

ASSAJOS I ESTUDIS

La influència germànica i la pedagogia catalana. 1900-1939

German education and catalan pedagogy 1900-1939

Jordi Monés i Pujol-Busquets

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

Data de recepció de l'original: gener de 2010

Data d'acceptació: març de 2010

ABSTRACT

The article studies the influence that Germanic education had in Catalonia, with some references to the rest of the Catalan Countries. It first has a brief description of the evolution of the German School influence in Catalonia during the 19th century, basically from de German-Swiss Pestalozzi and its follower Fröbel, and in second instance from Herbart. The main part of the article is centered during 20th century, before the Spanish war (1936-1939). It studies two aspects of the German influence: the more specific pedagogical aspect and the politico pedagogical aspect.

The first aspect comprises Herbart's and the postherbartians influences with a references to Dewey and his impact in Catalonia through his relationship with the German pedagogical world. In the context of the evolution of the Germanic schools from Johann Gottlieb Fichte's *Speeches to the German nation* (1807), it emphasizes the influence of the Natorp Social Pedagogy —University of Marburg— which came throught the Madrid group José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos and María de Maeztu (Natorp translator) and it influenced the Catalan group (Joaquim Xirau, Joan Roura-Parella), although they had greater contact with the University of Berlin, particularly through the influence of Eduard Spranger

As per the second aspect, the most important influence in Spain and particularly in Catalonia is the concept of *Einheitschule*, which in Catalan took the name of *escola única-unificada*. After a schematic study of the concept before the Republic of Weimar, it studies its application in the public school, from the ideas of unification and the structural changes that broke off with the Napoleonic system of primary and secondary school and higher education

In the last part, there is an evolution of the concept of *Einheitschule*, firstly in Spain and mainly in Catalonia, from the first references that would lead to the creation of the *Institut Escola* to the establishment of *CENU (Consell de l'Escola Única Unificada)*, organism created just after the start of the Spanish War, and the difficulties to implement it; the planned CENU's educational organization (1936) was a structure very similar to the approved by the LOGSE (Educational Act) in 1990.

KEY WORDS: vocational school. Community schools. Weimar Republic. Social Pedagogy. Progressive/Unified school

RESUM

El treball estudia la influència de l'educació germànica a Catalunya amb referències als altres territoris dels Països Catalans. L'estudi dibuixa una breu evolució de la presència de l'escola alemanya al llarg del segle XIX amb referència sobretot al súis d'expressió alemanya Pestalozzi i al seu deixeble Fröbel i, en un segon terme, a Herbart. El gruix del treball, centrat en el període (1900-1939), estudia dos aspectes de la influència germànica: el vessant específicament pedagògic i el vessant políticopedagògic.

Respecte al primer vessant, en el marc de l'evolució de l'escola germànica, es remarca la influència de la *pedagogia social* de Natorp —universitat de Marburg—, que ens arriba a través de José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos y María de Maeztu, que influïren als catalans Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella, tot i que aquests tingueren més contacte amb la Universitat de Berlín —destaca la influència de Spranger.

Quant al segon aspecte, la qüestió que pren més volada és la influència a l'Estat espanyol, i sobretot al Principat, del concepte escola única, que a les nostres latituds es coneix com a escola única-unificada. Després d'un estudi esquemàtic d'aquest concepte abans del triomf de la República de Weimar, s'estudia l'aplicació, al nivell d'escola pública, de les idees que es deriven de la unitat i dels canvis estructurals que trenquen amb el sistema napoleònic d'ensenyament primari, secundari i superior.

Finalment, s'estudia l'evolució del concepte primerament a l'Estat espanyol i especialment a Catalunya, des de les primeres referències a les conceptualitzacions que portarien a la creació dels Instituts Escola fins a l'establiment del CENU, organisme creat al començament de la guerra (1936-1939), i les dificultats per portar a la pràctica el projecte d'aquest organisme.

PARAULES CLAU: escola del treball; comunitats escolars; República de Weimar; pedagogia social; escola nova-unificada.

RESUMEN

En este trabajo se estudia la influencia de la educación germánica, con referencias a los países de lengua catalana, con especial dedicación a Cataluña. Se inicia con una breve evolución de la presencia de la escuela alemana a lo largo del siglo XIX, a través de las figuras de Pestalozzi de expresión alemana y de su discípulo Froebel y en un segundo término de Herbart. Centrado en el período 1900-1939, se incide en dos aspectos de la influencia germánica: la específicamente pedagógica y la vertiente político-pedagógica.

En cuanto al primer aspecto, en el marco de la evolución de la escuela germánica, se estudia la influencia de Herbart y los postherbartianos y el influjo de la *Pedagogía social* de Natorp —universidad de Marburgo— que nos llega a través de José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos y María de Maeztu los cuales influyeron en los catalanes Antoni Xirau y Joan Roura Parella que tuvieron, sin embargo, un mayor contacto con la universidad de Berlín, destacando la influencia de Spranger.

El aspecto más destacado es la influencia en el Estado español y de una manera especial en Cataluña, del concepto escuela única que en nuestras latitudes se conoce como escuela única-unificada. Después de un estudio de este concepto con anterioridad al triunfo de la República de Weimar, se estudia la aplicación, a nivel de escuela pública, de las concepciones derivadas de la unicidad y de los cambios estructurales que rompen con el sistema napoleónico de enseñanza primaria, secundaria y superior.

Se concluye el trabajo con el estudio de la evolución del concepto escuela única-unificada, en el Estado español y sobre todo en Cataluña, desde las primeras referencias a las conceptualizaciones que supondrían la creación de los diversos Instituto Escuela hasta llegar al establecimiento del CENU, organismo creado al comienzo de la Guerra (1936-1939) y las dificultades de llevar a la práctica el proyecto de dicho

organismo Vale la pena recordar que. El CENU planteaba, en 1936, una estructura prácticamente idéntica a la de la LOGSE, el 1990.

PALABRAS CLAVE: escuela del trabajo. Comunidades escolares. República de Weimar. Pedagogía social. Escuela nueva-unificada

1. ELS PRECEDENTS

El nostre interès per la renovació educativa fou més aviat escàs fins ben entrat el segle XIX, en els graus primari i secundari, si més no, en comparació dels canvis que es començaven a manifestar en alguns països europeus. Pel que fa al món germànic, les úniques referències es limitaven a les experiències de Pestalozzi i Fröbel, una forma indirecta de recordar les idees de Rousseau sobre la bondat innata de l'home i la idea de considerar l'infant com un ésser amb trets característics propis.

Pel que fa a Pestalozzi, d'expressió alemanya, va exercir una gran influència sobre l'alemany Fröbel. L'educador suís sempre va gaudir d'un gran predicament entre els mestres renovadors: encara trobem els anys quaranta del segle XIX algunes experiències vinculades a Pestalozzi, tant a Catalunya com al País Valencià i a les Illes.¹ A partir dels anys cinquanta, però, es va començar a considerar com una mena de clàssic. La modernitat passava fonamentalment per Fröbel i, en menor grau, per Herbart.

Al marge de la influència directa d'aquests dos grans pedagogs, cal recordar l'obra de Mariano Carderera, que havia estat director de l'Escola Normal de Barcelona, l'obra principal del qual fou declarada llibre de text de les Escoles Normals. En aquest text hi ha apartats específics dedicats a les experiències pestalozzianes i als jardins d'infants fröbelians, amb la qual cosa els normalistes en tenien, com a mínim, constància.²

No resultava fàcil la introducció de novetats en el camp pedagògic, amb un clima contrari a qualsevol tipus de canvi. En el cas, per exemple, de Fröbel, Julián López Catalán, director d'una escola de pàrvuls de Barcelona declarada modèlica, va escriure una obra en quatre capítols de la qual, dels vint-i-vuit

¹ Sobre la influència de Pestalozzi als Països Catalans i a l'Estat en general, hi ha molta bibliografia per tornar a insistir-hi.

² CARDERERA, Mariano. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. 3a ed. Madrid: Librería de Gregorio Hernando, 1856 (4 vol.), pàg. 1883-1886.

dedicats a continguts, estudia el mètode fröbelià. Malgrat tot, tracta aquesta qüestió més des d'un punt de vista tècnic que no pas conceptual.³

Tot fa pensar que la influència de Fröbel a Catalunya fou determinada per la difusió que va fer l'ILE (Institución Libre de Enseñanza), a través del seu *Boletín*, de la pràctica de la pedagogia fröbeliana a la seva escola primària i la influència que aquesta institució va exercir arran de la creació d'una càtedra de Pedagogia Fröbel a l'Escuela Normal Central de Madrid.⁴ Cal recordar, en aquest sentit, una sèrie de ponències i comunicacions que es van presentar al Congreso Pedagógico de Madrid de 1882.⁵

Em fa la impressió que hi havia diferents parvulistes que coneixien les tècniques fröbelianes. Voldria recordar el cas de Pedro Villuendas, mestre públic parvulista de Badalona, que donà mostres de conèixer i comprendre les idees fröbelianes.⁶ D'origen aragonès, era pare de Maria Villuendas, una de les mestres que va assistir a Roma al segon Congrés Internacional Montessori, pensio-nada per la Diputació de Barcelona.

A més de Fröbel, i a un nivell força més elemental, hem d'apuntar un cert interès per les aportacions del filòsof Herbart. Cal recordar que això fins i tot generà una certa controvèrsia entre el mateix Mariano Cardedera, que considerava Herbart un pedagog de segona fila, i Santos M. Robledo, inspector general d'Instrucció Pública.⁷

La curiositat pel món germànic o, fins i tot, la influència, que aquest va exercir sobre el nostre context educatiu, van venir primordialment des de dos sectors clarament diferenciats: per una banda, l'estrictament pedagògic, i per l'altra, allò que podríem considerar context politicopedagògic, tot i que, en el cas alemany, ambdós estan, moltes vegades, íntimament lligats.

³ LÓPEZ CATALÁN, Julián. *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos*. Barcelona: Bastinos, 1866.

⁴ Consulteu: JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Universidad Complutense, 1996 (4 vol.). (En diversos passatges dels diferents volums d'aquesta obra s'evidencia la importància que atorgava l'ILE a la pedagogia de Fröbel.)

⁵ COSSIO, Manuel Bartolomé. «Carácter, sentido y límites que deben tener la educación primaria en sus diferentes grados [...]». *Congreso Nacional Pedagógico*. Madrid: Sociedad del Fomento de las Artes, 1883, pàg. 82-87. (En aquesta comunicació, Cossío ja planteja el caràcter educatiu de l'ensenyament secundari, i a la pàg. 87 fa referència a Fröbel.)

⁶ VILLUENDAS, Pedro. «Discurso de D. Pedro Villuendas. Profesor de Escuela a la Ilustre Junta Local». *El Badalonés*, núm. 64 (20 de juliol de 1895).

⁷ COLOM I CAÑELLAS, Antoni J. Pròleg a: Johann Friedrich HERBART. *Esbós per a un curs de pedagogia*. Vic: Eumo Editorial / Diputació de Barcelona, 1887, pàg. LII-LIII.

2. L'INTERÈS PER L'ESCOLA ALEMANYA

Tant a Catalunya com als Països Catalans en general, coneixem molt poques referències que ens parlin de la presència de Herbart, al marge d'alguna qüestió molt puntual, pel que fa a Mallorca.⁸ Haurem d'esperar fins a la segona dècada del segle XX perquè hom hi comenci a mostrar un cert interès. En realitat, aquesta serà una característica del moviment català renovador fins a 1931, idea repetida diverses vegades per Alexandre Galí. Es tractava, en primer lloc, de conèixer el que era i havia estat el moviment pedagògic als països d'avantguarda.

Aquest interès, que s'inicia amb l'obra pedagògica de Johann Friedrich Herbart (Oldenburg 1776 - Gottingen 1841), es començarà a manifestar al Principat d'una manera significativa arran d'una conferència publicada a *Quaderns d'Estudi*, el 1915, i en un curs a l'Escola d'Estiu de 1917.

En el primer cas, es tracta del resum d'una conferència que va fer Eugeni d'Ors als Cursos Monogràfics d'Alts Estudis i d'Intercanvi organitzats per la Mancomunitat,⁹ on Ors ens situa davant de la importància de l'obra de Herbart a partir del seu ideari intel·lectual i ens exposa com es pot aprofitar l'obra herbartiana des de la perspectiva de la pedagogia catalana, en aquell moment sota la batuta d'Eugeni d'Ors.

La Pedagogia de Pestalozzi i de Rousseau és empírica, té caràcter sentimental, la seva fi és acostament a l'obra de la natura i es serveix de la intuïció com a instrument. Amb Herbart trobem que la Pedagogia adquireix base filosòfica que li donen l'Ètica i la Psicologia; consideren com a fi la moralitat individual i l'instrument psicològic és la percepció: és pedagogia intel·lectualista. Constitueix una temptativa de sistematització científica però no arriba a la sistematització filosòfica. La nostra Pedagogia donarà un pas més i d'intel·lectualista es convertirà en idealista. Es servirà també de l'Ètica i de la Psicologia però diferents. La Psicologia serà superada; s'acceptarà en la seva totalitat la teoria d'Herbart, procurant completar-la.⁹

⁸ COLOM I CAÑELLAS, Antoni J. Pròleg a: Johann Friedrich HERBART. *Esbós per a un curs de pedagogia*. *Op. cit.*, pàg. LIV.

⁹ Eugeni d'Ors. «La pedagogia en els cursos monogràfics d'alts estudis i d'intercanvi». (Extracte fet pels alumnes assistents al curs.) *Quaderns d'Estudi*, núm. 2, novembre de 1915, pàg. 25-26.

En un altre ordre de coses, cal parlar de l'esquema herbartià que va presentar Joan Palau Vera en un curs de sis lliçons que va impartir a l'Escola d'Estiu de 1917, sobre «L'estudi dels animals a l'escola primària».¹⁰ Sembla que aquest curs va causar gran impacte entre els mestres que estaven en l'òrbita del moviment catalanista. Aquest curs representava una novetat, atès que les primeres traduccions de Herbart al castellà no van aparèixer fins a 1923 i 1925.¹¹

També cal tenir en compte la curiositat en relació amb la psicologia d'Ernest Meumann (Uerdingen 1862 - Hamburg 1915) i els seus treballs sobre la importància del medi familiar en el fet educatiu, donada a conèixer per Modest Bargalló¹² en quatre lliçons a l'Escola d'Estiu de 1918.¹³ També interessaren els treballs de Wilhelm Maximilian Wundt (Neckarau-comtat de Baden 1832 - Grossboten, Leipzig 1920), pare de l'experimentació psicològica i els estudis dels filòsofs postherbartians de la Universitat de Heidelberg, que foren introduïts per Consol Pastor en un curs que va professar a l'Escola d'Estiu de 1918.¹⁴

He parlat fins ara d'interès per l'obra de Herbart i els herbartians i altres aspectes de la pedagogia alemanya que impactaren fins a un cert punt els mestres catalans: a partir d'ara, però, començaré a parlar de qüestions que entren en l'òrbita d'allò que podem etiquetar més aviat com a influència.

En relació amb la incidència en el món cultural i pedagògic català, la Constitució de Weimar i les reformes educatives promogudes per la socialdemocràcia alemanya marquen un punt d'inflexió en la forma en què els nostres pedagogs observen de molt a prop l'evolució que es vivia a Alemanya arran de la derrota del Reich a la Primera Guerra Mundial.¹⁵

¹⁰ PALAU VERA, Joan. Resum de Ramon TORROJA. «L'estudi dels animals a l'escola primària». *Quaderns d'Estudi*, vol. III, núm. 1 (maig de 1918), pàg. 19-24.

¹¹ Vegeu: *La pedagogia derivada del fin de la educació*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1923; *Bosquejo de pedagogía*. Madrid: Revista de Pedagogía, 1925.

¹² Si us interessa conèixer la trajectòria de Modest Bargalló, podeu consultar: DEL POZO ANDRÉS, M. del Mar; SEGURA REDONDO, Manuel; Díez TORRE, Alejandro R. *Guadalajara en la historia del magisterio español*. Universidad de Alcalá de Henares, 1986, pàg. 209-214.

¹³ BARGALLÓ, Modest. «La pedagogia experimental de Meumann». *Quaderns d'Estudi*. Primera lectura, any III, vol. III, núm. 2 (juny de 1918), pàg. 108-118; Segona lectura, any III, vol. IV, núm. 1 (octubre de 1918), pàg. 30-41; Tercera lectura, any III, vol. III, núm. 2 (juny de 1918), pàg. 73-87; Quarta lectura, any IV, vol. II, núm. 1 (febrer de 1919), pàg. 1-17.

¹⁴ PASTOR, Consol. *Quaderns d'Estudi*, vol. VI, 1918, pàg. 67-87. La conferenciant es va referir concretament a: Rudolf Hermann Lotze (1817-1882), Gustav Theodor Fechner (1801-1887), Hermann I. F. von Helmholtz (1821-1894), Eduard von Hartmann (1842-1906) i Théodule Ribot (1839-1916). També va parlar de Wilhelm Wundt i de William James, autors que ja eren coneguts a Catalunya.

¹⁵ Ignoro com Alexandre Galí i altres pedagogs catalans van seguir l'evolució de les discussions davant

Seguint, en certa manera, les pautes de l'autor del *Glosari*, Alexandre Galí ens recorda, abans que res, que les noves reformes se situen en la mateixa tradició germànica, fins i tot en el cas dels canvis que poden aparèixer com a més innovadors i que, al seu entendre, ja s'havien plantejat abans de la guerra.

Seria equivocat pensar que les reformes actuals de l'ensenyament a Alemanya representen un capgirament imprevist, dut per les circumstàncies, o una improvisació ardida sota la direcció d'uns quants. Tot el que s'ha fet respon per complet a un pensament que va cristal·litzant de fa segles i constitueix el moll de la vida alemanya, no sols en l'ordre educatiu, sinó en la seva més vasta esfera del govern i sobretot del règim social, un règim social tan propi, tan definit que passa a ésser règim nacional per excel·lència enfront de tots els altres que puguin existir en el món. Nosaltres no ens acontentaríem de dir que l'arrel de les actuals reformes es troba en els grans pedagogs Comenius, Froebel, Pestalozzi, sinó en els grans artistes, en els grans filòsofs, definidors i plasmadors de l'ànima nacional: Fichte, Hegel, Schiller, fins aquells que per llur universalitat semblen transcendir l'esfera alemanya com Kant i Goethe.

[...] *L'escola unificada, l'escola del treball i àdhuc l'escola extraconfessional*, que constitueixen les bases essencials de l'actual reforma de l'ensenyament, tenen arrels profundes i poderoses en el pensament alemany que neix i es produeix del fons dels segles amb excepcional (precisa dir-ho) consistència. La reforma ja estava implícitament plantejada. El daltabaix polític no ha fet més que facilitar el camí de l'execució». ¹⁶

En el marc de l'evolució de l'escola germànica, des de finals del segle XVIII, hom atorga una especial importància a Paul Gerhard Natorp (Düsseldorf 1854 - Marburg 1924). La seva obra s'arreglera sobretot en el terreny de la filosofia, d'influència kantiana, més que no pas en el camp de la pràctica pedagògica.

d'aquesta reforma. Segurament els ho va impedir la Dictadura de Primo de Rivera, amb una censura molt més dura a Catalunya que no pas a Madrid, per exemple. Malgrat tot, durant aquest període, apareixen textos que es refereixen a aquesta qüestió.

¹⁶ GALÍ, Alexandre. «Les reformes d'ensenyament a Alemanya». *Butlletí dels Mestres*, núm. 7 (1 d'abril de 1922), pàg. 98.

Elabora la idea de pedagogia social, que fa referència a l'estreta relació entre cada comunitat i la seva cultura, per sobre de qualsevol individualisme.¹⁷

En el del món pedagògic madrileny, al nivell teòric, hi haurà una gran influència del pensament educatiu alemany, que arribarà a l'Estat espanyol procedent de Marburg (fonamentalment Natorp, a través de José Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos i María de Maeztu, una de les principals traductores de l'obra de Natorp). Val a dir, però, que trobem també referències sobre Natorp, ja l'any 1917, a *Quaderns d'Estudi*.¹⁸

Altrament, el grup de Madrid exercí una forta incidència en la generació catalana que havia d'encapçalar el reformisme pedagògic republicà, sobretot a través de Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella.¹⁹ Cal tenir en compte, però, les diferències entre aquest grup i el grup madrileny esmentat abans, les quals ens explica molt bé Conrad Vilanou:

És lògic, doncs, que bona part dels reformadors pedagògics de l'Espanya republicana mirés vers el sistema pedagògic de Weimar, que viatgessin fins a Berlín per tal d'estudiar pedagogia. Si la generació de 1914 —amb Ortega, Fernando de los Ríos i María de Maeztu— s'havia desplaçat a Marburg per conèixer les propostes de l'idealisme neokantianista (Natorp principalment), la generació universitària que havia d'encapçalar el reformisme pedagògic republicà va fixar els seus ulls en la universitat de Berlín, on impartien docència professors de la talla de Spranger, que, al llarg de la seva vida, havia mantingut unes excel·lents relacions amb Kerschensteiner. Tal fenomenologia va comportar un canvi radical en la direcció intel·lectual de la pedagogia a casa nostra, ja que es va contactar amb la pedagogia de

¹⁷ Es van traduir diverses de les seves obres al castellà: *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid; Ediciones de la Lectura, 1913; *Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad: contribución a la fundación de la pedagogía social*. Barcelona: Casa Editorial Estudio, 1914; *Curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1915; *Pestalozzi: su vida y sus ideas*. Barcelona: Editorial Labor, 1931.

¹⁸ GARCÍA MORENTE, Manuel. «La pedagogia social de Natorp». *Quaderns d'Estudi*, any I, 1916, vol. II, núm. 3, pàg. 193-202. Aquest mateix any hi ha una referència a un treball de ROYO VILLANOVA sobre «La pedagogia social».

¹⁹ Joaquim Xirau va tenir molta relació amb Ortega y Gasset, així com també amb Fernando de los Ríos. Pel que fa a Roura-Parella, la influència de la pedagogia alemanya fou molt més directa. Vegeu: COLLEDMONT, Eulàlia; VILANOU, Conrad (eds.). *Joan Roura Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Universitat de Barcelona, Divisió de Ciències de l'Educació, Facultat de Pedagogia, Nadal de 1997, pàg. 71

les ciències de l'esperit (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) que cultivaven Flitner, Friacheisen-Köhler, Litt, Nohl i Spranger.²⁰

La generació del reformisme republicà presenta, en relació amb el que podríem considerar la gent del període de la Mancomunitat, diferències politicoideològiques. Aquest tipus de diferències són, al meu entendre, menys importants del que hom acostuma a manifestar, tot i que la distància entre l'ètica republicana i l'estètica orsiana i tot el que se'n deriva, al nivell social, és ben evident, almenys a primer cop d'ull.

Tot i les distàncies respecte a l'imperialisme cultural orsià i a desgrat de la defenestració de Xenius l'any 1921, a Catalunya encara es respirava un clima noucentista que amb la proclamació de la República agafa un nou tremp sota l'orientació política de l'Esquerra Republicana de Catalunya que comptà amb la col·laboració de la Unió Socialista [...]

El discurs pedagògic de Xirau és —com el culturalisme moralista de Serra Hunter o la pedagogia política de Campalans— radicalment ètic, perquè apunta a la formació de la voluntat. Per la seva banda, la pedagogia orsiana s'havia presentat enmig d'un halo marcadament estètic, això és, d'un esteticisme que volia de la vida humana una obra d'art clàssica, talment com si es tractés de la restauració neoclàssica d'un civilisme basat en l'ordre i l'arbitri de les antigues *polis* gregues i que havia estat rehabilitat pel neoidealisme (Croce, Gentile).²¹

Tot i el que acabo d'exposar, que reflecteix, amb poques paraules, el pensament de Joaquim Xirau i Eugeni d'Ors, no podem oblidar un aspecte molt important. Les diferències entre el grup encapçalat per Galí i el que té com a capdavanter Joaquim Xirau, són, al meu entendre, en certa part, generacionals, fet que, atesa l'evolució que havia fet el país, resultava prou important. La primera generació era formada per pedagogs autodidactes, amb estudis ofi-

²⁰ VILANOU TORRANO, Conrad. «Metròpoli, república i democràcia: l'idealisme platònic de Joaquim Xirau (1895-1946)». *XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Municipi i Educació*, 15, 16, i 17 de novembre de 2001, pàg. 249.

²¹ VILANOU, Conrad. «Joaquim Xirau (1895-1946). Quan la filosofia esdevé pedagogia». *Quaderns del Mercadal*. Fundació Universitària de Girona. Innovació i Educació, núm. 1 (juny de 2001), pàg. 27.

cials o no, que havien completat el seu treball a l'escola, amb estades als grans centres pedagògics europeus i americans, i la de la República eren, en la seva major part, professionals universitaris que havien completat els seus estudis en universitats estrangeres.

Amb aquesta referència, no intento ni valorar ni menysvalorar ningú, sinó simplement fer una constatació. En ambdós casos, la trajectòria intel·lectual i el mateix tarannà individual de cadascun dels pedagogs i sobretot la situació sociocultural dels períodes 1907-1923 i 1930-1938 hi tingueren el seu paper. En aquest plet no es pot parlar, en cap moment, de caixa o faixa. Altrament, no hem d'oblidar que no és el mateix el discurs pedagògic republicà i la realitat escolar d'aquells anys, més propera a l'etapa anterior del que pot semblar a primera vista.²²

En parlar d'aquesta qüestió, no podem oblidar l'establiment per part de Joaquim Xirau del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, el 1930. Amb aquest organisme Xirau pretenia, sobretot a partir de la proclamació de la República, entre altres coses, integrar al Seminari tots els graus de l'ensenyament.

El més important, però, és que gràcies al Seminari i a la creació, el 1933, de la Secció de Pedagogia, a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, podem començar a parlar de pedagogia universitària, la qual, en aquest cas concret, se centrarà en tres eixos: Pedagogia sota la direcció de Joaquim Xirau, Psicologia sota la batuta d'Emili Mira i Biologia, encapçalada per Margarida Comas.

A través del Seminari de Pedagogia, des de la primera intervenció de Ferrière, el desembre de 1930,²³ van passar per Barcelona grans figures de la pedagogia, la psicologia i la filosofia mundial.²⁴ A través d'aquests contactes entraran a Catalunya les idees pedagògiques d'Eduard Spranger (1882-1963) (en la filosofia del qual es basava la pedagogia del treball de Georg Kerschensteiner

²² És una qüestió que sempre m'ha preocupat, que caldria estudiar amb un cert deteniment.

²³ Voldria recordar, però, que Ferrière, quan va pronunciar aquesta conferència, ja feia anys que era completament sord.

²⁴ A l'hora de la veritat el projecte inicial no es va complir totalment, malgrat que va tenir un gruix important. Tot i que el treball que cito no parla del conjunt del Seminari sinó d'una conferència concreta, dóna molta informació sobre els professors que feren conferències al Seminari. Vegeu: «El sentit de l'humanisme». Conferència pronunciada per Ernest Robert Curtius al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona el mes d'abril de 1932. Transcripció i presentació per Albert Esteruelas i Teixidó (Universitat de Barcelona) a *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 9-10 (2006-2007), pàg. 336-345. Sabem que, entre altres, hi feren conferències, el 1932: Oliver BRACHFELD: «La psicologia d'Alfred Adler»; E. VERMEYER, de la Universitat de Brussel·les: «Aspectes de la psicologia infantil».

(1853-1932). Spranger havia de participar en un curs organitzat pel Seminari de Pedagogia de la Universitat Autònoma de Barcelona durant el curs 1933-1934, però no hi ha constància que hagués vingut.²⁵

Tingueren gran acollida les idees procedents de l'idealisme democràtic que inspirà la República de Weimar. Ja abans d'aquesta època, al començament de les reformes escolars de la socialdemocràcia alemanya, Claparède, figura central a l'Escola d'Estiu de 1920, féu una conferència a l'Escola Elemental del Treball on exposà el mètode de Kerschensteiner com a eina per crear un sentiment social entre els alumnes, així com la concepció del pedagog alemany en relació amb l'escola com a comunitat de treball.

El pedagog muniquès tingué gran ressonància des de l'època de la dictadura primoriverista i sobretot a la Catalunya de la República, com ho testimonien les seves traduccions publicades, a Catalunya, sobretot per l'editorial Labor.²⁶ Kerschensteiner considerava que l'escola tradicional no podia impulsar el treball cooperatiu, ja que la seva essència era la promoció el treball individual. Enfront d'aquesta problemàtica, per superar aquest escull, preconitzava l'escola del treball, una de les diverses formes d'escola activa. Com diu A. Galí:

L'escola del treball no vol ser únicament una escola on es practiquin els treballs que podríem anomenar *manuals*. Dins d'aquestes formes externes hi ha a Alemanya un pensament d'educació, fill de l'esperit nacional, d'imponderable transcendència. *L'escola del treball* és el tipus d'escola idealístic en virtut del qual cada alumne, per les activitats pròpies, es produeix al món.²⁷

Altrament, el tipus d'escola pública que proposava l'esmentat pedagog, d'acord amb la idea de l'escola del treball, se centrava en la identificació i els interessos de l'Estat, una comunitat moral en continu perfeccionament. El pensament educatiu del pare de les comunitats de treball concordava amb l'idealisme democràtic de la República de Weimar, sobretot en els punts següents:

²⁵ VILANOU, Conrad. «Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica». *La renovació pedagògica*. Girona: CCG edicions, 2003, pàg. 219.

²⁶ Recordaré en aquest sentit: G. Kerschensteiner. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, 1929; *Esencia y valor de la enseñanza científico-natural*, 1930, obra reeditada durant la República.

²⁷ GALÍ, Alexandre. «Les reformes d'ensenyament a Alemanya». *Butlletí dels Mestres*, núm. 7 (1 d'abril de 1922), pàg. 99.

- Propugnava una concepció elitista de la instrucció cívica
- Atorgava un paper central a la intervenció de l'Estat en el món de l'escola
- Propiciava una nova forma d'autoritat, canviant en la forma però immutable en el fons

La importància atorgada a l'ideari del pedagog muniquès durant l'època republicana és fàcilment explicable si tenim en compte que les seves concepcions suara assenyalades tenien molts punts de contacte amb el pensament educatiu del republicanisme del període 1931-1936, tant al Principat com al conjunt de l'Estat espanyol, on s'observa amb gran atenció l'idealisme democràtic de la República de Weimar.²⁸

No podem oblidar tampoc Otto Lipmann, donat a conèixer per Emili Mira, sempre amatent a tot allò que succeïa a l'estranger i en especial a Alemanya. Mira traduí la seva *Psicología para maestros*, que edità la Revista de Pedagogia, els anys 1924 i 1931.²⁹

No voldria tancar aquest apartat dedicat a la incidència de la pedagogia alemanya abans del període republicà sense referir-me a la influència germànica sobre l'escola nord-americana segons unes reflexions d'Eugeni d'Ors en relació amb un llibre de Luigi Visconti sobre la *La pedagogia del romanticismo tedesco*. Aquesta obra permet a Eugeni d'Ors fer unes interessants reflexions sobre els orígens de la pedagogia de Dewey, hereva, segons Visconti, de la tradició alemanya. Respecte al pensament deweyà, ens recorda que:

No solament les idees estaven ja preparades a Alemanya, sinó els mètodes mateixos. Hi havia hagut un Fichte; però també hi havia hagut —seqüència encara de Fichte i del romanticisme de la Sturm und Drang— un Froebel. I Froebel era un germà gran de Dewey, més encara que d'allò que a primera vista pot semblar.

D'altra banda, recollia un fragment de l'obra de Visconti molt més agosarat que l'anterior:

²⁸ Malgrat que aquesta influència es deixarà sentir, com a mínim, fins a 1936, val la pena no oblidar que amb l'ascensió al poder, el 1933, d'Adolf Hitler, la República de Weimar desapareixerà.

²⁹ Extret de: VILANOÚ, Conrad. «De la fisiologia a la psicotècnia: Emili Mira i la constitució de la psicopedagogia com a disciplina científica». *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona, 1998, pàg. 42.

Res, en la metodologia dels pedagogs contemporanis, que no vingui de la pedagogia de Dewey. Res, en la pedagogia de Dewey, que no vingui de la psicologia de Dewey. Res, en la psicologia de Dewey, que no vingui de la filosofia de Fichte.³⁰

3. LA INFLUÈNCIA POLITICOPEDAGÒGICA. L'ESCOLA ÚNICA A ALEMANYA

Tot i que podria tractar diferents aspectes d'aquesta influència, em limitaré especialment a la qüestió que va exercir més incidència sobre el nostre món politicoeducatiu, la qual s'estengué, també, al terreny pedagògic i didàctic. Em refereixo concretament a l'escola única-unificada, en realitat, la denominació que oficialment aquest moviment acabarà adoptant al nostre país.

El terme escola única ha contribuït a la confusió i ha propiciat la utilització dels dos termes indicats, com si es tractés d'una sola cosa, quan en realitat no sempre són sinònims, tot i que els podem considerar complementaris. A vegades però, per comoditat, faré servir indistintament escola única o escola unificada, excepte en els casos en què es diferenciïn clarament.

Crec que resulta imprescindible encetar una síntesi de l'evolució històrica d'aquest concepte, centrada especialment en el cas alemany.³¹ Etimològicament, escola única vol dir escola de la unitat. Fa referència a un nou tipus d'organització escolar que considera el cycle educatiu com una totalitat orgànica que incorpora a l'estructura educativa, de manera articulada i sense solució de continuïtat, les distintes institucions educatives des de l'escola bressol a la Universitat.

Sota una clara influència de la il·lustració francesa i de Locke, el moviment que desembocaria en la modernització de l'escola començava a Prússia, on Frederic el Gran, el 1787, instaurava el primer règim escolar, independent de l'Església. La veritable escola alemanya s'iniciava amb Wilhelm von Humboldt (Potsdam 1767 - Berlín 1836), fundador, el 1810, de la Universitat de Berlín. Aquests primers passos de l'organització escolar alemanya intentaven ser un reflex dels *Discursos a la nació alemanya* de Johann Gottlieb Fichte, publicats el 1807.

³⁰ ORS, Eugeni d'. «Dewey i Fichte». *Quaderns d'Estudi*, vol. VI, 1918, pàg. 92 i 94.

³¹ Es podria parlar d'escola única soviètica, d'escola única francesa..., però entre nosaltres cal parlar d'escola única-unificada alemanya.

El concepte d'escola única tal com s'entendrà al segle XX es presenta, per primera vegada, a l'assemblea de mestres d'Eisenach, que té lloc el 1848,³² on es proclama la necessitat de crear un organisme unitari de la instrucció nacional des de l'ensenyament elemental fins a l'educació superior. La denominació concreta d'escola única no apareixerà fins al 6 d'octubre de 1866, a la Comissió per a la reforma escolar alemanya, com un organisme comú, centrat en tres grups:

- Escola mitjana general, de sis graus, amb exclusió del llatí
- Grau elemental —escola bàsica—, entre tres i cinc anys
- Grau superior, amb tres branques diferenciades: gimnàs (*gymnasium*), gimnàs reial i escola superior reial

Convé tenir en compte, a més, l'abast històric del programa d'Erfurt de 1891, en el qual els socialistes alemanys, vinculats al marxisme, es manifestaven a favor de la laïcitat, l'assistència obligatòria a les escoles públiques i la gratuïtat fins i tot per al material escolar, així com també l'alimentació. Aquestes reivindicacions es feien extensives a l'educació superior.

A partir de començament del segle passat, com a mínim al nivell teòric, l'escola unificada començava a interessar a la major part de pedagogs alemanys, que hi prenien partit o bé a favor o bé en contra. Aquest concepte no quedava circumscrit a una qüestió estructural, sinó que havia d'adaptar-se, també, almenys en línies generals, a la definició que en feia el pedagog alemany Rein.

La escuela unificada es una multiplicidad de escuelas unidas entre si, en la cual se puede desarrollar la capacidad de todos, según su peculiaridad, en la cual no determinen, en primer término, el proceso educativo del niño en las circunstancias externas de la vida —riqueza, clase social, confesión— sino en lo esencial la capacidad volitiva y la disposición natural del niño.³³

Quant a la qüestió de les reivindicacions polítiques concretes, a l'assemblea dels mestres alemanys que es va fer a Kiel el 1914, l'escola unificada començava

³² La Revolució de 1848, el mateix any de l'esmentada assemblea, propicià la revolució nacional burgesa arreu d'Europa, que desenvoluparà el pensament democràtic, el qual, a mesura que avança la segona meitat del segle XIX, evolucionarà cap al socialisme en els sectors més radicals.

³³ REIN, W. *Die deutsche Einheitschule*, 4 Aufl., 1919. Extret de: LORENZO LUZURIAGA. *La escuela unificada*. Madrid: M. J. Cosano, 1922, pàg. 19. (N'hi ha una versió ampliada: *La escuela única*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931, 125 pàg.)

va a prendre una certa carta de naturalesa. A les conclusions d'aquesta assemblea s'inclouïa aquesta proposta de Kerschensteiner.

L'escola pública general, a l'Estat jurídic, és a dir, en aquest Estat que regula automàticament les relacions dels seus membres, segons els principis de la justícia, ha de facilitar a cada infant, sense excepcions, aquella educació a la qual té dret en la mesura de les seves capacitats.

En aquest sentit, cal no oblidar el paper que atorgava Kerschensteiner a l'escola pública, la qual havia de complir tres premisses essencials:

Formar individus capaços de superar la pròpia projecció individual, per integrar-se com a treballadors d'una organització pràcticament total.

Fer comprendre als alumnes que el seu treball té dos vessants: l'interès propi i l'Estat, que en garanteix la supervivència.

Conscienciar l'individu que ha de participar en la configuració de la comunitat moral, a través, precisament, del seu treball.³⁴

Tot i les declaracions teòriques, la realitat de l'escola alemanya, especialment l'ensenyament secundari, abans de la guerra no sembla que fos una meravella ni de bon tros, segons afirmaven uns pedagogs francesos, potser no gaire objectius:

La escuela particularmente secundaria, en Alemania, se halla aún en el punto que estaba al fin del siglo pasado; vive naturalmente en el círculo de edad de los padres que la engendraron; su organización y funcionamiento representan en lo esencial el pensamiento de la generación que ahora va al sepulcro.³⁵

Després del parèntesi de la guerra, a l'assemblea dels mestres de 1919, a més d'estudiar els problemes psicopedagògics que presentava, generalment, la

³⁴ Extret de: CARBONELL, Jaume; MONÉS, Jordi. *L'escola única-unificada. Passat, present i perspectives*. Barcelona: Laia, 1978, pàg. 23-24. (Les Eines Assaig.)

³⁵ Vegeu: «Los franceses y la escuela alemana». *Revista de Educación*, any I, núm. 11 (novembre de 1911), pàg. 760, extret d'*El Diluvio*.

selecció, hom exigia l'escola unificada nacional orgànica articulada, que comportava un magisteri unificat. Calia evitar, també, qualsevol tipus de separació per consideracions socials i religioses.³⁶

Al nivell legislatiu, el primer reconeixement de l'escola unificada s'evidencia en la Constitució de Weimar, que fou aprovada l'11 d'agost de 1919. Aquest text recollia, als articles 143 i 146, algunes de les reivindicacions formulades a les assemblees dels mestres alemanys. A l'article 143 hom afirmava que tots els mestres han de rebre una preparació igual i uniforme en tot el territori, la qual haurà d'ajustar-se als principis establerts per a l'ensenyament superior. Altra-ment, a l'article 149 hom fixava que l'ensenyament secundari i el superior estarien precedits per una escola bàsica comuna per a tothom.

Aquesta constitució no recollia, en canvi, els principis del laïcisme, o més ben dit, del neutralisme religiós que havien estat aprovats a les assemblees de mestres. En aquest sentit, l'article 149 fixava que l'ensenyament religiós havia d'impartir-se com a assignatura oficial en totes les escoles, exceptuant les escoles no confessionals (laiques),³⁷ ajustant-se, en cada cas, als principis de les respectives associacions religioses.³⁸

Un fet determinant fou el programa del SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Partit Socialdemòcrata Alemany) de Görlitz de 1923, que substituïa el programa marxista d'Erfurt de 1891. Segons aquest programa, la religió és un afer privat i, per tant, l'Estat se n'ha de mantenir al marge. La nova política quedaria definida en el text «Teoria de la cultura» (1927). En aquesta obra l'autor parteix de la idea que l'escola única alemanya cerca la reconciliació de les classes en la comunitat de la cultura nacionalalemanya, hereva dels grans teòrics protosocialistes, Goethe i Schiller.

Dins de la mateixa socialdemocràcia hi havia sectors molt més radicals. En aquest aspecte convé recordar que un important grup de mestres alemanys va iniciar un moviment per tal de transformar radicalment l'escola alemanya.³⁹ Aquest moviment combatia la posició intel·lectualista de l'escola tradicional

³⁶ L'existència, a Alemanya, del protestantisme i del catolicisme i tota la història que hi ha al darrere, feia molt difícil el neutralisme religiós o la idea de substituir les classes de religió per la història de les religions.

³⁷ Segons les dades facilitades per Boelitz, ministre de Cultes del Landtag de Prússia, es va dispensar de les classes de religió 117.744 alumnes, un 2,2% del total.

³⁸ He consultat el text complet de la Constitució de Weimar a: MIRKINE-GUETZEWITZ, *Les Constitutions européennes*, vol. I, París: PUF, 1951.

³⁹ Aquest moviment va ser dirigit originàriament per Georg Siegfried Kawerau i Paul Oestreich, que se separaren el 1925. Si voleu conèixer amb més detall aquest moviment, vegeu: WITTE, E.; BACKEUSER, E. *La escuela única*. Barcelona: Editorial Labor, 1993, pàg. 53-54.

i es proposava convertir-la en escola de la vida, en un sentit més ampli que l'escola del treball. El treball escolar deixava de ser un joc per convertir-se en un element de producció, amb la qual cosa es podien satisfer les necessitats de l'escola, en bona part.

Abans de parlar de l'escola unificada al nostre país, convé remarcar que les lleis escolars de la socialdemocràcia alemanya donaren molta llibertat a les comunitats escolars, en les quals es van portar a terme diferents experiències més aviat politicopedagògiques que no pas polítiques, entre les quals recordaré, entre altres, la participació dels pares i dels alumnes, pel que fa a aquests darrers, fins i tot, a l'hora d'escollir-ne el currículum.

Tot i que l'escola ens aparegui com un sistema unificat, la descentralització era ben evident, fet que es manifesta en la importància i les atribucions de les comunitats escolars, algunes creades ja abans de l'aprovació de les reformes escolars de la Constitució de Weimar. D'aquestes comunitats convé destacar les de Mannheim,⁴⁰ Berlín, Munic i sobretot Hamburg, si més no, perquè coneixem molt detalladament aquesta experiència, així com també les suposades causes del seu fracàs.⁴¹

Pel que fa a la comunitat d'Hamburg, voldria recordar dues propostes molt interessants, sobretot perquè no es tracta d'elucubracions teòriques, sinó que són experiències que es portaren a la pràctica, amb més o menys èxit. Heus aquí la forma en què concebien l'educació com una etapa de present i no de futur que calia aprofitar i la idea que als alumnes hom no els ha de donar coneixements, sinó que cal que aprenguin a pensar i a jutjar.

La educación, afirman nuestros educadores, no debe orientarse con vistas al futuro, sino desde el presente, garantizando que la infancia puede ser vivida de acuerdo con sus necesidades particulares. La educación no debe perturbar estos años, que tienen su belleza propia, por las exigencias de una vida, adulta, lejana aún, sino considerar, al contrario, como una de sus principales tareas el vigilar esta belleza que la vida nos ofrece una sola vez.

⁴⁰ Les experiències de la comunitat de Mannheim, sobretot en relació amb l'organigrama escolar i el currículum, foren determinants com a punt de partida de les discussions sobre les lleis escolars alemanyes.

⁴¹ SCHMID, J. R. *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1973, 242 pàg. (La versió original francesa data de 1936.)

*Lo que importa ya no es proporcionar al niño un extenso saber a menudo denso y estéril, sino de enseñarle a pensar a juzgar, lo que equivale a capacitarlo para la vida en lugar de saturarlo de conocimientos.*⁴²

En parlar d'aquesta qüestió, és molt possible que la referència que us exposo a continuació reflecteixi una de les veritables aportacions al món educatiu del moviment al qual em referia al paràgraf anterior.

El valor del movimiento consiste más en su crítica constructiva, en su aportación al establecimiento de una nueva economía, una nueva cultura y una nueva humanidad, que en un hecho aislado de reforma pedagógica.⁴³

A l'hora d'aplicar a l'escola els principis constitucionals, el partit socialdemòcrata, per tal d'obtenir la majoria parlamentària, deixà d'aplicar alguns d'aquests principis. Així, doncs, a l'hora del triomf el nazisme, que canvià de soca-rel la ideologia i el programa educatiu de la socialdemocràcia alemanya, no s'havia aprovat el laïcisme escolar i no havia arribat a quallar, almenys d'una forma quantitativament important, la coeducació de sexes.

Pel que fa a l'ensorrada de la República de Weimar, no hem d'oblidar la incidència, al nivell educatiu, de l'alemanya hitleriana a Catalunya i a l'Estat espanyol els primers anys del franquisme (1939-1945), qüestió que formaria part d'un altre treball.⁴⁴

⁴² SCHMID, J. R. *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. *Op. cit.*, pàg. 51 i 79 respectivament. (El subratllat és de l'original.)

⁴³ Vegeu: «Reformadores radicales de la escuela». *Diccionario de Pedagogía Labor*. Publicado bajo la dirección de Luis Sánchez Sarto. Barcelona: Editorial Labor, 1936, vol. II, pàg. 2738-2742.

⁴⁴ En el meu treball *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*, en procés de publicació, parlo d'aquesta problemàtica. Sobre l'orientació de la política educativa i la ideologia subjacent del nazisme, vista des de Catalunya, podeu consultar: VILANOÛ, Conrad. «La pedagogia al deixant del segle XX». pàg. 37-41; MOREU, Àngel. «Pedagogia política i política educativa», pàg. 161-162. *Temps d'Educació*. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, núm. 24 (segon semestre de 2000).

4. L'ESCOLA ÚNICA-UNIFICADA A CATALUNYA

4.1. Els precedents a l'Estat espanyol

Com ja hem vist, la fundació de l'ILE el 1876 és una dada essencial per comprendre l'evolució pedagògica, en general, afirmació que també es pot aplicar al cas que ens ocupa. Potser el fet més significatiu pel que fa al moviment de l'escola és la conferència que va pronunciar Bartolomé Cossío a Bilbao el 1905, en què feia referència a la necessitat de dignificar el magisteri primari i demanava una formació universitària per a aquests professionals, un primer pas cap a la idea del magisteri únic.⁴⁵

Fins aleshores, salvant rares excepcions, l'ensenyament s'havia concebut en funció del grau superior. Giner i Cossío canviaven el sentit dels graus tradicionals, atorgant a l'ensenyament mitjà un sentit formatiu, amb la qual cosa restava més vinculat a l'ensenyament primari que no pas al superior.

Aquesta concepció fou materialitzada als Instituts Escola, primerament el de Madrid, que fou fundat el 1918, i més endavant a l'època republicana als altres Instituts que s'establiren a Barcelona —Giner de los Ríos (del Parc), Ausiàs Marc i Pi i Margall—, així com a València, Bilbao, Sevilla, Màlaga i Sabadell.

Els treballs de Cossío expressen el pensament de la Institución en relació amb alguns punts que tenen quelcom a veure amb la idea de l'escola única, però en realitat la història d'aquest moviment a l'Estat va vinculada al PSOE i sobretot a l'obra personal de Lorenzo Luzuriaga (Valdepeñas 1889 - Buenos Aires 1959). Alumne de l'Escuela Superior de Magisterio, deixeble de Giner i de Cossío, va estudiar dos anys a Alemanya amb beques de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE). Va ser l'artífex del programa educatiu del PSOE i un dels introductors i divulgadors del concepte escola unificada, que ell prefereix al de l'escola única, perquè:

a nosotros nos parece preferible la versión de *escuela unificada* porque expresa mejor que aquella —es refereix a escola única— la idea que quiere representar, a saber: la de una totalidad escolar educativa, compuesta de

⁴⁵ El text d'aquesta conferència el podeu trobar a: COSSÍO, Manuel Bartolomé. «El maestro, la escuela y el material de enseñanza». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tom XXX, 1906, pàg. 258-265 i 289-296. També està reproduït a: CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica. Selección de textos, presentación y bibliografía*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pàg. 81-105.

varias partes reunidas, mientras que el término *escuela única* parece indicar la de una unidad exclusivista.⁴⁶

Luzuriaga, tot i que no era un espanyolista radical, en la línia general de la gent del PSOE, era incapaç d'entendre una possible plurinacionalitat de l'Estat, amb la qual cosa la implantació de l'escola única que ell proposava podia entrar en contradicció amb el moviment català de renovació pedagògica, com s'expressa clarament al paràgraf següent:

De esta suerte podemos decir que la escuela única es la escuela nacionalizada, la escuela socializada y la escuela individualizada. Nacionalización, socialización e individualización son en efecto las tres características de la educación unificada.⁴⁷

4.2. *L'escola única-unificada a Catalunya abans de 1931*

L'aplicació pràctica a Catalunya i, en general, a l'Estat espanyol dels postulats de l'escola única-unificada resultava difícil, en aquell moment, atesa la llastimosa situació de l'ensenyament, d'una manera particular l'ensenyament que depenia dels organismes públics.

A Catalunya, sotmesa a un Estat unitari, els partits i les associacions polítiques catalanes, era lògic que aquests organismes no incloguessin en els seus programes la implantació, a curt i mitjà termini, de la idea de l'escola única. Per un altre cantó, durant el període 1914-1923 la política escolar catalana va estar en mans dels grups conservadors encapçalats per la Lliga Regionalista, el quals no combregaven amb una sèrie de concepcions implícites en el moviment de l'escola única, com per exemple el laïcisme o neutralisme religiós, la coeducació i el perill d'unificació.

Aquests recels, per altres motius, s'observaven, a més, dins del moviment obrer català, que es mostrava reticent o indiferent envers un tipus d'organització escolar que feia la impressió que havia d'atorgar preferència a l'ensenyament estatal o als organismes dependents de l'Administració pública. La no discriminació per motius religiosos, socials i sexuals formava part de l'ideari

⁴⁶ LUZURIAGA, Lorenzo. *La escuela unificada*. Madrid: M. J. Cosano, 1922, pàg. 10.

⁴⁷ LUZURIAGA, Lorenzo. *La escuela unificada*. *Op. cit.*, pàg. 16.

escolar del moviment racionalista, però, en canvi, les bases doctrinals i el programa d'actuació eren completament diferents.⁴⁸

Altrament, els partits socialistes o socialitzants, d'arrel marxista, els més propers a l'escola única, no saberen, en aquesta època, trobar el seu lloc a Catalunya. El pes d'alguns intel·lectuals vinculats al socialisme era més aviat testimonial. Tot i amb això, la societat catalana acceptava algunes de les premisses de l'escola única-unificada, amb independència de la seva filiació ideològica.

En el cas del nacionalisme conservador —la dreta dinàstica era impermeable a qualsevol intent renovador—, la concepció del nou organicisme escolar i la idea que l'ensenyament primari i secundari eren l'un continuació de l'altre, entraven dins dels seus esquemes. Aquestes concepcions, proclamades per Lluís Domènech i Montaner, sota la influència, ben segur, de l'ILE, foren recollides per Prat de la Riba.

La enseñanza secundaria ha de encaminarse a promover el desarrollo armónico de todas las facultades del alumno, a darle sentido común. Debe hacerlo apto para el raciocinio, para pensar, y luego formular sus pensamientos. Debe despertar en su alma el sentimiento del arte. Debe encender en su corazón el amor a su país. Y finalmente debe completar su instrucción con las nociones fundamentales del mundo exterior.

Nuestra idea de lo que ha de ser la segunda enseñanza no difiere, pues, esencialmente de la de un distinguido amigo nuestro, eminente por su profundo saber y vastos conocimientos, don Luis Doménech y Montaner, de cuyos labios hemos oído repetidas veces que la segunda enseñanza no debería ser más que una enseñanza primaria superior asequible al mayor número posible de alumnos que posible fuere.⁴⁹

La Mancomunitat, sense arribar a cap projecte concret, es mostrava favorable a la implantació del caràcter orgànic de l'escola única. El programa, de

⁴⁸ Sobre aquesta qüestió, podeu consultar: SOLÀ, Pere. «La escuela única y los libertarios». *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets Editor, 1978, pàg. 71-73.

⁴⁹ PRAT DE LA RIBA, Enric. «La segunda enseñanza. Miscelánea jurídica». *Revista Jurídica de Cataluña*, 1899, vol. V, pàg. 351-353.

moment, no es podia aplicar perquè la Mancomunitat no tenia atribucions per portar-lo a terme. Heus aquí un resum d'aquest projecte:

la creació d'una escola amb aules de pàrvuls i tres graus d'ensenyament primari i, de més, un ensenyament secundari dels onze als quinze anys, repartint les escoles secundàries per grups de pobles.

Tot i que no hi ha cap referència a l'obligatorietat del segon ensenyament, és a dir, fins a quinze anys, el *Butlletí dels Mestres*, que depenia del Consell de Pedagogia de la mateixa Mancomunitat, afegia:

El mot obligatori no hi és, a la nota, però s'entén prou que aquest ensenyament hauria d'ésser per a tothom, puix que per ell no sols s'aniria a estudis superiors, sinó a la pràctica dels oficis, a l'aprenentatge.⁵⁰

En aquest mateix article, en el qual hi havia més referències a l'escola unificada de les que jo exposo, el *Butlletí dels Mestres*, suposo que per boca d'Alexandre Galí, retreia a Lorenzo Luzuriaga que hagués passat per alt totalment el que uns anys abans ja s'havia plantejat a Catalunya:

Ens creiem obligats a esmentar ço que ha ressonat a Catalunya per humil que sigui, entorn d'aquest tema, vist que com d'habitud el llibre citat dona la volta al món, replegant dades i documents i s'oblida de veure què passa en aquest país, com si l'autor cregués que no hi pot haver res en aquestes terres fora de Madrid i la seva zona d'influència o fora de la que ells anomenen llengua espanyola.⁵¹

Cal tenir present que malgrat que no es formulés a Catalunya d'una manera concreta la reivindicació d'un cos únic d'ensenyants en qualsevol altre lloc de l'Estat, s'havien preparat les condicions per tal que fos possible aquesta rei-

⁵⁰ MANCOMUNITAT DE CATALUNYA, *L'obra a fer*, Barcelona, 1919. Citat a: «L'escola unificada a Catalunya». *Butlletí dels Mestres*, febrer de 1923, núm. 25, pàg. 37.

⁵¹ MANCOMUNITAT DE CATALUNYA, *L'obra a fer*, Barcelona, 1919. Citat a: «L'escola unificada a Catalunya». *Butlletí dels Mestres*, gener de 1923, pàg. 36.

vindicació, especialment en el cas de la formació d'un mestre d'ensenyament elemental d'alt nivell de preparació professional.

Tot i que ens manquen monografies que ho confirmin, possiblement l'escola única degué guanyar adeptes durant la Dictadura de Primo de Rivera, com a mínim en alguns cercles clandestins, gràcies sobretot a l'extensió dels corrents marxistes dins del moviment obrer, els quals, encara que minoritaris, començaven a exercir una certa influència, com a mínim entre la joventut. Si no partim d'aquesta suposada base, se'ns fa difícil l'explicació de l'evolució posterior del moviment de l'escola única-unificada a Catalunya durant la República.

En aquest aspecte, val la pena recordar l'opinió d'Antoni Rovira i Virgili, que podem veure en un fragment d'un article publicat l'any 1925:

L'escola de tots, l'escola única és, en si mateixa, una institució noblíssima, un instrument incomparable de cooperació fecunda. Els qui per llurs idees democràtiques o per llurs creences religioses estimin el principi de fraternitat humana, hauran de considerar l'escola única com un ideal. De totes les desigualtats del món basades en la riquesa la més irriant en la vida és la de l'escola. Sembla que hi hagi pressa per a fer conèixer als infants, humanament iguals per natura, la desigualtat efectiva i profunda en què han de viure en la terra.⁵²

4.3. L'ESCOLA ÚNICA-UNIFICADA DURANT LA REPÚBLICA

Després de llargues discussions entre els diversos grups que integraven les Corts espanyoles, l'article 48 de la Constitució espanyola quedava redactat, en els aspectes que ens interessin, de la manera següent:

Art. 48. El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos [...]

⁵² ROVIRA I VIRGILI, Antoni. *La Publicitat*, 26 de juny de 1925.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de la actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana [...]

Com podeu observar, es tractava d'afirmacions teòriques difícils, aleshores, de portar a la pràctica a curt o mitjà termini. S'havia de començar, però, com més aviat millor. Tot i que no hi haurà propostes, amb l'excepció de la creació de diferents Instituts Escola, hom preveia la possibilitat de derivar cap a un organigrama vinculat a la idea de l'escola unificada.

Tot i el caràcter un xic utòpic de la Constitució espanyola, l'Estatut interior de Catalunya de 1933 refermava l'esperit de la Constitució als articles següents:

L'ensenyament serà obligatori, gratuït i català per la llengua i per l'esperit. S'inspirarà en els ideals de treball, llibertat, justícia social i solidaritat humana i es desenrotllarà mitjançant institucions educatives relacionades entre elles pel sistema de l'Escola unificada. En tots els graus serà laic.

La Generalitat facilitarà l'accés a tots els graus de l'ensenyament als escolars més aptes mancats de mitjans econòmics.

És a partir, doncs, d'aquest marc legal que es va iniciar la conversa de l'Escola d'Estiu de 1934, «L'escola unificada, mitjans per a establir-la». Les conclusions no presenten novetats remarcables, tot es presenta molt bonic, però sense gaires possibilitats de fer-ho efectiu. Són interessants, però, les aspiracions immediates i les aspiracions per al cap de sis o vuit anys i de quinze a vint anys. Finalment, les aspiracions a llarg termini i l'ideal suprem quedaven definits de la manera següent:

Donar a tots els infants una cultura bàsica o sòlida que els faci homes veritables en tots els aspectes.

Aprofitar tots els valors humans i destinar-los a llurs assenyalades activitats, a benefici dels mateixos individus i de la mateixa societat.⁵³

⁵³ Podeu trobar el text de la ponència a: «Refent l'escola... 1931-1938. Textos legals i documents. 1975-1976. Recull d'alternatives i declaracions». *Perspectiva Escolar*, núm. 8 i 9 (juliol, setembre de 1976), pàg. 34-38. El text de l'ideal suprem és a la pàg. 38.

Quan s'aprovava aquesta ponència, la reforma escolar republicana ja estava paralitzada, arran del triomf de la coalició de dretes, fet que s'agreujaria a conseqüència dels fets del 6 d'octubre de 1934. Haurem d'esperar fins al començament de la guerra per parlar una altra vegada i en un altre context de l'escola única-unificada.

4.4. *El CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada)*

La situació dels primers dies de la guerra va obligar les forces polítiques i sindicals a prendre mesures dràstiques. És, precisament, en aquest període que va néixer el CENU, que vol fondre en un sol òrgan els dos moviments que havien promogut la revolució escolar al nostre país: l'escola nova i l'escola única-unificada.

Tot i que sobre l'actuació d'aquest organisme hi ha una magnífica bibliografia, encara avui hi ha moltes llacunes, entre altres coses perquè l'activitat del CENU depèn de cada lloc en concret, atès que la situació de la guerra era molt complexa.⁵⁴ Les notícies que en tenim, per tant, són molt contradictòries.

En realitat, l'evolució històrica del CENU, tot i alguna discussió de caràcter més aviat pedagògic, es va deure a una qüestió eminentment política. Els problemes de contractació de professorat, la posició dels sindicats, la realitat de l'escola en el marc local, les limitacions reals, quant a poder i gestió, a causa de les relacions de la Generalitat amb el poder central, les possibilitats de continuïtat del projecte en el supòsit que els republicans haguessin guanyat la guerra..., són qüestions que no entren dins de les coordenades d'aquest estudi.

L'única qüestió que ens interessa és valorar si el projecte i els intents de portar-lo a terme estaven influenciats i en quina mesura en relació amb les propostes d'escola única-unificada que es fan, en aquest sentit, en molts llocs d'Europa, especialment a Alemanya. Jo m'inclino a creure que es plantejaren pràcticament totes les propostes.

El problema principal, al meu entendre (la situació de la guerra ho justificava, en part) fou la manca d'una discussió democràtica, fins i tot dins dels grups que formaven part del Govern en aquell moment. Heus-ne aquí una anàlisi ràpida.

⁵⁴ Vegeu: FONTQUERNI, Enriqueta; RIBALTA, Mariona. *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova Educació, 1982, 221 pàg. (Tot i que fa més de vint-i-cinc anys que es va publicar, continua sent un text de referència.)

Al marge de les garanties pel que fa al laïcisme i la coeducació, l'organigrama del projecte presentava la novetat de l'escola bressol (0-3 anys), que continuava amb l'escola maternal (3-6 anys) i amb quatre ensenyaments cíclics (6-9, 9-11, 11-13, 13-15 anys). A partir d'aquí hi havia diverses possibilitats que s'establien d'acord amb exàmens psicotècnics. Quant a l'ensenyament universitari, atorgava a les humanitats una importància especial. Aquest organigrama queia de ple en la idea de tronc unificat. A continuació especificaré alguns dels trets més característics del projecte:

- Un dels objectius prioritaris del projecte era escolaritzar tots els infants en un breu període de temps. Es tractava de fer possible l'eslògan que s'escampà arran de l'establiment del CENU: «El primer d'octubre cap nen sense escola i cap escola sense mestre». Per portar a terme aquest projecte calia elaborar un cens rigorós, que, en el cas de la ciutat de Barcelona, es realitzà amb la col·laboració del SAT (Sindicat d'Arquitectes de Catalunya). Per tirar endavant la proposta s'havien de confiscar els edificis religiosos, dels grans col·legis privats i d'una bona part d'escoles particulars de caràcter minifundista. En cap moment, però, no es va pretendre absorbir les escoles privades.
- L'interès a favor de la no discriminació dels infants físicament i/o psíquicament poc dotats, la previsió de creació de consultoris medicopedagògics, un per cada cinc mil nens, per tal que els metges i psicòlegs especialistes i visitadors higienistes establissin una fitxa biològica i asseguressin una inspecció continuada.
- La preocupació per l'escola rural, que entrava dins del programa d'integració de l'escola al medi.⁵⁵ En un altre sentit, el projecte indicava que cada escola havia d'estar adscrita a una col·lectivitat de producció, una col·lectivitat de treballadors, per tal que els nois intervinguessin en el treball i la vida socials dels grans i que aquests tinguessin un lligam directe amb les escoles que reunien determinades condicions. Cal precisar que es prohibia la creació de noves escoles privades.
- L'extensió de la moderna pedagogia, almenys a l'escola pública, no quedava prou assegurada en el pla, com a mínim a fora de Barcelona,

⁵⁵ Convé precisar que aquesta preocupació ja existia abans de la guerra, perquè la setmana final de l'Escola d'Estiu de 1936 s'havia de dedicar a l'escola rural fins i tot ja hi havia el programa preparat. La rebel·lió militar ho va impedir. Vegeu: «Programa de l'Escola d'Estiu del 1936». (A la biblioteca de Rosa Sensat n'hi ha un exemplar.)

però es veia, en part, compensada per la potenciació de les escoles renovadores ja existents i per l'establiment d'escoles experimentals, sobretot a Barcelona, per a l'aplicació de nous mètodes

- Com es desprèn d'una publicació de la Generalitat:

El moviment de renovació pedagògica impulsat per les corporacions catalanes no ha disminuït ni una mica durant aquest últims anys de guerra i de dificultats de tota mena. Molt al revés, en posar al servei del poble antics locals de luxe s'ha pensat a establir escoles especials per a assajar els mètodes moderns més en voga. En aquest edifici —una casa senyorial— l'Ajuntament de Barcelona ha fet darrerament una instal·lació per a assajar el mètode Dalton en tota la seva puresa.

Així mateix, en altres edificis semblants ha establert escoles noves per a assajar els mètodes Cousinet, Freinet, Decroly, de Treball, de projectes i per al funcionament d'una escola productiva.⁵⁶

La manca de temps va determinar que el projecte, malgrat la bona voluntat, no passés quasi pràcticament del marc teòric, tot i que hi va haver més d'un assaig interessant per portar-lo a terme.⁵⁷ Al marge d'això, un dels problemes cabdals no es va poder resoldre, em refereixo al problema del magisteri:

- La insuficiència de mestres mínimament qualificats, tot i els esforços del període 1931-1936.
- Les deficiències en la preparació del magisteri a causa de la improvisació i la inestabilitat per mor de la guerra.
- Les dificultats per procedir a una elecció de professorat d'acord amb criteris d'objectivitat científica i pedagògica, fet que derivava massa vegades a un tipus de valoració en funció de l'adhesió a la causa revolucionària o republicana.

⁵⁶ GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE CULTURA. *L'ensenyament popular a Catalunya. De l'adveniment de la República al juliol del 1937*, pàg. 71-75.

⁵⁷ En relació amb aquest tema, recordaré una experiència realitzada a prop de Girona, que recull la idea de Rovira i Virgili «l'escola única, l'escola de tots» en un centre on s'escolaritzaven alumnes de diverses procedències socials i lingüístiques. Vegeu: Joaquim MARTÍ I BILLOCH. «Un assaig d'escola única». *Jornades d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans*. Barcelona, 3 i 4 desembre de 1977. Escola del Bosc. Resum de les comunicacions, pàg. 39-43 (edició ciclostilada).

Hi ha una qüestió que no ha quedat prou aclarida i que va més enllà del cas específic del CENU. Em refereixo a la participació dels anarquistes en la governabilitat de la Generalitat i de l'Estat i, en el nostre cas, a una participació decidida en la creació i el desenvolupament del CENU. Hi va haver sectors llibertaris que se'n van mantenir al marge, però el gruix del moviment hi va col·laborar.⁵⁸

Pel que fa a les aspiracions autonòmiques, segons les quals s'establia l'organització d'un sistema d'escola pública únic a càrrec de la Generalitat, es feia un gran pas endavant en la modalitat d'ensenyament públic. Aquest sistema, però, no es va consolidar, a causa de la negativa del Govern central de traspassar a la Generalitat els serveis d'ensenyament i el poder de gestió.

Al marge de l'organigrama del CENU, una novetat important, les opinions sobre el funcionament d'aquest organisme són diverses: depenen de cada lloc determinat i dels interessos de cadascú. Les dificultats que es derivaven de la guerra tampoc no ajudaven a fer que els plantejaments teòrics trobessin la seva materialització en el món de l'aula.

A mesura que avançava la guerra, els problemes s'agreuaven: l'allau de refugiats obligava a buscar plaça escolar per als infants; molts alumnes matriculats no anaven a l'escola per por de les bombes, la seva plaça, però, no es podia ocupar... No ens ha d'estranyar que es plantegin solucions que estaven renyides amb la qualitat, per tal d'eixugar el dèficit escolar:

Quando por el progresivo desenvolvimiento de nuestras instituciones escolares haya en Barcelona en la enseñanza primaria, suficiente para todos los niños, las clases de nuestras escuelas tendrán cuarenta alumnos. De momento y cuando la capacidad de las clases lo permita, tal número debe ser elevado a cincuenta sin que nunca haya de ser rebasado.⁵⁹

⁵⁸ PEIRATS, José. *La CNT en la revolución española*. 2a ed. París: Ruedo Ibérico, 1971, tom I, pàg. 28.

⁵⁹ AIMEB (Arxiu de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona). «Instrucción provisional que dirige el CENU al profesorado de las escuelas y grupos escolares de nueva creación para que de modo inmediato y provisional sean aplicados a la organización y funcionamiento de estos centros de enseñanza primaria hasta tanto que, aleccionados por la experiencia, se proceda a la reglamentación definitiva de estas escuelas», 1937. (El SAT partia de quaranta alumnes i de cinquanta en casos excepcionals.)

Altrament, no podem passar per alt l'opinió de Rosa Sensat i de la seva filla, que no veien les coses gaire clares:

Les escoles estaven en funcionament anormal per la posició de guerra de tothom. En aquesta situació es creà el CENU. La meva mare no hi estava d'acord, però callà. Crearen precipitadament, per les circumstàncies, un gran nombre d'escoles —quantitat però no qualitat— i nomenaren tant de professorat que molts d'ells no eren ni mestres ni estaven preparats per portar un ensenyament digne i modern. Mancava serenitat; no podia ésser un moment constructiu, el país anava decaient i el front republicà reculava. El govern era a València i vingué a Barcelona.⁶⁰

En certa manera, com a conclusió, no podem oblidar que l'organigrama del CENU trencava l'estructura napoleònica dual, trenta-quatre anys abans que la Llei general d'Educació —1970—, que tot i això mantenia alguns aspectes de la vella estructura, i s'avançava cinquanta-quatre anys a la LOGSE —1990—, amb una estructura pràcticament idèntica a la del CENU, aprovada el 1936.

⁶⁰ GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep. *Rosa Sensat i Vilà. Fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat - Edicions 62, 1989, pàg. 33. (Es tracta d'una resposta d'Angeleta Ferrer a una pregunta de l'autor sobre allò que pensava la seva mare del CENU. L'Angeleta m'havia dit, personalment, que el CENU era un desori.)