins als dotze anys i modernitza el repertori d'assignatures. També augmenta la durada dels cursos de formació a les Escoles Normals – de dos a tres anys– per obtenir la titulació de mestre. A més, per primer cop s'estableix que l'Estat es compromet a pagar el sou dels mestres. Malgrat tot, l'estudiós Salomó Marquès diu en referència al sou dels mestres que:

“Si ens atenem a la llei, se'ls comença a pagar el sou a partir del 1901 però això no passa a la pràctica fins tretze anys després: el 1914. Fins llavors al mestre li pagava qui volia i com volia, era un ofici poc dignificat. (...) El mateix passa amb l'obligació d'anar a escola, molt bonic sobre el paper però les coses no anaven així realment. Una cosa és la llei i una altra cosa és la pràctica, la llei no la complia ni el propi govern.”

Així doncs, queda clar que les lleis no solucionen els problemes si no hi ha darrere una Administració pública compromesa que es doti d'unes partides pressupostàries responsables. No cal dir que, amb tot plegat, l'educació pública estatal no va cobrir les necessitats d'amplis sectors de la societat, que van quedar-se sense rebre cap instrucció

⁹ **Reial Decret del 26-10-1901**: Normativa educativa creada pel ministre d'Instrucció Pública Álvaro Figueroa, més conegut com a Comte de Romanones (1863-1950), del Partit Liberal.

elemental, mentre que l'ensenyament secundari va ser summament minoritari; accedir a ell era pràcticament una quimera per als sectors populars. De caràcter preparatori per a la Universitat, s'impartia habitualment en centres privats destinats a formar els fills de les classes benestants que en un futur constituïrien l'elit del país. Segons l'historiador Juan Antonio Lorenzo, l'educació secundària va esdevenir la plataforma a través de la qual "la burgesia es va conscienciar de la seva distinció social i la seva diferenciació respecte la classe obrera, marcant una frontera entre el cultiu intel·lectual i el treball manual."¹⁰

Per no parlar del cas de les dones: l'ensenyament femení sempre va ser una qüestió secundària i estava encarada a satisfer uns objectius ben diferents. La incorporació de les nenes a les aules va ser encara més complicada i lenta que la dels nens, ja que havia d'esquivar el sexisme imperant en l'imaginari col·lectiu de la societat de l'època.

A més a més, la legislació educativa i l'ensenyament en general eren de tipus centralista. Les institucions educatives públiques, ja fossin escoles infantils o Escoles Normals, eren de titularitat estatal. Tot i que la conservació, el manteniment i el lloguer dels edificis anava a càrrec dels ajuntaments, el que s'hi feia de portes en dins relacionat amb l'àmbit acadèmic competia al Govern espanyol i, més concretament, al Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, creat l'any 1900¹¹. Val a dir que amb la publicació de la Llei Moyano s'havien posat les bases d'un ensenyament centralitzat, calcat del sistema unitari promogut per l'administració francesa, que es mantindria durant tot el segle XIX i principis del segle XX.

¹⁰ Lorenzo Juan Antonio, "Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España". a: *Revista Complutense de Educación*, (1996), file:///C:/Users/Bruno/Downloads/18388-18464-1-PB.PDF, pàg. 57.

¹¹ Foment s'encarregava d'elaborar la política educativa abans que es creés el ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts l'any 1900.

2.2 SITUACIÓ DE L'ENSENYAMENT PRIVAT

Més enllà del sector públic, cal destacar que entre finals del segle XIX i principis del segle XX ja existien a Catalunya i a Barcelona centres privats que responien a diverses característiques i intentaven pal·liar la necessitat educativa de sectors socials ben diferents. Trobem des de centres religiosos fins a ateneus anarquistes, passant per l'existència d'acadèmies privades de pis. Sigui com sigui, el cert es que gairebé la meitat de l'alumnat català escolaritzat i, especialment el barceloní, assistia en centres privats, no pas a les escoles públiques, que eren escasses i es trobaven saturades. Si ens atenim a les estadístiques oficials, l'any 1885 l'escola privada elemental acollia prop del 50% de l'alumnat escolaritzat a la província de Barcelona¹², tendència que no canviaria fins l'adveniment de la II República. Aquest és un dels índex més alts de tot l'Estat si ho comparem amb la mitjana nacional, on només el 15% de l'alumnat del conjunt d'Espanya assistia a centres privats.

L'escola pública va esdevenir impopular i poc valorada perquè va fracassar a l'hora de donar resposta a la necessitat educativa entre els diferents col·lectius socials. Aquesta mala percepció es va fer molt més evident en el si de la societat catalana, que va intentar suplir les mancances del sistema públic a través de la creació d'una àmplia xarxa de centres escolars i culturals de sensibilitats molt diverses, que evidenciaven la pluralitat ideològica i social de Catalunya i també el dinamisme de tots els estaments de la seva societat. Per tant, l'escola pública es va veure abocada a compartir el seu paper formatiu amb un ventall d'iniciatives privades ben diverses.

2.2.1 Escoles Religioses

La presència d'escoles religioses, masculines i femenines, era molt notable tant en les poblacions grans com també en les zones rurals. Tal i com explicita el Grup de Recerca Històrica de Sants, si tenim en compte les dificultats econòmiques de les institucions públiques, no és d'estranyar que "l'Església estava en millors condicions de fer l'escolarització gràcies a la seva xarxa de parròquies; i així és com es va establir un pacte, no escrit, entre poder civil i religions per afrontar les necessitats d'alfabetització infantil."¹³

¹² Revista *Nadala de la Fundació Carulla: Pedagogia a Catalunya*, "Revolució Industrial, Renaixença i Educació", núm. 33, desembre 1999, pàg. 24.

¹³ GRUP DE RECERCA HISTÒRICA DE SANTS, HOSTAFRANCS I LA BORDETA, *Les escoles fins al 1939 a Sants, Hostafrancs i la Bordeta. Llums i foscos*. Barcelona, 2014, Riera de Magòria, pàg. 19.



Fotografia d'un frare ensenyant als seus alumnes en una escola religiosa.

Les facilitats de l'ensenyament a càrrec de religiosos eren notables, bàsicament, perquè estaven exempts de titulació oficial de mestre nacional per exercir la docència, la qual cosa era obligatòria en la resta d'escoles privades de caràcter aconfessional. Els mestres habitualment eren cures o diaques i monges en el cas de les escoles femenines. A l'hora d'impartir lliçó, ho feien seguint els mètodes memorístics tradicionals sense aportar cap avenç pedagògic.

Les classes benestants delegaven l'educació dels seus fills als centres dirigits per congregacions religioses davant la ineficiència d'un sistema públic que no complia amb les expectatives que ells desitjaven, però no tots els centres religiosos eren iguals. Si bé trobem aquestes escoles elitistes de pagament regentades pels jesuïtes o els salesians, adreçades als fills de la gent benestant amb recursos, també hi ha constància d'escoles parroquials de caire popular en pobles petits o barris humils, on el rector de torn feia classe en unes condicions més modestes. De fet, al barri de Sants, l'expansió de les escoles parroquials i dels cercles per obrers catòlics responia a l'ànim de contrarestar l'establiment d'ideologies laiques i revolucionàries entre els treballadors de les fàbriques.

2.2.2 Escoles no religioses

Dins d'aquest grup s'inclouen escoles d'orígens molt diversos. D'una banda, trobem en gran mesura la presència d'**acadèmies particulars** regentades per un mestre amb la titulació homologada que decidia emprendre una iniciativa privada i fundar el seu propi centre d'estudis (normalment en un pis¹⁴), des d'on impartia classe a títol individual a un grup d'alumnes. La qualitat pedagògica del docent era, més aviat, mediocre, però era ell mateix qui estipulava la quantitat de les taxes que havien de pagar les famílies de l'alumnat.

D'altra banda, la xarxa escolar es completava amb la presència d'**escoles racionalistes i llibertàries**. Totes elles estaven fortament lligades a sindicats obrers o ateneus anarquistes, que defensaven el coneixement empíric, científic i laic. Van ser el precedent i l'embrió de l'Escola Moderna que posteriorment va desenvolupar el pedagog Francesc Ferrer i Guàrdia.

Cal dir que els treballadors eren els més castigats per la penosa situació de l'educació pública i, per tant, els més interessats a explorar vies alternatives per revertir el seu baix nivell d'instrucció. Els ateneus racionalistes van néixer fruit dels recels dels moviments obrers envers l'escola pública. Més enllà de la minsa oferta i la no gratuïtat, creien que era un instrument al servei dels poderosos dedicat a la transmissió dels valors conservadors. Aleshores, dins de les organitzacions obreres, especialment aquelles amb tendència anarquista, es va estendre la idea de la necessitat de disposar d'uns instruments de formació educativa propis com una eina per ampliar el seu coneixement, difondre els ideals emancipadors de la lluita revolucionària i dignificar la classe obrera.

Això va suposar la creació de desenes d'escoles racionalistes arreu del país, fundades i gestionades de manera cooperativa pels propis obrers, que milloraven la seva educació i la dels seus fills aprofitant el poc temps lliure que tenien després de les feixugues jornades laborals. El professor Salomó Marquès ens ho corrobora aportant el testimoni d'un alumne d'una escola llibertària de Navàs¹⁵, qui assegura que "els treballadors de les fàbriques del poble van aixecar l'edifici de l'escola, van fer el pati i van recaptar fons per la biblioteca".

¹⁴ Per aquest motiu també se les coneix amb el nom "d'acadèmies de pis".

¹⁵ **Navàs**: Població del Bages. La seva proximitat al riu Llobregat el va fer esdevenir un potent centre de la indústria tèxtil des de finals del segle XIX i bona part del segle XX.

Els mestres llibertaris pretenien educar a través de l'aprenentatge autònom i difondre un esperit crític mitjançant l'ensenyament racional. La gran fita que es plantejaven era assolir la plena llibertat des del punt de vista intel·lectual i no dubtaven en utilitzar mètodes actius. Això encaixa amb el testimoni que ens ha presentat prèviament en Salomó Marquès: l'alumne d'una escola llibertària de Navàs afirma que ell i els seus companys ja a l'època feien gimnàstica i sortides per la natura.¹⁶



Fotografia del pati d'un ateneu obrer del barri de Sant Andreu de Barcelona amb infants jugant.

Tots aquests principis es difonien a les escoles dels ateneus obrers que, a més de tenir una funció instructiva, també eren centres socials i culturals de lleure amb l'ànim d'esdevenir un veritable punt de trobada entre els veïns del barri o del poble. Per tant, comptaven amb biblioteques, sales de conferències, escoles d'adults, programaven

excursions, representaven obres teatrals i editaven butlletins.

A més a més, les escoles racionalistes van ser un paraigua on donar aixopluc a col·lectius severament perseguits com els anarquistes, els socialistes, els republicans i tota mena de lliurepensadors. En aquest sentit, les escoles llibertàries van ser focus de difusió de les ideologies obreristes que clamaven per una millora de les condicions de vida de les classes populars. El proletariat català va conscienciar-se de la seva situació i, més endavant, va ser capaç de teixir associacions per defensar els seus drets.¹⁷

En general, la construcció d'aquestes escoles va anar acompanyada de les crítiques de l'Església i dels sectors conservadors, un autèntic lobby de pressió que va mantenir una campanya constant de desprestigi.

¹⁶ Els ateneus, ja fossin de caire obrerista o apolític, van ser l'embrió de la vida associativa a Catalunya.

¹⁷ L'any 1910 es va crear la CNT. Aquest sindicat anarquista va acabar sent el més important en nombre d'afiliats a Catalunya fins al punt d'assolir els 400.000 socis l'any 1919, quasi la totalitat del proletariat català organitzat.

2.3 ANALFABETISME

Tots els factors prèviament esmentats sobre la situació de l'educació pública no contribuïen a crear un clima de progrés intel·lectual a Espanya i ni tan sols l'auge de les escoles privades a Catalunya va aconseguir revertir unes taxes dramàtiques d'analfabetisme crònic. Com ja hem mencionat prèviament, el nombre d'escoles era insuficient per cobrir l'àmplia necessitat d'escolarització. Si a això hi sumem el problema de l'absentisme a les aules, ens trobem amb un índex desbocat de nens sense anar a classe, que no saben ni llegir ni escriure. El pitjor de tot era que d'aquesta problemàtica se'n derivaven unes altres, com ara la pobresa o l'exclusió social. Eren aspectes connectats que es realimentaven i que tenien el seu origen en les dificultats de bona part de la població espanyola per accedir a l'ensenyament i a la cultura.

De totes maneres, hem tenir en compte les condicions socials de l'època: la majoria de nens no anaven a l'escola perquè havien de contribuir a l'economia familiar. Moltes famílies obreres no podien permetre's el luxe de privar-se d'un sou més que entrés a casa i enviaven a treballar els seus fills des d'una edat primerenca gràcies a la laxitud de la legislació laboral del moment¹⁸.

A part, més enllà de la falta d'escoles i de places, generalment en aquella època la societat no veia el dret a l'educació com un principi fonamental. Moltes famílies obreres no trobaven necessari que els seus fills haguessin d'anar a escola, ja que consideraven que el seu destí inevitable seria acabar a la fàbrica i heretar la pobresa dels pares. Precisament, la creació d'ateneus obrers va pretendre canviar aquesta mentalitat i ser l'eina a través de la qual s'intentés conscienciar al proletariat de la importància de rebre una instrucció de qualitat. En aquest sentit, Salomó Marquès destaca el desinterès per part de l'Estat a l'hora de fer aquesta funció sensibilitzadora:

“És l'Estat qui havia de tenir la responsabilitat de crear aquesta conscienciació sobre la importància de l'ensenyament en la societat i ser l'encarregat d'impulsar l'escolarització. I no va fer cap de les dues coses! L'Administració contemplava amb passivitat com els seus ciutadans no sabien ni escriure el seu nom.”

¹⁸ L'any 1900 es crea la primera llei a Espanya que prohibeix el treball dels menors de 10 anys, amb l'excepció dels treballs agrícoles o els tallers familiars. El seu compliment va ser molt escàs.

De fet, la societat espanyola ja posseïa de per si un baix bagatge cultural, però és evident que el context educatiu del moment va aguditzar aquesta crisi. Així, l'any 1900 un 65% de la població espanyola era analfabeta. En tot cas, però, aquest percentatge variava sensiblement dins de la geografia estatal, on la xifra de gent que no sabia ni llegir ni escriure oscil·lava –per exemple– entre el 54% de Barcelona i el 77% de Castelló i de les Illes Balears. Val a dir que les xifres d'Espanya s'encabien dins de la tònica general dels països mediterranis com Portugal, Itàlia o Grècia.

Amb aquesta taula de valors es poden apreciar amb més detall les xifres de l'analfabetisme a Catalunya i l'Estat:

| ANALFABETISME (% sobre el total de la població) | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|
| | 1900 | 1910 | 1920 | 1930 |
| Barcelona | 54, 18 | 41, 69 | 31, 55 | 26, 7 |
| Girona | 59, 11 | 51, 18 | 41, 06 | 33, 3 |
| Lleida | 64, 69 | 58, 66 | 44, 89 | 43, 5 |
| Tarragona | 66, 65 | 59, 61 | 46, 89 | 36, 4 |
| ESPANYA | 63, 79 | 59, 39 | 52, 23 | 42, 33 |

Font: LUZIRAGA, Lorenzo, *El analfabetismo en España*. Madrid, Editorial J. Cosano.

Malgrat que amb el pas dels anys els índexs baixessin gràcies a la lenta apertura de l'escolarització i els canvis pedagògics que a continuació veurem, la xifra d'analfabetisme entre les dones seguia sent molt més elevada que la dels homes. Aquesta diferència es pot apreciar en el quadre següent:

| ANALFABETISME ENTRE HOMES I DONES (% sobre la població major de deu anys) | | | | | | | | |
|--|------|----|------|----|------|----|------|----|
| | 1900 | | 1910 | | 1920 | | 1930 | |
| | H | D | H | D | H | D | H | D |
| Barcelona | 38 | 57 | 26 | 44 | 17 | 30 | 12 | 24 |
| Girona | 40 | 66 | 34 | 53 | 25 | 41 | 17 | 31 |
| Lleida | 50 | 73 | 42 | 63 | 29 | 45 | 20 | 32 |
| Tarragona | 52 | 71 | 45 | 61 | 35 | 47 | 24 | 35 |
| ESPANYA | 47 | 69 | 42 | 61 | 36 | 52 | 24 | 40 |

Font: VILANOVA, Mercedes i MORENO, Xavier, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, Ministeri d'Educació i Cultura, pàg. 189-190.

3. L'ESCOLA NOVA I LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

Entre finals del segle XIX i principis del XX comencen a aparèixer les primeres propostes per millorar l'escola i adaptar-la a les necessitats dels infants i a la realitat del país. Des de diferents àmbits es pretén encetar un procés de renovació pedagògica que va ser lent, costós i ple d'obstacles; que no es va veure plenament recolzat fins la proclamació de la II República. No obstant això, la idea que era necessari un nou rumb per l'educació del país va anar calant progressivament entre el magisteri català. Aquests mestres van posar en pràctica múltiples propostes educatives procedents de llocs i orígens intel·lectuals molt diversos i, alhora, enfocades a públics molt diferents. Totes elles, però, van coexistir en un clima d'experimentació pedagògica i tenien en comú el desig de modernitzar el panorama educatiu.

L'impuls d'aquest procés de renovació pedagògica es produeix amb l'arribada i la consolidació a Catalunya dels plantejaments de l'**Escola Nova**; un moviment estès a l'Europa Occidental i als Estats Units que busca replantejar el concepte d'ensenyament i repensar l'educació escolar. Val a dir que no és quelcom monolític, sinó que l'Escola Nova aixopluga un ampli conglomerat de teories i mètodes educatius que donen com a resultat l'existència d'un moviment diversificat. Aquest conjunt de tendències comparteixen una nova concepció de les necessitats dels infants, que esdevenen el centre del procés educatiu, mentre que s'oposen al model de l'escola tradicional i autoritària; concebuda com un procés d'instrucció fred, repetitiu i excessivament reglat on el professor disciplinava l'alumnat i tenia el clar protagonisme.

Les tesis de l'Escola Nova, en cavi, pretenen crear un clima de llibertat a l'aula que estimuli l'aprenentatge dels infants. Els seus trets bàsics es recolzen sobre els principis de la pedagogia activa, l'aprenentatge crític i l'autonomia atorgada a l'alumne per a desenvolupar-se. Tot plegat, combinat amb una gestió col·lectiva de l'aula on l'alumne intervé en les decisions que es prenen i el professor adopta el rol de dinamitzador de la classe, al servei de l'interès dels infants. El més essencial per l'Escola Nova és conèixer l'infant i saber com es desenvolupa per tal de cenyir l'ensenyament a les seves necessitats. Això implica respectar la seva persona, comprendre els seus ritmes, els seus temps i acceptar que cadascú té

capacitats diferents a l'hora d'entendre l'entorn; que ha de ser copsat a través de l'experiència amb els sentits.

3. 1. INFLUÈNCIES DE L'ESTRANGER

Els mestres del país que tenien aquest esperit renovador eren gent oberta al món i van emmirallar-se en els principals referents pedagògics de l'Escola Nova que hi havia a nivell internacional. La italiana **Maria Montessori** era una de les grans representants d'aquest moviment. Ella considerava que no hi havia res més important que assolir la llibertat de l'infant a l'escola per tal que l'alumne pogués desenvolupar la seva personalitat i les seves habilitats en el seu màxim potencial, així com indagar a fons en els seus interessos.



Fotografia de Maria Montessori (1870 – 1952)

Va elaborar el seu propi mètode (amb un grandíssim ressò a Catalunya¹⁹) que, precisament, tenia per objectiu la creació d'aquest clima de llibertat a l'aula. Ara bé, no es tractava de



Fotografia dels alumnes d'una escola on treballen seguint el mètode Montessori

situar l'infant en un entorn buit sense propostes, sinó que se'l situava en un espai ric i ple d'estímuls que li fessin propostes actives. L'activitat, deia, és el que permet a l'infant descobrir com s'ordena el món i, en aquest sentit, propugnava que arribat a aquest punt s'havia d'assumir que l'educació es convertia en autoeducació. Refermava així el rol

protagonista de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge, mentre que el mestre es limita a observar-lo, seguir-lo, ajudar-lo i estimular-lo a seguir investigant en allò que l'interessava.

¹⁹ Són conegudes les llargues estades que va efectuar Montessori a Catalunya (quasi una segona llar per ella) per supervisar la tasca de les escoles seguidores del seu mètode. Tant que va decidir celebrar a Barcelona un Curs Internacional l'any 1933.

Per poder dur-ho a terme va decidir adequar l'ambient a les necessitats dels alumnes fent de les aules espais amples i diàfans; on cada material tingués la seva raó de ser des del punt de vista científic i que pogués potenciar el desenvolupament cognitiu a través del seu ús pràctic i responsabilitzar a l'infant del seu propi aprenentatge... o del seu propi error. Creia que la classe havia d'estar estructurada en diverses àrees temàtiques on s'exposessin els llibres i materials corresponents, permetent així la llibertat d'acció de l'infant²⁰, qui a l'hora de treballar podrà seguir el seu propi ritme. En aquest sentit, Montessori emfatitzava que calia adoptar un mobiliari (taules, cadires, prestatgeries, etc.) completament proporcionat a les mides dels petits.

Els preceptes de Montessori anaven enfocats cap als pàrvuls, però per l'educació primària

també van aparèixer en l'escena internacional noves metodologies renovadores. És el cas del mestre belga **Ovide Décroly**, que parlava dels anomenats "centres d'interès". És a dir, la creació de nuclis temàtics extrets de l'entorn real més proper a l'infant –objectes, per exemple–, que són útils per



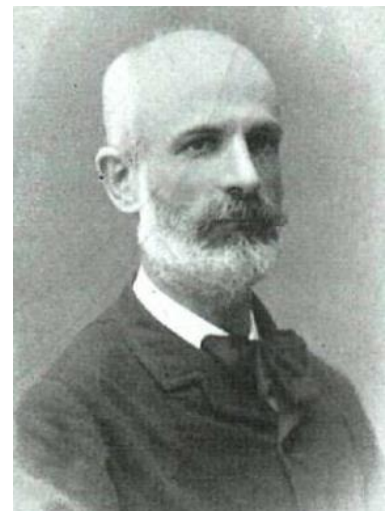
Fotografia dels alumnes d'una escola on treballen a partir dels centres d'interès de Décroly

desengranar els coneixements. Per posar-ho a la pràctica, primerament calia estimular la recerca dels nens desvetllant un interès: algun tema que cali tant en la seva ment com per voler descobrir més coses d'ell i saber-ne més. Una de les virtuts d'aquest sistema és l'aspecte transversal dels continguts, que no s'han d'encarar de manera parcial com si es tractés d'una assignatura clàssica. Décroly pretenia crear vasos comunicants entre els diversos temes per tal de ser abordats de manera global i interdisciplinària. Això significa treballar per projectes.

²⁰ Una de les crítiques que ha rebut el sistema Montessori és el seu excés d'individualisme. Diversos teòrics argumenten que el seu afany liberalitzador de l'infant contrasta amb la poca atenció que presta a l'hora de socialitzar-lo i mimetitzar-lo amb el grup i amb la resta de companys.

3. 2. L'ARRIBADA DE L'ESCOLA NOVA A ESPANYA: LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

A Catalunya i al conjunt d'Espanya ja hi havia sectors reformistes dins del camp educatiu en contacte amb aquests mètodes pedagògics que s'estaven començant a desenvolupar a l'estranger: els coneixien i somiaven amb aplicar-los aquí. Però abans calia aixecar la veu i denunciar les pèssimes condicions en què es trobava el sistema. És amb aquest esperit que es va fundar la **Institución Libre de Enseñanza** a Madrid l'any 1876, coincidint amb l'inici de la Restauració Borbònica. La ILE va ser creada per un grup de professors i catedràtics que s'oposaven a la voluntat del nou Govern espanyol de controlar ideològicament el currículum educatiu i l'ensenyament a les aules²¹. Es van veure obligats a continuar la seva tasca educativa al marge de l'Estat a través de la creació d'una institució privada que, malgrat estar primerament enfocada als estudis universitaris, va acabar estenent els seus programes a l'educació primària i secundària.



Fotografia de Francisco Giner de los Ríos

Aquesta nova organització impulsada per personalitats tan destacades com Francisco Giner de los Ríos²², José Castillejo, Nicolás Salmerón o Manuel Bartolomé Cossío va ser la primera a introduir a Espanya els preceptes de l'Escola Nova i en difondre les idees de pedagogs com Maria Montessori o Ovide Décroly. Van obrir fronteres alhora que proposaven un ensenyament actiu en contacte amb el món exterior i basat en la divulgació de la veritat científica. Defensaven la neutralitat religiosa i política, el respecte a la consciència individual i l'acció creativa per estimular el coneixement.

La Institución Libre de Enseñanza va formar un gran nombre de mestres i pedagogs, molts dels quals hi acabarien fent classe. El model que seguien era antagònic al de les escoles

²¹ El govern conservador de Cánovas del Castillo va emetre un Reial Decret que atemptava contra la llibertat de càtedra establerta a l'Estat; condicionant l'exercici de la docència universitària al compliment dels dogmes de la fe catòlica i la defensa del règim monàrquic. A més, l'executiu es reservava el dret de controlar el contingut dels llibres de text i dels programes educatius dels professors. Un nombrós grup de catedràtics va negar-se a acceptar aquestes condicions i van ser separats de les seves aules.

²² **Francisco Giner de los Ríos**: Pedagóg espanyol (1839 – 1915) i fundador de la Institución Libre de Enseñanza. Va ser un dels catedràtics de la Universitat de Madrid que el govern de Cánovas va apartar de la seva feina, malgrat que s'hi reincorporaria més tard l'any 1881.

tradicionals: no hi havia llibres de text ni es feien classes magistrals. Giner de los Ríos defensava una educació integral on la prioritat fos formar els joves ciutadans, no pas únicament acumular coneixements. En aquest sentit, va emprendre una croada personal per acabar amb els exàmens i va ser pioner a l'hora d'emprar l'avaluació contínua a l'aula²³. Ell mateix va resumir la seva manera ideal de fer classe:

“Si veieu a l'escola nens quiets i callats, que ni riuen ni esvaloten, és que estan morts: enterreu-los. Transformeu aquelles antigues aules: suprimiu la tarima i la càtedra del mestre. Al voltant del professor, un cercle poc nombrós d'escolars actius, que pensen, que parlen, que disputen, que es mouen, que estan 'vius' en suma, i la fantasia dels quals s'ennobleix amb la idea d'una col·laboració amb l'obra del mestre. Vegeu-los excitats per la seva pròpia, espontània iniciativa, per la consciència de si mateixos, perquè senten ja que són alguna cosa en el món i que no és pecat tenir individualitats i ser homes(...) I llavors, la càtedra és un taller, el mestre un guia en el treball; la vida circula per totes parts, i l'ensenyament guanya en fecunditat, en solidesa, en atractiu.”

No és descabellat relacionar els postulats pedagògics de la Institución Libre de Enseñanza i la seva tasca d'ens difusor de la modernitat a Espanya, amb el fet que quatre dels set intel·lectuals espanyols premiats amb un Premi Nobel van tenir lligams amb la ILE²⁴: ja fos essent estudiants, treballant com a docents o participant en les trobades culturals que organitzava.

Els impulsors de la ILE creien que l'educació era el millor instrument per regenerar el país i elevar el seu nivell cultural. Per aquest motiu (tot i només finançar-se a partir de donacions altruistes i matrícules dels estudiants) van donar ajudes per promoure l'obertura d'escoles que seguissin els preceptes renovadors i van impulsar la creació d'institucions com la Residencia de Estudiantes²⁵ o el Instituto-Escuela de Madrid. Gràcies al paper de la ILE van

²³ **Avaluació continuada:** Suposa valorar el procés d'aprenentatge de l'estudiant a partir del seguiment diari del treball que fa tenint en compte diversos factors com ara el grau d'implicació i d'interès, la capacitat d'assumir els coneixements i el grau de reflexió personal que n'extreu d'aquests.

²⁴ Es tracta de Santiago Ramón y Cajal (Medicina), Severo Ochoa (Medicina), Vicente Aleixandre (Literatura) i Juan Ramon Jiménez (Literatura).

²⁵ **Residencia de Estudiantes:** Centre de reunió entre estudiants que complementava l'educació universitària. Era un focus de pensament, creativitat i intercanvi de postulats científics i artístics, on les visites i conferències de gent relacionada amb el saber eren habituals. Entre els residents, van sorgir personalitats molt destacades

calar en amplis sectors de la societat les idees reformistes que van fer possible la renovació pedagògica a les aules i que, finalment, inspirarien el programa educatiu de la II República.

3. 3. L'ARRIBADA DE L'ESCOLA NOVA A CATALUNYA I LES SEVES PRIMERES MANIFESTACIONS

En el cas del conjunt de l'Estat, els primers canvis pedagògics van venir de la mà de la Institución Libre de Enseñanza i van ser sustentats per cercles d'intel·lectuals pertanyents a l'alta cultura. A Catalunya, però, la història de l'Escola Nova neix i es desenvolupa des de la base del sistema educatiu gràcies a l'organització dels propis mestres, el seu dinamisme i la seva determinació per apropar als seus alumnes una escola de qualitat. Salomó Marquès s'esforça en ressaltar aquesta dualitat catalana i espanyola a l'hora de difondre les tesis de l'Escola Nova:

“Les proclames de la ILE per renovar l'escola a Espanya les fan catedràtics, mestres d'universitat i gent prestigiosa en el terreny: volien impulsar una renovació des de dalt. En canvi, aquí a Catalunya, la renovació es va començar des de baix. En un primer moment, van ser mestres anònims els qui van apostar per una millor escola.”

Certament, les primeres iniciatives més rupturistes van ser ideades i aplicades pels propis mestres de manera autònoma. L'inici de tot plegat rau en la presa de consciència per part del professorat que calia millorar la seva formació docent obsoleta, la qual se'ls quedava molt lluny de poder respondre les inquietuds que ells mateixos es plantejaven. Amb aquest objectiu neixen l'any 1903 a les comarques de Girona les **Converses Pedagògiques**: una sèrie de trobades d'un grup de mestres públics d'escoles rurals de la província que pretenien millorar els seu bagatge intel·lectual, els seus mètodes d'ensenyament, els continguts educatius i la qualitat general del sistema. Per tal d'aconseguir el seu objectiu es van dotar d'un programa de formació permanent i contínua (constantment actualitzat per adaptar-se als nous temps) basat en l'intercanvi de consells i de coneixements. L'especialista Salomó Marquès destaca l'essència d'aquestes trobades:

“El diàleg era l'eix vertebrador d'aquestes trobades. Tothom que hi assistís podia intervenir i tenia reservat el seu torn de paraula. No era una cosa on només parlava

un i els altres s'asseien callats i escoltaven. S'anomenaven converses perquè tots aportaven coses."

Aquesta iniciativa autogestionada i cooperativa va néixer de la mà de Silvestre Santaló, mestre de Camallera, a l'Alt Empordà, qui en la seva feina de cada dia veia com li mancaven aspectes que no li havien estat instruïts a l'Escola Normal on va estudiar. Creia que als mestres rurals que vivien aïllats els calia agafar energia plegats i compartir la feina que cadascú d'ells feia per posar en comú noves maneres de treballar. Per això, va publicar una carta²⁶ a la revista *El Defensor del Magisterio*²⁷, on plasmava totes aquestes idees i feia una crida per a la resta de mestres de la zona, a qui animava a reunir-se plegats. Un mes després, el seu objectiu es va veure materialitzat i Girona va acollir la trobada d'una cinquantena de mestres de tota la província, reunits per debatre qüestions sobre la renovació pedagògica i la millora de l'escola. L'experiència va tenir un gran ressò entre el teixit educatiu i al mateix any 1903 les Converses es van difondre per les terres de Lleida i Tarragona, on es van propiciar trobades d'aquest estil amb el suport de les associacions provincials de mestres, que van sembrar una llavor de progrés i de voluntat de canvi entre el magisteri català.

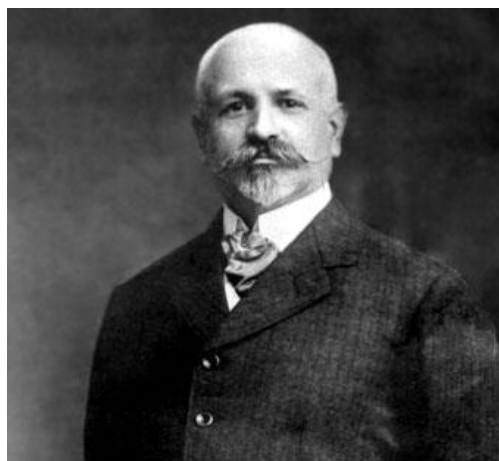
Aquestes trobades van ser el motor de tota una llarga successió de projectes posteriors, el més immediat dels quals seria la primera **Escola d'estiu**²⁸ desenvolupada a Catalunya pels propis mestres gironins l'any 1903. Al veure l'èxit de la primera convocatòria de les Converses Pedagògiques a Girona un sector de mestres va demanar que la seva col·laboració no es limités a ser una cosa espontània i puntual, sinó que es donés continuïtat al projecte. Així doncs, aquell estiu es van trobar de nou un grup de mestres a Cassà de la Selva per celebrar un curs de deu dies a principis d'agost que, en bona part, va versar sobre la importància dels treballs manuals aplicats a l'ensenyament. Es tractava d'una novetat que despertava molt interès entre els mestres i que no havien tractat a l'Escola Normal.

²⁶ SANTALÓ, Silvestre, Revista *El Defensor del Magisterio*, "Carta sin sobre", 25 de maig de 1903.

²⁷ Els mestres tenien els seus propis instruments de comunicació i de contacte en les revistes i butlletins periòdics publicats per l'Associació Provincial del Magisteri, de recent creació. *El Defensor del Magisterio* (posteriorment convertit en *El Magisterio Gerundense*) va esdevenir un gran vehicle d'intercanvi d'idees.

²⁸ La Mancomunitat de Catalunya l'any 1914 es va emmirallar en aquesta experiència per fomentar les primeres Escoles d'Estiu de caire oficial, impulsades per les institucions. Es celebraven conferències i cursos de perfeccionament però a diferència de la iniciativa impulsada pels mestres de Girona, oberta a tot el magisteri de la província, les Escoles d'Estiu de la Mancomunitat tenien un caràcter més elitista i estaven reservades a un públic més selecte.

En paral·lel al desvetllament pedagògic del magisteri públic, també van aparèixer altres iniciatives de caràcter privat que pretenien renovar el panorama educatiu de l'època. El cas més significatiu va ser el del pedagog anarquista Francesc Ferrer i Guàrdia²⁹, que va fundar l'**Escola Moderna** al carrer Bailèn de Barcelona l'any 1901. Pren com a referent el model educatiu de les escoles llibertàries dels ateneus obrers per crear un centre pioner. A les seves classes impulsa un ensenyament basat en el lliurepensament³⁰, que rebutja els exàmens i el sistema de premis i càstigs. D'altra banda, instaura la neutralitat religiosa a l'aula i aposta per la coeducació de sexes i de classes socials. És a dir, pretén que els nens i les nenes rebin el mateix ensenyament compartint el mateix espai i que, a més, aquesta ensenyança fos igual de vàlida tant pels fills dels patrons com pels fills dels obrers; que segons Ferrer i Guàrdia han d'anar junts a classe. A part, l'Escola Moderna estava oberta a les dinàmiques de la vida social i laboral i organitzava activitats a l'exterior per descobrir el medi natural. Per tant, els nens i nenes tenien la insòlita llibertat de fer jocs i exercicis a l'aire lliure, que esdevenien l'eix del seu aprenentatge a partir dels comentaris i les redaccions que els infants feien sobre les seves pròpies vivències.



Fotografia d'un grup d'infants jugant a l'aire lliure a l'Escola Moderna; Francesc Ferrer i Guàrdia.

²⁹ **Francesc Ferrer i Guàrdia** (1854 – 1909): Va haver de marxar a l'exili a Brussel·les, on va crear l'*École Renouée* i la Lliga Internacional per a l'Educació Racionalista dels Infants. Va ser acusat de ser un dels incitadors dels fets de la Setmana Tràgica i, malgrat que la seva culpabilitat no va poder ser demostrada, se'l va condemnar a mort i va ser afusellat.

³⁰ **Lliurepensament**: Actitud filosòfica que propugna l'autonomia de l'ésser humà per tal de no veure's supeditat a cap autoritat dogmàtica que l'impedeixi desenvolupar un anàlisi racional del seu entorn.

Salomó Marquès considera que l'Escola Moderna va ser una experiència "revolucionària", ja que va trencar tots els esquemes educatius a Catalunya. De fet, la seva defensa per l'educació científica i racional estava associada amb les profundes conviccions polítiques de caire anarquista que tenia Ferrer i Guàrdia. El seu objectiu era utilitzar un ensenyament renovat per lluitar en pro de l'emancipació de l'home i assolir la seva autonomia intel·lectual, alliberant-lo de tot poder i de qualsevol sotmetiment dogmàtic. Segons el propi Salomó Marquès, Ferrer i Guàrdia "volia una escola diferent perquè creia en una societat diferent".³¹

Si bé les propostes de Ferrer i Guàrdia són del tot trencadores des del punt de vista pedagògic, ignorava completament el català a l'escola. Tot l'ensenyament que impartia es feia en castellà perquè entenia que aquesta llengua servia molt millor a l'esperit internacionalista i d'obertura al món que propugnaven les seves tesis. La presència del català a l'escola continuava sent ínfima, però en aquest període de renovació generalitzada també van aflorar les primeres veus que clamaven per la catalanització de l'escola. És del cas del pedagog Francesc Flos i Calcat, que impulsa la creació del **Col·legi Sant Jordi** a Barcelona. Esdevé la primera escola del país que imparteix classes en català de manera assídua i que, a més, pretén treballar per la causa cultural de Catalunya adaptant els infants a la realitat del país. Arran de la seva experiència, Flos i Calcat decideix fundar l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana; entitat amb la qual pretén difondre el seu model d'escola catalana a altres centres educatius, assessorant els mestres per implantar-lo i subvencionant les escoles que apostin per ensenyar en català.

Aquestes experiències innovadores de caràcter privat que van aflorar a Barcelona amb l'arribada del nou segle constituïen una excepció dins de l'àmbit de l'educació privada, molt dominat encara per les acadèmies de pis i les escoles religioses. Pel que fa a l'ensenyament públic a la capital catalana, seguia tal com l'havíem deixat a finals del segle XIX: metodologia tradicional, abstencionisme a l'aula, edificis rònecs i material obsolet. La diferència, però, radicava en un canvi de mentalitat per part d'alguns mestres anònims.

³¹ Les pressions exercides pels sectors conservadors van aconseguir fer clausurar l'Escola Moderna l'any 1906, però no van impedir l'obertura de noves escoles seguint el seu esperit ni la difusió del seu ideari arreu del país i per la resta d'Europa.

3. 4. ELS MESTRES ANÒNIMS DE L'ESCOLA PÚBLICA A BARCELONA

La darrera dècada del segle XIX va palesar que, malgrat tot, els temps estaven canviant a l'escola pública de Barcelona. Els mestres eren conscients de les mancances del sistema i alguns d'ells van començar a reclamar millores en les condicions de les escoles: reparació dels edificis escolars, renovació del material utilitzat a l'aula i, en alguns casos, canvis metodològics demanant la contractació de més personal per atendre millor les necessitats dels alumnes.

En general, les exigències dels mestres es centraven al voltant de les deficiències de les instal·lacions i dels recursos emprats, que els impedièren desenvolupar la seva feina amb normalitat i plenes comoditats. Primerament, es tractava de veus anònimes i aïllades procedents d'alguns centres escolars públics que, amb els anys s'anirien estenent tímidament en major o menor mesura. Si les primeres crítiques per part dels docents rebien per resposta de les Administracions la lenta renovació i millora dels edificis; els canvis reclamats en matèria pedagògica encara eren més lents i complicats per materialitzar-se. Malgrat tot, van augmentar els recels per part de determinats mestres cap a les metodologies tradicionals basades en la memorització sistemàtica de la lliçó i va prendre força la idea de la necessitat de brindar una millor educació als barris humils.

S'han conservat cartes escrites per docents i directors de les escoles públiques del barri de Sants de Barcelona adreçades a les autoritats municipals, on es reflectien tota mena de problemàtiques freqüents a les aules. Amb l'increment de queixes, la Junta d'Instrucció Pública de l'Ajuntament va decidir crear una comissió d'estudi per analitzar cas per cas. A tall d'exemple, ens fixem en l'escrit enviat per la directora de l'Escola de Nenes del carrer Creu Coberta el 4 de novembre de 1890 on consta el següent:

“El local no disposa en absolut de les condicions higièniques més indispensables, essent la més urgent necessitat en l'augment de l'enllumenat que en l'actualitat és molt deficient, i que es permeti durant els dies més rigorosos d'hivern utilitzar part de l'enllumenat com a mitjà de calefacció, doncs les pèssimes condicions del local el fan

ser tan fred (...) en diverses ocasions per la claraboia situada al centre de la sostrada (...) han caigut a la sala d'estar fulles dels arbres i flocs de neu.”³²

Dos anys després, les reclamacions encara no s’havien atès i les mateixes problemàtiques persistien; fet que va obligar a demanar un canvi de local per “poder allunyar les alumnes del perill continu al qual estan exposades dins l’actual classe, envoltades constantment d’una densa atmosfera de pols.”³³ En paral·lel, també expressava la urgència per canviar el material pedagògic, argumentant que feia trenta-cinc anys que s’utilitzava el mateix. El calvari finalitzaria el 3 de març de 1894, quasi quatre anys després d’iniciar les peticions, quan va obtenir l’assignació d’un nou local en millors condicions per fer classe.

Amb tot, la figura més emblemàtica d’aquest canvi de mentalitat en alguns mestres públics de Barcelona la trobem en la persona de **Celestina Vigneaux**. Arrelada al districte de Sants, aquesta mestra va començar a treballar a l’Escola de Pàrvuls d’Hostafrancs l’any 1903, on es va trobar les mateixes mancances que hi havia en tots els centres públics. Malgrat tot, des de la seva arribada va mostrar la seva predisposició per millorar les prestacions de l’escola: a ella se li atribueix la creació de la primera cantina escolar de la ciutat i també el fet de ser una de les pioneres a l’hora d’introduir el mètode Montessori a l’aula de parvulari.

Amb la cantina, Celestina Vigneaux pretenia atorgar a l’alimentació i a la salut de l’infant una importància preeminent en el seu procés educatiu. Considerava que la higiene i l’equilibri alimentari eren imprescindibles per garantir després un bon aprenentatge a l’aula i, per aquest motiu, va crear una cantina gràcies a una subvenció municipal que només li finançava la construcció de les instal·lacions. El menjar el compraven amb els donatius econòmics que feien alguns particulars, o bé gràcies a les donacions en espècies que oferien l’escorxador del barri o el mercat de Sants. No cal dir que la majoria dels usuaris que s’acollien al servei de la cantina escolar eren fills de gent sense recursos que obtenien la gratuïtat dels àpats. Amb tot, Joan Sanromà indica que les autoritats locals van fer un balanç positiu d’aquesta experiència pionera a Barcelona per el següent motiu:

³² GRUP DE RECERCA HISTÒRICA DE SANTS, HOSTAFRANCS I LA BORDETA, *Les escoles fins al 1939 a Sants, Hostafrancs i la Bordeta. Llums i foscors*. Barcelona, Riera de Magòria, 2014, pàg. 32.

³³ GRUP DE RECERCA HISTÒRICA DE SANTS, HOSTAFRANCS I LA BORDETA, *Les escoles fins al 1939 a Sants, Hostafrancs i la Bordeta. Llums i foscors*. Barcelona, Riera de Magòria, 2014, pàg. 32.

“A l’Ajuntament veien que l’existència d’una cantina a l’escola feia reduir l’absentisme a l’aula. Tenien clar que la cantina era la causa que incentivava l’assistència dels infants. El fet que et garanteixin un àpat diari era un esquer que atreia tant als alumnes com als pares, que no dubtaven en enviar cada dia els seus fills a l’escola.”

Les inquietuds de Celestina Vigneaux eren inesgotables i ella mateixa va decidir organitzar de manera freqüent sortides a l’aire lliure amb els seus alumnes, que mai en horari lectiu havien anat més enllà de les quatre parets del centre. Era coneixedora del mètode Montessori³⁴ i va decidir fer-ne diversos assajos a l’escola utilitzant com a pretext el treball manual amb el fang per estimular l’autonomia de l’infant, tal com ella ho plasma en un escrit que recull el Grup de Recerca Històrica de Sants:

“Les di arcilla, les dejé que libremente formasen lo que se les ocurriera, y ninguno pensó en contestarme «No sé qué cosa hacer»; respuesta general cuando tratamos de imponer a un niño un trabajo que no está a su alcance.”³⁵

³⁴ Més endavant, va acabar fundant l’any 1915 la seva pròpia escola. Va aplicar-hi de manera íntegra els preceptes pedagògics de Maria Montessori, que va aprendre a la perfecció a través d’una sèrie de viatges becats per l’Ajuntament a Roma. Allà va visitar escoles que ja aplicaven aquest mètode i va assistir al II Curs Internacional organitzat per la pedagoga italiana.

³⁵ GRUP DE RECERCA HISTÒRICA DE SANTS, HOSTAFRANCS I LA BORDETA, *Les escoles fins al 1939 a Sants, Hostafrancs i la Bordeta. Llums i foscors*. Barcelona, Riera de Magòria, 2014, pàg. 46.

3. 5. EL DESPERTAR DE LES INSTITUCIONS: LA TASCA DE L'AJUNTAMENT DE BARCELONA

Afortunadament, a Barcelona cada cop hi havia més mestres públics com la Celestina Vigneaux, que alçaven la veu reclamant un canvi metodològic i esperonant a les institucions a prendre-hi un paper actiu. I el cas és que dins de l'Ajuntament havien irromput nous partits, ja hi havia regidors de diferents tendències polítiques que volien reduir l'analfabetisme a la ciutat i millorar les escoles. Casualment, se'ls va presentar la millor oportunitat per encetar aquest canvi l'any 1908: va quedar un romanent en els pressupostos del consistori barceloní i la majoria del ple –formada per republicans, radicals i catalanistes de la Lliga– va aprovar invertir aquests diners en cultura. Aquesta partida, batejada com el **Pressupost de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona**, pretenia crear quatre grans centres escolars amb cursos estructurats per edats³⁶, que servissin com a referents educatius per la ciutat i que, alhora, garantissin una escolarització de qualitat a les classes populars. La ponència va esdevenir també un projecte pedagògic que introduïa matèries noves dins del currículum escolar, com ara Treballs Manuals, Música i Dibuix; i que apostava per l'ensenyament experimental, aconfessional i en català³⁷. Tot plegat, desvinculat de la dependència estatal.

La proposta va ser sonada i tots els actors de la societat barcelonina es van posicionar a favor o en contra: partits polítics, associacions, entitats, gremis, etc. L'Església i els sectors conservadors van liderar amb mítings i concentracions de rebuig la campanya contra l'aprovació d'un Pressupost que, recordem, suprimia la religió de les aules de les escoles que es pretenien construir, cosa que horroritzava a la jerarquia eclesiàstica. Però els bisbes no eren els únics que recelaven del Pressupost, Joan Sanromà ens explica perquè les entitats obreres i els grups anarquistes també van desentendre's d'un projecte que, aparentment, era beneficiós pels interessos de les classes populars:

“Tenien por que les seves escoles racionalistes es veiessin obligades a tancar. Creien que aquests nous macroequipaments posaven en perill la viabilitat i la continuïtat dels seus petits ateneus de barri. Ambdós projectes anaven dirigits al mateix públic

³⁶ El fet d'impulsar les escoles graduades indica la voluntat de trencar amb el model unitari imperant a l'escola pública, on es barrejaven els nens de totes les edats en una mateixa classe.

³⁷ La introducció del català com a llengua docent en la ponència del Pressupost de Cultura es tractava d'un veritable avenç en les escoles públiques. Fins aleshores, el català havia estat relegat a alguns assaigs puntuals i sempre sota la iniciativa privada, com és el cas del Col·legi Sant Jordi de Flos i Calcat.

popular i treballador. Les escoles que projectava el Pressupost podrien fer-los la competència pescant entre la seva gent.”

Finalment, el projecte va quedar orfe de suports i només el van acabar defensant els regidors de l'esquerra catalanista. El pressupost extraordinari va acabar de ser rematat a mans del governador civil, que el va anul·lar adduint “extralimitacions legals”. Així doncs, quedava en paper mullat el primer intent sòlid, de caràcter oficial i públic, per posar fil a l'agulla als problemes de l'escola a Barcelona.

Tot i aquest revés, la majoria dels regidors que havien defensat el Pressupost de Cultura no pensaven rendir-se i van mantenir les seves funcions polítiques a l'Ajuntament, des d'on van aconseguir institucionalitzar per primer cop la pràctica de fer colònies escolars a l'estiu. Estaven programades fora de Barcelona per oferir un entorn més profitós als alumnes que tinguessin un estat de salut delicat, perquè poguessin córrer i créixer a l'aire lliure. En paral·lel, a Barcelona es començava a desenvolupar sota l'empara de l'Ajuntament el primer projecte públic, de caràcter experimental, que pretenia aplicar les innovadores tesis pedagògiques de l'Escola Nova: es tractava de l'**Escola del Bosc** del parc de Montjuïc.

Va ser la primera escola municipal de Barcelona. Això vol dir que estava gestionada directament pel consistori, no pas per l'Estat. Gràcies a l'entorn privilegiat on s'ubicava, els alumnes desenvolupaven la major part de les seves classes a l'aire lliure i en contacte amb la natura, en unes condicions higièniques del tot envejables. Sota la direcció de Rosa Sensat³⁸, el centre va



Fotografia d'una classe a l'aire lliure de l'Escola del Bosc

fer seu el lema del filòsof Rousseau, qui considerava que “la millor escola és l'ombra d'un arbre”. La pedagogia d'aquest centre girava al voltant de l'activitat física, l'expressió corporal i el joc, però també feien classe asseguts i en taules. Això sí, les tenien al jardí i les posaven a

³⁸ **Rosa Sensat** (1873 – 1961): Va ser una icona de la renovació pedagògica de Catalunya. Formada a l'Institut Rousseau de Ginebra, també va impartir classes a les escoles de mestres i a les escoles d'estiu.

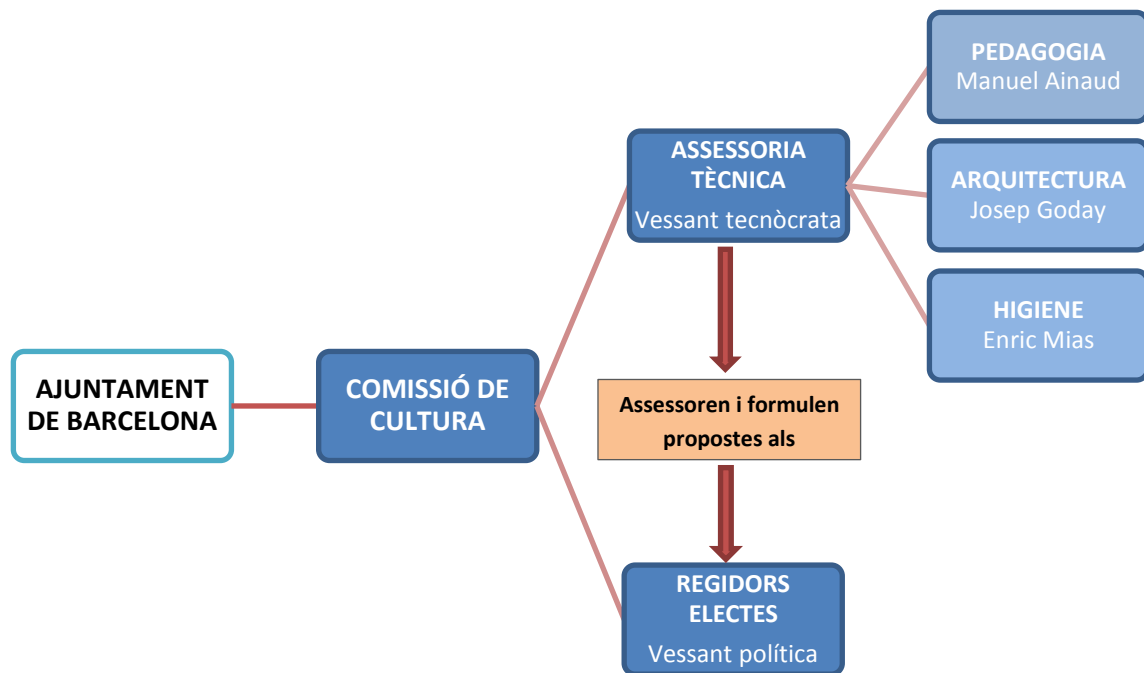
l'ombra a l'estiu o al sol a l'hivern. Els alumnes havien d'acabar la feina, però cadascú ho feia al seu ritme.

Des de l'Ajuntament sabien, però, que una flor no fa estiu i eren conscients que calia anar més enllà de l'exitosa prova pilot que havia suposat l'Escola del Bosc. El consistori, malgrat no tenir competències, sí que tenia la voluntat d'actuar de manera activa en la política educativa de Barcelona. Per aquest motiu, l'any 1916 va fer un pas endavant amb la decisió de crear la **Comissió de Cultura**, que pretenia coordinar de manera unificada totes les activitats relacionades amb l'ensenyament a la ciutat; evitant així la dispersió de les iniciatives i la manca de claredat que existia a l'Ajuntament a l'hora d'establir les prioritats en l'àmbit educatiu.

Tot i que incorporava regidors de tots els partits amb representació a l'Ajuntament, la Comissió de Cultura havia d'actuar com si fos un comitè tècnic, sense adscripció política. Els polítics pretenien que el protagonisme dins de l'entitat recaigués en mans d'especialistes en matèria educativa que, al seu torn, havien d'actuar com a assessors dels regidors electes per tal d'ajudar-los a traçar el programa educatiu més adequat per la ciutat. Dit d'una altra manera, les autoritats polítiques van voler envoltar-se del coneixement dels millors experts, donar-los protagonisme i atorgar-los la seva confiança per tal de fer millor la seva tasca pública.

Per aquest motiu, l'Ajuntament va encomanar la gestió de la Comissió a tecnòcrates que sabien en quins terrenys es movien i van crear la branca més funcional de l'entitat, l'**Assessoria Tècnica**. Sobresurten els noms de tres persones, a les quals se'ls va assignar la direcció una àrea d'actuació específica: Manuel Ainaud³⁹ n'era el director general i s'encarregava de Pedagogia, Josep Goday s'ocupava d'Arquitectura i el metge Enric Mias dirigia la d'Higiene.

³⁹ ³⁹ **Manuel Ainaud** (1885 – 1932): Era fill d'un matrimoni d'immigrants, de pare francès i mare andalusa, completament integrat al país, la qual cosa va permetre que Ainaud estigués plenament identificat amb la cultura, la llengua i el tarannà de Catalunya. Tot i que va tenir poques oportunitat d'estudiar, va optar per la formació autodidàctica i, ben aviat, es va sentir atret per l'ensenyament. Va començar exercint de professor en alguns centre privats que aplicaven pedagogies actives i renovadores, on ja va deixar la seva petjada emprenedora. Amb la seva entrada a l'ajuntament, va decidir apostar molt fort pel paper del consistori a l'hora d'apropar l'escola als barris més castigats de la ciutat. Va morir el 1932, als 47 anys, de càncer.



La Comissió donava indicacions als mestres nacionals sobre la manera d'impartir les matèries, recomanant defugir dels mètodes expositius i evitar les classes magistrals. Volien fer entendre la necessitat de fer participar l'alumne en la lliçó, alhora que s'insistia en el foment dels coneixements pràctics i l'educació cívica. L'aplicació de totes aquestes consignes quedava subjecta al grau de predisposició –o no– que tinguessin els mestres per aplicar-les. Es tractava de fer un acte de fe confiant en la voluntat del magisteri barceloní, però hi havia el risc que la majoria dels consells per millorar l'ensenyament acabessin en lletra morta.



Fotografia de Manuel Ainaud

Des de l'Assessoria Tècnica de la Comissió de Cultura eren plenament conscients que per posar en pràctica totes les reformes necessàries calia controlar de manera directa una xarxa consolidada d'escoles municipals, en les quals s'assegurés la implementació d'aquests canvis pedagògics. Manuel Ainaud apostava per aquesta via, però l'Ajuntament tenia unes competències polítiques molt limitades que l'impedien poder aixecar una obra d'aquestes característiques, que només podia emprendre el govern de l'Estat. Per recolzar aquesta reivindicació, els esforços de la Comissió de Cultura en els seus primers anys de vida van centrar-se en l'aconseguint d'un organisme oficial amb el que l'Ajuntament pogués engegar una política de construccions escolars a gran escala.

3. 5. 1. El Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona

Finalment, aquests esforços van donar resultat. El govern espanyol va acceptar una instància presentada per l'Ajuntament de Barcelona en què es demanava la plena autonomia per organitzar nous grups escolars a la ciutat amb règim de patronat escolar. Un Reial Decret del 17 de febrer de l'any 1922 va fer oficial la consecució del Patronat Escolar de Barcelona, que tenia la finalitat de bastir una xarxa pròpia d'escoles públiques.

En definitiva, el Patronat podia dedicar-se, dins de la Comissió de Cultura, exclusivament a tot el que es referia a ensenyament. Manuel Ainaud va assumir el lideratge del nou Patronat i des del primer moment va posar-se a treballar amb els seus col·laboradors habituals de l'Assessoria Tècnica per projectar la construcció d'una sèrie de grups escolars; el disseny dels quals va anar a càrrec de l'arquitecte Josep Goday, mentre que el metge Enric Mias s'encarregava de vetllar pel compliment de les condicions higièniques. Però la tasca del Patronat no s'acabava a l'hora d'aixecar els edificis, ja que de portes endins també tenia les competències per gestionar el funcionament intern d'aquestes escoles i Manuel Ainaud podia marcar les directrius pedagògiques a seguir.

Per tal de garantir la posada en pràctica d'un ensenyament renovador, Ainaud tenia clar que calia triar els mestres més adients, més innovadors i més compromesos per desenvolupar aquesta feina. El Ministeri d'Instrucció Pública va atorgar al Patronat la potestat de seleccionar el professorat que havia d'exercir a les seves escoles municipals a través de la convocatòria de concursos propis. Els mestres que s'hi presentaven, a més d'haver passat les oposicions de l'Estat i d'haver aconseguit la titulació de mestre nacional, estaven obligats a presentar una mena de currículum en què s'havien d'indicar els serveis prestats prèviament, els estudis, els títols, les publicacions i les referències. Es valorava la seva experiència i el seu domini del català a l'hora d'assignar les places. Se'ls exigia més que a la resta del magisteri públic, però també cobraven un important suplement econòmic per part de l'Ajuntament.

Això va generar polèmica entre els professionals de l'ensenyament del moment. Per una banda, els mestres estatals de Barcelona –que treballaven en escoles públiques gestionades pel govern central– veien amenaçats els seus drets adquirits i temien convertir-se en “mestres de segona”, tant pel reconeixement del paper preponderant de l'Ajuntament i del Patronat en la gestió de l'ensenyament a la ciutat com per la normalització a l'aula de la

llengua catalana, que no tots ells dominaven. No volien quedar-se en una situació de desigualtat envers els seus companys de les escoles públiques municipals.

D'altra banda, des del magisteri més catalanista i des d'institucions com l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana alertaven del perill que representava que la futura escola pública municipal es bastís amb mestres i funcionaris que prèviament ja havien estat homologats per treballar en centres de l'Estat. Ells buscaven una desvinculació completa de l'Estat. Des de l'APEC també van criticar a Manuel Ainaud per deixar de banda la problemàtica que assetjava de manera global a l'ensenyament de Catalunya i limitar-se a buscar solucions exclusivament barcelonines.

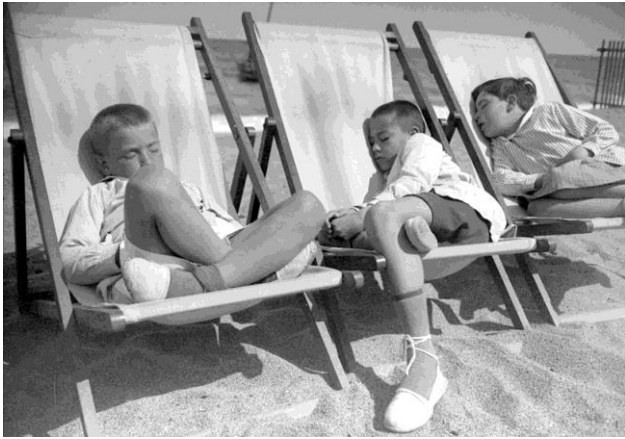
Sigui com sigui i malgrat totes les polèmiques generades, finalment Manuel Ainaud va aprovar el mateix 1922 la posada en funcionament del Pla General de Distribució d'Edificis Escolars. Pretenia aconseguir bastir veritables "palaus de cultura" de qualitat, sans i adreçats als infants de les classes populars de Barcelona. En aquelles escoles es van assentar les bases de la renovació pedagògica amb uns mètodes nous i un ensenyament laic i en català. Per posar en pràctica aquest model, a Manuel Ainaud i a Josep Goday els van caldre moltes hores d'estudi plegats, en què analitzaven la feina que s'estava fent a l'Escola del Bosc de Montjuïc i als parvularis Montessori per tal d'implantar la seva metodologia al conjunt de les noves escoles que volien projectar. Per aprendre també van haver de viatjar als països capdavanters del moment, com ara Itàlia, Suïssa o Suècia.

En el seu Pla General de Distribució d'Edificis Escolars, Josep Goday i Manuel Ainaud van projectar la construcció de 25 grups escolars. Però amb l'adveniment de la dictadura de Primo de Ribera només es van poder materialitzar tres escoles:

- **L'Escola del Mar**⁴⁰ (a la Barceloneta)

Arran de l'experiència positiva de l'Escola del Bosc de Montjuïc, es va decidir crear una escola d'unes característiques similars a la sorra de la platja, que oferís un ensenyament actiu a l'aire lliure adreçat als infants més malalts o desfavorits.

⁴⁰ El centre va desaparèixer l'any 1938 a causa dels bombardejos de la Guerra Civil.



Alumnes de l'Escola del Mar descansant a la platja.



Fotografia de l'edifici de l'Escola del Mar.

- **G.E. La Farigola** (a Vallcarca)
- **G.E. Àngel Baixeras** (a la Via Laietana)

La resta de projectes van quedar paralitzats arran del cop d'estat protagonitzat pel general Miguel Primo de Rivera el 13 de setembre de 1923, que va instaurar una dictadura militar, de caire totalitari i amb un certa influència del feixisme italià. Durant aquest nou període el país va patir un fre cultural, la llengua catalana va ser perseguida i institucions com la Mancomunitat de Catalunya van ser suprimides. L'actuació centralista i anticatalanista del nou règim va apuntar de ple contra la tasca del Patronat Escolar, que va ser dissolt⁴¹; mentre que a Manuel Ainaud el van desposseir del seu càrrec. Els grups escolars ja existents van ser considerats simples escoles estatals. Fins i tot alguns mestres i inspectors van ser desterrats, destituïts o greument amenaçats per no haver observat i atès les normes sobre el control ideològic i l'ús del castellà.

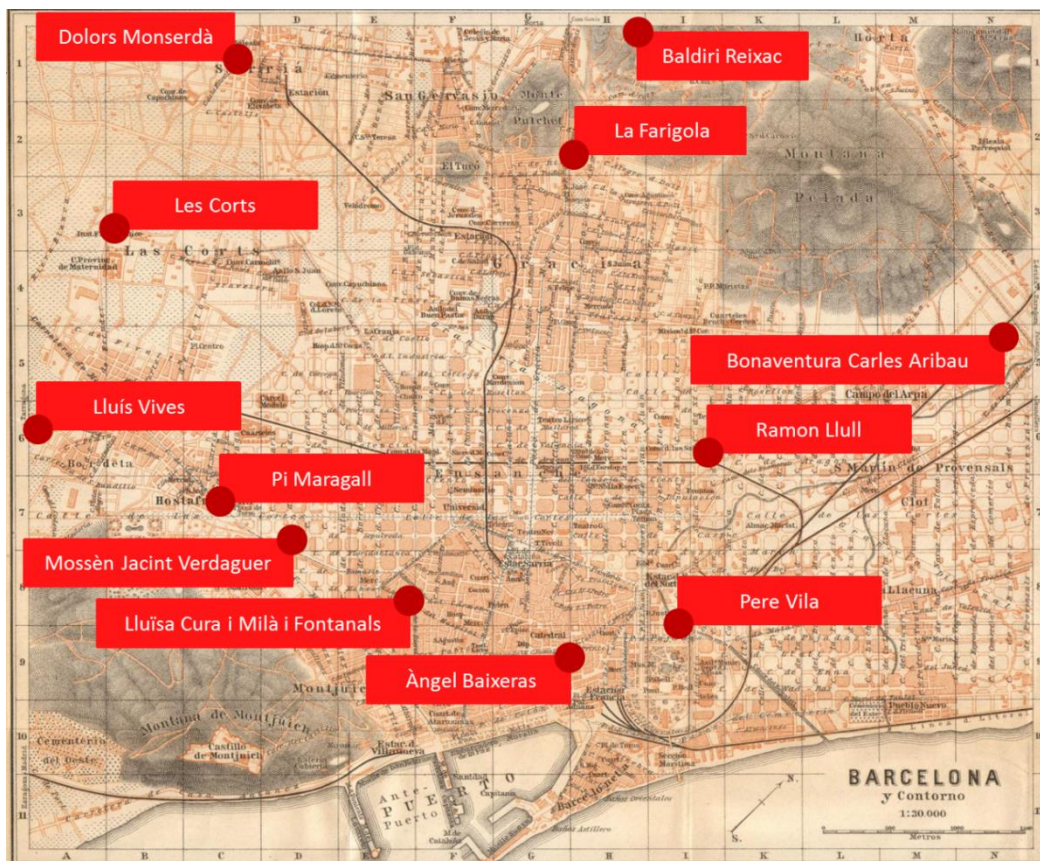
Nou mesos abans de proclamar-se la República, el Patronat Escolar tornà a ser restaurat. Amb els canvis produïts per la caiguda de Primo de Rivera l'any 1930 i l'inici de la *Dictablanda*⁴², Manuel Ainaud va tornar a situar-se de nou al capdavant de l'Assessoria Tècnica i del Patronat Escolar. Des del seu càrrec va treballar molt ràpidament per agilitzar la finalització dels projectes iniciats i va reprendre les obres de construcció de tots els grups escolars programats, que es trobaven a mig fer per culpa de la paràlisi forçada.

⁴¹ Mitjançant un Reial Decret del 12 de febrer de 1924.

⁴² **Dictablanda**: Últim període de la Restauració Borbònica abans de l'arribada de la Segona República. Va des de la caiguda de Primo de Rivera fins a la proclamació d'aquesta última.

Manuel Ainaud i el seu equip van poder donar els retocs finals i supervisar les instal·lacions perquè el 29 de març de 1931 es poguessin inaugurar onze grups escolars, tot just dues setmanes abans de la proclamació de la República. Aquestes van ser les onze escoles obertes, amb el nombre de places aproximades que podien acollir:

- **Pere Vila** → 1.300
- **Ramon Llull** → 1.100
- **Lluïsa Cura i Milà i Fontanals** → 1.100
- **Lluís Vives** → 900
- **Mossèn Jacint Verdaguer** → 800
- **Bonaventura Carles Aribau** → 800
- **Francesc Pi i Maragall** → 650
- **Sant Ramon de Penyafort** → 600
- **Baldiri Reixac** → 450
- **Dolors Monserdà** → 400
- **Les Corts** → 350



Situació de les noves escoles del Patronat. Font: elaboració pròpia

4. LA SEGONA REPÚBLICA I LA MODERNITZACIÓ DEL PAÍS A TRAVÉS DE L'ESCOLA

La proclamació de la Segona República el 14 d'abril de 1931 va ser rebuda amb alegria en moltes poblacions del país. A Barcelona, els carrers es van omplir de gom a gom i la ciutat es mostrava entusiasmada amb aquesta onada d'exaltació popular. Queia, finalment, la dictadura militar, mentre que Alfons XII marxava desacreditat a l'exili.

El nou Govern republicà va reconèixer les singularitats de Catalunya i va donar llum verda a la recuperació de les seves institucions polítiques. La Generalitat es va dotar d'un Estatut d'autonomia per fixar el seu grau d'autogovern que, entre altres coses, li va permetre elaborar la seva pròpia política educativa. El cert és que els dos governs van treballar colze a colze, cadascú amb les seves competències i amb els seus interessos, per tal de fer realitat el projecte de renovació pedagògica que s'estava estenent de manera imparable arreu de les escoles del territori. Però aquesta convivència Estat-Generalitat no va satisfer en un principi a les forces polítiques més catalanistes, que esperaven que fos l'executiu català qui tingués la competència exclusiva de l'educació⁴³.

De totes maneres, la República va consolidar els canvis educatius engegats durant el primer terç del segle XX i va fer possible que fructifiquessin els esforços de tants mestres i pedagogs per transformar el sistema durant un període previ en què van topar amb una Administració central reticent o contrària als canvis. Amb l'adveniment del nou règim democràtic, per primer cop les institucions públiques de l'Estat van assumir com a seus els postulats de l'Escola Nova, van apostar per ells i van treballar per materialitzar-los a través de la creació planificada d'una xarxa escolar pública i de qualitat. El suport de les autoritats republicanes va ser clau per desplegar en tot el seu potencial i fer arribar a tota la població els nous mètodes pedagògics que, com hem vist en els apartats anteriors, ja feia tres dècades que van començar a introduir-se en determinats sectors escolars renovadors de Catalunya.

El nou govern de Madrid tenia clara la necessitat de modernitzar en tots els àmbits un país que es trobava aferrat al passat: calia fer d'Espanya un país més civilitzat, més democràtic i

⁴³ L'Estatut de Núria aprovat en referèndum (amb un 75% de participació) per un 99% dels catalans no va conservar la integritat de tots els seus articles. Al ser enviat a Madrid, les Corts Constituents van retallar el seu contingut titllant-lo "d'excessivament pretensions". L'Estatut original estipulava la legislació exclusiva per part de la Generalitat en el camp educatiu, però l'Estat va voler conservar el seu dret a construir i controlar les escoles públiques a Catalunya.

més europeu. A través d'una inversió pública mai vista fins aleshores volien fer de l'educació la pedra angular del seu pla, veient en ella el millor vehicle per iniciar la transformació des de la base: és a dir, la infància. Estaven convençuts que una millor educació i uns mestres més ben preparats ajudarien a perpetuar els valors republicans i els ideals de la nova Administració i, de retruc, assegurarien la continuïtat política del nou *status quo*, que encara era massa tendre. Tan rellevant va ser el paper de l'educació en aquesta nova etapa que molts no dubten en anomenar-la "La República dels Mestres", mentre que el president Manuel Azaña⁴⁴ va assegurar que "l'escola pública ha de ser l'escut de la República", perquè era ella qui tenia la possibilitat d'instruir a veritables ciutadans. En Salomó Marquès ens demostra amb una sèrie d'exemples el gran suport institucional que va rebre l'ensenyament:

"Per començar, el ministre era un mestre: en Marcel·lí Domingo. El primer alcalde republicà de Girona era professor de l'Escola Normal, el primer president de la diputació de Girona era el director de l'Escola Normal, la noia que va posar la bandera de la República a Girona era estudiant de Magisteri. Les primeres autoritats polítiques del país procedien del món de l'educació! Calia passar de súbdits a ciutadans, i això s'aconseguia a través de l'educació. El súbdit obeeix el que mana i el ciutadà està en llibertat."

Certament, una primera evidència de què les coses estaven canviant va ser el nomenament de Marcel·lí Domingo⁴⁵ com a Ministre d'Instrucció Pública, es tractava d'un mestre nascut a Tortosa. Per primer cop algú implicat de manera directa en l'àmbit de l'ensenyament accedia al càrrec i, a més a més, disposava del coneixement necessari per entendre la situació singular de Catalunya respecte a la de la resta de l'Estat. I és que, de fet, aquesta realitat pròpia es traduïa inequívocament en el terreny educatiu públic: a part de les escoles estatals, un altre executiu –la Generalitat– també va desenvolupar la seva particular legislació educativa i va aixecar les seves pròpies escoles **amb els seus propis diners** dels pressupostos.

⁴⁴ **Manuel Azaña** (1880 – 1940): Polític espanyol que va exercir de president del govern durant el primer bienni progressista de la Segona República, des del 1931 fins al 1933. Gràcies a la coalició entre republicans d'esquerres i socialistes, el seu govern va impulsar grans reformes laborals i agràries. Posteriorment, l'any 1936 va ser escollit president de la República. Es va mantenir en el càrrec durant tota la Guerra Civil fins el final del conflicte, moment en què va haver de dimitir i exiliar-se a França.

⁴⁵ **Marcel·lí Domingo** (1884 – 1939): Va estudiar a l'Escola Normal de Tarragona i va començar a impartir classes en un centre de Tortosa, on va entrar en contacte amb cercles republicans. Sempre va militar en partits d'esquerres i amb l'adveniment de la República va esdevenir Ministre d'Instrucció Pública, des d'on va impulsar la modernització de l'ensenyament del país.

Convé destacar això últim, perquè va condicionar i va limitar econòmicament l'abast de l'obra escolar de la Generalitat. El govern espanyol va decidir que l'executiu català havia de pagar de les seves arques qualsevol escola que es volgués construir, sense que Madrid estigués obligada a destinar-hi cap partida de suport. A la pràctica, com que la hisenda del Govern no disposava de gaires fons, va costar molt que s'engegués una política constructiva sòlida; però amb el transcurs dels anys, l'estampa de l'obra de la Generalitat va acabar sent capital amb la creació d'Escoles Normals pròpies que formaven els futurs mestres seguint les consignes del govern autonòmic.

Finalment, l'univers educatiu públic català es completava amb l'obra de l'Ajuntament de Barcelona, que a través del Patronat Escolar va treballar per la consolidació d'una eficaç xarxa d'escoles municipals que va actuar com un referent a seguir; no només pel que fa a les activitats acadèmiques més ordinàries que desenvolupaven les seves escoles a l'aula, sinó també per la dedicació i l'èmfasi que va posar en les activitats complementàries que es feien a l'exterior (colònies, excursions, banys de mar, etc.) i per l'atenció als col·lectius més necessitats. Per tant, a la ciutat de Barcelona trobàvem un sistema públic bastant peculiar que constava de tres xarxes escolars independents: l'estatal, la de la Generalitat i la municipal.

Malgrat tot, està clar que res del que proposaven les institucions i els governs s'hagués pogut dur a terme si no haguessin comptat amb el valor i l'entrega de tants mestres anònims arreu de les escoles del territori. Segons en Salomó Marquès, el seu paper va ser clau, fins al punt d'afirmar que "les petites iniciatives a títol individual de molts mestres humils van ser, en el fons, el veritable motor educatiu de la República."

Ara bé, tot i que el clam de renovació pedagògica s'havia instaurat de manera majoritària i generalitzada arreu del magisteri, sempre podien aparèixer casos de professors reticents a assumir les noves directrius i que tinguessin recels a l'hora d'aplicar els canvis metodològics de l'Escola Nova. A ells, se'ls havia de convèncer. A la ciutat, això depenia de la implicació del director i del conjunt del claustre; però als pobles petits, els canvis només depenien de voluntat de l'únic mestre que impartia classe a l'escola. Per tant, hi havia la possibilitat que en aquests llocs hi haguessin professors que continuessin fent classes de manera tradicional.

És en aquest punt quan entra en joc l'essencial tasca de l'inspector. En Salomó Marquès ens explica en què consistia la seva feina:

“S’encarrega de visitar les escoles del territori i supervisar la tasca dels docents. Ells són qui animen i incentiven als mestres per prosseguir amb els avenços pedagògics. Havien de fer arribar la renovació pedagògica a tots els punts de l’Estat i que els nens de cap poble, per petit que fos, es quedessin sense tastar els avenços de l’Escola Nova i de la República.”

I els avenços que duia l’Escola Nova de la mà de la Segona República es van plasmar en una sèrie de valors que es van promoure des de l’escola i que van constituir l’eix central de l’educació republicana. Van ser els següents:

- **Laïcisme**

La religió queda relegada a l'àmbit privat i no té cabuda a l'escola, on es respecta la llibertat de culte. Per contra, es potencia l'educació cívica i l'ensenyament científic.

- **Coeducació**

Els nens i les nenes estan junts, no pas en escoles separades. L'educació ha d'aspirar a aconseguir la igualtat entre sexes.

- **Igualtat social**

Creació d'un sistema educatiu unificat, públic, gratuït i de qualitat per a tothom. L'ensenyament abasteix a tota la població sense distinció de classes socials.

- **Ensenyament actiu**

Aprendre a través de l'observació i de l'experimentació, apostant per les activitats a l'aire lliure. El nen esdevé el protagonista del seu aprenentatge.

- **Ensenyament crític i racional**

Ajudar els infants a pensar de manera autònoma. No cal aprendre moltes coses de memòria.

- **Arrelament al país**

Ensenyament en llengua catalana a totes les escoles del país i introducció de la història i de la geografia de Catalunya en el currículum educatiu.

Aquests canvis en profunditat que les institucions, els pedagogs i els mestres pretenien impulsar des de dins de les aules van anar acompanyats d'una sèrie d'objectius que es va marcar l'Administració central:

- **Elaborar una política de construccions escolars**

Edificar nous centres, en bones condicions per fer classe i adaptats a les necessitats pedagògiques i socials dels infants.

- **Millorar la formació del professorat**

Instruir els futurs mestres en base als fonaments pedagògics renovadors de l'Escola Nova i ensenyar-los les metodologies més innovadores de l'estranger.

Tots aquests aspectes mencionats els desenvoluparem i els analitzarem en profunditat a través dels records de quatre testimonis de l'època perquè ens puguem fer una idea més acurada de com era el model educatiu que proposava la Segona República. Les ex-alumnes d'una escola del Patronat de Barcelona durant el període republicà ens ajudaran a recrear la vida i el treball a l'aula (i fora de l'aula) en el grup escolar Lluís Vives del barri de Sants, un centre educatiu que aplicava els preceptes pedagògics renovadors que s'impulsaven des de les institucions. Però per entendre tot això, abans és convenient endinsar-se en el passat d'un barri tan singular com Sants, comprendre la seva essència i conèixer la història del Lluís Vives i els elements que hi ha al voltant de la creació d'una escola com aquesta.

5. EL GRUP ESCOLAR LLUÍS VIVES DE SANTS

A la cruïlla del carrer Canalejas amb l'artèria de la Riera Blanca s'alça una imponent escola entre la multitud d'illes de cases que inunden avui en dia el barri barceloní de Sants. D'aspecte inconfusible i aparença esplendorosa, el Col·legi Públic Lluís Vives té una dilatada i densa història a les esquenes dels seus quasi vuitanta-sis anys de vida. Inaugurat l'any 1931, aquest centre era conegut popularment com l'*Olivereta*: era el nom que duia l'antiga fàbrica ubicada en el mateix solar sobre el que es va construir l'escola posteriorment. El seu nom és el millor testimoni de la industrialització que va patir el barri. Va ser un procés que revolucionaria per sempre el caràcter de Sants, donant peu a una veritable explosió demogràfica que marcaria l'esdevenir de la seva futura existència.

5. 1. EL BARRI DE SANTS: INDUSTRIALITZACIÓ I DEMOGRAFIA, D'AGRÍCOLA A INDUSTRIAL. (1800-1930)

Durant l'Edat Moderna, les terres ubicades fora de la muralla de Barcelona eren espais d'ús fonamentalment agrícola, on els pagesos aprofitaven la fertilitat de les terres del pla. Un plegat de rieres regaven el que llavors era el municipi de Sants, al sud de la ciutat comtal, on hi havia zones d'aiguamolls que amb el temps i l'esforç es van anar dessecant per convertir-se en nous camps de conreus:



Fotografia dels Jardins de Can Mantega. Són dels principals llegats del passat agrari de Sants.

blat, vinyes, horts i arrossars modelaven un paisatge ben rural.

A principis del segle XIX, va ser precisament aquest espai anomenat la Marina de Sants, el triat per algunes companyies d'indianes amb fàbriques dins de les muralles de la ciutat com el lloc ideal on blanquejar i assecar els teixits. Es tractava d'un terreny espaiós, en què era molt fàcil obtenir aigües subterrànies quasi a nivell de superfície. Com a resultat de tot plegat, es van crear els *prats d'indianes*, que van ser un factor important a l'hora d'accelerar el creixement demogràfic d'un municipi que aleshores tenia una població que no arribava ni als mil habitants.

Però el gran impuls a Sants es va produir a partir de 1846, quan l'Ajuntament de Barcelona va decidir prohibir la construcció de noves fàbriques de vapor dins de les muralles de la ciutat. Durant aquest període, les grans indústries van optar per instal·lar-se en territori santsenc aprofitant les bones comunicacions per carretera i per ferrocarril i la proximitat al port, on es descarregava el carbó pels vapors. Al municipi de Sants es van produir unes transformacions econòmiques tan importants que van canviar el seu aspecte rural per un de més industrial, amb la creació de fàbriques com l'Espanya Industrial, el Vapor Vell i Can Batlló. La gran demanda de mà d'obra va atraure l'arribada d'immigrants del mateix pla de Barcelona o de les comarques de l'interior de Catalunya, la qual cosa va provocar un gran creixement demogràfic. Aquests nousvinguts es van establir al barri i van dur-hi a terme un procés d'urbanització que va substituir, en relatiu poc temps, camps i hortes per fàbriques i cases.



Fotografia de la fàbrica de Can Batlló



Els obrers de La España Industrial sortint de treballar.

A finals del segle XIX, l'èxit de l'Exposició Internacional de Barcelona de 1888 va provocar una nova embranzida. L'electricitat va transformar molts aspectes de la vida i la seva aplicació es va començar a introduir en el món industrial. El sector elèctric va generar l'aparició de noves indústries de làmpades i cables, que es van obrir a Sants juntament amb una central tèrmica. D'altra banda, els motors elèctrics van anar substituint la màquina de vapor a la resta de fàbriques i també van ser emprats pels tramvies, que amb la seva electrificació van millorar en rapidesa i comoditat.



Nois de Sants pujant al tramvia

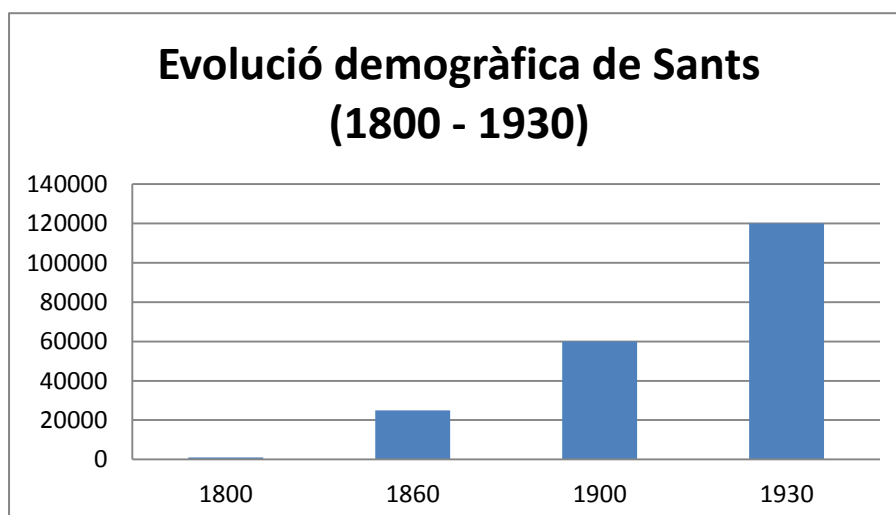
En l'àmbit polític, l'any **1897** el municipi de Sants va ser **annexionat al de Barcelona**. Però abans es va produir un intens debat entre els habitants del poble i un dels motius que esgrimien els defensors d'aquesta annexió –a banda dels



Vista general de Sants a finals del segle XIX

econòmics— era la millora que es produiria en les condicions d'escolarització dels infants del poble i els beneficis que comportaria pel sector educatiu formar part d'una ciutat més gran.

L'**Exposició Internacional de 1929** va ser un gran esdeveniment per tota la ciutat, però també va suposar l'impacte urbanístic i social més intens de la història de Sants. La construcció dels edificis que havien d'allotjar els diferents pavellons de l'esdeveniment va atraure a més i més gent, que venia a buscar feina a l'obra. El barri va rebre els primers fluxos d'immigrants de la resta de l'Estat: primer, valencians i aragonesos; i després, una segona onada migratòria de murcians i andalusos. Així doncs, el districte va duplicar la seva població i, passats trenta anys, els 60.000 habitants que hi havia l'any 1900, van convertir-se en els 120.000 de l'any 1930. La població creixia sense control i era urgent atendre les necessitats bàsiques dels habitants del nou barri de Barcelona. Calien col·legis públics per poder escolaritzar a tots els infants que habitaven el barri. El grup escolar Lluís Vives va intentar posar-hi remei.



5. 2. HISTÒRIA DEL G.E. LLUÍS VIVES

5. 2. 1. Antecedents escolars al barri de Sants

El dèficit escolar al barri de Sants era més que notori. Com ja hem mencionat prèviament en el treball⁴⁶, l'educació pública en moltes zones urbanes es trobava en una situació precària. Per tant, no és d'estranyar que la majoria d'infants escolaritzats del barri cursessin els seus estudis en acadèmies o escoles particulars⁴⁷ que anaven a càrrec d'un professor titulat, desvinculades de la xarxa pública. Ara bé, cal emfatitzar que sempre parlem d'infants "escolaritzats", ja que no tots els nois del barri anaven a l'escola, sinó que hi havia una àmplia quantitat d'ells que no estaven matriculats en cap centre. Un informe governamental⁴⁸ de l'any 1911 xifra que, aproximadament, uns vint mil infants de la ciutat de Barcelona es trobaven sense escolarització.

Pel que fa al districte de Sants, l'informe esmentat afirmava que **calien seixanta-dues escoles més** –és a dir, el doble de les que hi havia– a part de mantenir les ja existents. També reconeixia que la ciutat havia de dotar-se de més places escolars públiques, sobretot en barris obrers amb una forta implantació industrial, ja que eren l'única garantia d'assegurar una escolarització més o menys continuada. I és que, precisament, el problema que acabaven tenint moltes famílies raïa en la dificultat per pagar les quotes que imposaven els mestres de les acadèmies particulars on acudien bona part dels nois del barri. Això obligava a molts d'ells a abandonar l'escola per treballar en tallers o fàbriques. La solució passava per apropar l'ensenyament allà on residia més població desfavorida en risc de quedar exclosa de la formació educativa.

5. 2. 2. La gestació d'una nova escola a Sants i els anys de lluita veïnal

La confluència de diverses circumstàncies va fer possible que es tirés endavant el projecte municipal per construir una nova escola a Sants. Si la manca de col·legis ja era una deficiència crònica del sistema, l'incessant creixement demogràfic del barri ocasionat per la continua arribada de població nouvinguda, va disparar el nombre d'infants en edat

⁴⁶ Vegeu apartat *D'on venim?* del treball.

⁴⁷ En alguns casos, l'Ajuntament podia acabar assumint la manutenció econòmica d'algunes escoles privades particulars i el sou del mestre -esdevenint així centres públics- amb la condició de donar ensenyament gratuït a la gent més desfavorida.

⁴⁸ Es tracte d'un informe elaborat per Marià Ballester i Bertran de Lis, que exercia com a *delegado regio de Enseñanza Primaria*.

d'escolarització. Fruit d'aquesta necessitat flagrant va aparèixer un moviment ciutadà que vetllava per aconseguir una escola nova pel barri a través de la lluita veïnal i la difusió de la seva causa que, probablement de manera involuntària, es va veure esperonada per les demandes per obtenir una mà d'obra més ben qualificada per part d'alguns sectors de l'empresariat industrial.

Ara bé, el factor determinant d'aquesta nova reorientació de la política educativa municipal era la presència de Manuel Ainaud al capdavant de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament. Ell ja havia manifestat prèviament la seva voluntat d'edificar complexos escolars de nova construcció arreu de la ciutat de Barcelona i, amb l'esperança de ser escoltats, els veïns de Sants van pressionar a les autoritats locals perquè una d'aquestes noves escoles que el Patronat Escolar pretenia obrir s'ubiqués en el seu territori. Referent a aquest tema, plana el debat sobre qui va tenir la preponderància a l'hora de persuadir les autoritats per obrir l'escola: si es tracta de la mobilització veïnal, o bé de la figura d'Ainaud. El professor Joan Sanromà es decanta pel paper que va jugar el pedagog:

“És completament cert que les manifestacions ciutadanes van ser un instrument molt útil per aconseguir l'escola, però està clar que si un home tan decidit i compromès com Manel Ainaud no hagués estat dins les institucions municipals, probablement les reivindicacions no s'haguessin pogut concretar en fets.”

Sigui com sigui, aquest moviment ciutadà es va organitzar, va crear una comissió gestora per coordinar les seves reivindicacions i va presentar una instància formal a l'Ajuntament l'any 1916. Comptaven amb l'aval de 4.212 signatures i tenia un ampli suport popular que també es palesava en el teixit associatiu del barri. Fins a nou cooperatives obreres, com ara la Fraternitat Republicana Santsenca, recolzaven una reivindicació que també compartien un ampli estol de partits polítics d'ideologies ben diferents: des dels conservadors de la Lliga fins als republicans catalanistes, passant per altres forces progressistes i partits populistes com els radicals d'Alejandro Lerroux⁴⁹. Les reivindicacions també les secundaven entitats culturals insignes del barri com ara l'Orfeó de Sants i el Casino de Sants.

⁴⁹ El Partit Republicà Radical de Lerroux intentava fer-se un forat entre les classes obreres de Barcelona.

A grans trets, en la instància presentada a l'Ajuntament s'hi podia llegir el següent:

“Els obrers somniem en una societat millor, harmònica, més humana i responem a aquest ideal voldríem que es construís una escola nova per als nostres fills, per a tots els nens (...) una escola ben diferent d'aquestes tristes, d'aquestes míseres escoles d'ara (...) trobem a faltar, vora les nostres cases, una institució de cultura primària que, construïda sobre la base de la pedagogia contemporània (...) i és d'aqueixa institució cultural que nosaltres, proletaris, vells, eterns lluitadors, compremem que ens ne sentim emocionats (...).”

La instància va ser signada per les entitats més rellevants i portada fins l'ajuntament, acompanyada d'una amplia comitiva de veïns que formaven part de la manifestació convocada. El seguici va sortir del Cercle de Sants per anar fins a la plaça Sant Jaume, accedir al Saló de Cent i fer entrega de la instància. La marxa va tenir lloc el diumenge 12 de maig de 1918, a dos quarts d'onze



Marxa dels veïns de Sants per reclamar una nova escola pública

del matí, amb el lema: “El poble té dret a la cultura. Vetllem per l'educació dels nostres fills”.

Els regidors del ajuntament reconegueren que les peticions eren justes i anunciaren que es consideraria la construcció d'una nova escola en els propers pressupostos. El següent pas va ser la localització d'un solar per construir l'edifici. El 28 de març de 1920 es va col·locar la primera pedra del G. Lluís Vives, però les obres es van prolongar



Acte popular al pati del Lluís Vives en motiu de la inauguració de l'escola

durant més de deu anys a causa dels esdeveniments històrics d'aquells anys: l'Exposició

Universal i la dictadura de Primo de Rivera, que va paralitzar-ne la construcció. Passades aquestes circumstàncies i reincorporat Manuel Ainaud al capdavant del Patronat Escolar, el GE Lluís Vives va formar part del grup d'escoles que es van inaugurar oficialment el 29 de març de 1931, amb una inauguració popular una setmana després. Tot plegat, quinze dies abans de l'adveniment de la Segona República.

5. 2. 3. Una nova escola al barri de Sants

La construcció d'una escola com el Lluís Vives -que es va situar a l'avantguarda arquitectònica i pedagògica del moment- en l'entorn humil d'una zona dels afores de la ciutat, va ser un element d'impacte pel barri sencer i la seva gent, causant un abans i un després en la concepció de l'ensenyament

públic a Sants. Els habitants de Sants associaven el terme "escola pública" amb un pis atrotinat, gris i mal conservat, en el qual un sol mestre emprava uns mètodes arcaics per intentar fer classe a un nombrós contingent d'estudiants encabit en un espai de proporcions raquíques.



Vista frontal de l'edifici de l'escola Lluís Vives

Això era el que havien vist fins llavors en aquelles escoles públiques. No cal dir que partint d'aquests precedents, l'edificació de la nova escola Lluís Vives va meravellar el barri pel brutal contrast que suposava respecte els centres anteriors. L'escola, encara avui, és un edifici singular enmig d'un espai sense continuïtat urbanística, una escola bella, amb setze aules de generosos espais per a activitats polivalents. Un *palau de cultura* per als fills dels ciutadans de Sants.

5. 2. 4. L'edifici

Dissenyat per Josep Goday, hi podem veure clarament reflectides algunes de les principals característiques del Noucentisme⁵⁰. A semblança d'un palau neobarroc, destaca per la monumentalitat i la grandària, la rectitud en les formes i les seves línies harmòniques. En la

⁵⁰ **Noucentisme:** Moviment artístic que exaltava el classicisme, l'harmonia i la simetria. Va ser plasmat en la literatura catalana i difós en els cercles intel·lectuals catalanistes.

iconografia dels esgrafiats de les façanes hi ha representats els ideals noucentistes respecte al que havia de ser la instrucció escolar. Encara avui es pot apreciar la simbologia de les Ciències, l'Arquitectura, la Pintura, el Comerç i la Indústria, l'Agricultura i la Música.

L'edifici és d'estructura rectangular i consta d'una planta semisoterrada, una planta baixa i tres plantes més elevades. Es divideix en tres cossos: un espai per a l'educació femenina al bloc dret de l'escola; un



Serigrafia al·legòrica

espai de serveis, vestíbuls i sales lliures; i un tercer espai per a l'educació masculina al bloc esquerra de l'edifici. La planta superior –coneguda com *les golfes*– acollia els tallers per dur a terme els treballs manuals o plàstics i més tard es va destinar per ser un gimnàs. L'edifici tenia originalment només 16 aules amb una proporció molt gran de sales, comunes i espais de reunió.

Amb tot, l'escola tenia una capacitat per a 900 alumnes aproximadament, i el dia de la seva inauguració hi havien 720 infants inscrits. Per a aquest alumnat va ser un regal i un privilegi poder gaudir de la seva escola i, en els nombrosos treballs fets per ells, redactaven i dibuixaven les seves impressions idealitzant la grandiositat, la claror i els espais oberts del centre escolar.

6. UN RECORREGUT PER L'ENSENYAMENT REPUBLICÀ AMB LES EX-ALUMNES DEL LLUÍS VIVES

A continuació, els testimonis de les tres germanes Arnau i de la Maria Miras ens aportaran informació en primera persona sobre com era l'educació que van rebre a l'escola Lluís Vives durant la República. Contextualitzarem les seves vivències amb el marc general de l'ensenyament en aquest període i, amb l'ajuda dels dibuixos fets pels propis estudiants del Vives, ens endinsarem en l'ambient i en l'atmosfera que es respirava a l'aula.

- GENEROSA ARNAU (1922)

Escolaritzada al Lluís Vives des del 1931 fins al 1936. Forma part de la primera promoció que va estrenar l'escola l'any de la seva inauguració. Prèviament, havia estudiat en dues acadèmies privades: la primera es trobava al mercat de Sants i era una



botiga amb taules, mentre que la La Generosa Arnau durant l'entrevista segona s'ubicava en un pis al carrer Badal, tocant els burots⁵¹. Després d'aquestes experiències anteriors, no s'imaginava que existissin escoles com l'Olivereta. El seu testimoni és molt valuós perquè ens servirà per captar una panoràmica general de l'escola i, concretament, per comprovar el valor de les excursions i de les sortides.

- HELENA ARNAU (1925)

Inicia els seus estudis a l'Olivereta amb sis anys amb la inauguració del centre el 1931, i s'hi està fins el final de la guerra l'any 1939. Per tant, va coincidir al final de la seva escolarització breument amb l'arribada del franquisme i durant un curt període de temps va fer classe seguint el nou model escolar de la dictadura. De les tres germanes Arnau, ella és qui més

⁵¹ Els **burops** eren una mena de duanes que hi havia a les fronteres de Barcelona amb els municipis adjacents, en aquest cas l'Hospitalet de Llobregat. La seva funció era recaptar impostos per les mercaderies que entraven a la ciutat i combatre l'estraperlo.

dibuixos conserva (d'una gran qualitat tècnica) a part de mantenir un bon grapat d'escrits i llibretes seves.

- **EMÍLIA ARNAU (1929)**

Va començar a cursar els estudis de pàrvuls quan tenia aproximadament cinc anys, ella suposa que deuria entrar a l'escola per primer cop l'any 1934 o 1935. A diferència de les seves germanes, l'Emília no va "estrenar"

l'escola, ja que quan es va inaugurar ella encara era molt petita i no tenia l'edat per escolaritzar-se. El seu testimoni és el més singular de tots quatre, ja que bona part dels seva escolarització primària a l'Olivereta va transcórrer durant l'etapa franquista després del final de la Guerra



L'Emília Arnau durant l'entrevista

Civil. De fet, la majoria de records que atesora són d'aquest període, perquè ella ja era més gran i els té més vius a la memòria. Això serveix per establir una comparació entre els dos models antagònics i la seva percepció envers l'un i l'altre.

- **MARIA MIRAS (1923)**

Va ser una de les noies que van tenir l'honor d'estrenar el Lluís Vives, començant a estudiar a l'escola el mateix any 1931. Va estar escolaritzada a l'escola des dels vuit anys fins als tretze, quan va abandonar-la amb l'esclat de la guerra l'any 1936. Amb ella m'uneix un vincle familiar perquè



La Maria Miras durant l'entrevista

és la germana del meu avi Pere, que també va cursar els seus estudis a l'Olivereta.

6. 1. POLÍTICA DE CONSTRUCCIONS ESCOLARS: NOVES I MILLORS ESCOLES

D'entrada, les autoritats van dissenyar un pla per construir una àmplia xarxa d'instal·lacions escolars que donés cabuda a tots els estudiants, amb l'objectiu de pal·liar el dèficit d'infraestructures educatives que patia l'Estat i d'aconseguir la plena escolarització de tots els infants del país o, si més no, reduir l'absentisme a les aules. Aquest era el gran objectiu que es van marcar els nous governants, que veien com les dramàtiques xifres d'analfabetisme es mantenien en el mateix lloc de sempre.

Tot i l'adveniment de la República, no es podia esperar que el país canviés d'un dia per l'altre i eren conscients que calia treballar sobre els mateixos problemes. La lluita per eradicar la xacra de l'analfabetisme passava per construir col·legis on els infants es trobessin còmodes i tinguessin unes condicions apropiades pel desenvolupament normal de l'activitat acadèmica. Però no només calia obrir centres nous, de manera molt urgent també s'havia de buscar una nova ubicació per aquelles mal anomenades "escoles" atrotinades on els nens s'amuntegaven en aules plenes.

Diversos especialistes com ara en Salomó Marquès coincideixen en xifrar en 27.000 el nombre d'escoles que faltaven arreu de l'Estat, malgrat que les fonts de l'Institut Nacional d'Estadística rebaixen fins a les 23.435 la quantitat necessària.

| ESCOLES NACIONALS D'ENSENYAMENT PRIMARI L'ANY 1930 | | |
|---|---------------|---------------|
| | EXISTENTS | PER CREAR |
| Barcelona | 1.176 | 1.173 |
| Girona | 521 | 306 |
| Lleida | 787 | 405 |
| Tarragona | 561 | 708 |
| ESPANYA | 35.989 | 23.435 |

Font: Anuario Estadístico de Instrucción Pública, 1930.

Per tal de capgirar les dades, el govern republicà va decidir emprendre una ambiciosa política de construccions escolars a través d'un pla quinquennal que es desenvoluparia de manera gradual, en el qual s'anirien edificant els centres de manera pautaada un any rere l'altre fins arribar a eixugar aquest dèficit, assolint-hi la plena cobertura. En aquesta línia, el ministre Marcel·lí Domingo va expressar una de les seves consignes més aclamades: "No ha de haber español en edad escolar sin escuela, ni escuela sin cumplir debidamente con su

misión”. Aquí veiem el nombre d’escoles obertes a Catalunya i al conjunt de l’Estat pels governs progressistes del primer bienni de la República:

| ESCOLES NACIONALS CREADES DURANT EL PRIMER BIENNI REPUBLICÀ (1931-1932) | |
|--|--------------|
| LLOC | NOMBRE |
| Barcelona | 592 |
| Girona | 114 |
| Lleida | 136 |
| Tarragona | 177 |
| ESPANYA | 9.620 |

Font: Ministerio de Instrucción Pública, *Boletín de Educación*, núm. 1. Madrid, gener-març 1933.

Amb tot, les escoles que pretenien aixecar no havien de ser uns centres qualssevol. Tenien la missió de ser “palaus de cultura” que s’adaptessin a les necessitats de l’alumne i de l’Escola Nova amb la creació de grans

espais. A part d’això, disposaven d’instal·lacions molt noves per a l’època, totes elles destinades a millorar les condicions higièniques i de salut dels alumnes: dutxes, vestuaris, calefacció a l’hivern, amplis finestrals per ventilar i permetre l’entrada del Sol, etc.



Les dutxes del Vives. Dibuix de l'Helena Arnau.

Les escoles del Patronat de Barcelona ja complien amb totes

aquestes característiques, i al Lluís Vives els alumnes havien de passar per les dutxes un cop per setmana. Posteriorment, els mestres els revisaven el cabell per inspeccionar si tenien polls. Dutxar-se a l’escola era tot un esdeveniment per la Generosa Arnau:

“Allò quasi era aigua beneïda. Pensa que nosaltres, i també totes les meves amigues, no teníem dutxa a casa. Allò era quelcom nou que vam descobrir a l’escola. A casa meva de petita, quan la meva mare em volia banyar em llançava aigua amb una galleda gran, així funcionaven les coses.”



Dibuix de la dutxa dels nois fet per un alumne del Vives



Un altre dibuix de la dutxa de les noies amb la mestra vigilant

Un dels casos més fascinants, segons en Salomó Marquès, es tracta del d'un col·legi de Roda de Ter que comptava amb una piscina. Però un dels altres grans avenços en la construcció escolar va ser la implantació generalitzada de cantines que oferien àpats per dinar als alumnes més desfavorits. Al Lluís Vives, el menjador de l'escola estava destinat als alumnes pobres més necessitats i a aquells que fossin fills de famílies nombroses amb molts germans, que tenien preferència a l'hora de dinar. Com que els pares de la Generosa eren botiguers i tenien un negoci que els permetia tenir prou ingressos, des de l'escola mai van considerar que ni ella ni cap de les tres germanes haguessin de quedar-s'hi, però hi havia dies excepcionals:

“Quan alguna nena amb dret a menjar a la cantina fallava un dia i no podia anar a escola, els encarregats del menjador sortejaven la seva plaça entre la resta de nenes que habitualment anàvem a menjar a casa. A mi m'havia tocat algun cop i em feia una il·lusió dinar a l'escola! El menjar era tan bo!”

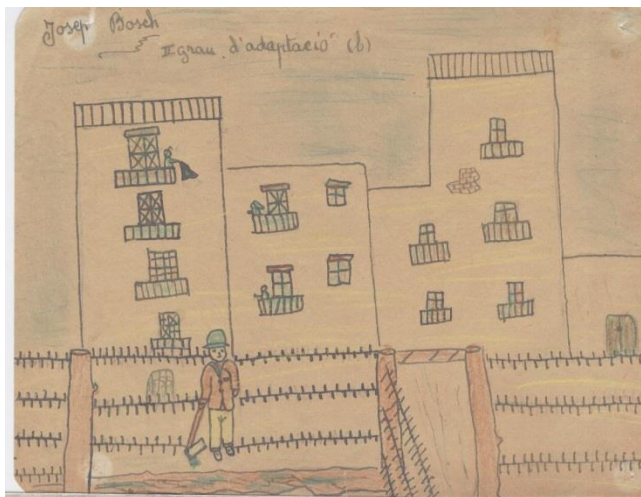
El Salomó Marquès remarca que per a molts infants és probable que el plat que rebien a l'escola fos l'únic menjar que ingerissin durant el dia. A més, lloa la vàlua solidària de les escoles públiques a l'hora de prioritzar l'assistència als infants en situació de risc:

“Era una doble qüestió: d'una banda un tema purament sanitari i, a part, una qüestió moral o ètica en què es volia ajudar aquests nens. Per tant, l'escola tenia una dimensió social esplèndida.”

Cal dir que el fet que alguns alumnes s'haguessin de quedar a dinar a l'escola indica que les classes es feien pel matí i també per la tarda. La Generosa i l'Helena Arnau confirmen que l'horari que feien era pel matí de nou a dotze i per la tarda de tres a sis. En aquest sentit, la

intenció de les autoritats governamentals i municipals era la de construir prou escoles per evitar que els infants haguessin de caminar més de dos quilòmetres per ser puntuals i complir amb l'horari. Les Arnau vivien relativament a prop del Vives i ho tenien fàcil per desplaçar-se:

“Sants era molt diferent a com és ara. On avui hi ha pisos i carrers, en aquella època encara hi havia alguns camps de moreres o figueres i conreus que havies de travessar per arribar a l'escola. Eren propietat d'un pagès que tenia una filla que també anava al Vives i nosaltres érem amigues d'ella. Gràcies a què ens coneixíem, el seu pare ens deixava creuar pels seus terrenys i anàvem totes juntes fins al col·legi.”



Dibuix d'un alumne que il·lustra el paisatge urbanístic de Sants, on els camps de conreu convivia amb les cases.

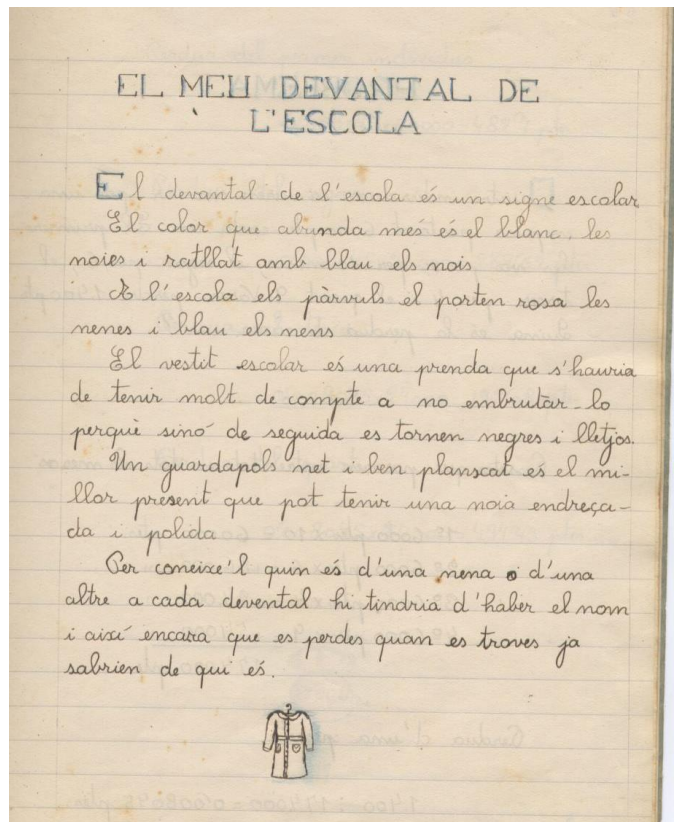
Però hi havia alumnes que vivien més allunyats de les escoles i els calia fer un desplaçament més llarg per arribar-hi a l'hora i ser puntuals. Per agilitzar el seu camí a l'escola, l'any 1933 la direcció del Lluís Vives va arribar a un acord amb els transports públics municipals perquè permetessin la lliure circulació dels infants del seu centre els dies feiners durant les hores corresponents a l'entrada i sortida de l'escola. La Maria Miras i el seu germà Pedro Miras es van beneficiar d'aquesta mesura i des d'aleshores sempre van agafar el metro per anar a l'escola. La Maria n'explica els detalls:

“Ens van donar una polsera que ens havíem de posar al canell sempre que anéssim a entrar a l'estació. Hi havia inscrit l'escut de l'Ajuntament i allò ens acreditava com a estudiants. Així, no ens demanaven el tiquet i agafàvem el metro gratis.”

Però ni aquest incentiu era suficient per evitar que alguns dies s'adormessin a casa i acabessin arribant tard a classe. Quan això passava, topaven amb una escola segellada, que tancava les portes quan passava l'hora d'entrada del matí i molts cops se les enginyaven per entrar:

Generosa va decidir donar una peixera amb dos arbres de corall i tres peixos que van col·locar damunt d'una taula, però d'altres van portar bancs de fusta o quadres. Precisament, la seva classe estava decorada amb fotografies de monuments històrics com la Catedral de Barcelona o el Monestir de Sant Pau del Camp.

Un vestíbul s'encarregava de distribuir les diferents aules de l'escola. En aquesta estança es trobaven els penjadors per deixar la motxilla, la roba d'abric i les bates: les de les nenes eren blanques i les dels nois eren ratllades. Els alumnes ho tenien fàcil per agafar-ne la seva, ja que els penjadors estaven a una alçada adequada pels menuts, tal com propugnava el mètode Montessori.



Escrit de l'Helena Arnau en què parla de les bates que vesteixen els infants a l'escola.

Malgrat que l'interior resultava majestuós pels alumnes, el pati era el veritable cor de l'escola. Era el nucli de la vida activa al Vives. Tenia unes grans dimensions i la Generosa explica mai se'ls acabava el lloc per córrer, ni per davant ni per darrera de l'escola. Allà feien



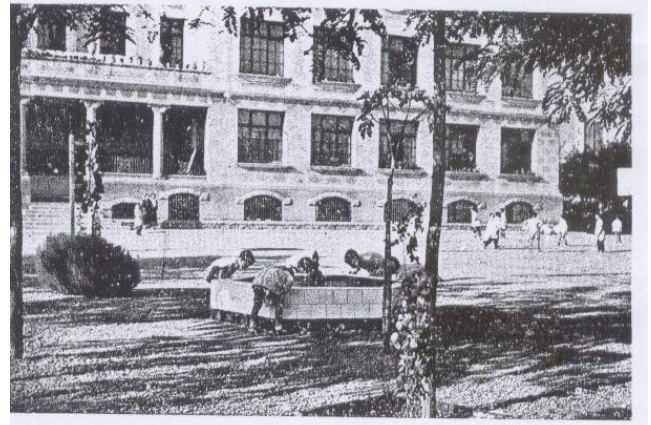
mitja hora d'esbarjo pel matí, que les noies destinaven a jugar a saltar la corda, la xarranca i el pica-parets; mentre que els nens aprofitaven les cistelles per jugar a bàsquet.

Un dia normal al pati: hi ha gronxadors, salten a la corda, uns nens juguen amb la sorra, etc.

Al centre del pati el presidia una font amb peixos i brolladors on tota la canalla s'amuntegava a beure aigua després de fer esport.

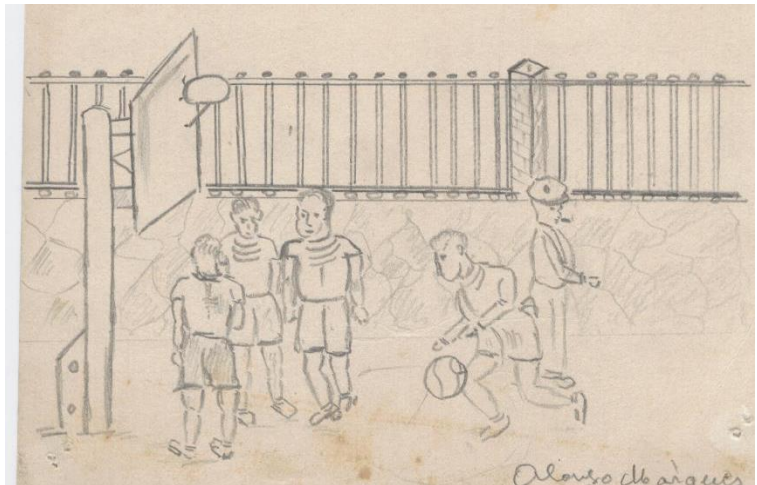


Il·lustració del brollador del pati. Helena Arnau, 12 anys.



Fotografia de la font del pati amb nens bevent-hi i un altre grup d'alumnes jugant a pilota al fons.

Aquest lloc va acollir un gran nombre de festes. Precisament, amb motiu de la inauguració de la font i dels brolladors d'aigua, l'Orfeó de l'Escola va oferir un conjunt de cançons corals a la resta de companys; mentre que per Any Nou els mestres reunien els infants al pati i els repartien joguines i caramels. També celebraven el Dijous Gras i el Dimecres de Cendra amb una berenada, un torneig de bàsquet, l'elevació de globus i el

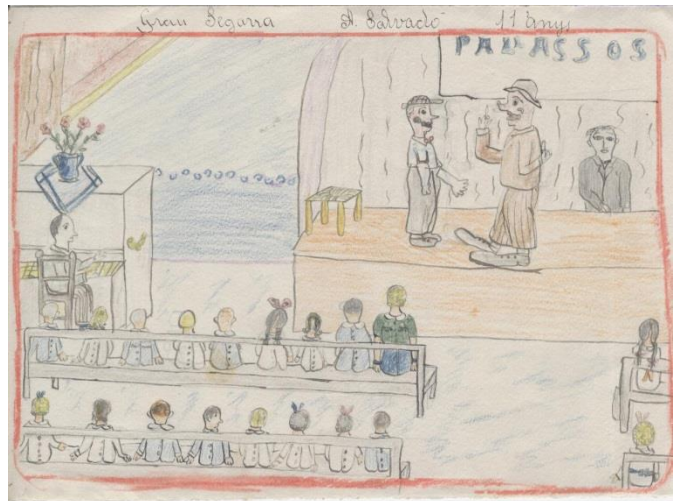


Un partit de bàsquet a les cistelles del pati.

posterior enterrament de la sardina. La Maria Miras explica

que per Carnaval els alumnes s'engalanaven i que tots ells confeccionaven la seva disfressa a l'escola durant els dies previs. Quan arribava la celebració, tots els infants feien un gran acte a la sala de festes i, posteriorment, anaven al pati per continuar amb la gresca.

A part d'això, al Lluís Vives es celebraven de manera periòdica jornades festives obertes a tot l'alumnat, en que s'hi duïen a terme activitats de lleure i proves esportives que enfrontaven per equips als diferents graus de l'escola. La Maria Miras afirma que per aquells alumnes que no els acabés de convèncer la idea de fer esport durant tot el dia, podien preparar una obra de teatre i assajar-la la setmana abans per tal d'interpretar-la durant la festa.

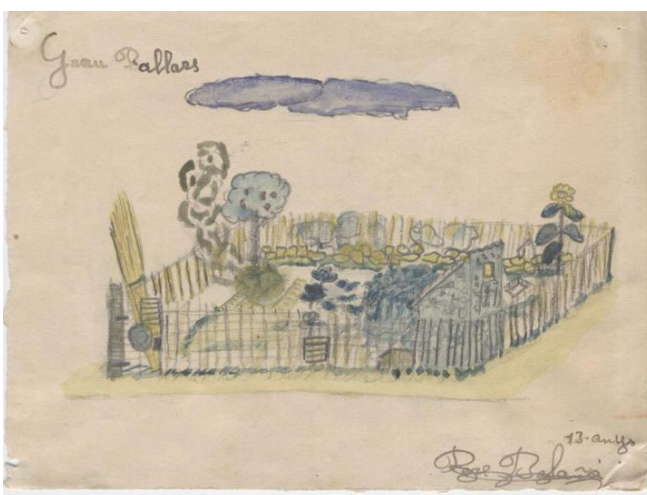


Representació d'una escena de pallasos a càrrec dels alumnes més grans de l'escola, que preparaven aquesta mena d'obres pels més menuts



Però no tot era una qüestió lúdica, el pati també s'aprofitava com a espai d'aprenentatge i així trobem que hi conreaven un hort i criaven conills, gallines de raça del Prat, ànecs i oques.

Fotografia de l'hort del pati i de les gàbies amb animals al fons.



Il·lustració del jardí i de l'hort de l'escola; dibuix d'una noia alimentant les gallines al pati.

D'altra banda, també cal destacar que les institucions van assumir el cost total del material que subministraven a les escoles públiques. L'Estat va millorar de manera substancial les dotacions de material i de llibres de text, però en el cas del Lluís Vives l'Ajuntament de Barcelona era l'encarregat de garantir que no hi faltés res. La Generosa Arnau explica que els alumnes no havien de comprar res:

“Ens ho donava tot l'escola. De casa no dúiem res! Les llibretes, els llibres de text, els llapis, la tinta per escriure, la pintura... Tot això ho aportava l'escola. A més, quan s'acabaven les llibretes o faltaven fulls de paper, recordo que la mestra cridava al senyor Serrano, que era el conserge. Aleshores, ell venia a la classe i ens duia un grapat de fulls i una gran pila amb llibretes noves.”

6. 2. ENSENYAMENT ACTIU I CENTÍFIC

Es difon una metodologia innovadora que es fixa l'objectiu de treballar per **desvetllar l'interès dels infants** a través de l'impuls de l'aprenentatge pràctic, basat en l'**observació**, l'**experimentació** i l'**estimulació del pensament**. Amb aquesta manera de fer es pretén situar l'infant en el centre del seu aprenentatge –relegant el mestre al rol de guia d'aquest procés– i dotar d'**autonomia a l'alumne**, perquè **esdevingui el protagonista** a l'hora d'adquirir els coneixements a través del contacte amb la realitat del seu entorn.

La pedagogia activa i científica emana dels preceptes del moviment renovador de l'Escola Nova, que té com a gran fita la consecució de l'**ensenyament integral**. Això vol dir que l'educació s'ha de fonamentar en l'exercici i en el desenvolupament de totes les capacitats humanes (intel·lectuals, morals, físiques, socials i emocionals), vinculades inescrutablement les unes a les altres i d'igual importància totes elles. Els següents aspectes són claus per tal d'assolir la “integralitat” de l'ensenyament:

6. 2. 1. Contacte amb la natura i amb l'exterior

L'ensenyament no s'entenia només com una cosa reservada a ser duta a terme dins dels límits de l'escola. També era molt important obrir l'aula cap a l'exterior i entrar en contacte amb la natura, els boscos, els camps, els rius, el mar, els carrers de la ciutat, les masies, les fàbriques, etc. Per aconseguir-ho, un seguit de pràctiques van esdevenir molt habituals a les la pràctica de fer colònies, semicolònies, sortides i excursions va esdevenir quelcom habitual:

- **Colònies**

Les colònies adquirien una dimensió que anava més enllà de l'exercici del gaudi i de l'aprenentatge actiu, tenien una funció des del punt de vista saludable molt important i també contribuïen a la justícia social que es promulgava des de les administracions. Eren activitats que es feien a l'aire lliure i que servien per enfortir la salut d'aquells nens més febles que patien els estralls de la fam i la tuberculosi. Tenien preferència a l'hora d'anar perquè confiaven que estant allunyats del clima gris i insalubre de la ciutat el seu estat de salut milloraria. Tant ho creien que els nens que hi anaven es sotmetien a un informe mèdic abans i després de tornar de colònies, en què se'ls prenia el pes i l'alçada per comprovar si havien evolucionat favorablement.

A part dels infants més malalts, els alumnes que vivien en famílies desfavorides sense recursos també tenien punts per anar de colònies. Pels nois i noies més pobres, el fet d'anar-hi els garantia l'alimentació diària adequada i els assegurava tenir un plat a taula per dinar i sopar, cosa que les seves famílies sense no sempre els podien oferir durant els mesos de les vacances d'estiu.

A l'escola Lluís Vives, les colònies es feien al Pirineu durant un mes a l'estiu, a una casa rural de Berga. Com que la Generosa no complia cap dels dos requisits per poder enrolar-se a les colònies mai va poder anar-hi, tot i que em confessa que si se li hagués presentat l'oportunitat, no l'hagués desaprofitat: "Un mes fora de casa jugant al meu aire amb les meves amigues? Hagués estat el meu somni..."

- **Semicolònies**

Això no vol dir que els nois i les noies com la Generosa –que no reunien les condicions per poder anar de colònies– s'haguessin de quedar de braços plegats durant l'estiu. De fet, pensant en ells, el Patronat Escolar de Barcelona va habilitar un servei de semicolònies, que tenia programades activitats pels infants en règim de mitja jornada. La Generosa Arnau ens detalla el seu funcionament:

"Passàvem el matí fóra per tornar a dinar a casa o bé, depenent de l'any, fèiem les semicolònies de tarda i tornàvem a casa al vespre per sopar amb la família. Ens

ocupaven tot el mes de juliol. Era una manera d'entretenir-nos i passar-nos-ho bé a l'estiu mentre descobríem nous llocs."

La supervisió de les semicolònies estava a càrrec de monitors contractats pel Patronat, la qual cosa vol dir que no hi intervenien els mateixos mestres que a l'escola. La Generosa no se'n va perdre ni una. Cada curs esperava amb impaciència l'arribada de l'estiu, a l'expectativa de conèixer el destí de les seves semicolònies, que cada any canviava.



M'explica els records que té d'unes que va fer a Castelldefels: Fotografia dels infants a la platja buscant crustacis

"Per la tarda, després de dinar, hi anàvem amb uns autocars que agafàvem des de Collblanc, on els organitzadors de les semicolònies ens donaven un entrepà per l'hora de berenar. Un cop arribàvem a Castelldefels jugàvem a la platja durant tota l'estona, ens remullàvem a l'aigua, intentàvem caçar bèsties, fèiem castells de sorra... No ens banyàvem sencers perquè ningú sabia nadar, no s'ensenyava aleshores."

L'estiu de 1935 va tocar anar fins a Sarrià. Allà van tenir lloc les semicolònies de la Generosa i les seves amigues durant tot el mes de juliol:

"Anàvem a passar el matí a una escola religiosa de pagament, que tancava per vacances tot el juliol i agost. D'aquelles que hi ha per la zona alta de Barcelona. Nosaltres anàvem allà i aprofitàvem les instal·lacions, jugàvem al pati, corríem, saltàvem, cap aquí, cap allà... Que bonic que era aquell edifici, quina elegància!"



Fotografia de tot el grup de noies al pati del col·legi, probablement el de les Teresianes de Ganduixer

La Generosa també m'explica el desplaçament que havien de fer fins arribar-hi:

“Anàvem en tramvia des de les Cotxeres de Sants fins a la Bonanova. En aquesta ocasió, no arribàvem en grup, cadascuna arribava allà per la seva compta i ens esperaven les monitores. Per tal de tenir el transport públic gratuït, ens posàvem un barret de palla que ens acreditava com a estudiants i ens deixaven agafar el tramvia sense pagar res.”

Un altre estiu, el destí va ser la Barceloneta, on feien els banys de mar. Utilitzaven el mateix salconduit del barret de palla per estalviar-se pagar el transport públic i, a més, els donaven l'esmorzar:

“Hi anàvem pel matí. Sortíem en tramvia des de les Cotxeres de Sants, on ens esperava un monitor i ens donava a cadascuna una panet amb mortadel·la... Era boníssima! Encara recordo el gust! Jo no n'havia menjat mai de mortadel·la i va ser deliciosa aquella que vaig provar. I a la Barceloneta jugàvem a la platja, ens banyàvem i corríem per la sorra.”

○ **Sortides i excursions**

Pel que fa a les excursions, aquestes sí estaven obertes a tots els integrants de la classe i es feien de manera freqüent a l'escola al llarg del curs. Les sortides servien als infants per ampliar el seu focus a l'hora de concebre el món que, en molts casos, quedava reduït al seu entorn més pròxim del barri, l'escola i la família. A part d'adquirir coneixements de les matèries curriculars, els alumnes trepitjaven llocs on no hi havien estat mai abans: exploraven els secrets de la natura en boscos i rius, o bé descobrien els moderns avenços tècnics i científics en fàbriques i laboratoris. Tot plegat, amb l'objectiu de voler presentar-li a l'infant la societat en què viu i és membre particip. En Salomó Marquès m'il·lustra amb exemples pràctics aquests postulats pedagògics explicant què l'any 1932, un mestre de la Vall d'Aran va decidir organitzar una excursió en autocar de tot un dia sencer amb els seus alumnes per anar fins l'Aeroport del Prat a veure els avions. Topa amb la meva incredulitat però ell persisteix:

“O també mestres en zones rurals que agafaven els nens, que mai havien vist el mar, i els portaven cap a la costa, tot tenint en compte les carreteres que hi havia. Era una altra manera de fer, més directe tot.”

La Generosa Arnau afirma que les excursions eren un dels seus grans al·licients per anar a l'escola, perquè es tractava d'un "moment de desconexió per passar-s'ho bé", malgrat que alhora recalca que "t'ensenyaven i aprenies coses". Amb la seva promoció, la Generosa va fer moltes sortides al llarg de la seva vida escolar i els llocs on va arribar a anar eren d'allò més diversos. A continuació, m'explica algunes de les seves vivències i, d'entrada, recorda que per estudiar la història de Catalunya els mestres els van programar visites al Monestir de Sant Pau del Camp i al Monestir de Poblet, dos llocs emblemàtics del país. De Poblet, recorda que estava en ruïnes i no hi havia res restaurat, però el mestre els va encomanar una missió: "Ens va fer dibuixar la façana allà mateix, *in situ*".



Dibuix de la façana del Monestir de Poblet, Generosa Arnau.

Els nois i noies de la seva promoció també van anar de vista als grans magatzems de Cal Jorba, ubicats al Portal de l'Àngel de Barcelona. Concretament, els van portar per veure un reclam de l'època: els animals exòtics que havien instal·lat al terrat de l'edifici, i que donaven visibilitat mediàtica a aquestes galeries comercials. La Generosa matisa que, sobretot, hi havia molts micos.

Amb tot, l'excursió al Montseny va ser la més especial per la Generosa. Segons el que ella té anotat al seu quadern, l'objectiu de la sortida era "observar els cims, els paisatges, la flora i els accidents geogràfics de la comarca i l'entorn"; però està clar que va tenir un significat molt més



Foto de grup dels alumnes a l'excursió al Montseny. Entre els nens que s'hi troben, identifico el rostre del meu avi, que és el noi ros assegut al mig de tot. Just darrera seu hi ha la Generosa Arnau.

profund i intens. La Generosa Arnau ens explica el perquè:

"Aquella excursió va ser la cloenda de la meua etapa escolar. Va ser la sortida de final de curs que vam fer a l'acabar el sisè grau, el meu últim any al Vives. Tenia catorze

anys i era l'últim curs a l'escola. Jo vaig voler allargar la meva ensenyança fins al final i aquella excursió va ser la cirereta del pastís de la meva vida escolar, que va ser de somni..."

Per tant, aquella sortida va adquirir un to de comiat entre els mestres i els alumnes, que havien compartit l'escolarització al Lluís Vives durant quasi sis anys. L'excursió va tenir un caràcter excepcional i, prova d'això, és que va prolongar-se durant dos dies. La Generosa precisa l'itinerari que van fer:

"Vam anar a Santa Fe del Montseny i ens hi vam estar dos dies, amb el professor Gaspar i la senyoreta Mas. El primer dia vam anar a Gualba i la Batllòria. Va ser molt emocionant perquè vam fer una excursió al Montseny envoltats d'una boira espessíssima. A més, com durant tot el curs, hi anàvem plegats nois i noies; i està clar que aquella era una edat on ja començava el festeig de la joventut..."

Prossegueix amb el seu to nostàlgic i emotiu per explicar que l'endemà, després de dormir en una casa de colònies de la zona, les noies es van quedar a la casa a fer el dinar mentre els nois van anar d'excursió a pujar el cim del Turó de l'Home. Les noies van organitzar el dinar i elles mateixes van preparar el menjar, però la Generosa no estava del tot contenta aquell dia:

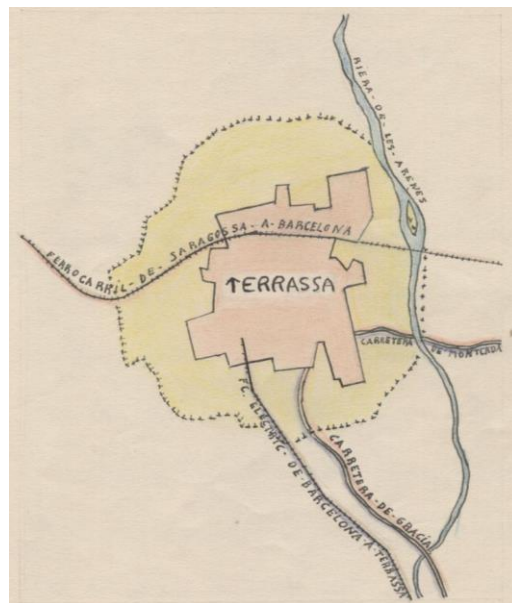
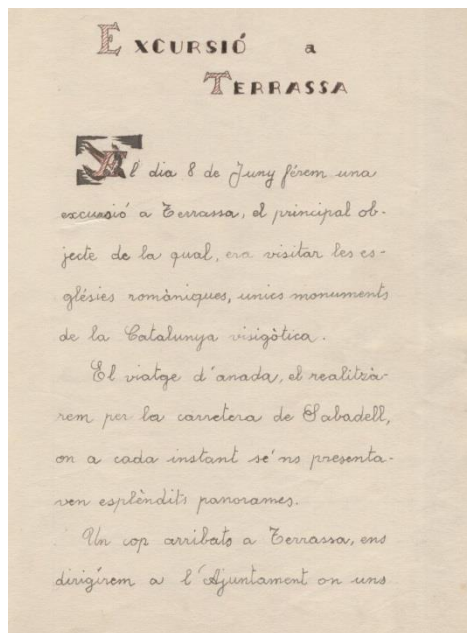
"Estava molt enfadada perquè les noies no poguéssim anar d'excursió amb els nois. No ho trobava just! Segur que van pensar que érem nenes, que no podríem aconseguir-ho, que pot ser en cansaríem i no aguantaríem fins al cim; però ells no eren pas atletes tampoc! Vaig haver de quedar-me a la casa una mica disgustada... Però com que després també vam jugar totes a saltar la corda i vam ballar al pati, se'm va passar l'empipament."

A part de les excursions fetes per la Generosa Arnau, al Lluís Vives tots els cursos feien sortides periòdiques. Com hem pogut comprovar amb el seu testimoni, fer sortides era una pràctica molt habitual a l'escola i, sovint, els itineraris es confeccionaven amb la implicació activa dels propis alumnes abans de fer l'excursió. A part, l'escola també programava sortides periòdiques per assistir a representacions de teatre. Però això no ho era tot, la tasca de l'alumne no acabava al fer la sortida. Més aviat el contrari, tot just començava. En acabar les excursions, els estudiants havien d'explicar detalladament –acompanyats d'il·lustracions–

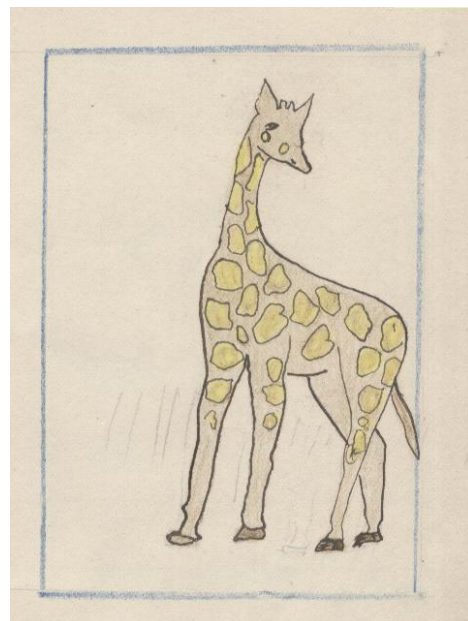
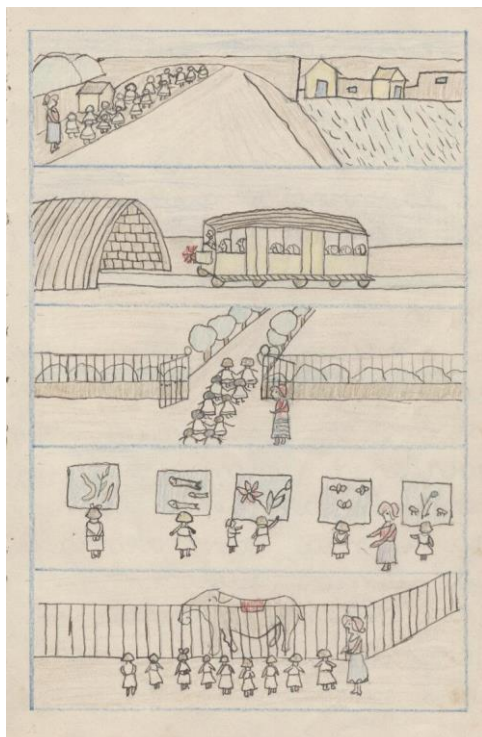
els itineraris que havien seguit i els mitjans de transport que havien utilitzat, les persones que els havien acompanyat, el professorat i les persones que els feien de guia. Aquestes pàgines, elaborades pels propis alumnes, es relligaven i quedaven com un llibret, esdevenint així un record de la visita.

Gràcies a aquests llibrets hi ha constància escrita que es feren visites al Museu d'Art, a l'Estadi de Montjuïc, al Parlament de Catalunya i als següents llocs més:

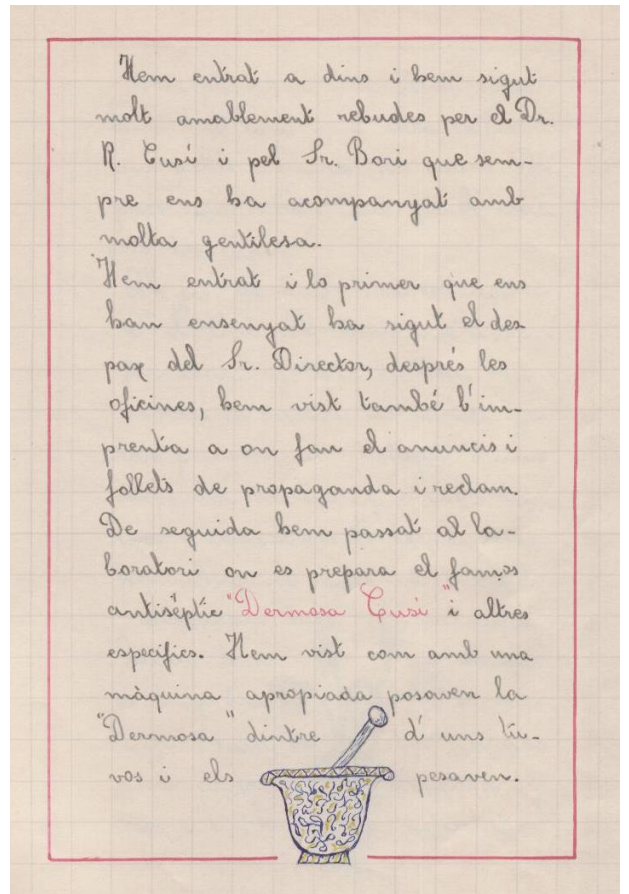
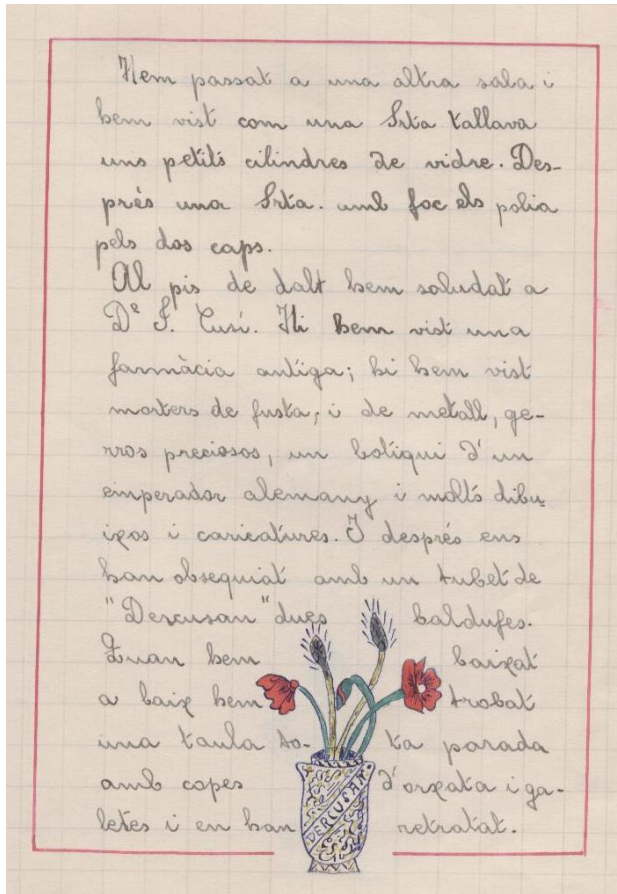
- Conjunt monumental de les esglésies de Terrassa



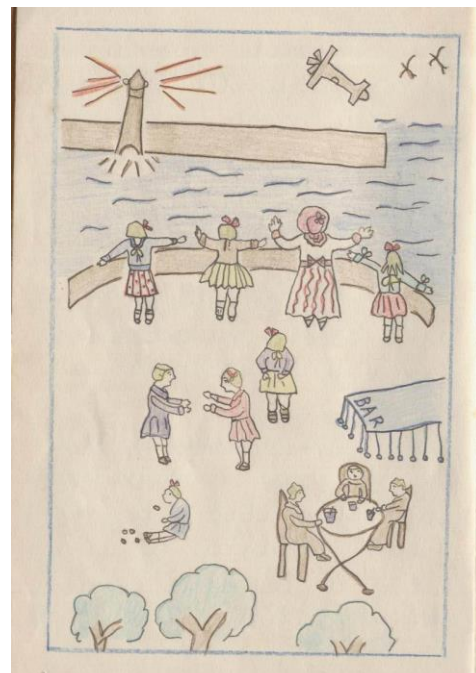
- Zoo de Barcelona



- Laboratoris farmacèutics del Nord d'Espanya, al Masnou



- Port de Barcelona, per les immediacions de l'hotel Miramar. A partir dels dibuixos podem deduir que van anar a veure un espectacle aeri.

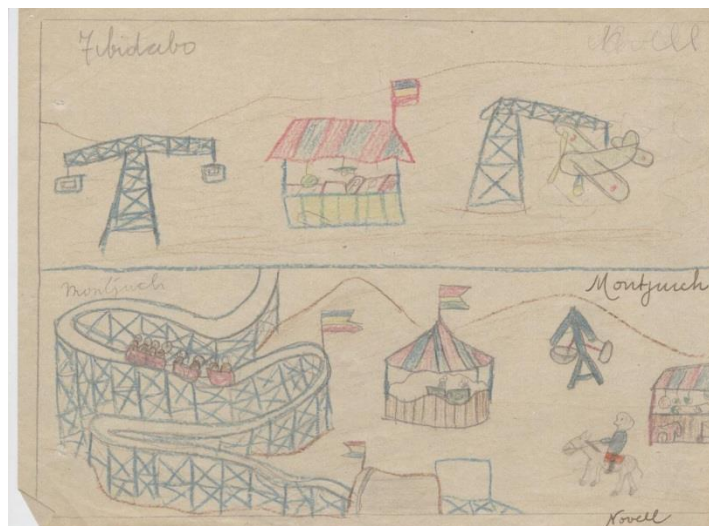




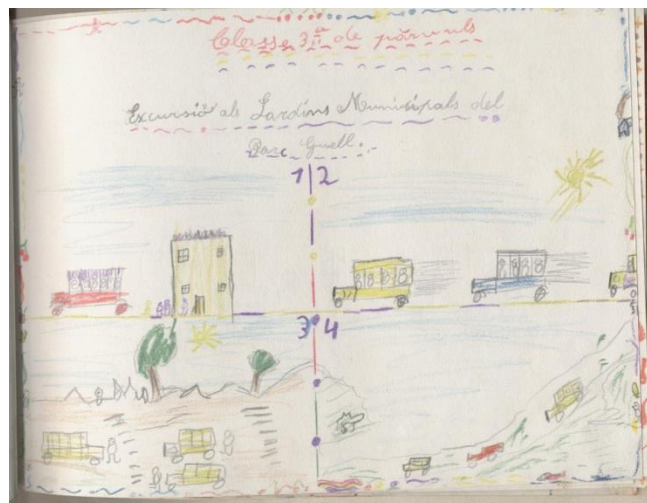
- El casc antic de Barcelona



- El Tibidabo

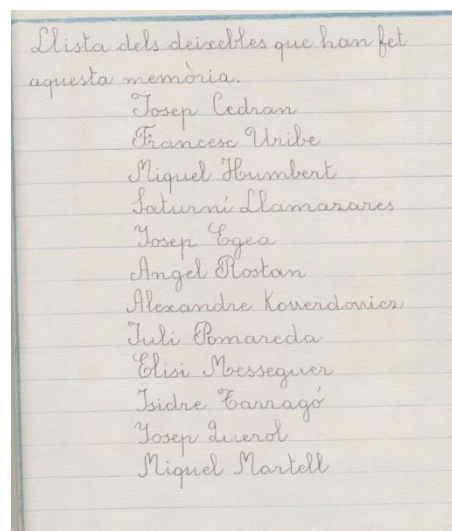


- Parc Güell



Amb tot, apreciem que hi ha llibrets que estan signats per una sola persona, però en altres hi apareixen els noms de diversos alumnes. Això apunta que depenent del criteri del mestre o de la dificultat de la tasca, s'encomanava que aquesta fos realitzada individualment o en grup; fomentant d'aquesta manera el treball col·lectiu.

Tanmateix, les sortides a l'aire lliure podien esdevenir l'eix vertebrador per desenvolupar posteriorment un treball interdisciplinari⁵² fet a base de projectes a l'aula, una pràctica molt estesa entre el magisteri renovador de l'època. Per exemple, la Generosa Arnau afirma que l'excursió realitzada al monestir de Poblet va ser



Llistat dels alumnes que han realitzat el treball en grup

utilitzada com a pretext per estudiar la Història de Catalunya i el seu passat medieval. Però, alhora, recorda que el seu mestre també va aprofitar la visita per aportar posteriorment nocions bàsiques d'aquest art a la seva classe:

“Amb la visita a Poblet ens van explicar els orígens de la nostra nació, el poder que tenia Catalunya i els noms de tots els reis que hi ha enterrats allà dins. El mestre també ens va parlar de l'arquitectura per ensenyar-nos que aquell monestir era d'estil gòtic.”

⁵² Interdisciplinari: que compren diverses assignatures o matèries d'estudi alhora.

El Salomó Marquès il·lustra el cas d'una altra escola on també es va desenvolupar un treball interdisciplinari arran d'una excursió relacionada amb l'apicultura. Els joves podien tractar temàtiques pròpies de les ciències naturals i de les matemàtiques:

“Els nanos de Peralada van fer un estudi sobre la mel i un dia van anar a agafar-ne, van posar-se tot l'uniforme, treien la mel, la posen en un pot, analitzen que amb el fred es solidifica i amb la calor es desfà, arran d'això fan un gràfic per la temperatura... És una experiència inoblidable!”

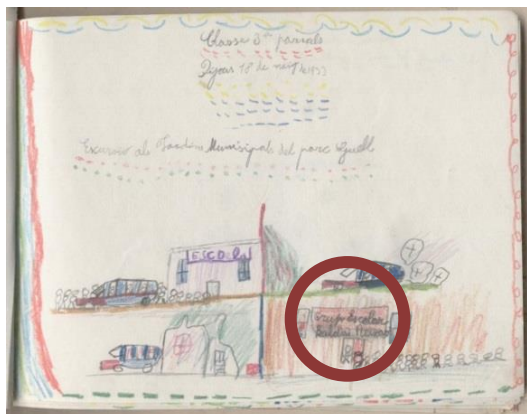
En relació amb les excursions, cal destacar que l'Escola Nova pretén desfer-se de l'hermetisme de l'escola tradicional, reclosa i tancada en si mateixa, per tal d'obrir-la cap a l'exterior. Amb aquesta finalitat es realitza l'assidu contacte amb la natura a través de les sortides i les colònies perquè tal com diu Salomó Marquès, l'objectiu és “derruir i trencar les parets de l'escola per sortir fóra”. Els pedagogs renovadors creuen que és amb l'aire fresc de l'exterior on els nens poden trobar l'entorn més saludable i que els permet establir un vincle més íntim i pròxim amb el mestre estimulants la companyonia, la diversió i l'interès per aprendre. Segons Marquès, el mestre esdevé “un amic seriós amb qui pots aprendre” i recalca que els infants aprenien “AMB” ell, prenent partit de manera activa en les seves classes.

○ **Intercanvis escolars**

Aquesta mena d'iniciatives estaven íntimament relacionades amb la pràctica de fer excursions per la natura o el carrer. En aquest cas, l'element nou afegit és que la sortida a l'exterior no la realitzaven els alumnes de la classe d'un únic col·legi, sinó que se'ls hi sumaven els nois del mateix curs d'una altra escola: visitaven el lloc en qüestió plegats i conviuen junts durant un dia.

No és d'estranyar que les escoles del Patronat de Barcelona realitzessin aquest tipus d'intercanvis aprofitant les relacions fluides que hi havia entre el magisteri dels diferents centres adscrits a l'ens municipal. De fet, el dibuix elaborat per un alumne del Lluís Vives que es mostra a continuació constata la pràctica d'aquests intercanvis entre diferents centres. Aparentment, pot semblar un dibuix més fet per un alumne després d'una excursió –en aquest cas al Parc Güell–, però si ens hi atansem veiem que al requadre inferior de la dreta

hi ha dibuixada la porta principal d'un edifici i que, al rètol d'entrada, trobem escrit *Grup Escolar Baldiri Reixach* en lletra lligada. Això ens indica que els alumnes del Lluís Vives van visitar els estudiants de l'escola Baldiri Reixach i, acte seguit, van reprendre plegats la seva excursió al Parc Güell.



En el rètol es llegeix clarament el nom de l'escola

Hi havia la possibilitat també que, en comptes de tractar-se de fer una sortida en si mateix, els alumnes d'una escola visitessin un altre centre i establissin el contacte amb els nous nens coneguts des de l'aula de la seva escola. L'escola Lluís Vives va fer d'amfitrió en diverses ocasions i tal com ho reflecteix la revista escolar *Vives*, el centre va rebre la visita dels alumnes del grup escolar Giner de los Ríos de Barcelona de les noies de les escoles públiques de Sabadell i Viladecans.

En Salomó Marquès precisa que la pràctica de fer intercanvis escolars ja s'havia desenvolupat en alguns centres molt abans de l'arribada de la República, malgrat que la idea no es difongués per tots els centres públics fins l'adveniment del nou règim:

"El 1903 els alumnes d'una escola de Sau es van unir amb els d'un altre col·legi de Camallera i van anar a visitar l'església de Sant Miquel de Fluvià. Quan se'n van, els mestres fan un article i expliquen que el més interessant ha estat veure com nens d'un poble s'han reunit amb d'altres d'un altre poble en una època on no hi havia ni trens ni carreteres. L'objectiu era trencar la paret i veure que el món és més gran."

- **Museus escolars**

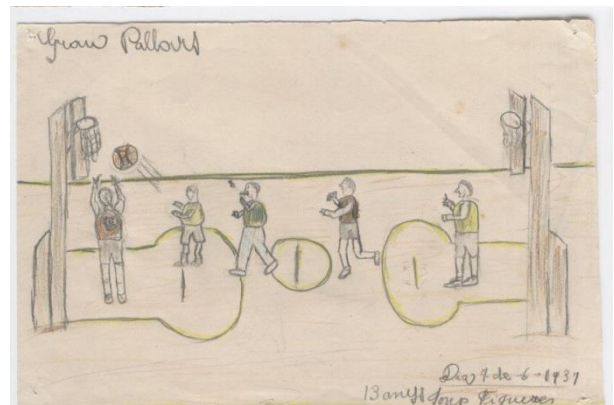
Una altra iniciativa activa que es va prendre en alguns centres va ser la creació d'un museu escolar per exhibir i preservar objectes d'interès. En el col·legi de Santa Maria d'Oló els nens tenien una peixera a l'aula amb els peixos i granotes que recollien quan sortien d'excursió. En Salomó Marquès apunta que era un recurs molt pràctic:

“Si a la classe fan una sortida a passejar pel camp, es troben una teula antiga i el mestre diu que allò és dels romans, què feien? L'agafaven i l'exposaven a l'aula.”

- **Esport**

La pràctica esportiva també era habitual a l'escola Lluís Vives. Potenciaven l'activitat física perquè els mestres donaven molta importància a la salut i a la higiene dels infants. En horari lectiu feien gimnàstica artística i les alumnes de la classe Maria Miras anaven sovint corrent fins a Montjuïc amb el mestre d'educació física. Per la seva banda, la Generosa Arnau afirma que a l'hora del patí també jugaven a pilota:

“Teníem una pista de bàsquet amb cistelles i hi havia dies que els nens i les nenes decidíem jugar-hi plegats. Quan es donava el cas, un professor venia per organitzar els equips i per controlar el partit, feia com d'àrbitre.”



Els alumnes del centre fent esport amb el mestre d'educació física; un partit de bàsquet al pati.

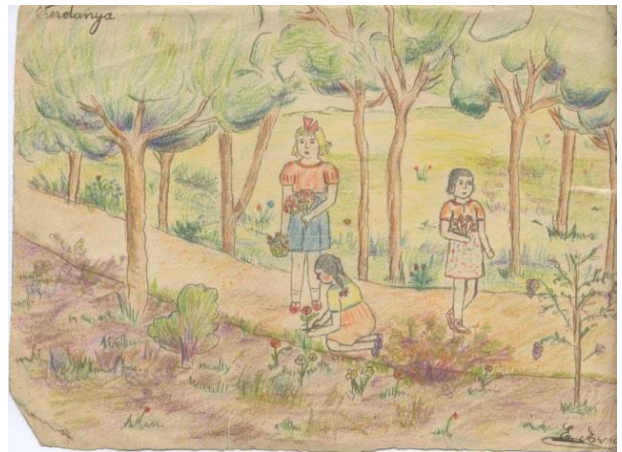
6. 2 .2. Interès per la intimitat de l'alumne

Els infants parlen a l'aula i expliquen en veu alta als seus companys el que fan el cap de setmana amb la seva família, els llocs que visiten amb els seus pares i els esdeveniments que passen de portes endins a casa seva. Per exemple, l'Helena Arnau assegura que els dilluns a l'escola sempre explicava davant de les seves companyes els detalls en què havia transcorregut l'excursió que cada diumenge feia amb els seus pares i les seves germanes: alguns cops anaven a Les Planes, d'altres a Collserola, etc. Els dies que tocava anar pel bosc, l'Helena pensava en les seves companyes i collia cireretes d'arboç per dur-les l'endemà a l'escola i compartir-les amb les amigues i amb la mestra. I justament això que feia l'Helena era el que pretenien els pedagogs del moment: que l'alumne no concebés l'escola com una cosa allunyada del seu entorn més immediat. Tot el contrari, buscaven que l'escola s'integrés en el cosmos de l'alumne, aconseguint que la seva vida social i l'activitat que ell feia a l'aula esdevinguessin vasos comunicants.

Aquestes premisses també es veuen clarament reflectides a través dels dibuixos dels alumnes de l'escola Lluís Vives, que il·lustren detalladament escenes quotidianes que percebien amb els seus propis ulls al carrer, a casa seva, amb els amics, els familiars, etc.

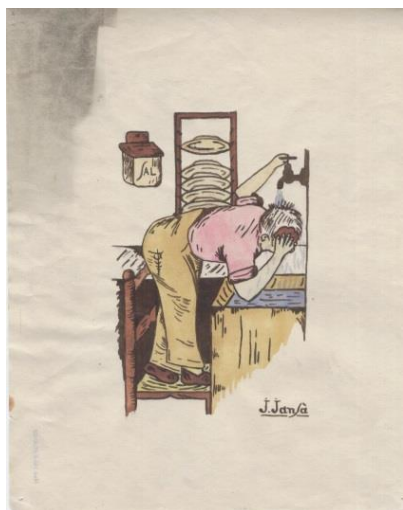


Dibuix d'un alumne, en el qual plasma un dinar en família a la muntanya.



Les tres germanes Arnau collint flors al bosc proper de Can Mèlich. L'Helena, autora d'aquest dibuix, comenta que pretén dibuixar aquest lloc de Sant Just Desvern on hi anaven sovint en família a passejar durant el cap de setmana.

Hi ha un ampli compendi de dibuixos que il·lustren escenes íntimes de la llar dels alumnes, així com també hi apareixen familiars. Aquests en són exemples:



El primer dibuix ens mostra com la higiene diària de l'alumne, mentre que el segon i el tercer il·lustren una dona (probablement la mare) cosint i rentant la roba al safareig, respectivament.

Els alumnes també aprofitaven per esgrimir escenes d'allò més quotidianes:



Jove venent el diari



Un home venent regalèssia al carrer

Una altra manera d'aconseguir apropar l'escola a la intimitat dels infants era a través dels escrits, les redaccions i els diaris personals. Convé ressaltar la importància d'aquests últims per tal de consagrar el lligam entre l'escola i la vida personal de cada alumne. De fet, el diari personal era un dels deures més habituals que es manava des de l'escola i s'animava als infants a què hi plasmessin les vivències que ells mateixos tenien dins i fora de l'aula amb els amics i familiars. L'Helena Arnau es delia per començar a escriure el seu diari abans inclús que els ho manessin fer. Les pàgines de la seva llibreta s'omplien de reflexions, idees i

anècdotes que li passaven a ella o a gent del seu entorn. Però també recollia els successos que més l'impactaven:

“Vaig escriure la meva preocupació quan a casa ens vam assabentar que el fill d'un veí nostre havia estat atropellat per un tramvia i amb molta tristesa vaig explicar que uns amics dels nostres pares van assabentar-se que el seu fill havia mort a la guerra lluitant al front. A més, també parlava les cues que hi havia per comprar menjar a les botigues durant la guerra.”

L'Helena confessa que va continuar escrivint el seu diari personal durant els anys posteriors a l'escola. S'havia acostumat a fer-lo d'una manera tan regular que, un cop va abandonar l'escola, no va poder deixar de fer-ne un. Des d'aleshores ha mantingut aquest costum de manera intercalada en el temps, ja que diu que escriure un diari serveix com a eina de suport “per ajudar-te a organitzar tot el que tens al cap”.

Pel que fa a la Generosa Arnau, encara conserva sencer un diari seu que va elaborar l'any 1936: des del 9 de juny fins al 1 de setembre d'aquell mateix any. Valora d'una manera molt positiva la utilitat que va tenir per ella fer una tasca així, afirmant que “només el fet d'escriure cada dia ja ens servia per recordar, per tenir agilitat al redactar i, sobretot, per pensar”. El cas és que la Generosa va arribar a escriure de tot en el seu diari. Sobre un viatge que el seu pare va fer a Madrid va exclamar: “que en deu de ser bonic l'Escorial!”. De la mateixa manera, va expressar la seva felicitat el dia que va acabar de llegir el llibre *El fill de la Parròquia* de l'escriptor anglès Charles Dickens; com també va relatar que a ella i a les seves companyes els va tocar arreglar la sala de festes a l'escola. Per acabar, el 12 de juny de 1936 va escriure el següent:

“Feia mig any des de l'últim cop que havia anat al cinema i, Justament, avui a la nit amb la meva família hi he passat una estona ben divertida. Les pel·lícules projectades han estat Pistas Secretas, Fàcil de amar o Los hilos del chisme.”

Fullejant el diari personal de la Generosa Arnau s'aprecia que, més enllà de la seva vida personal, bona part del contingut de les pàgines aborda l'actualitat i les notícies que succeïen al país. Ella s'informava escoltant la ràdio i a la seva llibreta va comentar la vaga general de treballadors que hi havia en aquell moment escrivint que “fa més d'un mes que tots els oficis fan vaga”; i també va parlar de la mort de l'escriptor Apel·les Mestres afirmant

que “Catalunya havia perdut un dels seus homes més cèlebres”. Amb tot, la Generosa confessa que la confecció d’un diari personal li va brindar la oportunitat per plasmar totes les seves inquietuds i la va encoratjar a prendre’s més seriosament això d’escriure.

6. 2. 3. Ensenyament científic i crític: observar, experimentar i pensar.

La missió principal dels mestres va ser **ajudar els infants a pensar** per si mateixos i fomentar en ells un esperit crític que els permetés resoldre els seus dubtes i desvetllar els coneixements. La Generosa Arnau ho sintetitza tot plegat dient que l’objectiu era “aprendre a fer les coses amb gust” i això, segons ella, s’aconseguia a base de “pensar i practicar”. En aquests termes s’expressa:

“A classe apreníem amb il·lusió, ens motivaven per saber més i apreníem les coses pensant: pensant a l’hora de fer les nostres redaccions, pensant a l’hora de fer els nostres dibuixos, pensant a l’hora de fer els nostres poemes... I practicant-ho tot i assajant-ho molt per fer-ho de la millor manera possible.”

Els defensors d’aquest procés d’aprenentatge argumenten que el coneixement adquirit per via activa penetra molt més en l’enteniment de l’alumne pel fet que ell participa de manera directa a l’hora de discernir-lo i comprendre’l. En altres paraules, és un saber que “se’l fa seu” i que roman més temps en el seu intel·lecte perquè s’ha sentit rellevant i important en el moment de desxifrar-lo; veu que ha estat fruit de la seva acció, el seu paper i la seva capacitat de superació. I per la Generosa i l’Helena, cada tasca que es manava des de l’escola era una nova oportunitat per superar-se i per millorar. Coneixedores del valor del treball, les dues germanes estaven motivades i s’esforçaven a l’hora de fer els deures:

“Ens preparaven de tal manera que poguéssim treballar pel nostre compte sense haver d’esperar rebre res de ningú, ens feien ser autosuficients i, encara més important: ens ho feien creure.”

La Generosa afegeix que les tasques per deures es posaven d’un dia per l’altre i generalment manaven escriure redaccions o calcular problemes de matemàtiques. Prossegueix el seu relat explicant en quines condicions havia de treballar:

“Jo em quedava per la nit a casa amb la llum oberta del menjador, acabant els deures per l’endemà. Tot això quan ja era fosc i els meus pares i les meves germanes ja s’havien anat a dormir. I ho feia de gust!”

La feina estava encarada a exercitar el pensament i en aquest sentit, la **recerca de l'autonomia personal** va esdevenir un pilar fonamental del sistema. Per la Generosa Arnau, no hi havia res millor que la poesia per tal de fer-la reflexionar i despertar-li l'interès per la llengua. Es declara enamorada del gènere líric:

“La poesia ha tingut un pes molt important al llarg de la meua vida, des que la vaig descobrir a l'escola fins ara que tinc noranta-tres anys. Van ensenyar-nos a escriure i a recitar poemes amb molta delicadesa. Vam aprendre dels millors, llegint a classe molts poemes fets pels grans de la literatura: en Josep Carner, la Gabriela Mistral, el Joan Maragall, la Rosalía de Castro...”

S'emocionava a classe quan tocava fer-ne i sovint l'escola duia poetes per fer conferències davant dels alumnes. La Generosa quedava captivada quan els sentia parlar de la importància dels versos, les tècniques per recitar, el paper creador i artístic del poeta, etc. “Ho explicaven tan bé” que li anava entrant per les orelles fins que li “va acabar apassionant”. Tan com per decidir llançar-se a la piscina i provar d'escriure'n alguns pensats per ella mateixa. Els ensenyava a la mestra i els recollia en una llibreteta pels seus escrits que tenia a la classe. Aquesta afició l'ha acompanyat al llarg de tota la seva vida i encara avui en dia recorda de dalt a baix un poema de Carner après a l'escola que la va marcar:

*Aquest camí tan fi, tan fi;
qui sap on mena?
¿Serà drecera del gosat,
rossola ingrata,
o bé un camí d'enamorat,
colgat de mata?*

Josep Carner

Precisament, recitar poemes era una de les poques activitats que els alumnes del Vives aprenien a fer de memòria. A part d'això, només havien de memoritzar les taules de multiplicar i les conjugacions verbals. La resta, diu la Generosa, ho aprenien “pensant”. Veiem que el nou sistema educatiu renunciava al paper memorístic que havia tingut l'ensenyament fins llavors. Segons Salomó Marquès, l'ensenyança memorística es feia amb “amb tècniques més simples i la feina de l'alumne es basava en *empollar*” per “escopir la

lliçó després”. Amb la nova pedagogia, en canvi, a l’alumne se li plantejava un repte cada dia. Ens mostra el contrast entre els dos models amb exemples pràctics:

“La lliçó ja no s’ensenya des de darrera d’una taula i de memòria (...) Els nens aprenien que els arbres tenien fulles no perquè el mestre t’ho expliqués, sinó perquè sortien, veien un pi o un roure i ho comprovaven ells mateixos amb els propis ulls. Tu fas una cosa així i t’enganxa molt més que no pas si el mestre obliga a memoritzar-se per demà la lliçó “a” o la lliçó “b”. (...) Hi havia escoles que tenien hort. Per tant, tu veies com les patates o les cebes creixien. No ho aprenies amb un dibuix o una diapositiva. Aquella ceba era teva!”

Precisament, a l’escola Lluís Vives hi havia jardí i hort. La Generosa Arnau explica com aprofitaven aquestes dues instal·lacions per treballar de manera experimental a partir de l’observació:

“Hi cultivàvem hortalisses: patates, cols, cebes, etc. Les plantàvem nosaltres mateixes i veiem com creixien amb el pas dels dies fins que les collíem. Al costat de l’hortet teníem una galliner on observàvem com ponien les gallines, com covaven els ous, com es criaven les bèsties i com naixia el pollet. I tot això ho veiem acompanyades d’un mestre que ens anava explicant tot el procés.”

A la classe també van posar cucs de seda en una capsa, els alimentaven amb fulles de morera i veien com creixien. Però els nois tampoc es quedaven curts a l’hora d’aplicar aquesta mena de mètodes. A través de la revista escolar del Lluís Vives, han quedat constància de les pràctiques que feien els alumnes del centre amb el professor Masclans. Aquest mestre va instal·lar diverses gàbies a la seva classe, on hi havia granotes, un dragó, una serp i una sargantana. Els nois s’encarregaven d’observar el seus comportaments i –com si fossin científics– anotar el que feien les bèsties i els seus canvis de conducta. Mentre constataren l’agressivitat de la serp, van aprendre que la salamandra era un animal amfibi “que necessita molta humitat”. Per aquest motiu la tenien “dins un plat on hi ha dos dits d’aigua”. Del dragó fan diverses puntualitzacions: “Avui hem vist que el dragó està canviant la pell. Es posa quietet; només es mou quan algun animallet de la gàbia se li posa a sobre i el fa moure a la força”⁵³

⁵³ Revista Vives, maig del 1936. Publicació escolar editada per l’escola.

6. 2. 4. Treball manual i artístic

Ambdós aspectes són abastament potenciats perquè es conceben com una via que té l'alumne per expressar la seva intimitat, mostrar la seva personalitat i projectar els seus interessos; la qual cosa permet al mestre conèixer l'infant més profundament i endinsar-se en la seva psicologia. A més a més, a través del treball manual els coneixements es consoliden mitjançant el contacte sensorial amb els objectes i la seva manipulació, mentre que amb l'art s'estimula la creativitat de l'alumne i es desenvolupen la seva imaginació i el seu enginy. En el fons, es tracta de diferents maneres de fer-los pensar.

Les ex-alumnes del Lluís Vives constaten la importància que van tenir aquesta mena de matèries a la seva escola. Ens en podem fer una idea si tenim en compte que els infants feien dibuix, pintura, música, dansa, ballet i ceràmica. A les golfes tenien un espai diàfan i adaptat amb llum natural per poder desenvolupar totes aquestes activitats. Allà hi havia instal·lada una taula molt gran amb forats al mig per posar el fang i uns cavallets amb els que pintaven sobre el llenç o retrataven al natural un bodegó. La Maria Miras recorda que la mestra animava les alumnes per agafar el pinzell amb aquesta frase: "Pintad lo que os de la imaginación".



Bodegó de l'Helena Arnau

A banda d'això, les golfes estaven equipades amb un projectador de cinema per passar pel·lícules als infants, un piano i un gramòfon que utilitzaven per escoltar música i ballar. La Maria diu que la amb la senyoreta Sunyer s'encarregava del seu ús:

"Amb ella fèiem música. Ens ensenyava a fer ballet mentre tocava el piano o deixava sonar el gramòfon per amenitzar la classe. També apreníem a cantar nades, les practicàvem i l'últim dia abans de Nadal les recitàvem plegats a l'escola. Rèiem molt!"

L'Helena Arnau també tenia grans aptituds per aquelles matèries que involucraven el treball manual. Afirmar que escola li va brindar l'oportunitat i els mitjans suficients per desenvolupar les seves capacitats:

“Sóc molt detallista i m’agrada fer coses, i allà veia que cada dia feia i aprenia coses noves, era una escola tan dinàmica... Estava en la meva salsa!”

Comenta que s’inspirava amb una facilitat enorme per fer aquest tipus de feines i que mai es va quedar sense idees. Els mestres l’ajudaven a l’hora de potenciar la seva creativitat, ja que donaven plena llibertat als alumnes per expressar-se en els termes artístics que volguessin. En aquest sentit, recorda molt intensament les pràctiques que feien amb el fang. El manipulaven amb la col·laboració d’un terrissaire expert que cridava l’escola per ajudar als infants a fer gerros o atuellis amb la forma que volguessin. Posteriorment, un cop acabaven el seu modelatge, coïen la ceràmica en un gran forn que van instal·lar expressament en una planta de l’escola. Quan els gerros estaven cuits i secs, els retornaven als infants perquè poguessin donar-los color amb pintura a l’aula i, finalment, endur-se’ls a casa com si d’un tresor es tractés.

Però encara hi havia més coses. A l’escola, ensenyaven a les noies a fer cistells de manera artesanal i l’Helena Arnau ho constata:

“Quan passejo pel mercat de Sants veig la paradeta d’una senyora que ven cistells fets a mà. Sempre em sento orgullosa al pensar que jo també els sé fer i que ara, inclús després de tants anys, ho podria intentar i me’n sortiria. No és tan difícil...”

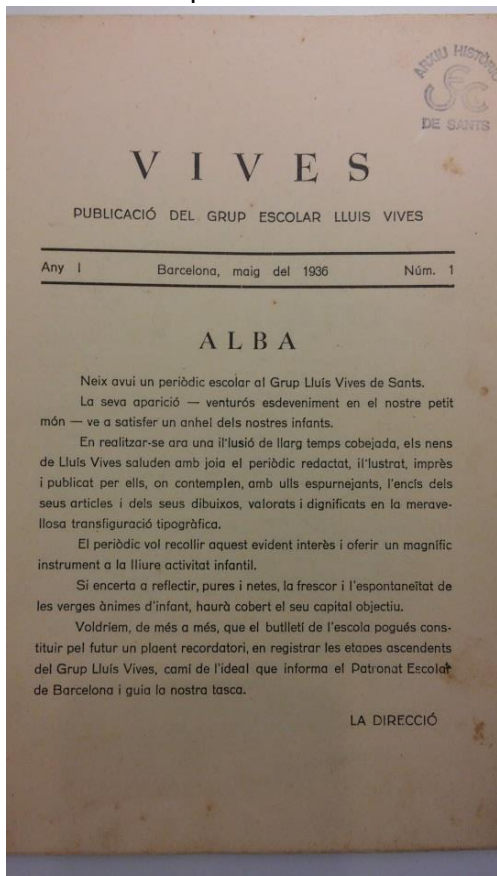
A més, també era típic ensenyar a cosir a les noies. Totes les ex-alumnes entrevistades asseguren haver fet bordatge a l’escola, fins al punt de tenir una aula especial habilitada per dur a terme aquesta activitat amb la supervisió de la senyoreta Bach. Practicaven amb la mateixa roba que es trencaven els nens de l’escola fent esport o jugant al pati. Quan se’ls estripava la bata la portaven a les noies perquè els l’arreglessin i, de passada, aprenguessin com es cosia. La Generosa Arnau ens detalla una activitat que van fer amb la senyoreta Bach, la seva mestra de labors:

“Ens va agafar a totes una tarda i per la seva conta, fora de l’horari de l’escola, ens vam fer una sortida fins a una gran merceria que hi havia a la Plaça Catalunya per comprar llana. Era una cosa tan familiar... L’endemà, amb la llana comprada vam fer punt de creu.”

La cuina també era un àmbit exclusivament femení en aquella època i al Lluís Vives les noies aprenien a manipular el menjar. Per treballar, comptaven les instal·lacions de la cuina del menjador de l'escola. En alguns casos, els àpats resultants que feien els servien a les noies que es quedaven a dinar al centre o, en altres ocasions, se'ls enduien a l'acabar per la tarda per berenar. A l'hora de cuinar aprofitaven les hortalisses i verdures que collien a l'hort de l'escola. La Generosa i l'Helena van aprendre a fer codony i melmelada de taronja.

6. 2. 5. Publicació de revistes escolars

A l'escola Lluís Vives es va editar una publicació d'aquest estil anomenada *Vives*, darrera de la qual hi havia un enorme treball col·lectiu i una gran tasca experimental. Va ser una eina força útil per incentivar la comunicació escola-pares i per difondre a les famílies les sortides i les activitats que els nens feien al centre al llarg de tot el curs. A més, de retruc també es



Primera pàgina de la primera edició de la revista escolar *Vives*

potenciava la lliure expressió i es feia pensar els infants, perquè a la revista s'hi exposaven escrits i il·lustracions elaborades pels propis nens. Inclús els mateixos alumnes s'encarregaven de l'edició i la impressió de la revista mitjançant una impremta que l'escola va adquirir l'any 1935. Els nois més grans s'encarregaven del funcionament d'aquesta màquina de manera autogestionada i independent. Arribats a aquest punt, la impremta es convertia en una eina d'aprenentatge i de creixement personal, amb la qual transcrivien i imprimien les redaccions i els treballs que tenien l'honor de figurar entre les pàgines de la revista *Vives*.

Així doncs, els estudiants participaven de manera directa o indirecta en la publicació d'aquest butlletí, on també hi figuren relats col·lectius que elaboraven

de manera conjunta els alumnes d'una classe i reflexions que els propis infants feien.

L'alumne Frederic Llorenç va escriure això:

“Em mirava una velleta que s’havia adormit asseguda en una cadira. Què deuen pensar els vells de vuitanta anys? Que la vida se’ls acaba? Potser sí i per oblidar-ho es posaran a pensar en coses de la seva juvenesa, i, enfundats en tan bells records s’adormen i somnien.”

Les pàgines de la revista *Vives* també ens descobreixen que des de l’escola s’organitzaven **sortides per visitar els alumnes malalts** que no podien anar a classe. Els companys i el tutor formaven una comitiva per anar a veure el convalescent a casa i fer-li passar una bona estona envoltat dels seus amics, que l’animaven de cara a la recuperació i el distreien jugant o donant conversa.

D’altra banda, a la revista *Vives* també fan un recull de les **conferències** que organitzava el centre. L’escola convidava a personatges il·lustres perquè xerressin amb els alumnes i els parlessin sobre una tema en concret. Per les conferències del Lluís Vives van passar el pedagog Artur Martorell, l’escriptora Carme Karr, el poeta Sebastià Sánchez-Juan i el catedràtic de la Facultat de Farmàcia Josep Deulofeu, que va parlar sobre “el concepte del fenomen químic” i va preparar experiments pels infants durant la seva estada a l’escola. La Generosa Arnau també explica en el seu diari el privilegi que suposava pels estudiants assistir a aquelles conferències. En concret, detalla la xerrada que els va fer l’intel·lectual basc Teodoro Anasagasti, que va tractar els costums i la cultura del Marroc, i la del científic Roig i Sabater, que els parlava “de l’amor que hem de tenir per totes les plantes”. No obstant això, la conferència realitzada pel poeta Sebastià Sánchez-Juan va ser la que més va entusiasmar a la Generosa, que ja des d’aleshores s’apassionava per la poesia.

6. 2. 6. Treball col·lectiu

L’elaboració de la revista *Vives* és el millor exemple per mostrar la gran quantitat de pràctiques socialitzadores que es duïen a terme a l’escola de l’època, encaminades a potenciar el treball col·lectiu i conscienciar a l’infant de la necessitat de saber conviure amb els seus companys per poder tirar endavant tots els projectes.

A part d’això, ja hem vist com els nois del Lluís Vives feien treballs en grup quan els tocava elaborar els llibrets i els diaris de les excursions que feien però, a més a més, el treball col·lectiu s’estenia de forma habitual a altres tasques a l’aula. Malgrat que seien en parelles en taules de dos, la mestra sovint demanava als infants realitzar feines per grups. Quan es

donava el cas, els alumnes movien les taules per tal agrupar-les de quatre en quatre o de sis en sis i fer la tasca plegats.



Dibuix de l'Helena Arnau en què ens mostra una classe amb les taules ajuntades

6. 2. 7. Autogestió

A l'escola Lluís Vives també van fer propostes d'autogestió que havien de desenvolupar independentment els alumnes, amb l'objectiu de formar esperits autònoms i responsables. N'és un clar exemple el funcionament de la biblioteca de la classe, que estava dissenyada per tal que cada estudiant tingués cura del seus llibres de text i vetllés per tenir el material endreçat. A més, la Generosa ens explica com des del centre s'impulsava el reciclatge d'aquests llibres:

“Cada classe pertanyia a un grau concret i tenia els seus propis llibres de text. La biblioteca funcionava de tal manera que, un cop acabàvem el curs, els alumnes ens canviàvem de classe i avançàvem un grau, però els llibres es quedaven allà: al mateix prestatge de la mateixa classe per a què els nous alumnes que arribessin l'any següent els poguessin utilitzar. Nosaltres ens movien de classe però els llibres es quedaven allà esperant a les noves noies. Els reutilitzàvem i així ens estalviàvem comprar-los.”

Altres escoles anaven molt més enllà i decidien fer proves pilot on assajaven propostes d'autogestió molt innovadores. Es constituïen com si fossin un ens o una colònia amb entitat pròpia que emulava el funcionament d'una república i del nou model de societat en què viurien els infants quan fossin adults i abandonessin l'aula. En Salomó Marquès parla de l'exemple d'una escola que seguia aquest esquema:

“Una escola a Tossa funcionava així i la van obligar a tancar amb el franquisme. Un nen tenia el rol de president o alcalde, un altre era el carter, l’altre el bibliotecari...”

L’escola de Santa Maria d’Oló també seguia el mateix patró:

“A un dels alumnes el feien bibliotecari i s’encarregava de la seva gestió: donava els préstecs, controlava que tornessin els llibres a temps, etc. Ell creixia i es feia responsable.”

6. 3. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

El canvi metodològic que s’estava impulsant a gran escala hagués estat molt difícil que s’hagués produït si els mestres haguessin continuat amb la mateixa instrucció que rebien a les Escoles Normals abans de la República⁵⁴. Amb el nou període, es pretenia enfortir al màxim la qualificació i les aptituds dels docents per tal d’adaptar-los a les noves corrents pedagògiques renovadores. Per assolir aquesta fita, es va **millorar la formació inicial** i es va haver de **reforçar la formació permanent**.

El mateix 1931 el govern va promulgar un nou pla d’estudis pels futurs mestres anomenat Pla Professional, de quatre anys de formació per entrar de ple en el magisteri. Els tres primers cursos eren d’aprenentatge i constaven de tres grans blocs:

- Matèries cognitives

Inclou ensenyaments en matèria de pedagogia, psicologia i filosofia. Segons Salomó Marquès, es tracta d’un apartat consagrat a aquelles disciplines que “t’ajuden a pensar”.

- Continguts acadèmics

Engloba tot el saber necessari en assignatures com història, geografia, ciències naturals, matemàtiques i gramàtica. És a dir, es tracta del coneixement més tècnic i normatiu de les matèries que es desenvolupen en el currículum escolar.

⁵⁴ L’últim pla d’estudis per les Escoles Normals datava del 1914 i va ser concebut pel ministre conservador Francisco Bergamín. A la pràctica, només constava de tres anys de carrera i tenia un marcat perfil acadèmic i enciclopedista, molt limitat a ensenyar els coneixements teòrics de cada matèria. Les didàctiques tenien una presència residual.

- Ensenyaments didàctics

Encarats a tractar les metodologies per impartir lliçó i adequar les aptituds del professor perquè pugui transmetre els seus coneixements de forma agradable i amena als infants. Es dedicava, bàsicament, a garantir que els professors sabessin com ensenyar i com reaccionar davant les particularitats de cada alumne. Dins del nou pla elaborat pel govern, aquest tercer bloc és el més destacat segons Salomó Marquès:

“La qüestió no és que un mestre tingui un deu en tot, sinó que tingui un cap ben posat per engrescar els nanos a aprendre. Els alumnes de l’Escola Normal, que tenien setze anys quan començaven a estudiar, tenien molt clar per què volien ser mestres, la societat que volien i el que farien amb els nens. Acabaven els estudis profundament conscienciats.”

El quart i últim any de carrera es dedicava íntegrament a fer pràctiques remunerades en una escola al costat d’un mestre. D’aquesta manera, al final dels seus estudis, podien posar en pràctica tot allò que havien après durant els tres anys previs de manera directa i gaudint de l’assessorament i la supervisió d’un mestre titulat més experimentat. Servia per encetar el bagatge dels estudiants aportar-los un rodatge inicial. En cas de desenvolupar les pràctiques de manera satisfactòria, rebien la titulació, entraven a la bossa de treball i s’asseguraven un lloc de feina. De fet, la política governamental de promoure la construcció de noves escoles arreu del país va comportar de manera inherent l’elaboració d’un pla orientat decididament a apostar per la creació de noves places de mestres, tal com es desprèn d’aquest gràfic.

| PROVÍNCIA | MESTRES PER 1.000 HABITANTS | |
|-----------|-----------------------------|-------|
| | 1931 | 1935 |
| Barcelona | 0, 80 | 1, 09 |
| Girona | 1, 81 | 2, 38 |
| Lleida | 2, 57 | 3, 43 |
| Tarragona | 1, 57 | 2, 20 |

Font: Anuari Estadístic d’Instrucció Pública, 1931, 1935.

No és d’estranyar que les autoritats polítiques volguessin focalitzar part dels seus esforços en la formació del professorat. El nou rumb que emprengué el sistema escolar i, en certa mesura, el destí de la República com a règim polític, depenia en gran part de la tasca que desenvolupessin els mestres. Però no només les institucions mostraven la seva determinació

a millorar la qualificació dels mestres, sino eren els propis docents de peu pertanyents al sector del magisteri, els qui treballaven més que ningú per perfeccionar dia a dia la seva tasca. El professorat de l'escola pública volia trencar amb els vells estereotips que l'assetjaven per guanyar-se la consideració que es mereixia i, per aconseguir-ho, tenien clar que calia ser uns bons professionals. Treballaven per al seu reconeixement social dotant-se amb les eines de l'escola activa i s'esforçaven per desenvolupar una nova pràctica escolar posant el nen i els seus interessos al centre de l'aula.

Tant apassionats estaven per fer la feina ben feta, que ells mateixos eren conscients que la seva formació no acabava amb l'últim any de la seva carrera. Era imprescindible mantenir el compromís de voler aprendre de manera permanent i constant a base de realitzar escoles d'estiu, viatges a l'estranger i assistir a cursos de perfeccionament i trobades amb altres companys del gremi per actualitzar-se en els nous aspectes que calia millorar. D'altres optaven per guanyar-se una beca del Ministeri i marxar de viatge a l'estranger per entrar en contacte de amb les escoles d'Europa més renovadores, en països com Itàlia, Bèlgica o Suïssa. Hi feien una estada i aprenien com aplicaven els preceptes de Montessori o Décroly a les seves aules.

Si ens centrem en els mestres del grup escolar Lluís Vives, cal dir que tots ells eren admirats i respectats pels alumnes. Apassionats per la feina que feien, el claustre es reunia cada dia abans que comencessin les classes i aprofitaven per comentar com havia anat el dia anterior i exposar què farien durant les hores següents. Cobraven més que qualsevol mestre nacional, però se'ls exigia una dedicació exclusiva en la seva feina i una formació permanent que havia d'estar constantment actualitzada. D'aquesta manera el Patronat va aconseguir reunir l'elit pedagògica del moment a les seves escoles que, en el cas del Lluís Vives, estava representada pels dos directors del centre: en Pere Blasi i la Dolors Batlle, que era una mestra molt apreciada per la Generosa Arnau:

"Ella no feia classes però sempre rondava amunt i avall per l'escola i, de sobte, veies com se t'acostava a parlar i t'explicava alguna cosa que estava succeint en l'actualitat del moment o s'interessava per si estaves bé. Era una dona molt sàvia."

D'ella també ens explica una anècdota graciosa. Quan la Generosa i les seves companyes baixaven del pis de dalt corrent per les escales, la Dolors Batlle no se n'estava de cridar-los

l'atenció pel xivarri que feien amb aquestes paraules: "Silenci! Silenci! Ara tothom sabrà que baixen els poltres del cinquè grau!". Però sembla ser que ella no era la més indicada per parlar:

"El millor del cas és que ella ja era una senyora gran i calçava uns esclops enormes... eren tan grans! Ella ens renyava a nosaltres, però amb aquells talons que duia al caminar feia més soroll que totes nosaltres juntes!"

Ara bé, a l'hora de lloar la tasca d'alguna mestra en concret, tant la Generosa com l'Helena Arnau mencionen que la senyoreta Montserrat era la millor de l'escola. Gràcies a ella, la Generosa va poder entendre el funcionament de la gramàtica. Les seves classes eren molt entenedores i quan les seves alumnes no entenien alguna cosa, la senyoreta Montserrat s'oferia per solucionar-los els seus dubtes de manera individualitzada. Així la descriu la Generosa Arnau:

"Era una dona molt observadora amb les nostres actituds, se n'adonava de tot el que passava i sabia detectar quines eren les nostres habilitats i en quines assignatures destacàvem. Però era tan recta i tan exigent, al principi ens feia inclús una mica de por! Es feia respectar i alhora estimar, perquè era una grandíssima mestra, se't quedava tot el que ensenyava."

Tot i la seva exigència a l'hora de fer la feina, la senyoreta Montserrat feia tot allò que podia per motivar a les noies de la seva classe i va guanyar-se el seu caliu:

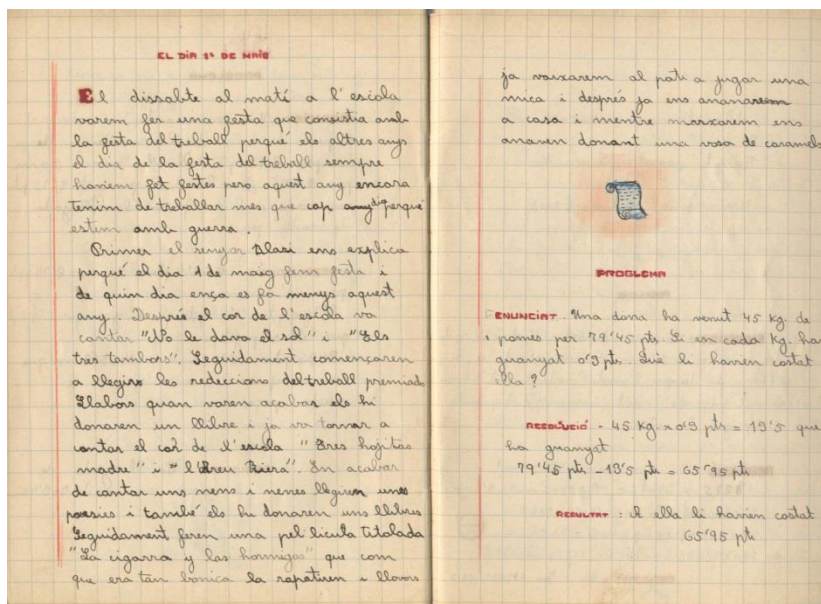
"Tot el que sóc li dec a ella. Un dia ens va dir: "estudieu, sigueu noies despertes! Vull que de grans feu alguna cosa més que anar a la fàbrica o fregar escales". Aquesta frase se'm va quedar gravada al cap, mai l'he oblidat... Bàsicament perquè jo vaig acabar treballant a la fàbrica..."

Les alumnes es sentien estimades i participaven molt a classe. A l'Helena també li va marcar la seva experiència amb aquesta mestra. Quan era petita, ella tenia una espineta clavada amb les matemàtiques. Era una assignatura que li costava molt, però gràcies a les classes de la senyoreta Montserrat, va ser capaç de gaudir fent problemes. Atribueix el seu canvi de xip al talent de la seva mestra: "Ho va explicar tant bé... m'ho va explicar d'una manera tan amena que va aconseguir que m'agradessin. I encara m'agraden les matemàtiques avui en dia!". Amb la senyoreta Montserrat les noies de la seva promoció van aprendre a fer

fraccions practicant amb rajoles de xocolata i capsetes de formatge. L'aprenentatge actiu era una realitat i també es posava a la pràctica en una assignatura com les matemàtiques.

L'Helena afegeix que la senyoreta Margarita també va ser una mestra important durant els seus anys al Vives. Diu, però, que les noies contribuïen a posar-los les coses fàcils perquè a la classe totes es portaven bé i tenien una bona companyonia: "Ens ajudàvem molt les unes a les altres". Per això, les professores podien fer classe amb molta fluïdesa: "Els mestres no necessitaven mostrar una gran disciplina, ells ja eren molt exigents amb la feina i sabíem que quan manaven alguna cosa havíem de fer-ho". Les mestres esperaven que els alumnes complissin amb la feina que posaven, els dies que l'Helena no acabava tots els deures sentia "com si decebés a la professora i també a mi mateixa."

Precisament, els professors del Lluís Vives concebien els deures com un estri molt important per determinar si els alumnes havien entès la lliçó a classe. Amb les redaccions i els problemes que els manaven fer a casa feien pensar als nois i, de passada, comprovaven el grau dels seus coneixements ja que havien d'explicar amb les seves paraules el que aprenien a classe.



Llibreta de deures de l'Helena Arnau. Hi ha escrita una redacció i un problema de matemàtiques.

Els exàmens quedaven relegats a un segon terme i, de fet, la Generosa Arnau no recorda haver-ne fet cap. Tampoc existien els butlletins de notes. La majoria de mestres apostaven per l'avaluació continuada i feien que cada classe fos un examen pels alumnes. La Generosa Arnau constata que la senyoreta Montserrat emprava aquesta metodologia:

“Estava sempre atenta i es fixava durant totes les classes qui ho feia bé i qui no, qui estava interessada i qui no... Amb això ja sabia com anàvem tirant. Recordo que totes les nenes sempre volíem acabar les primeres al fer la feina a classe perquè cregués que se’ns donava millor que a les demés”

D'altra banda, damunt de la taula de la mestra no hi havia la palmeta per pegar. El càstig corporal, que a les escoles tradicionals s'utilitzava per posar ordre i fer respectar l'autoritat del mestre, hi estava prohibit. Les professores no pegaven, però sí que actuaven quan una alumna la feia grossa:

“Si una nena xerrava massa, es distreia o es portava malament la mestra la feia fora de classe i l'enviava al vestíbul o bé al pati a calmar-se. Si era molt greu li feia anar a veure la directora, però en general hi havia bon ambient i no van haver gaires malentesos. Els nois sí que es portaven pitjor... Segur que a més d'un van haver de cridar a la seva família”

Amb tot, els testimonis de la Generosa i l'Helena Arnau constaten que les mestres de l'escola distribuïen les nenes a la classe segons el seu nivell. Aquesta pràctica tradicional l'emprava la senyoreta Montserrat: col·locava a les noies que més tiraven i més nivell tenien al davant de la classe i les que es distreien o no treballaven anaven als últims llocs, a qui anomenava “cabezas de chorlito”. La Generosa era molt aplicada i era de les que sempre estava als primers llocs, a prop de la senyoreta Montserrat.

Però no totes les seves senyoretetes li agradaven i posa per exemple el cas de la seva professora Amparo, que no l'entusiasmava gaire:

“Estava poc a l'aguait del que fèiem les alumnes i mentre ella feia classe jo m'amagava un llibre al calaix de sota la taula per llegir i distreure'm una estona sense que ella se n'adonés. Això vol dir que no era gaire bona professora.”

6. 4. LAÏCISME

Les escoles són independents de tota influència eclesiàstica, es respecta la creença de cada alumne i no s'imposa cap dogma religiós. Segons Salomó Marquès, aquestes premisses no han de ser enteses de manera "esbiaixada" perquè "el que s'instaura és una escola no religiosa, la qual cosa no significa anar contra la religió". Per tant, l'objectiu és salvaguardar la llibertat de consciència de l'alumnat, no pas coartar-la. Es reserva a les famílies i a l'Església el dret d'ensenyar religió, ja sigui des de casa o des de les parròquies; amb la qual cosa, l'escola pública es desprèn d'aquesta obligació. En aquesta línia ho expressava un comunicat oficial de les autoritats educatives:

*"L'escola sobretot ha de respectar la consciència del nen. L'escola no pot ser dogmàtica ni pot ésser sectària. (...) L'escola no pot coaccionar les consciències. Al contrari, ha de respectar-les. Ha d'alliberar-les. Ha d'ésser el lloc neutral on el nen visqui, creixi i es desenvolupi sense pressions d'aquesta naturalesa. (...) D'ara endavant, l'escola s'inhibirà dels problemes religiosos. L'escola és de tots i aspira a ésser per a tots"*⁵⁵

Cal destacar que aquests principis estaven recollits en la Constitució republicana del 1931, que establia que "L'Estat espanyol no té religió oficial."⁵⁶ A més, també incloïa un article específic i concret sobre la laïcitat a les aules: "L'ensenyament serà laic, farà del treball l'eix de la seva activitat metodològica i s'inspirarà en ideals de solidaritat humana."⁵⁷ Així doncs, consagrava la separació entre l'Església i l'Estat, al qual atribuïa un caràcter secular.

Partint del marc legal constitucional, el Govern va executar una sèrie de lleis que van afectar directament a la laïcització de les aules; cosa que no es va assolir d'un dia per l'altre, sino que va ser fruit d'un procés gradual i ple d'obstacles per part dels sectors conservadors⁵⁸. Aquest conflicte religiós s'havia arrossegat durant tot el segle XIX i, en molts casos, va posar de manifest el gran poder de les congregacions religioses per condicionar la política. Així ho manifesten els especialistes Raimon Portell i Salomó Marquès:

⁵⁵ *Circular de la Direcció General de Primera Ensenyança*, 12 de gener de 1932.

⁵⁶ **Article 3 de la Constitució espanyola de 1931.**

⁵⁷ **Article 48 de la Constitució espanyola de 1931.**

⁵⁸ La Lliga Regionalista i Unió Democràtica van ser els partits polítics més bel·ligerants a Catalunya contra l'escola laica.

*“L’Església catòlica tenia l’Estat espanyol com el seu feu particular. A més del control ideològic i espiritual, hi tenia interessos de gran terratinent, i exercia el domini al costat dels cacics, emparant les ideologies més conservadores.”*⁵⁹

Tot plegat va afavorir l’auge de l’anticlericalisme⁶⁰ entre les classes populars urbanes, favorables a limitar els privilegis d’una Església que havia monopolitzat l’ensenyament públic i havia frenat la difusió dels nous avenços científics que, ara sí, s’ensenyarien amb total llibertat. Amb la secularització a l’escola el clero perdia una peça clau per l’adoctrinament ideològic i una important font d’ingressos econòmics; quelcom massa valuós com per renunciar-hi sense oposar resistència. De fet, l’ensenyament va ser un dels grans camps de batalla en la lluita entre l’Estat i l’Església i fruit d’això es va obrir l’anomenada “guerra escolar”.



Cartell de propaganda electoral en què es demonitza l’escola laica

Malgrat tot, el govern de la República va continuar amb el seu full de ruta. En primer lloc, l’any 1931 va decidir que l’ensenyament religiós a les escoles fos de caràcter voluntari: que la família de cada alumne escollís si el volia fer o no. Però un any després, el mateix Govern decideix suprimir definitivament l’assignatura de religió del currículum educatiu, sense donar ni tan sols l’opció de fer-ne.

Les quatre ex-alumnes entrevistades de l’escola Lluís Vives de Sants corroboren l’absència de l’assignatura de religió durant les seves hores lectives. És més, afirmen que la simbologia cristiana va desaparèixer de l’aula: mai van veure cap cap crucifix a l’escola i tampoc hi havia retrats de Jesús ni de la verge Maria. Segons apunta la Maria Miras, mai a l’aula se’ls va donar cap consigna religiosa de caràcter adoctrinador, ni tampoc de rostre anticlerical. Els mestres “no s’hi ficaven” i a l’escola, diu ella, “no es parlava de religió”. Tampoc s’exigia fer la comunió ni res per l’estil, era una decisió que es prenia a casa i la Generosa Arnau va decidir fer-la perquè els seus pares eren creients.

⁵⁹ PORTELL, Raimon i MARQUÈS, Salomó, *Els mestres de la República*. Badalona, Ara Llibres, 2008, pàg. 63.

⁶⁰ **Anticlericalisme**: Doctrina contrària a la influència política i social de l’Església; hostil amb tot allò relacionat amb el clergat.

Alhora, institucions i entitats van fer una crida per intensificar la formació ètico-cívica, una nova assignatura que pretenia educar en base a la tolerància. En Salomó Marquès defensa que el seu objectiu era “fer entendre als infants que vivien en una societat on la gent pensava diferent però s’havia respectar”. En aquest sentit, l’Helena Arnau recorda haver parlat de déus i de creences –en plural– quan van tocar el temari d’educació ètico-cívica. Explica que un any van dedicar-se a estudiar les grans religions del món i van parlar dels seus orígens, dels seus llocs sagrats i dels seus llibres sagrats. Per tant, abordaven la religió i el cristianisme amb un altre enfocament: des d’un prisma cultural i històric, allunyat del dogmatisme i de l’alliçonament moral. La pròpia Helena ho relata:

“Vam estudiar el judaisme, l’islam i, per suposat, el cristianisme. Vam parlar de Jesús i del seu naixement, no per obligar-nos a creure el que deia, sinó per aprendre les causes i el moment en què va néixer aquesta religió. El mateix vam fer amb l’islam i amb la vida de Mahoma.”

Amb la consolidació de l’educació ètico-cívica no finalitzava el projecte de l’Estat que, si bé l’any 1932 ja va decidir dissoldre la Companyia de Jesús⁶¹ –els jesuïtes–, el 1933 va fer un pas endavant amb la prohibició d’exercir l’ensenyament a les congregacions religioses⁶². De totes maneres, aquestes associacions van continuar ensenyant mitjançant la conversió dels seus centres en mútues escolars, encara que això suposés cedir la direcció dels col·legis als pares dels alumnes. La llei els impedia posseir escoles amb la seva imatge corporativa, però no deia res que prohibís als pares dels infants agrupar-se per assumir la propietat dels centres religiosos. Com a nous amos de l’escola, els pares tenien el dret d’escollir el cos docent, que estava compost pels frares i les monges de la mateixa congregació que prèviament regentava l’escola.

⁶¹ Les escoles dels jesuïtes confiscades a Barcelona van integrar-se al Patronat Escolar de l’Ajuntament, que es va encarregar d’adaptar-les a les seves exigències pedagògiques. Es van convertir en els nous grups escolars de Casp, Rosselló i Sarrià.

⁶² **Article 31 de la Llei de Congregacions i Associacions religioses.**

6. 5. COEDUCACIÓ

Defensa d'un model d'educació mixt on conviuen a l'escola i a l'aula nois i noies durant tot el seu cicle educatiu, des de parvulari fins als estudis universitaris. Teòricament, han de rebre els mateixos continguts i el mateix programa educatiu per trobar-se en una situació d'igualtat. Amb aquest agrupament escolar es persegueix l'objectiu de normalitzar i naturalitzar les relacions entre els dos sexes en el terreny acadèmic; criant-los i educant-los junts per fomentar una millor convivència en societat. En aquesta línia s'expressa Salomó Marquès, qui considera que la coeducació "és la millor manera per fer entendre als infants la diversitat del món on viuen, educant-los en la tolerància i la comprensió"; alhora que també esdevé un estri per "lluitar contra la discriminació".

Per aquest motiu, si els valors de l'Escola Nova i de la II República eren un clam en favor de la igualtat social, és evident que el seu assoliment també passava per aconseguir una veritable igualtat entre els homes i les dones. Segons les noves autoritats, aquesta tasca havia de començar a l'escola brindant les mateixes oportunitats als nens i a les nenes, de qui s'esperava que adoptessin un rol social més actiu en un futur com a dones. Aquestes tesis estaven completament influenciades pels postulats de la Institución Libre de Enseñanza, que des del moment de la seva fundació ja va defensar la coeducació a l'escola. La ILE va esdevenir la gran valedora del model mixt durant l'etapa republicana i va lluitar per la seva plena expansió a totes les escoles. Així ho expressen en aquest text divulgatiu:

*"La coeducació és un dels ressorts fonamentals per la formació del caràcter moral, així com de la puresa de les costums, i el més poderós per acabar amb l'actual inferioritat existent de la dona; que no començarà a desaparèixer fins que ella s'eduqui (...) no només COM (l'home), sinó AMB l'home"*⁶³

No obstant això, la coeducació de sexes va ser el punt més espinós del projecte educatiu de la II República i va costar molt que s'instaurés a les aules en la seva plenitud. D'entrada, va topiar amb el rebuig frontal dels partits de dretes i l'Església catòlica, que es va veure obligada a acceptar la matriculació tant de nens com de nenes a les seves escoles. A part del laïcisme a l'aula, l'educació mixta va ser l'altre gran motiu de discòrdia entre la jerarquia

⁶³ Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, maig de 1934.

eclesiàstica i les institucions educatives, a qui acusaven de voler “destruir la família cristiana”. En aquest sentit s’expressava la premsa conservadora afí en les seves editorials:

“Filosòficament i pedagògicament són tan diferents el jove i la donzella que no es poden educar amb les mateixes normes i plegats, car es desfaria la seva individualitat psíquica, afemellat l’home i masclejant la dona”⁶⁴

Ara bé, la difícil instauració de la coeducació no només va ser a causa de les pressions dels sectors conservadors, sinó també per les reticències que aixecava entre els pares i, fins i tot, pels recels que suscitava en alguns mestres. Els dubtes que despertava per molta gent eren, a tenor de les paraules de Salomó Marquès, causats pel fet de ser un objectiu “massa innovador” per “una societat moralment arcaica”; cosa que va provocar que d’entrada el model mixt no tingués “l’amplia acollida que les institucions haguessin desitjat”. Per la seva banda, l’especialista Joan Sanromà ressalta la “minsa repercussió” que, segons ell, va tenir la idea d’aplegar nois i noies a la mateixa aula. Considera que parlar de coeducació en les escoles de la República “no fa honor a la veritat” i que només respon a la voluntat de “mitificar” aquest període de la història. El cert és que la plena instauració de la coeducació en tots els centres només es va aconseguir durant la Guerra Civil.

Amb tot plegat, l’aplicació de la coeducació durant els primers anys va ser molt desigual i variada. La llei no sempre es complia i els criteris de la seva implementació es van reservar a les escoles: algunes ni la van contemplar i d’altres van trobar vies diferents per impulsar-la. Als grups escolars del Patronat de Barcelona, per exemple, hi havia diversitat d’opinions al respecte. A l’escola Ramon Llull, directament no s’aplicava i els directors d’alguns centres encara no es veien amb cor d’impulsar-la i creien que s’havia d’assajar amb temps, perquè requeria molt de tacte entre les famílies i els mestres. Però, en paral·lel, hi havia els que sí estaven d’acord i van manifestar la seva determinació per impulsar quelcom que consideraven “necessari”. És el cas de Josep Casanovas, director del grup escolar Baldiri Reixach, que veia possible aprofitar l’element diferencial del sexe en pro de l’escola i l’individu, mentre defensava el paper fructífer de la coeducació a l’hora “d’eixamplar l’horitzó de les nenes” i “rebaixar l’agressivitat dels nens”⁶⁵.

⁶⁴ *Diari de Girona*, 14 de juliol de 1934.

⁶⁵ PORTELL, Raimon i MARQUÈS, Salomó, *Els mestres de la República*, Badalona, Ara Llibres, 2008, pàg. 66.

Pel que fa al Grup Escolar Lluís Vives, es va mantenir la tradicional separació per sexes a l'aula en tots els cursos excepte en el sisè grau. Quan els nois i les noies de l'Olivereta arribaven a l'últim any de la seva etapa escolar –el sisè grau–, deixaven d'anar en classes separades i passaven a compartir l'aula amb els (o les) alumnes del sexe oposat per primer i únic cop; completant així la seva escolarització plegats.

Aquesta manera de fer anava en sintonia amb l'opinió de Dolors Batlle, la directora del centre, que si bé no veia inconvenients en la instauració gradual del model



El dibuix d'aquesta alumna del Vives ens mostra com a la seva classe només hi havia noies

mixt, pensava que l'educació dels nens i la de les nenes no havien de ser iguals. Respecte tot plegat, l'especialista Joan Sanromà discrepa amb la idea de Dolors Batlle i afirma que la coeducació ha de comportar de manera intrínseca l'ensenyança de les mateixes assignatures pels nois i les noies:

“Per molt que seguim junts a la classe, no hi ha coeducació si els nens i les nenes no poden rebre el mateix ensenyament. Si mentre ells fan bricolatge o treballen la fusta, elles estan a la cuina o fan ganxet; ja estàs segregant per motius de sexe. Es desvirtua el significat de la coeducació.”

Fins i tot l'estructura de l'edifici del Vives també evidenciava la separació de sexes que es plasmava a les aules, ja que estava dividit en dos blocs: les nenes tenien les classes a la banda dreta i els nens estaven a l'esquerra. El pati del matí era l'únic moment del dia on coincidien però no sempre jugaven junts. La Maria Miras ens relata una anècdota de la convivència entre els nens i les nenes durant el temps d'esbarjo:

“Molts cops jugàvem els nens i les nenes per separat. Quan a nosaltres se'ns escapava alguna pilota i arribava fins a la zona en què estaven els nois, ells ens l'agafaven i per fer la gràcia no ens la tornaven. I ja teníem el ciri muntat... Alguns cops havia d'intervenir el meu germà, el teu avi, perquè ens la tornessin”

Amb tot, sí que és cert que la majoria d'activitats lúdiques que es feien a l'Olivereta les desenvolupaven plegats nois i noies. La pròpia Maria recorda que participaven en equips mixtos en els tornejos de bàsquet que organitzava el mestre d'educació física al pati de l'escola i que, a més, els nois i les noies també representaven junts obres de teatre en les jornades festives que celebrava periòdicament el centre. D'altra banda, a les sortides i a les excursions sí que es va instaurar la plena coeducació de sexes: els nens i les nenes sempre hi coincidien i les feien junts.

6. 6. IGUALTAT SOCIAL

Establiment d'un sistema educatiu públic de qualitat, que vetlli per la igualtat d'oportunitats i que pugui garantir l'accés a l'ensenyament de tota la població, sense distinció de classes socials ni d'extracció econòmica. Per poder dur-ho a terme era imprescindible establir la **gratuitat** i l'**obligatorietat** d'anar a escola entre els sis i els dotze anys. Això no vol dir, però, que ambdós aspectes es complissin escrupolosament. Malgrat que el Lluís Vives era un centre públic i no exigia als alumnes el pagament d'una matrícula d'inscripció, la Generosa i l'Helena Arnau afirmen que l'escola instava als pares a pagar una petita contribució mensual de caràcter simbòlic:

“Pagàvem a l'escola una quota de deu cèntims al mes. Era molt baixa, tot s'ha de dir. Els pares anaven personalment a donar els diners a l'escola que servien per decorar la classe, cobrir les despeses habituals del centre i el seu manteniment.”

D'altra banda, seguia havent un percentatge d'infants que abandonava els estudis a mesura que es feien més grans per la necessitat d'anar a treballar. En aquest sentit, cal destacar que l'obligatorietat d'assistir a l'escola era fins els dotze anys, però aquells alumnes que ho desitgessin podien seguir anant-hi durant dos cursos més de caràcter opcional, fins que els alumnes fessin els catorze anys. La Generosa Arnau va ser una de les noies de la seva promoció que va decidir prorrogar els seus estudis primaris i constata la caiguda d'alumnes en els dos últims graus d'ensenyament opcional que ella va fer. Aquestes dues fotos preses durant dues excursions que van realitzar els nois i les noies del grau de la Generosa Arnau il·lustren la diferència en l'afluència d'alumnes: la de l'esquerra correspon a una sortida feta durant el període d'ensenyament primari obligatori i la de la dreta és l'última excursió que van fer a l'acabar el sisè grau, de caire opcional.



Excursió a Terrassa



Excursió al Montseny

Les autoritats educatives veien amb preocupació la davallada d'alumnes a les aules un cop s'acabava l'ensenyament obligatori. Sospitaven que aquest fenomen no era a causa del desinterès dels joves pels estudis, sinó que en la majoria dels casos era degut a la manca de recursos per prolongar l'activitat acadèmica i per la burocratització de l'ensenyament. Així doncs, creien que la solució passava per la creació d'una **escola unificada**: és a dir, un sistema d'ensenyament sense graons i que no obstaculitzés l'ascensió dels alumnes fins allà on les seves capacitats els permetessin arribar. Per tant, es volia assegurar un camí continuat i fluid per aquells que volien prolongar els seus estudis més enllà de l'ensenyament primari, seguint amb el secundari i, perquè no, fins a la universitat. La pretensió era crear un cos orgànic i legal de titularitat pública en el qual s'hi encabissin tots els graus de l'ensenyament, des de parvulari fins a la universitat.

Per això, deien que l'escola unificada era l'escola del poble; era l'escola per a tots els infants de la nació. Pretenia aplegar als fills dels rics i dels pobres al voltant d'una escola pública vàlida per tots, on tothom hi trobés el seu lloc independentment de la seva extracció econòmica. No obstant això, la població més acomodada seguia apostant per l'ensenyament privat pels seus fills i la Generosa Arnau constata aquest fet. L'escola pública, almenys la seva, seguia sent l'escola per la gent amb menys recursos:

“Els nens que anàvem al Lluís Vives érem els fills de la gent humil del barri: treballadors i obrers. La gent amb diners anava a les escoles religioses privades. De fet, els botiguers que tenien un mínim de quartos enviaven els seus fills a –per exemple– les monges o els maristes de Sants perquè creien que això ja els donava

més prestigi que anar a una pública com la nostra. Ara que si sabessin tot el que fèiem nosaltres a l'escola, ja veuries que et dirien els seus nens..."

Tot i que amb el temps l'objectiu fos el d'assolir una escola pública de caràcter interclassista, les institucions tenien molt clar que la primera prioritat de l'ensenyament públic havia de ser la de vetllar pel benestar dels més desfavorits. En aquest sentit, la Generosa i l'Helena Arnau apunten que els fills de les famílies més necessitades del barri tenien prioritat a l'hora d'entrar a la seva escola i ocupar les places. L'Helena afirma que podien demanar la inscripció als serveis socials de l'ajuntament presentant la declaració dels seus ingressos.

Amb tot, l'educació adquiria un component social que mai fins llavors havia tingut. En aquesta línia expressava els seus objectius Rodolfo Llopis, el Director General de l'Ensenyament Primari, l'any 1931 pocs dies després d'accedir al càrrec:

"Esborrar la desigualtat més irritant, més injusta i més pertorbadora que existeix; la desigualtat davant la cultura. Necessitem una escola primària per tots, ensenyament secundari i universitari no pels rics sinó pels capaços, siguin rics o pobres."

L'ambició d'aquest pla necessitava dotar-se d'un bon sistema de beques que garantís aquesta igualtat d'oportunitats i facilités l'accés a tots els escalafons educatius per part dels estudiants més aptes mancats de mitjans econòmics. A l'escola Lluís Vives també s'aplicaven mesures d'aquest tipus: la Generosa Arnau diu que les famílies amb menys recursos quedaven eximides a l'hora de pagar la quota mensual de deu cèntims perquè els seus fills poguessin seguir estudiant sense entrebancs l'educació primària. Salomó Marquès compara aquesta situació amb la facilitat amb què els fills de famílies benestants podien continuar els seus estudis:

"Tu tens cap? Tens ganes d'estudiar? No tens calés? És igual, una beca i estudia. En canvi, si a casa teva tenien diners, vinga, a estudiar. Si el nen és un dropo? Tan se val, el nen acabarà a la universitat."

Malgrat tot, la declaració d'intencions de Rodolfo Llopis no acabava aquí. En aquest fragment apuntava una altra de les seves prioritats:

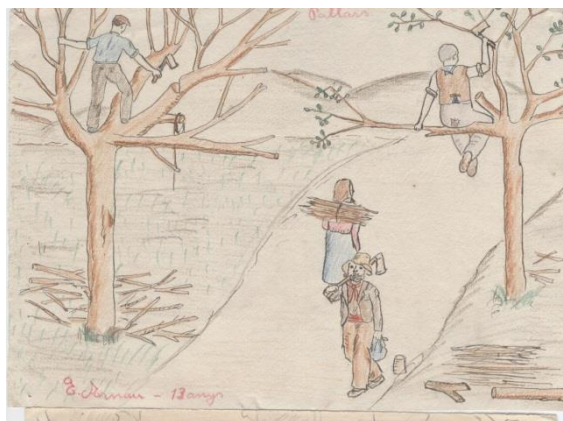
"Ofereix una cultura postescolar per aquells que no reben ensenyament superior i una preparació suficient per tots els oficis de l'agricultura, la indústria i el comerç"

Com es desprèn del final del seu discurs, l'Administració també volia apostar per la **Formació Professional** i va promocionar els ensenyaments pràctics per aquells alumnes que decidissin cursar-los. En aquest àmbit, un dels objectius va ser l'ús de l'ensenyament per dignificar entre els infants la pràctica de professions humils que patien una certa estigmatització social per la manca de formació educativa requerida per dedicar-s'hi. Això servia per trencar amb prejudicis i per fer veure als infants que no era res peyoratiu l'exercici d'aquests oficis. L'especialista Joan Sanromà explica que bona part dels dibuixos que veurem conservats dels alumnes del G.E. Lluís Vives exhibeixen aquests motius:

“Veiem molts dibuixos d'alumnes que representen oficis: un jornaler, un escombriaire, un venedor ambulat, etc. Tot això està encarat a fer-los obrir els ulls i que se n'adonin que no hi cap mal a l'hora de treballar d'una cosa així, que totes les feines són necessàries per la societat i que sense la tasca d'uns i altres la nova República no podria funcionar”



Dibuix d'un escombriaire



Dibuix d'un llenyataire, Helena Arnau

Altrament, per aconseguir la igualtat social davant la cultura, la política educativa de la República també pretenia fomentar el paper educador de l'Estat no només pels infants, sinó també pels adults que no havien rebut durant la seva infància l'educació que els hauria d'haver correspost. Es fomenta l'activitat de les **escoles d'adults** i es desenvolupen les **Missions Pedagògiques**, un projecte innovador basat en els postulats de la ILE i coordinat per Bartolomé Cossío, un dels seus màxims ideòlegs.

El seu objectiu era fer arribar la cultura als pobles i a les zones rurals. Eren un dels forats negres de la jove República, on menys suports despertava: en molts municipis els partits monàrquics seguien sent majoritaris i a les eleccions de 1931 les candidatures de dretes van

imposar-se en aquestes circumscripcions. Però també eren punts negres des del punt de vista cultural. Allà, la taxa d'analfabetisme pujava fins a uns nivells desorbitats⁶⁶ i trencava àmpliament amb la mitjana nacional. Hi havia petits pobles o llogarets on el rastre de l'Estat es perdia: l'anhelada modernització al camp no havia arribat, la revolució científica i tècnica que mica en mica s'imposava a la ciutat era imperceptible en aquests llocs, i els seus habitants no gaudien dels progressos socials. El camp era, a la pràctica, l'últim gran feu dels cacics i un niu de fam i de misèria.

Per pal·liar aquest greu problema, grups de pedagogs i mestres decidien pujar a bord d'una sèrie d'expedicions que recorrien els punts més aïllats i recòndits de la geografia espanyola amb l'objectiu de culturitzar la gent dels pobles. Això ho aconseguien mitjançant l'establiment de biblioteques populars, l'organització de lectures conjuntes, de recitals, d'obres de teatre, de cors populars, de projeccions cinematogràfiques, d'audicions per ràdio i l'exhibició d'obres d'art en museus itinerants. En aquests termes s'expressava en un documental televisiu Carmen Caamaño, participant en una de les tantes Missions impulsades, sobre l'impacte que li va suposar entrar en contacte amb la població d'aquests llocs:

“¿De qué mundo vienen estas personas? Estábamos tan lejos de su mundo, que parecía que viniéramos de otras galaxias, de sitios que ellos no podían imaginar que existieran. Ni como vestíamos, ni como hablábamos, ni lo que llevábamos para comer, éramos otra cosa. (...) Era como si algo que no se puede creer, de pronto, llegara a ellos y dijera: pues sí, estamos aquí y venimos a ayudaros. Desgraciadamente, fue tan poco tiempo, que no sirvió de mucho...”⁶⁷

Les Missions eren, en la seva essència, una mostra de cultura ambulante que podia durar entre un dia o dues setmanes depenent de les necessitats de cada lloc. Totes les seves activitats estaven encarades al conjunt de la població del poble: nens, joves, adults, gent gran, etc. Més enllà d'aprendre, les Missions oferien gaudi i oci als seus habitants durant uns

⁶⁶ En algunes províncies d'Andalusia, Extremadura, Castella - la Manxa o Galícia la taxa d'analfabetisme podia arribar fins al 70%.

⁶⁷ Acacia Films, "Misiones Pedagógicas 1934 -1936. República Española" [Vídeo]. a: *YouTube* (7. 5. 2011), <https://www.youtube.com/watch?v=tYmfcvXqUBM>

dies, abans que l'expedició emprengués de nou el rumb cap a un altre poble de la comarca, on hi arribaven amb camionetes o, si era difícil accedir-hi, amb el suport de burros.

Abans de partir, però, els membres de les Missions Pedagògiques visitaven durant la seva estada l'escola que hi hagués en el poble de torn per conèixer la seva situació i valorar el rendiment que se li podia treure. També aprofitaven per impartir cursos breus i intensius al mestre que la regentava per tal d'ampliar la seva mirada pedagògica amb instruccions sobre com donar classe als alumnes i efectuar-hi una donació de material i de llibres per crear una biblioteca fixa en el centre.

A part d'orientar els mestres locals i apropar la cultura a la gent, les Missions també tenien la funció política de consolidar la República a través de la celebració de conferències on s'exposaven els principis democràtics del nou règim i s'analitzava la nova estructura de l'Estat i els seus poders. Tot plegat, amb l'objectiu d'alimentar la participació ciutadana dins el nou sistema i fomentar la seva conscienciació política. Volien fer-los veure que ells també eren ciutadans de la República.

6. 7. ARRELAMENT AL PAÍS

Ús de la **llengua catalana** per impartir lliçó i potenciació de la **identitat nacional singular** de Catalunya amb l'ensenyament de la geografia i la història pròpia.

El Govern espanyol va promulgar el mateix mes d'abril de 1931⁶⁸ un Decret sobre la llengua que permetia la tornada del català a les escoles del país després dels anys de prohibició durant la dictadura de Primo de Rivera, en què l'ensenyament va ser monolingüe en castellà.

El text legal afirmava el següent:

“És un principi universal de la Pedagogia que l'ensenyament primari, per tal que sigui eficaç, s'ha de produir en la llengua materna. (...) Respectar la llengua materna, sigui quina sigui, és respectar l'ànima de l'alumne i afavorir l'acció del mestre permetent que s'acompleixi amb tota plenitud.”

⁶⁸ El **Decret del bilingüisme** va ser aprovat el dia 29 d'abril de 1931, quan encara no havien passat ni dues setmanes de la proclamació de la República el 14 d'abril del mateix any. Tenia validesa per a la resta de nacions que conformen l'Estat espanyol: a Euskadi, l'eusquera també entra a l'ensenyament i en el cas de Galícia s'impartien algunes classes en gallec.

La decisió de permetre fer classe en català no era només una mostra d'acceptació i tolerància envers la llengua pròpia de Catalunya i la seva singularitat cultural. Es tractava també d'una mesura que es feia en virtut de la millora educativa, perquè educant amb la llengua materna s'aconseguia augmentar el rendiment de l'alumnat, facilitant l'assimilació i la comprensió dels continguts. Ara bé, el català no s'estableix a temps complet i ha de seguir convivint amb el castellà a les aules. L'escola hauria de vetllar per garantir el compliment d'un horari bilingüe que no sempre era de fàcil encaix. Salomó Marquès detalla que els centres "feien algunes assignatures en català i d'altres en castellà. O bé, podien optar per fer matins en català i tardes en castellà o un dia sencer en català i l'endemà sencer en castellà". Les solucions van ser diverses i variaven molt depenent del centre, la llengua materna de la majoria d'alumnes a la classe i el domini que el mestre tingués d'un idioma o altre.

Aquesta situació d'imprecisió donava peu a què no sempre es complís la llei de manera escrupolosa i que, al final, els coneixements rebuts en un idioma o altre no haguessin estat quantitativament proporcionals. Per tal d'evitar una cosa així, el govern de la Generalitat va decidir crear un comitè encarregat d'impulsar la normalització de l'ensenyament en català a totes les escoles, integrat per mestres, pedagogs i destacades personalitats de la llengua com Pompeu Fabra.

El cas és que amb aquest Decret de bilingüisme emès pel govern espanyol s'emparava legalment una de les majors reivindicacions dels sectors més progressistes i catalanistes del magisteri que, per descomptat, tindria els seus detractors a Madrid⁶⁹ i també a les pròpies escoles del país, on els mestres públics procedents de fóra de Catalunya veien els seus drets i la seva posició amenaçada per l'escàs o nul domini que tenien del català. Lidiar amb aquest escalafó del magisteri estatal assentat a Catalunya va servir a la Generalitat per adonar-se que calia fomentar cursos lingüístics per a mestres en actiu amb l'objectiu de millorar el seu nivell de català i, alhora, decretar l'estudi en català a les Escoles Normals que formaven els nous mestres. L'especialista Salomó Marquès reconeix aquestes problemàtiques emanades de la indefinició legal però els hi treu ferro centrant-se en un altre aspecte:

⁶⁹ Els partits conservadors s'hi oposaven i propugnaven una concepció uniforme i centralista de l'ensenyament que també era sostinguda per intel·lectuals de tendència anticatalanista Ortega y Gasset, diputat a les Corts Constituents.

“Malgrat que no fos una immersió completa, insisteixo en remarcar el gran avenç que suposa l’entrada del català a les escoles i tot el que comporta: elaboració de llibres de text en català, creació d’editorials catalanes⁷⁰...”

En el cas del Lluís Vives, l’escola apostava per un bilingüisme asimètric. Les germanes Arnau afirmen haver fet la majoria de la seva escolarització en català i la Generosa s’aventura a dir que l’horari estava dividit: pel matí totes les classes eren en català mentre que per la tarda es feia la gramàtica i la literatura en castellà. Explica que amb l’escola molts alumnes van aprendre a escriure correctament en català i lloa la tasca del professorat:

“Gràcies als mestres vam aprendre a estimar Catalunya. Érem conscients que teníem una cultura i una llengua pròpia perquè l’utilitzàvem a classe. Llegíem textos de l’obra de Ramon Llull, cantàvem en català, escrivíem en català, fèiem poemes en català, pensàvem en català... És així com s’aprèn una llengua.”

A més a més, la Generosa va fer del català la seva llengua materna i el parlava amb les seves amigues i amb els seus pares, que pel fet de ser de Castelló de la Plana també dominaven la llengua. Ara bé, entre les famílies vingudes de la resta d’Espanya que van establir-se al barri no tothom es molestava a aprendre el català. Per això, la tasca del Vives a l’hora de difondre la llengua catalana pels fills dels nouvinguts va ser clau per facilitar la seva integració al país. Aquest és el cas de la Maria Miras, una filla d’immigrants murcians que gràcies als seus anys a l’escola va aprendre un idioma nou per ella, que no parlava amb els seus pares a casa seva ni amb el seu entorn d’amistats més íntim.

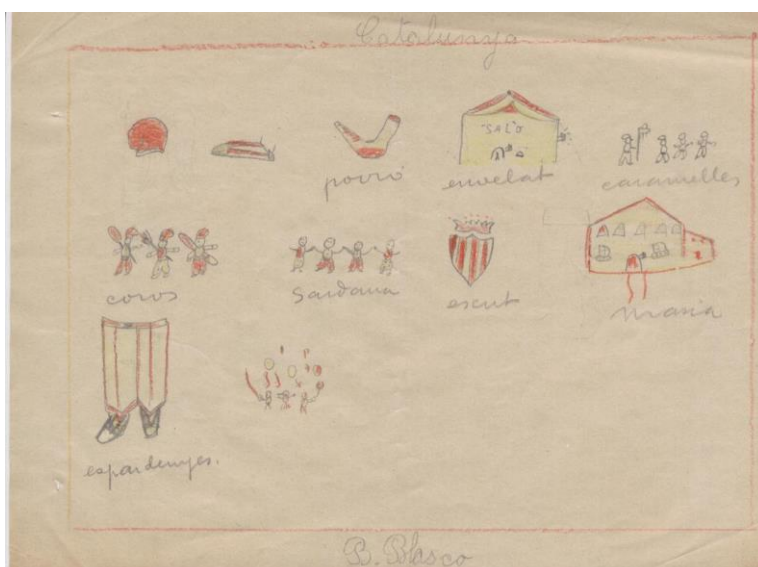
A banda de l’ús del català, a les escoles també es treballava per difondre les singularitats culturals de Catalunya per fer entendre als alumnes que el territori on viuen és un subjecte polític autònom amb una sèrie de particularitats pròpies que el fan mereixedor de ser considerat una nació. La divulgació de les tradicions catalanes ajudava a crear aquesta concepció entre l’alumnat i d’aquesta manera, les germanes Arnau van celebrar a l’escola festes com la Pasqua i la Castanyada, dia en què feien panellets i escalfaven castanyes. A

⁷⁰ El fet d’estudiar en català va tenir conseqüències molt positives per la dinamització del panorama literari i editorial català, que va reactivar-se amb els encàrrecs massius de les escoles que buscaven llibres pedagògics de lectura i de text en català per poder impartir les assignatures.

part d'això, a l'escola Lluís Vives molts mestres aprofitaven les seves classes per fer aquest reconeixement del particularisme català:

“Ens explicaven qui érem els catalans, la nostra manera de ser, el nostre esperit treballador i dinàmic, la força que teníem, el nostre passat i, sobretot, el que va costar arribar fins aquell moment. Volien que sabéssim com va costar que tothom aprengué en català a l'escola i el pogué parlar lliurement. Era un homenatge a tots els que havien lluitat per la llibertat del nostre país. I tot això sense pensar el que ens vindria després...”

La Generosa revela que una gran quantitat de mestres del Vives estaven implicats activament en política i militaven en partits catalanistes. Potser per aquest motiu diu ella “que es prenen tan a pit la qüestió nacional”. En aquest sentit, cal dir que la història i la geografia van esdevenir les principals assignatures per vertebrar la difusió de la identitat nacional catalana. Per una banda, a l'escola Lluís Vives s'explicava el passat de Catalunya i l'Helena Arnau manifesta que gràcies a la seva mestra d'Història van aprendre el significat de les quatre barres vermelles de la senyera i van conèixer el mite de Guifré el Pilós a classe.



Dibuix d'un alumne del Vives amb elements relacionats amb de la cultura catalana: la barretina, l'espardenya, el porró, les caramelles, les sardanes, l'escut, la masia, etc.

D'altra banda, l'estudi de la geografia física i política de Catalunya per separat de la del conjunt d'Espanya serveix per crear la concepció entre els estudiants que el Principat és un ens propi que es pot distingir de la resta de territoris de l'Estat. En aquest sentit, l'escola va establir que a partir del 1937 els graus o cursos portessin el nom de les comarques de

Catalunya. Així, els nois i noies de catorze anys anaven al grau Cerdanya, i els altres cursos rebien noms com Aran, Segrià o Garrotxa. Es considerava que seria una bona eina per familiaritzar els alumnes de l'escola amb la geografia del país i la seva organització territorial. La mesura va ser impulsada pel director de l'escola, Pere Blasi, geògraf que va col·laborar en l'elaboració del mapa comarcal de Catalunya. Des de llavors, no és gens estrany veure que en la majoria de textos i il·lustracions del grup escolar Lluís Vives hi figuren la firma i la classe dels alumnes, amb el corresponent nom de la comarca.

Finalment, a classe també parlaven de la nova estructura política de l'Estat i, especialment, de les institucions catalanes. La Generosa Arnau menciona que se'ls explicava als alumnes la tasca dels ajuntaments i les seves funcions, així com el paper de les diputacions i de la Generalitat de Catalunya. En aquest sentit, una excursió freqüent dels alumnes del grup escolar Lluís Vives era la visita del Parlament de Catalunya al Parc de la Ciutadella.

A part, es divulgava el nou model polític per fer entendre als alumnes que amb l'arribada de la Segona República vivien en una societat democràtica i lliure. Això s'extrapolava a l'aula i, tal com diu la Generosa Arnau, els mestres empraven consignes perquè les noies fossin "tolerants i respectuoses amb totes les companyes".

7. LA GUERRA CIVIL

L'estiu de l'any 1936 va ser un període de canvi per la Generosa Arnau, que finalitzava els seus estudis a l'escola Lluís Vives havent complert els catorze anys. Els mestres li van fer entrega d'un Certificat d'Estudis que acreditava que havia cursat tota l'escolarització obligatòria i van organitzar una comiat per tots els alumnes de la seva promoció. Així ho manifestava ella a través de les pàgines del seu diari personal el dia 14 de juliol de 1936:

“Que n’eren de bons els emparedats que ens han donat i el vi blanc per celebrar que tots havíem tingut el Certificat d’Estudis escolars, ens han ofert un berenar molt esplèndid. Quina manera de riure, (...) si passéssim totes les tardes com aquesta, quina barrila.”

Malgrat tot, la Generosa era conscient que aquell any finalitzava una etapa de la seva vida en què havia estat molt feliç. D'aquesta manera ho palesava en el seu diari:

“Quina tristesa tinc de pensar que ja no tornaré més a l'escola. M’agafa una mena d’enyorança! Però quina alegria a la vegada, m’han donat el Certificat d’Estudis... Tant esperar-lo i ja el tinc! Em sembla una cosa impossible.”

Poc s’imaginava ella que tres dies després el destí del país, de la seva gent, de les escoles, dels mestres i de tots els infants en edat escolar canviaria per sempre. El 17 de juliol de 1936 un grup de militars amb el suport dels falangistes i d’altres forces tradicionalistes va revoltar-se contra el govern de la República, protagonitzant un cop d’estat per enderrocar l’executiu legítim sorgit de les eleccions democràtiques del febrer d’aquell mateix any. Així reflectia aquella situació la Generosa Arnau en els apunts del seu diari el dia 19 de juliol:

“A Espanya hi ha hagut una gran revolta. Ha estat que els feixistes de dretes amb la tropa s’han tirat al carrer, però encara que han lluitat molt han estat vençuts pel poble”

Certament, l’aixecament militar va fracassar a la majoria del territori espanyol i a les grans ciutats industrialitzades com Barcelona. Però els sollevats van aconseguir vèncer a Galícia, Navarra i al nord de Castella, a més de controlar ciutats importants com Saragossa o Sevilla. S’iniciava d’aquesta manera una guerra civil que va dividir el país en dos bàndols: el

republicà; que defensava el govern legítim de la Segona República; i el “nacional”, que donava suport a les forces revoltades.

Els rebels van instaurar una dictadura en els territoris que controlaven i van emprar la repressió violenta per silenciar els seus detractors i aterrar a la població. En aquests termes s’expressava l’any 1936 el general Mola, un dels principals impulsors del cop d’estat:

“Cualquiera que sea abierta o secretamente defensor del Frente Popular, debe ser fusilado (...). Hay que sembrar el terror, dejar sensación de dominio eliminando sin escrúpulos ni vacilación a todos los que no piensen como nosotros.”

Però l’amotinament militar també va desfermar l’agitació popular a les zones del bàndol republicà, on es van produir aixecaments anticlericals de gran ferocitat i es va castigar a aquelles persones sospitoses de simpatitzar amb els colpistes. A Sants es van cremar esglésies, els col·legis religiosos van ser assaltats i alguns membres dels maristes van ser assassinats. El país estava en guerra i l’aspecte del barri ho palesava. Així ens ho descriu la Generosa Arnau en el seu diari:

“En el meu carrer hi ha dues barricades: una vora el carrer Jaume Roig i l’altra als burots (...) totes les esglésies i convents els han cremat, només deixant a cendres totes les riqueses.”

Poc a poc, després d’aquells primers dies, la ciutat i el barri intentaven recuperar la normalitat. Les fàbriques i els tallers –ara col·lectivitzats i autogestionats pels treballadors– van tornar a engegar els motors, les botigues van reobrir i els cinemes i els teatres anaven omplint la cartellera de nou. Passat aquell estiu convuls, fins i tot la Generosa Arnau va decidir fer un curset de mecanografia. Es va treure el títol i va trobar feina de secretària en els despatxos de la Generalitat, passant papers i redactant informes. La seva germana Helena continuava allà on l’havíem deixat, estudiant a l’escola Lluís Vives; mentre que l’Emília, la petita de les tres, ja feia un any que havia iniciat la seva escolarització a l’Olivereta. Anava a parvulari i aprenia cal·ligrafia escrivint el seu nom amb llapis de punxó. La gent intentava fer una vida normal, però res tornaria a ser com abans: el menjar començava a escassejar i a la població li costava subsistir.

A Catalunya, la nova situació de guerra va afectar el món escolar. Alguns mestres marxaven voluntàriament al front a defensar la República; d'altres van ser cridats a files amb el pas dels mesos. Ben aviat, van arribar nens refugiats procedents de les zones de l'Estat ocupades pel bàndol nacional. En l'àmbit polític, la Generalitat va prendre les regnes del tot l'ensenyament de Catalunya assumint-ne la seva coordinació. A partir d'aleshores va passar a supervisar la gestió de les escoles públiques de l'Estat i de l'Ajuntament de Barcelona, més enllà dels centres que ja posseïa el propi executiu autonòmic. Malgrat la situació anòmala, les autoritats catalanes van treballar per garantir l'escolarització de tots els infants i que aquests poguessin seguir anant a l'escola amb normalitat i en les millors condicions possibles.

Tot i els esforços, a l'escola Lluís Vives es va constatar un clar descens en l'afluència dels alumnes a classe. La precarietat en què vivien moltes famílies a conseqüència de la fam i la por als bombardeigs van ser els principals culpables de la davallada de l'assistència. Molts pares van optar per allunyar els seus fills de la ciutat i dur-los a un entorn més segur, amb l'esperança que anessin més ben alimentats. Així ho explica l'Helena Arnau:

“Molta gent va endur-se la canalla al poble amb els avis o els tiets, allunyats dels bombardeigs de la ciutat, tenien por que pogués passar alguna cosa. Als pobles s’hi estava més tranquil i no hi havia tant perill perquè no els bombardejaven. Però dels nens que es quedaven, no tots venien a l’escola.”

Precisament, l'Helena recorda que van posar tires de cinta adhesiva en forma de creu a tots els vidres de les finestres perquè no petessin pel ressò de les bombes. Quan sonaven les sirenes, els alumnes i els mestres utilitzaven el soterrani de l'escola per protegir-se d'un eventual impacte a l'edifici dels projectils llançats per l'aviació feixista. Si els bombardeigs es produïen fora d'horari escolar, molts infants i les seves famílies anaven als refugis que s'havien construït per tot el barri o ocupaven les andanes de metro.



Dibuix d'un alumne del Vives refugiant-se al metro a causa dels bombardejos

A part dels bombardejos, la fam va ser l'altre gran mal de cap per la gent de Barcelona. Durant el transcurs de la guerra la falta d'aliments va aguditzar-se i la gana va aconseguir fer estralls a tothom. Per pal·liar la creixent desnutrició infantil, els alumnes del Lluís Vives rebien diàriament a l'escola una llesca de pa i un got de llet en pols, que era subministrada des de l'Argentina pels quàquers⁷¹. L'Emília recorria a les malifetes per assegurar-se omplir la panxa:

“Sempre ens endúiem el got més gran de casa perquè així ens posaven més llet per omplir-lo. A més, aquesta llet en pols també la podien transformar en nata que ens servien en llesques de pa. Un cop ens les donaven, llepàvem la nata, giràvem la llesca per l'altre cantó i anàvem a demanar-ne més, com si no ens n'haguessin posat encara. I s'ho empassaven!”



Subministrament de pa a l'escola Lluís Vives durant la guerra.
Helena Arnau, 1938.

Malgrat que ja no estudiava al Vives, la Generosa Arnau va continuar anant-hi durant el període de guerra. Acompanyava a les seves dues germanes i, de passada, també aprofitava per esmorzar i gaudir del seu got de llet. Però no era l'únic pel que acudia, ja que dedicava el seu temps lliure per ajudar als mestres de l'escola en diverses tasques:

“Durant la guerra les noies grans ajudàvem al menjador amb els nens petits i jo també anava a les classes per ajudar a les mestres de parvulari amb la canalla. La Dolors Batlle –la directora– em va demanar si podia donar un cop de mà i inclús em va suggerir que em fes mestra: em va dir que tenia tipus per ser-ho! No m'ho vaig ni plantejar, vaig viure un època tan dolenta, teníem tanta gana, que no podia

⁷¹ Aquesta comunitat religiosa va col·laborar amb el bàndol republicà.

permetre'm el luxe d'estudiar res més... La feina de mecanògrafa la compaginava amb el que fos i em vaig posar a vendre sardines al carrer, però la policia i els milicians em van requisar el cistell durant la guerra... Ja veus quin negoci!"

Si des de l'escola s'intentava viure amb normalitat aquell període bèl·lic, des de casa els pares també intentaven tapar la crua realitat als seus fills. Le Generosa n'era conscient i per això va decidir buscar feines alternatives per poder dur menjar a casa. La majoria dels aliments els obtenien a base de "trampejar com podien amb les feines del pare", perquè amb els racionaments el menjar era insuficient. Assignaven a cada família una quantitat determinada de menjar que havien de gestionar per gastar en un temps concret. Si s'acabava abans d'hora, s'havia de tapar el forat amb el que fos: es cuinava el que hi havia, essencialment caldos o àpats fets a base de patata. A la casa de la família Arnau, com en la majoria de les llars del país, regnava la monotonia l'hora de menjar. Però d'altres van recórrer al pillatge per aconseguir més menjar i esquivar la precarietat. Els magatzems i les propietats de la gent benestant del barri de Sants van ser assaltats per milicians i obrers de les fàbriques a l'atur, que amb prou feines podien menjar un àpat diari.

Per tot plegat, l'Emília Arnau afirma que per molta gent l'arribada dels nacionals no va ser "una cosa tràgica", més aviat l'inrevés: "Estàvem contents pel simple fet d'haver acabat la guerra i oblidar els bombardejos. Va arribar un punt que era igual qui guanyés". Malgrat tot, els racionaments es van seguir aplicant i la victòria del bàndol feixista va comportar una sèrie de canvis que van canviar de dalt a baix el model educatiu de l'Estat, alterant per sempre més l'esperit i l'ànima de la seva escola.

8. LA DICTADURA I L'ENSENYAMENT NACIONAL-CATÒLIC

La nova administració liderada per Francisco Franco va instaurar un règim dictatorial amb tics feixistes que va suprimir les llibertats democràtiques i va acabar amb l'autonomia de Catalunya anul·lant el seu Estatut. El franquisme va comportar un trencament absolut amb el model educatiu republicà, creant una escola nacional-catòlica antagònica als seus postulats. Es va instal·lar la por a l'aula, la ignorància, la censura, el rebuig a les aportacions que venien de l'estranger, l'integrisme religiós i l'ultranacionalisme exacerbat.

Evidentment, aquest nou model educatiu no podia implantar-se de la mà dels mateixos mestres que havien apostat prèviament per un ensenyament racional, actiu i laic. Per aquest motiu les autoritats franquistes van fer una depuració a fons del magisteri públic, que va ser assenyalat com a responsable d'enverinar l'ànima dels infants i de ser el causant de tots els mals que, segons ells, va difondre la República. Aquesta demonització es concretava amb l'acció violenta que van emprendre els rebels en els territoris que anaven conquerint durant la guerra, en què molts mestres van ser assassinats i d'altres van acabar empresonats i jutjats. En Salomó Marquès justifica el perquè d'aquesta animadversió per part de les autoritats franquistes cap al magisteri públic:

“Ataquen els mestres com a responsables de tots els mals de la societat. Els mestres ensenyaven a pensar, no a repetir com lloros la lliçó. Tu que en penses d'això? Anem, sortim, fem excursions: aquesta era la seva filosofia, comptar amb l'alumne i ajudar-lo a raonar per si mateix. Per una gent que no sigui demòcrata, el pitjor que hi ha és que els ciutadans pensin. Aleshores troben que la millor solució és castigar els mestres.”

En el cas de Catalunya, però, es calcula que un 10% dels mestres van optar per l'exili abans que finalitzés la Guerra Civil. Salomó Marquès explica perquè els mestres catalans ho van tenir més fàcil que els de la resta de l'Estat:

“Aquí hi havia l'avantatge que Catalunya és un territori limítrof amb França i era relativament “assequible” creuar la frontera. De Girona a França hi ha 60 kilòmetres. Per tant, marxés per on sigui i com sigui. En canvi, si vius a Valladolid i et persegueixen, en cas que els falangistes prenguin la ciutat un no té cap via per fugir i t'afusellen allà mateix.”

Per contra, els professors que van decidir romandre a Catalunya van haver-se de sotmetre a una purga duríssima i a un procés de selecció que va apartar del seu lloc de feina a molts mestres. A mesura que els rebels anaven ocupant el territori es constituïa una “Comisión Depuradora” en cada capital de província, que servia per identificar aquells docents que les autoritats no consideressin afins al règim. Tots els mestres s’havien de presentar a la comissió i sotmetre’s a un judici sense garanties legals per determinar si podien continuar treballant, o bé havien de ser depurats per qüestions polítiques i, consegüentment, apartats de la seva feina. A aquells que se’ls permetia seguir exercint en el gremi també se’ls havia d’estipular en quina mena de condicions ho farien a partir d’aleshores.

Cal tenir en compte que les places dels mestres que expulsaven de la carrera docent havien de ser ocupades per nous professors. L’administració franquista va realitzar el 25 de març de 1939 una convocatòria per a la provisió de places, en què els aspirants que complissin algun dels següents requisits obtenia més punts per aconseguir un lloc de treball:

- 1. Ser mutilado como consecuencia de la actual guerra, siempre que la mutilación no imposibilite el ejercicio de la Enseñanza.*
- 2. Ser herido en la actual campaña, siendo preferido, dentro de este orden, el que mayor número de heridas demuestre haber sufrido.*
- 3. Haber prestado servicios militares, como combatiente, en la actual guerra.*
- 4. Haber sufrido vejámenes graves en la persona del solicitante, por parte de los rojos.*
- 5. Ser familiar de un muerto o mutilado en esta campaña hasta el segundo grado de parentesco por consanguinidad o afinidad. Dentro de este orden se prefiere el que haya perdido mayor número de familiares.*
- 6. Dentro de los mismos grados de parentesco, haber perdido mayor número de familiares por asesinato de los rojos o a consecuencia de su barbarie.*
- 7. Tener actualmente prisionero o mutilado por los rojos, algún familiar, dentro del parentesco señalado.*

Això ens serveix per veure quin tarannà esperava el nou règim dels nous mestres: no es feia prevaldre el criteri pedagògic, el compromís ideològic amb les autoritats estava per davant.

8. 2. EL LLUÍS VIVES DURANT ELS PRIMERS ANYS DE LA DICTADURA

L'escola Lluís Vives pateix una transformació en tots els seus àmbits de la mà de l'arribada del franquisme. Per començar, l'Olivereta és un clar exemple de la depuració del magisteri que efectuen les noves autoritats. El claustre docent del centre va quedar escapçat amb l'adéu del director i de la directora un cop es van imposar els nacionals. L'Emília Arnau constata aquests successos i assegura que molts dels "seus mestres de tota la vida" que va tenir durant la República van haver de plegar o marxar de l'escola, sense que ella els tornés a veure mai més. Només es van quedar "dos o tres" i entre els que van conservar el seu lloc de feina hi havia la senyora Vilaseca, qui havia estat mestra seva durant molts anys.

| MESTRES DEPURATS A L'ESCOLA LLUÍS VIVES | |
|---|---|
| Pere Blasi i Meranges | Separat definitivament del servei. |
| Dolors Batlle i Sunyer | Traslladada fora de Catalunya cinc anys. Pèrdua d'havers. |
| Joan Gaspar i Germà | Traslladat fora de Catalunya. |
| Francesca Mas i Malet | Suspesa de sou i feina |
| Carme Lloveras i Doménech | Traslladada fora de Catalunya. |
| Jacinta Pi i Barceló | Traslladada fora de Catalunya |
| Joan Forment | Expulsat de la carrera docent |
| Darwin Ballester i Suñer | Traslladat fora de Barcelona |
| Antoni Naval i Ferranz | Va estar en un camp de concentració per a soldats republicans i després va haver de fer el servei militar |
| Francesc Masclans | Traslladat fora de Catalunya i inhabilitat per a càrrecs directius |

Font: GRUP DE RECERCA HISTÒRICA DE SANTS, HOSTAFRANCS I LA BORDETA, *Les escoles fins al 1939 a Sants, Hostafrancs i la Bordeta. Llums i foscors*. Barcelona, Riera de Magòria, 2014, pàg. 107.

Per contra, els nous mestres que arribaven per ocupar les places vacants eren de fóra de Catalunya, entre els que hi destacava un nombre considerable de gallecs. Van fer de la disciplina i l'autoritarisme la seva manera de ser: l'Emília Arnau assegura que els nous professors eren molt més rígids que els anteriors i més freds en el tracte personal.

Des del punt de vista pedagògic, es va patir un retrocés considerable si ens atenem a l'increment de càstigs i de correctius infligits als alumnes. I és que, de fet, expulsar de l'aula a un estudiant estava a l'ordre del dia. A més, a diferència de l'experiència republicana, els

nous mestres sí que etzibaven, com diu l'Emília, “algun bolet” quan algú es portava malament.

A part d'això, es produeix un retorn a l'ensenyament memorístic tradicional, basat en la còpia de la lliçó a través d'escrits o redaccions per repetir el temari exposat pel mestre. La metodologia didàctica emprada es simplifica i es desprèn de les iniciatives engrescadores que incentiven la participació, fins al punt que l'Emília Arnau afirma que sempre abaixava el cap quan tocava resoldre un exercici per evitar que el mestre l'anomenés a ella. En aquest sentit, detalla a *grosso modo* com era el procediment a l'hora de fer classe:

“El mestre escrivia a la pissarra, explicava la lliçó i dibuixava el que calgués. Cridava algú per fer un exercici de prova i si un ho feia malament, feia sortir un altre. La classe era molt simple: pim pam pum, posaven feina, acabàvem els exercicis, corregíem i fora.”

En contraposició amb aquest model, l'Emília evoca el tacte dels mestres de la seva escola durant la República, de qui trobava a faltar la seva atenció individualitzada. Els reconeix la seva proximitat i “que estiguessin per ella”, a part d'ensenyar d'una manera més “curosa i pacient”.

Així mateix, la pròpia Emília Arnau admet la poca pressió acadèmica que rebien amb els deures. Els mestres no manaven fer a casa molta feina i, un cop sortien de l'escola, les seves obligacions desapareixien i es quedaven al centre. Com a molt, recorda haver-se endut alguna que altre redacció, però reconeix que no tenia res a veure amb la constància del treball de les seves germanes Generosa i Helena, que es quedaven fins a la nit avançant deures. Constata com de diferents eren els dos models i lloa el que van poder gaudir l'Helena i la Generosa, de qui diu ser dues dones “plenament instruïdes” i “més ben preparades”.

Precisament, l'Helena Arnau va finalitzar la seva escolarització l'estiu de 1939 i encara va tenir temps de culminar els seus estudis sota els preceptes del nacional-catolicisme i convivint amb els nous mestres. Ella va rebre d'una manera molt impactant la victòria dels franquistes, que es va manifestar de manera explícita en la seva educació. Per algú com l'Helena, acostumada a treballar amb el model d'ensenyament propi de la República, el

franquisme va suposar un canvi total en la seva manera de fer. S'expressa en aquests termes:

“A mi m’ho van trastocar tot, tant contenta que anava abans, ara ja no hi anava amb les mateixes ganes. No teníem llibres en català, no m’agradava la seva ensenyança, no hi havia els mateixos mestres, ja no era la meva escola...”

L’Helena va acabar els seus estudis desencantada amb una escola que li havia brindat tantes alegries al llarg de la seva infància. Ella sobretot posa l’accent en recalcar la seva desmotivació pel fet de no seguir fent classes en català. Al respecte d’això, la seva germana Emília constata que ella també va fer la resta dels seus estudis només en castellà. No va gaudir durant gaire temps del model bilingüe del que van disposar les seves dues germanes, i l’Emília se’n lamenta:

“A mi ningú mai em va ensenyar a escriure bé en català. Pensa que jo era molt petita quan vaig anar a escola durant la República i només vaig aprendre quatre coses bàsiques, res més! És una cosa que m’ha marcat la resta de la meva vida. Encara recordo quan feia deures amb la meva filla i l’ajudava a escriure... S’espantava amb les faltes d’ortografia que feia! M’havia de corregir ella a mi!”

El fet d’haver d’utilitzar el castellà, una llengua que per ella no era materna, va dificultar-li l’expressió a classe perquè no el dominava tant com el català. Sovint havien de corregir les seves catalanades i reconeix que aquest fet la va privar de dir moltes coses espontànies que raonava en català però que, a l’hora d’expressar-les, havia de rumiar detingudament per com fer-ho adequadament en castellà.

En la mateixa línia, l’Emília Arnau explica que l’endemà mateix que els nacionals ocupessin Barcelona, tots els llibres en català ja van desaparèixer de les prestatgeries de les aules. Ara bé, ella mateixa matisa que, curiosament, aquests llibres no van ser retirats directament pels franquistes, sinó que va ser cosa del propi personal del centre. Conscients de les pretensions que duien els nacionals d’esborrar qualsevol rastre del català a l’escola, molts alumnes i mestres van afanyar-se el dia abans de la caiguda de la ciutat a mans dels colpistes per endur-se cap a casa seva tants exemplars com poguessin de llibres, llibretes, diccionaris o enciclopèdies en català. L’Emília diu que “en cinc minuts ja no va quedar ni un” i es lamenta

d’haver estat tan “bleda” per no haver-ne agafat cap. Segons ella, si no els haguessin agafat, aquells llibres “haguessin acabats estripats”.

La desaparició de la llengua catalana a l’aula comportar la instauració a l’aula del centralisme i l’uniformisme que propugnaven les noves autoritats. Des d’aleshores, la geografia i la història van passar a ensenyar-se exclusivament en clau espanyola. L’Emília Arnau afirma que “per ells Catalunya no existia, la van diluir”; mentre recorda les lliçons referents als herois patriòtics pel franquisme: els celtibers, el Cid Campeador, els Reis Catòlics, Cristòfor Colom, Primo de Rivera, Calvo Sotelo, etc. Tots ells encarnaven el millor dels valors patriòtics que volien transmetre als alumnes.

Però la propaganda franquista no s’acabava aquí. A part d’hissar a l’entrada de l’escola la nova bandera del règim amb l’àguila de Sant Joan, es va establir el costum abans de començar classe de recitar l’himne d’Espanya amb la lletra de Pemán⁷² i el *Cara al Sol* amb el braç dreta alçat⁷³. Malgrat tot, l’Emília és contundent a l’hora d’assegurar que tota aquesta litúrgia de caire ultranacionalista i feixista era rebuda amb la indiferència dels alumnes:

“A mi tot el que em deien m’entrava per una orella i per l’altra em sortia. No ens creïem tota aquella propaganda i, encara més, no ens interessava la política. Érem joves, això no anava amb nosaltres! Teníem el cap en altres coses, havent passat la guerra ja no volíem més preocupacions.”

Més enllà d’implantar la seva doctrina ideològica a l’aula, els nacionals també van sotmetre l’escola a una reorganització dels seus espais i a un canvi del mobiliari per adequar-lo a les seves prioritats pedagògiques. És el cas de les golfes, l’espai destinat a les matèries artístiques comptava amb cavallets per pintar i un projector de cinema per veure pel·lícules que, amb la victòria dels nacionals, van ser retirats i substituïts per una capella de nova construcció que va actuar a mode d’església, on els infants anaven a fer la missa diària i a pregar. Cal dir que la religió va esdevenir un dels pilars del nou règim i les autoritats volien propagar des de l’escola la seva concepció integrista de la fe amb l’ús d’una retòrica que exaltava les figures de Jesús i de la Verge Maria, que eren concebuts com a dos referents

⁷² Himne de Pemán: Versió falangista de l’himne espanyol de la Marxa Reial.

⁷³ Salutació feixista

morals a seguir. De fet, un crucifix presidia l'aula juntament amb el retrat de Franco i de Primo de Rivera.

Pel que fa a l'hort de l'escola Lluís Vives, que també era un dels bucs insígnia de la pedagogia activa al centre, va ser desmantellat i les gàbies amb els animals retirades. Alhora, van aprofitar l'espai diàfan de les classes més grans per dividir-lo i segmentar-lo, per tal de formar dues classes més petites a partir de l'amplia aula original ja existent.

Un altre exemple de la nova situació és l'escassa preocupació per la higiene i la salut dels infants: el menjador escolar va quedar en desús i va deixar d'oferir àpats per dinar als fills de les famílies més necessitades, com també va ser el cas de les dutxes, que no van tornar a ser utilitzades, segons explica l'Emília. A més, l'Estat no va continuar assumint el subministrament gratuït del material. Amb el franquisme, les plomes i els tinters van desaparèixer de l'aula; la despesa del material escolar i dels llibres corria a càrrec de les famílies.

Quant a sortides fora de l'aula, van reduir-se a la mínima expressió. No feien activitats més enllà de l'escola i l'única excursió que l'Emília Arnau recorda haver fet va ser per anar a l'Estadi de Montjuïc, on "ens esperaven unes noies de la Sección Femenina per ensenyar-nos a ballar balls regionals i folklòrics".

La coeducació parcial pròpia del període republicà que s'aplicava al Vives va quedar absolutament desmantellada. Aquesta decisió no és gens estranya si ens fixem en quins termes s'hi referia el falangista Onésimo Redondo:

"La coeducación o emparejamiento escolar es un crimen ministerial contra las mujeres decentes. Es un capítulo de la acción judía contra las naciones libres. Un delito contra la salud pública, que deben penar en su cabeza los traidores responsables."

A partir d'aleshores, els nois i les noies no compartien ni el temps d'esbarjo al pati, sinó que hi anaven en torns per evitar que coincidissin junts. L'únic contacte visual entre ells i elles es donava en l'intercanvi del torn del pati, quan els nois es retiraven del pati per una banda dirigint-se a l'aula i, per l'altre costat, les noies sortien de classe per gaudir de l'esbarjo. L'Emília ho recorda amb un somriure:

“En aquest moment aprofitàvem per dir-nos entre nosaltres quin noi era guapo i ens dèiem de qui era novio cada un d’ells. I els mateixos nois ho sabien que parlàvem d’ells, i tant que ho sabien!”

Com hem vist, el món educatiu va veure’s ressentit per la victòria del franquisme i, quan això succeeix, també entorpeix l’entrada al món laboral dels joves que han deixat l’escola. És el que li va passar a la Generosa Arnau, que amb la supressió de la Generalitat a mans dels franquistes va perdre la feina i es va quedar a l’atur. Però ràpidament va comprovar que a casa seva feien mans i mànigues per estirar els diners i el menjar, i va decidir buscar feina “del que fos” per aportar un sou més als seus pares. I de fet, va trobar un nou lloc de treball, però no li satisfieia gaire. Va ser llavors quan va recordar la frase que els va dir la senyoreta Montserrat ja feia uns anys, en què les animava a “fer alguna cosa més a la vida a part de fregar escales o anar a la fàbrica”. La Generosa ens explica el perquè:

“Coses del destí, jo vaig acabar treballant a una fàbrica, la seva frase em ressonava per dins cada dia que hi anava a treballar. Inclús el director em va venir a buscar un dia per parlar amb mi: es preguntava com podia ser que treballés en una fàbrica perquè, veient la manera com escrivia, ell ja va endevinar que tenia estudis.”

A tot això, el director de la fàbrica li va respondre: “Hi ha cavalls que es dediquen a llaurar la terra mentre que hi ha d’altres que porten senyors a passejar”. Aquella comparació no se li ha oblidat mai a la Generosa, que no va poder dedicar-se a res més que “llaurar la terra” en un període de postguerra duríssim, en el qual es va desapropiar el talent i el coneixement de tota una generació.

Finalment, cal tenir en compte que alguns mestres que conservaven la voluntat de continuar educant amb criteris renovadors i científics van optar per continuar ensenyant en base a aquests criteris a través de la creació d’escoles privades, a través de les quals els hi era més fàcil eludir el control de la inspecció, que era especialment constant i severa en els centres públics. Tot i que va haver-hi molt poques iniciatives d’aquest estil, el mateix 1939 a Barcelona va aparèixer l’Escola Isabel de Villena, que proposava un projecte educatiu que seguia apostant de manera clandestina per l’ensenyament actiu i per les tesis de l’Escola Nova.

Aquesta escola va néixer fruit de la preocupació d'un grup de pares i mares que patien pel caire que agafaria l'educació en una Catalunya sota el règim franquista. Van depositar en Carme Serrallonga l'encàrrec per fundar un col·legi que respectés els valors de l'escola republicana. Ella va acceptar-ho i va aconseguir continuar oferint un ensenyament laic, en català, democràtic i mixt, que apostava per la coeducació de nois i noies.

Els mestres d'escoles com aquesta van fer possible que el trencament amb el model educatiu de la República no acabés de ser total i van mantenir viva la flama de la renovació pedagògica al país.

9. CONCLUSIONS

Intentar sintetitzar en un grapat de pàgines tot el que va aportar la Segona República a les escoles és molt difícil. Són tants els avenços i tants els progressos fets, que treure conclusions de tots ells resulta complicat. En primer lloc, havent analitzat l'ensenyament tradicional previ i sent conscient de les seves limitacions, cal posar de manifest el trencament brutal que es va dur a les escoles públiques del país durant la República respecte el model que hi havia anteriorment. Espanya era un país que vivia en la inòpia, on la majoria dels seus habitants eren analfabets causa d' un ensenyament públic ruïnós i la República va entomar el repte de modernitzar l'escola com una prioritat urgent. I no és d'estranyar, perquè considero que la República es jugava a l'escola la continuïtat del seu model d'Estat: per consolidar la democràcia, calia educar el poble i fer-lo saber que era ell, amb el seu vot, el responsable del destí polític del país.

Per això, el futur de la República depenia, i molt, de la tasca que desenvolupessin els mestres a les aules del país. Si analitzo el cas del Vives i prenc de referència les reflexions i els comportaments de les ex-alumnes entrevistades, identifico en elles un una sèrie de característiques comunes: són dones instruïdes, cultes, responsables, curioses, amb valentia i obertes al món treballadores. En el cas de la meva tieta-àvia, sé molt bé com és i estem parlant d'una dona que al llarg de la seva vida ha viatjat a molts països de l'estranger, que ha tingut un esperit autodidacta per seguir aprenent un cop acabada l'escola i que ha dedicat bona part de la seva vida a escriure un diari personal. Pensava que el seu cas era bastant poc corrent per l'època que va viure però fent aquest treball, quan vaig topar amb les germanes Arnau i, especialment, amb el cas de la Generosa, vaig veure tants punts en comú i tantes similituds entre el perfil personal de totes aquestes dones que vaig arribar a la conclusió que era escola hi tenia molt a veure: és innegable que el patró comú de totes elles es troba en l'ensenyament que van rebre al Lluís Vives.

Són així gràcies a la seva escola i als seus mestres, i elles mateixes m'ho han reconegut al llarg del treball. Quan parlen de la seva Olivereta se'ls barreja l'entusiasme de recordar les millors vivències de la infància amb la nostàlgia de recordar la grandesa d'una ensenyament fet i pensat per satisfer les seves necessitats. I dic que era la "seva" Olivereta perquè elles encara senten que formen part d'aquella escola màgica i majestuosa, en què molts dels seus

alumnes s'oblidaven de la misèria que veien a les seves llars i es només centraven en aprendre mentre gaudien i es delectaven amb la feina que feien. La Generosa Arnau era qui millor ens ho pot mostrar:

“Per mi, anar a l'escola i aprendre així era un plaer, vaig viure una època de somni. I avui encara sóc el reflex de tot això, conservo molts valors que vaig aprendre al Vives. Allà formaven a nois i noies responsables, interessats en els estudis i apassionats per la cultura i la literatura; t'asseguro que tot això no s'oblida.”

Per aconseguir tot això, va ser imprescindible formar millor els mestres, que treballaven amb il·lusió i seguien la pedagogia activa de l'Escola Nova per motivar als seus alumnes. Un dels objectius que em vaig proposar a l'inici del treball era, precisament, conèixer la metodologia alternativa que proposava l'Escola Nova i que es va aplicar a les escoles durant la República. Durant tots aquests mesos de recerca, he pogut aprofundir en la seva proposta d'ensenyament integral, identificar els seus principals eixos d'acció i comparar-los amb els del model tradicional:

| ESCOLA TRADICIONAL | ESCOLA NOVA |
|--|--|
| El mestre és el transmissor de coneixements | El mestre és el guia de l'aprenentatge dels alumnes |
| L'assignatura és el centre de l'acció | L'alumne és el centre de l'acció |
| Alumne absorbidor de coneixements | Alumne actiu constructor de coneixement |
| Memorització | Mètode científic: observació, experimentació, comparació i comprovació |
| Imitació i còpia | Expressió personal: s'estimula la creativitat |
| Disciplina externa basada en la submissió, la por i el càstig | Disciplina autònoma basada en la tolerància, la llibertat i la coresponsabilitat |
| Uniformisme, no s'atenen les necessitats específiques de cada alumne | Individualització i personalització de cada alumne |
| Grup passiu | Grup participatiu |

El millor de tot plegat és que trobo que els preceptes de l'Escola Nova continuen sent plenament vàlids per l'educació actual. Encara avui en dia, molts centres encara imparteixen classe seguint una metodologia tradicional i, reflexionant al respecte, arribo a la conclusió que les tesis de –per exemple– Montessori o Décroly són atemporals i que les reivindicacions del magisteri renovador de fa cent anys no tenen data de caducitat. Continuen sent vigents perquè la lluita per la renovació pedagògica ha de ser constant i permanent. L'escola ha d'avui no pot ser la mateixa que la d'ahir ni la d'abans d'ahir; ha d'adaptar-se a les necessitats i a les característiques dels alumnes del moment per oferir-los la millor oferta que s'adeqüi a ells. A l'igual que un metge no pot receptar medicaments de fa cent anys, sota el meu parer, un mestre tampoc pot ensenyar utilitzant els mateixos mètodes que fa cent anys.

Si els preceptes de l'Escola Nova van poder entrar a les escoles del país va ser, primer de tot, gràcies als mestres que val lluitar des de l'anonimat van fer-ho possible i, en segon lloc, gràcies als esforços de les autoritats de la República. De fet, el canvi de gran importància que es va produir en aquest període es que les institucions de l'Estat van va voler implantar de manera GENERALITZADA els preceptes de l'Escola Nova. L'abast del canvi havia de ser universal i havia d'arribar a totes les escoles del territori (des de l'escola més gran de la capital fins a l'escola del poble més petit d'Espanya), sense que cap d'elles es quedés en "fora de joc". Prèviament, ja van existir escoles i experiències renovadores a Catalunya i al conjunt d'Espanya, però moltes d'elles procedien de l'àmbit privat i tenien molt poc abast social. La grandesa de la República rau, precisament, en la universalització d'aquest model pedagògic i la voluntat d'implantar-lo a totes les escoles públiques del país.

Ara bé, per ser fidels a la veritat he de mencionar que tots els preceptes renovadors de l'Escola Nova no sempre es complien a l'aula: les reminiscències de l'ensenyament tradicional encara no s'havien esvaït i no tots els mestres ho aplicaven de la mateixa manera. Els testimonis de les ex-alumnes del Vives m'han servit per constatar que, malgrat tot, encara hi havia professors que mantenien vells costums a classe, com ara el d'agrupar els infants en taules segons el seu nivell, relegar a les noies més distretes al fons de l'aula i mofar-se d'elles. Cada mestre és un món i cadascú feia classe a la seva manera, per això no podem generalitzar aquestes pràctiques a tot el col·lectiu de professors públics (que, de fet, apostaven majoritàriament per la via renovadora), però sí que ens serveixen per palesar que

la instauració dels preceptes de l'Escola Nova a l'aula no va ser uniforme i cadascú seguia diferents marxes i ritmes. En aquest cas, també hem de tenir en compte que no tots els mestres que impartien classe durant la República havien rebut una formació renovadora a les Normals. Per alguns, el nou model pedagògic anava massa lluny del que voldrien i la tasca de les institucions va ser convèncer-los a tots dels beneficis que tenia l'ús de noves metodologies.

Fent aquest treball també m'he endut dues grates sorpreses. En primer lloc, saber que a través de les fotos que el meu avi Pere i la Generosa Arnau anaven al mateix curs i van fer plegats l'últim any a l'escola al grau mixt, tal com ho corroboren les fotos de l'excursió al Montseny. I en segon lloc, una altra de les sorpreses que he tingut és conèixer que molt abans que la República arribés, des de l'Ajuntament de Barcelona ja s'apostava per un ensenyament d'aquest tipus a les seves escoles municipals. Desconeixia completament l'existència i tasca del Patronat Escolar de la ciutat i m'ha meravellat saber que els membres d'aquest ens ja comptaven amb el suport del consistori per implantar a la ciutat un model innovador que es situava a l'avantguarda pedagògica del país. De fet, l'escola Lluís Vives sobre la qual versa el treball era gestionada pel propi Patronat que, més enllà de compartir la línia renovadora de l'ensenyament republicà, comptava amb iniciatives pròpies molt interessants que organitzava pel seu compte, com ara les colònies o les semicolònies; que eren un clar exemple dels valors de justícia social que volien transmetre les autoritats.

Tot i que he intentat tractar el treball des d'un prisma general per conèixer la teoria global dels canvis pedagògics i la seva aplicació al conjunt de l'Estat, sempre he tingut un ull posat a sobre de Barcelona i, més concretament, sobre el barri de Sants i l'escola Lluís Vives. El Vives m'ha sigut l'instrument indispensable per posar cares, noms, cognoms i veure que aquests postulats teòrics que transmetien els pedagogs i els polítics sí que, efectivament, es van implantar a les escoles del país. La raó de ser del Vives en aquest treball és la de constatar de manera pràctica totes aquestes proclames abstractes i veure com es va dur a terme la renovació a les aules a través dels testimonis orals, escrits i gràfics dels alumnes de l'Olivereta. Per aquest motiu, pot semblar que el treball està massa centrat a Barcelona, però és que la tasca de Manuel Ainaud i dels mestres del Patronat s'ho val. A més, Ainaud era un visionari que pensava en clau catalana. No volia aturar-se a Barcelona, creia que si el

model del Patronat triomfava a la capital podia esdevenir un exemple que adoptessin la resta de ciutats del país.

Ara que parlem de país, un dels objectius plantejats abans del treball era el de comprovar el paper de la llengua catalana en l'ensenyament de l'època. La valoració es positiva perquè tenia una ampla presència a l'aula (al Vives es feien la majoria de classes en català) malgrat que havia de compartir el seu espai amb el castellà. El cert és que això era una novetat de tal magnitud que ens costa imaginar-ho amb els ulls d'ara: era el primer cop que des de les escoles públiques s'ensenyava en català i la seva simple implantació ja va ser un gran avenç.

Però aquest és només un de tants progressos que va dur de bracet la Segona República. Un dels objectius era veure si els valors polítics del nou Estat van transmetre's i es van materialitzar a l'aula. Arran de l'experiència del Lluís Vives he pogut identificar-ne uns quants:

- **Llibertat:** s'estimula la creativitat, els nois poden fer dibuixos d'allò que vulguin i escriure textos lliures escollint la temàtica que desitgin.
- **Igualtat:** s'implanta la coeducació de sexes (parcialment), l'escola esdevé gratuïta, s'atorguen beques als alumnes desfavorits perquè puguin continuar els estudis, s'ajuden als infants més necessitats amb el servei de menjador i les colònies gratuïtes i s'utilitza la bata com uniforme escolar per ocultar la roba dels nois i així evitar que percebin les diferències socials entre ells.
- **Fraternitat:** els companys s'ajuden entre ells a l'hora de realitzar les tasques i col·laboren per fer treballs en grup tots junts.
- **Laïcisme:** no s'imparteix religió en hores lectives i no hi ha simbologia cristiana a l'aula.
- **Democràcia:** el mestre és receptiu envers les peticions dels infants i s'incentiva la participació a l'aula, on tothom pot expressar-se lliurement. A més, els alumnes prenen decisions consensuades en grup a l'hora d'assignar les tasques i traçar els itineraris o les visites de les sortides.

Com veiem, és fàcil establir relacions i s'arriba a la conclusió que l'activitat a l'aula va quedar impregnada dels ideals polítics republicans. Però no obstant això, m'agradaria fer una menció especial a la coeducació de sexes. Va ser un dels aspectes del model educatiu

republicà que es van aplicar a més tebiesa i en el cas del Lluís Vives, recordem que no es posava en pràctica fins al final de l'escolarització de l'infant, en l'últim grau. Dolors Batlle, la directora del centre, era partidària de la coeducació però alhora defensava un ensenyament diferenciat entre nois i noies.

Es tracta de dues posicions completament contradictòries. Sé que jutjar-ho des de la perspectiva del segle XXI és avantatgista però no me'n vull estar de ressaltar que, justament, la coeducació pretenia unificar els continguts educatius entre nois i noies a classe i per tant, voler aplicar el model mixt i alhora diferenciar els continguts és difícil, perquè són dos aspectes contraris i un exclou l'altre. Arribats a aquest punt, el sentit de la coeducació es desvirtua i deixa de fer la feina per la qual ha de vetllar. En aquest sentit, ni la societat ni l'escola Lluís Vives s'escapaven de l'estigmatització social i veiem com s'aplicaven paràmetres discriminatoris en el currículum educatiu. Per exemple, mentre les noies cosien i cuinaven, els nois es dedicaven a fer bricolatge.

Precisament, un dels meus desitjos no realitzats amb el meu treball de recerca és el d'entrevistar a un home que hagués cursat els seus estudis durant la República al Lluís Vives. Crec que hagués pogut ser de gran utilitat i molt interessant a l'hora de veure el contrapunt masculí del relat de les dones i també per conèixer més a fons quina mena d'activitats específiques feien a les classes. Més enllà del bricolatge, els nois també s'encarregaven del funcionament de la impremta amb la que s'imprimien els documents i la revista de l'escola. No va ser possible contactar de manera fluida amb cap ex-alumne i, finalment, no vaig poder entrevistar-ne a cap. No cal dir que per qüestions biològiques, avui en dia viuen més dones que van viure la República que no pas homes, que tenen una esperança de vida més baixa. Per aquest motiu, accedir a un exalumne que hagués cursat els seus estudis al Vives va ser molt més difícil. Malgrat tot, crec que conèixer les seves vivències hagués enriquit molt el treball.

Pel que fa a la Guerra Civil, el treball també busca plasmar els sentiments dels alumnes durant aquest període i els canvis a l'escola. Un element que convé destacar de tot plegat és l'intent que hi havia des del professorat del Vives per ocultar els estralls del conflicte al col·legi i intentar que els infants poguessin fer classe amb la major normalitat possible, tenint en compte com d'anòmala era la situació.

Finalment investigació conclou amb la victòria del bàndol nacional a la Guerra Civil. Tot i que és l'últim bloc del cos del treball, és un dels apartats més necessaris per entendre el conjunt de la recerca i, personalment, el trobo un dels més interessants. Considero que és imprescindible la seva lectura perquè ens mostra on acaba tot plegat i el perquè de la mort sobtada d'un projecte educatiu renovador i d'èxit. Per aquest apartat vaig pensar que era interessant constatar els canvis que es produeixen a l'escola Lluís Vives per constatar les diferències de base entre el projecte educatiu republicà i el franquista, que va ser imposat per la força de les armes. Comparant la distribució i l'ús que es fa dels espais del centre escolar en un o altre període, un ja es pot fer una idea de les prioritats educatives que tenien uns i altres: només arribar, els franquistes suprimeixen l'hort, empetiteixen les classes, clausuren el menjador i les dutxes, etc. Per Franco, l'educació i el benestar dels infants a les escoles no era una prioritat. El seu model era antagònic amb el de la República.

Si a aquesta situació hi afegim la brutal repressió del magisteri republicà (que són acusats de tots els mals possibles), la purga que els mestres no afins van patir i l'exili de molts professors compromesos amb la renovació pedagògica, ens queda un panorama educatiu desolador durant els primers anys del franquisme. Per aquest motiu, jo no puc evitar preguntar-me on seríem ara, des del punt de vista educatiu, si la trituradora feixista no hagués acabat amb el model de la República.

Amb el franquisme, molta gent ben preparada com la Generosa Arnau i que havia rebut una educació envejable, va tenir-ho molt complicat a l'hora de seguir estudiant. L'arribada de la dictadura va marcar el destí de tota una generació que va viure i es va educar durant la República, en unes escoles modernes i amb una pedagogia d'allò més innovadora. El seu talent es va malgastar, però gràcies a ells avui en dia encara podem escoltar el record d'aquella època d'or per l'escola pública del país. Cal preservar la memòria del Patronat Escolar de Barcelona i del model educatiu republicà perquè aquest tipus d'experiències exitoses ens serveixin d'exemple a seguir pel nostre present i pel nostre futur.

10. BIBLIOGRAFIA

GRUP DE RECERCA HISTÒRICA DE SANTLS, HOSTAFRANCS I LA BORDETA, *Les escoles fins al 1939 a Sants, Hostafrancs i la Bordeta. Llums i foscors*. Barcelona, Ed. Riera de Magòria, 2014.

PORTELL, Raimon i MARQUÈS, Salomó, *Els mestres de la República*. Badalona, Ara Llibres, 2008.

VILANOVA, Mercedes i MORENO, Xavier, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, Ministeri d'Educació i Cultura.

Butlletí divulgatiu *La renovació de l'escola pública: de l'Empordà a tot Catalunya*, 2013, 10 – 33.

Butlletí divulgatiu *Quadernets Didàctics Memorial Democràtic: Ensenyar a pensar*, 2013, 8 – 50.

Revista *Nadala de la Fundació Carulla: Pedagogia a Catalunya*, núm. 33, desembre 1999, 16 – 69.

Revista *Sàpiens*, “Mestres de la República: l'escola que Franco va destruir”, núm. 39, gener 2006, 30 – 55.

Revista *Vives*, núm. 1, maig 1936.

Agustí Corominas, “Els mestres públics a Catalunya: converses, autogestió i formació (1903 – 1939)”. a: *Fundació Rosa Sensat*,

http://www2.rosasensat.org/files/els_mestres_publics_a_catalunya_1903_1936-1.pdf

Associació Memòria i Història de Manresa, “Els mestres de la República a Manresa.

Trajectòries i depuracions”. a: *Memòria. cat*,

<http://www.memoria.cat/mestres/content/v%C3%ADdeo-resum-del-web-dels-mestres-de-la-rep%C3%ABblica-manresa> .

Fons documental de l'Institut Nacional d'Estadística, “Anuaris Estadístics d'Instrucció Pública”. A: *INE. es*, <http://www.ine.es/inebaseweb/libros.do?tnp=25687>

Fundación Argentina María Montessori, “El método Montessori”. a: *Fundación Argentina Montessori*, <http://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>

Fundación Francisco Giner de los Ríos, “Nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza”. a: *Fundación Giner*, <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>.

Lorenzo Juan Antonio, “Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España”. a: *Revista Complutense de Educación*, (1996), <file:///C:/Users/Bruno/Downloads/18388-18464-1-PB.PDF>.