

Recensions

ABELARD; HELOÏSA. *Lletres d'amor i de consolació*. Edició i traducció a cura de Josep Batalla. Santa Coloma de Queralt: Obrador Edèndum, 2005. (Exemplaria Scholastica; 2)

Ens hem de congratular per l'aparició d'aquest volum que inclou les lletres que Abelard (1079-1141) —tot i ser batejat com a Pere, Thierry de Chartes, que va ensenyar-li matemàtiques, va posar-li el sobrenom d'Abelard— i Heloïsa (1090-1164) s'intercanviaren entre els anys 1131 i 1136. D'aquesta recopilació destaca la *Lletra consolatòria d'Abelard a un amic*, més coneguda per *Historia Calamitatum*, una autobiografia literàriament autosuficient, que devia escriure vers el 1132, que Abelard féu circular abans d'enviar-la a Heloïsa. Ens trobem, doncs, davant d'una obra mestra de la narrativa llatina medieval que, pel seu to autobiogràfic, incorpora un gran nombre d'informacions pel que fa a l'ensenyament medieval, per bé que l'edició que ens ocupa no aborda de manera explícita la qüestió pedagògica, que resta un xic difuminada.

De fet, aquesta història de les dissorts d'Abelard —per a molts la primera figura d'intel·lectual modern— s'inicia amb els anys de joventut, en què va d'aquí d'allà mogut per la passió d'aprendre i de triomfar amb el que sap. Encara que en aquesta edició el rerefons de l'ensenyament del segle XII hagi romàs en un pla secundari, el cert és que Josep Batalla va tenir cura d'aquests aspectes en una versió anterior que incorporava a més l'*Ètica*, coneguda també per *Scito te ipsum*, obra de reminiscències socràtiques que palesa el renaixement humanista d'aquell segle dotzè que volia agombolar la saviesa pagana i la fe cristiana. Insistim que, malauradament, la dimensió historicoeducativa no es reflecteix com seria desitjable en aquesta segona edició de la *Historia Calamitatum* —expressió emprada a partir de Petrarca—, cosa que en canvi sí que s'incloua en l'edició anterior.¹

1. Aquesta carta s'havia inclòs en el volum de Pere Abelard titulat *Ètica: Història de les meves dissorts*, de la col·lecció «Textos Filosòfics», núm. 71 (Barcelona, Edicions 62, 1996). S'ha de dir que en la introduc-

Ben mirat, ens trobem davant una versió crítica realitzada amb criteris filològics que, sense negligir els aspectes històrics i teològics, fixa la seva atenció en l'autenticitat de la *Historia Calamitatum* d'Abelard, alhora que destaca el paper d'intel·lectual, d'amant i de monja d'Heloïsa, una dona que —tot trencant la tendència de l'època— va poder accedir a l'ensenyament que s'impartia en les escoles urbanes del segle XII.² La parella Abelard-Heloïsa encarna dos arquetipus literaris sobreposats: el de *iuvenis-puella*, abocat a l'amor sensual, i el de *magister-discipula* units per l'afany de saber i de perfecció. En qualsevol cas, Abelard —que potser va patir una mania persecutòria— sempre es va sentir assetjat per les enveges o per la malvolença dels seus adversaris al llarg de tota la seva vida: quan fou un estudiant brillant, un mestre triomfador, un amant apassionat o, simplement, un monjo dissortat. Al seu torn, Heloïsa inaugura la línia de tantes heroïnes romàntiques, que la fidelitat condemna a fer el mal per amor, per un amor pur i innocent. Ras i curt: ens trobem davant d'una història, d'un drama, que ha atret l'atenció de tothom.³

Tampoc s'ha de perdre de vista que en una cultura encara predominantment oral, l'art d'escriure lletres conferia una gran autoritat tant al qui era prou important per a redactar-ne com al qui era prou digne per a rebre'n. Si guí com vulgui, sabem que ambdós personatges —Abelard i Heloïsa— s'estimaren amb un «amor tempestuós» i que s'escrivien lletres d'amor que segueixen les pautes de l'*ars dictandi*, és a dir, d'aquell art que adquirien tots els que s'educaven en l'*ars dictaminis*, a través del qual rebien una «segona naturalesa literària». A gratient, s'ha de recordar que l'*ars dictandi* no era més que la preceptiva medieval que aplicava la retòrica antiga a l'escriptura epistolar.

Tant és així que en aquesta ocasió l'editor ha excel·lit la dimensió epistolar, la qual cosa ens ha obligat a realitzar aquesta recensió amb l'ajut de ma-

ció d'aquesta obra, Josep Batalla sí que es refereix a l'ambient escolar de l'època. En aquesta direcció, assenyalava que «Abelard restà sempre un professional de l'ensenyament que treballava per oferir als seus deixebles exposicions clares i convincents, orals o escrites, sobre la matèria que tractava. El renaixement cultural del segle XII feia que els alumnes fossin més exigents i que demanessin més textos» (p. 13).

2. Segons sembla, la seva mare Hersinda, en veure que no podia pujar la seva filla en el monestir de Fontevraud, d'on era priora, l'hauria confiada a un altre monestir (Argenteuil), perquè hi fos educada. En acabar la seva educació, Heloïsa anà a viure amb el seu oncle matern, Fulbert, que era canonge a Notre-Dame de París.

3. Étienne Gilson va impartir durant el curs 1936-1937 una sèrie de lliçons al Collège de France sobre els orígens medievals de l'humanisme, on va topar amb la figura d'Abelard. Anys després va publicar *Héloïse et Abelard*, 3a ed., París, Librairie Philosophique J. Vrin, 1978.

terials addicionals i complementaris que confirmen que durant aquell segle XII es va produir un renaixement de la cultura que va deixar la seva petja en les escoles i en l'ensenyament, fins al punt de propiciar l'esclat de les universitats en la centúria següent. En darrer terme, aquest renaixement d'arrel humanista però de signe pregonament cristià —que depèn també de l'embranchida que Pere Abelard va donar a la dialèctica— va ser el que va permetre que el XIII fos el segle de les universitats gràcies a un procés evolutiu —engegat, com diem, al segle anterior—, que va portar de la *lectio* a la *quaestio*, i de la *quaestio* a la *disputatio*.⁴ De fet, la sistematització didàctica d'una qüestió determinada exigia un triple desenvolupament: *pro, contra, solutio*, és a dir, arguments a favor, en contra i solució al problema plantejat en un tot que recorda el *Sic et non* del mateix Abelard —una obra que recull textos, aparentment o realment contraris, extrets de la Sagrada Escripura i de la Patrística, sobre cent cinquanta-vuit qüestions importants de la religió—, que en conjunt constitueix un veritable discurs del mètode hermenèutic medieval i que havia de donar sentit a la reforma de l'ensenyament i al desenvolupament del mètode escolàstic posterior.⁵

És sabut que al segle XII l'ensenyament es trobava totalment llatinitzat i els estudiants —bàsicament masculins, amb la qual cosa els aprenentatges d'Heloïsa representen una excepció— havien d'abandonar l'entorn familiar i ingressar en una institució clerical. En aquell moment, *llettrat* era sinònim de *clerc*, mentre que *laic* feia referència a una persona que no sabia llegir. Després de la caiguda de l'Imperi romà, els clergues i els monjos havien estat els preceptors d'Occident, per bé que sovint es distingia entre els clercs que tenien com a missió predicar i ensenyar i els monjos dedicats principalment a la pregària i l'oració (*lectio divi-*

4. S'ha dit que el segle XIII conforma amb el segle XII una unitat cultural que constitueix —molt probablement— el renaixement cultural més important d'Occident. Un dels primers investigadors que va proposar aquesta expressió va ser Ch. H. Haskins en el seu llibre *The Renaissance of the Twelfth Century* (Cambridge Mass., 1927). Estudis més recents han aprofundit en el significat renaixentista d'aquesta època, tal com palesa J. Verger en els següents treballs: *La renaissance du XII^e siècle* (Paris, Cerf, 1996) i *Culture, enseignement et société en Occident aux XII^e et XIII^e siècles* (Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1999).

5. No hi ha dubte que el segle XII ocupa un paper molt destacat en la història de l'educació, fins al punt que existeixen diverses monografies remarcables sobre el tema. Tot i que es fa impossible referir-les amb detall, citem alguns dels treballs que hem tingut a la vista per ajudar a confegir aquesta recensió: A. L. GABRIEL, «Les écoles de la cathédrale de Notre-Dame et le commencement de l'Université de Paris», *Revue d'Histoire de l'Église de France*, L, 147 (1964), p. 73-98; M. BRASA DIEZ, «La enseñanza en la Edad Media (s. XII)», *Estudios Filosóficos*, XXV, 68 (1976), p. 141-152; Ph. DELHAYE, *Enseignement et morale au XII^e siècle*, Friburg i París, Éditions Universitaires i Éditions du Cerf, 1988. (Aquest darrer llibre recull tres treballs anteriors publicats en diferents revistes especialitzades.)

na).⁶ Al segle XII, quan molts reformadors monàstics es mostraven hostils a les escoles, l'oposició entre el claustre monacal i l'escola urbana fou una constant que va desvetllar una àmplia literatura i que va tenir molt a veure amb la reforma interior de la tradició benedictina. Als segles X i XI els monjos de Cluny i al segle XIII els benedictins cistercencs van fundar diversos centres d'estudi, de manera que el segle XIII —l'edat d'or del monaquisme— constitueix també l'edat d'esplendor de les escoles monàstiques, que entren en conflicte amb les emergents escoles urbanes, nucli de les futures universitats. Des d'aquí s'entén l'oposició entre Bernat de Claravall —impulsor del moviment del Cister— i Abelard, atès que ambdós representen dues posicions ben contrastades: la prèdica i l'estudi sistemàtic, la *meditatio* i la *disputatio*, la mística i la intel·lectualitat, la santa ignorància i l'humanisme, és a dir, el cultiu de l'ascètica i el conreu de les arts liberals.

En qualsevol cas, en el context de les escoles urbanes el professor és el mestre (*magister*), mentre que els estudiants (*scholares*) són clerics (*clerici*), és a dir, estan compromesos oficialment amb l'estament eclesiàstic, encara que no s'hagin iniciat en un orde religiós. És cert que porten la tonsura i un hàbit eclesiàstic, que en principi observen el celibat i que gaudeixen d'un benefici per exercir una funció en l'Església. Emperò, pròpiament no són clergues en el sentit que avui entenem aquesta paraula, encara que les classes s'imparteixen en els claustres o patis dels canonges de les escoles episcopals (catedralícies o capitulars) i en les escoles monacals.⁷

Llavors les càtedres (*scholasticum officium*) eren ocupades per persones destacades (*scholastici*), que viatjaven d'un lloc a un altre. En aquest sentit, es pot dir que Abelard és el prototipus del professor errant (i així, es va desplaçar diferents vegades a París, ja fos com a alumne o professor), per bé que d'igual manera la població escolar també es desplaça tot cercant els mestres de renom. Fins i tot es constata la presència dels goliards, clerics desclassats, rodamons i disbauxats que enaltien la bona vida i reien dels benpensants. Ara bé, Abelard és el primer mestre medieval que, establert pel seu compte, reconeix que es guanya bé la vida, circumstància que queda reflectida en la primera lletra d'Heloïsa a Abelard en assenyalar que mai s'havia preocupat «de les riqueses d'aquest món, encara que ho hauries pogut fer» (p. 106). Ara bé, abans d'arribar a mestre i d'obtenir

6. Sobre aquest tema es pot veure F. VANDENBROUCKE, «La lectio divina du XI au XIV siècle», *Studia Monastica* (Abadia de Montserrat), vol. 8, fasc. 1 (1966), p. 267-293.

7. El claustre de les escoles catedralícies era ben diferent al de les escoles monacals. De fet, el claustre de Notre-Dame consistia en una aglomeració de cases, la majoria de les quals eren habitades per canonges, i estava situat al nord i a l'est de la catedral parisina, al llarg del Sena. Durant la seva estada a París, vers l'any 1114, Abelard va residir a casa del canonge Fulbert, oncle d'Heloïsa i responsable de la seva castració.

la *licentia docendi*, calia superar un seguit de proves, de manera que es pot dir que l'aprenentatge del llatí i del *trivium* (gramàtica, lògica, retòrica) —les *artes triviales, sermonicales, racionales*— funcionava com una mena de «ritu de pas» per als futurs clercs o escolars, una espècie de «ritual de combat masculí centrat en la disputa». Amb tot, durant el segle XII es van desenvolupar diverses matèries de l'àmbit de la filosofia pràctica, com l'ètica, que va quedar vinculada al *trivium*, atès que es considerava que la formació moral no es podia separar de la gramàtica i de la retòrica, bo i recuperant una tradició pedagògica molt antiga que es remunta a l'època de l'eloqüència llatina (Ciceró, Quintilià). En conseqüència, els estudis s'afaiçonaven d'acord amb un pla jeràrquic que establia tres graus ben diferenciats: les arts liberals pel seu caràcter propedèutic es troben a la base; la filosofia, al centre, i la teologia, al capdamunt.

En realitat, la dialèctica ultrapassa l'àmbit de les arts escolars del *trivium*, les quals proporcionaven tan sols tècniques útils per a emprar convenientment el llenguatge. Esdevé pròpiament una ciència, la ciència del discerniment (*scientia discernendi*), això és, un saber rigorós sobre la virtualitat racional del llenguatge i, consegüentment, sobre la capacitat humana d'entendre el món. Per tant, la dialèctica ocupa en el *trivium* el lloc més important i preponderant durant els segles XII i XIII, gràcies a la descoberta de l'*Organon* aristotèlic, que contribueix al naixement d'una especulació pròpiament filosòfica que enceta el camí de l'emancipació de la filosofia respecte de la teologia. Gràcies a la influència d'Aristòtil, el prestigi de la filosofia —entesa com el saber científic racional vist en el seu conjunt— va anar augmentant al llarg del segle XIII fins a l'extrem que marcarà l'emancipació del pensament en produir les primeres manifestacions veritablement personals de l'escolàstica.

En aquest context, la vida escolar es convertia en una agonística constant, on calia sobresortir de manera brillant, per pressió d'una dialèctica que assolia la condició d'una veritable metodologia filosòfica. No en va el segle XII ha estat qualificat de segle dialèctic que, a través de Pere Abelard, considerat un «cavaller de la dialèctica» (Paul Vignaux), va permetre que més tard sorgís la figura de Tomàs d'Aquino i que la vida universitària adquirís una certa plenitud. No ha de sobtar, doncs, que Pere Abelard fos dels primers que reeixiren en aquest camp acadèmic de disputes i confrontació, de manera que es pot dir que el món culte de l'època també va assumir l'esperit barallós propi de la mentalitat cavalleresca, fins al punt d'adquirir la condició d'un *miles litteratus*. I això més encara si considerem que Abelard va renunciar a l'ofici militar dels seus familiars («el meu pare havia rebut una certa formació literària abans de cenyir l'espasa», p. 46) i emprengué l'aventura de recerca del saber en les escoles urbanes per tal d'aconseguir l'èxit professional com a mestre (*magister*). Dit d'u-

na altra manera: Abelard va renunciar a Mart en benefici de Minerva, tal com reconeix en la història de la seva agitada vida: «vaig refusar completament la cort de Mart per ésser educat a la falda de Minerva», p. 46.

En darrer terme, Abelard, que va bescanviar armament per argument, va seguir el model de Mart, que havia estat seduït per Venus, figuració d'Heloïsa que en la història que ens ocupa assumirà el paper d'Eva i d'altres seductores bíbliques (Dalila, les amants de Salomó, la dona de Job) i que s'inculparà d'ésser, com a dona, la causa de la perversió de l'home («Quan vivíem tan santament com castament ens capteníem, tu tot sol vas pagar en el teu cos per allò que tots dos havíem fet. Estigueres sol en el càstig; havíem estat dos en la culpa. Tot sol reberes el càstig, tu, el qui menys el mereixies», p. 130).

A redós del problema dels universals, l'ambient intel·lectual del segle XII fou procliu a les lluites i controvèrsies, fins a límits insospitats.⁸ Abelard sempre fou un guerrer del pensament i de la dialèctica que es revoltà contra els seus mestres —Guillem de Champeaux (circa 1070-1121) i Anselm de Laon (circa 1050-1117)—, que considerava adversaris a batre. A més, va atacar la plaça forta de París, que albergava la càtedra cobejada a Notre-Dame, en un moment en què la capital francesa, que s'acabava d'imposar a la resta de ciutats del país, simbolitzava una mena de nova Jerusalem de la saviesa salomònica, allunyada de la perversió de la Babilònia bíblica. La topada fou important i els alumnes deixaren Guillem de Champeaux per arraulir-se al voltant d'Abelard («el meu ensenyament cobrà tant de vigor i d'autoritat que aquells qui més ardentment seguien el meu mestre i més pertinaçment atacaven la meva doctrina vingueren volant a la meva escola», p. 49).⁹

8. El nominalisme representat per Roscelin pretenia que únicament existeix allò individual, de manera que l'universal és només un mot (*flatus vocis*) que no respon a res real, mentre que el realisme —representat per Guillem de Champeaux— considerava que l'universal és una realitat objectiva. Abelard, que havia estat deixeble d'ambdós mestres, és a dir, de Roscelin i de Guillem de Champeaux, es va distanciar de les seves respectives posicions i va adoptar una mena de realisme moderat que anticipa les aportacions de Tomàs d'Aquino, que es poden sintetitzar en la següent fórmula: *universale est in intellectu cum fundamento in se*.

9. Amb tot, sembla que Guillem de Champeaux no va abandonar-les, com fa pensar Abelard, per motius de la lluita acadèmica, sinó per dirigir el moviment de reforma de les canongies regulars i restablir la pau en el món anàrquic de les escoles regulars. Així fou com Guillem va participar activament del moviment de reforma que animava l'Església i del qual havia estat promotor el papa Gregori VII. Tant és així que Guillem de Champeaux va prosseguir el seu ensenyament a l'abadia de Sant Víctor, que s'havia fundat al començament del segle XII a les portes de París, on va aconseguir notable èxit. Amb relació a aquest punt es pot veure: J. CHATILLON, «La culture de l'école de Saint-Victor au 12^e siècle», a *Entretiens sur la Renaissance du 12^e siècle*, dirigit per Maurice de Gandillac i Édouard Jeuneau, Paris i La Haia, Mouton, 1968, p. 147-178.

Comptat i debatut, Abelard sempre va tenir dificultats per aconseguir la *licentia docendi* que concedien les autoritats eclesiàstiques, en especial els capítols catedralicis que gaudien del monopoli escolar. Malgrat que la *licentia docendi* no era encara legalment prescrita, la reglamentació escolar de l'època —el *regimen scholarum*, monàstic o catedralic— era fermament tutelada per l'autoritat eclesiàstica. Mentre que la *licentia docendi* a les escoles urbanes depenia del bisbe, en les escoles parroquials era responsabilitat de l'autoritat —capítol o monestir— que substituïa el bisbe, llevat de casos excepcionals, en què depenia directament del bisbe.

Abelard, audaçment, pretén obrir del seu cap, basant-se només en el seu talent (*ingenium*), amb la qual cosa es va fer odiós al mestre Guillem de Champeaux quan va voler obrir una escola a París. Davant de la impossibilitat d'ensenyar a París, Abelard va obrir el 1102 la seva escola a Melum (diòcesi de Sens), aleshores ciutat il·lustre i residència reial, i a Corbeil, ciutat més pròxima a París. A la llarga, Abelard va aconseguir el permís per a ensenyar a Notre-Dame (1113), amb un èxit esclatant atès que —segons sembla— va tenir més de cinc mil alumnes, que provenien de tot Europa. Aital situació va desfermar l'enemistat de Guillem de Champeaux —el seu preceptor, que havia començat a ensenyar a l'escola catedralícia de París vers l'any 1103 i que fou nomenat bisbe de Châlons-sur-Marne—, que va fer destituir l'*scholasticus* —mestre d'escola, *magister scholarum*, *caput scholae*— que va autoritzar l'ensenyament d'Abelard, el qual, finalment, s'hagué d'establir a la muntanya de Santa Genoveva per continuar la seva docència.¹⁰

Així fou com entre els anys 1114 i 1116 Abelard esdevingué *magister* a l'escola de Notre-Dame i conegué Heloïsa. Abelard —que era un mestre brillant, superb, atractiu— devia tenir uns trenta-vuit anys, uns dotze més que ella, però bé que aquí a vegades les dades són contradictòries. Fou llavors quan es va proposar conquerir-la, i ho va aconseguir tot i que ella s'hi va resistir («Tu t'hi resisties tant com podies, t'hi negaves i intentaves dissuadir-me'n. Però, aprofiti-

10. En aquella època existien a París tres tipus d'escoles: l'escola episcopal o catedralícia de Notre-Dame, les escoles monàstiques (Santa Genoveva, Saint-Germain-des-Prés, Sant Victor, etc.) i, finalment, les escoles privades que qualsevol mestre podia obrir amb l'autorització del canceller o ecòlatra de la ciutat. Així, quan Guillem de Champeaux va desplaçar Abelard de Notre-Dame, el nostre protagonista s'hagué de traslladar a la riba esquerra del Sena, a l'abadia de Santa Genoveva, on no arribava la jurisdicció del mestre d'escola de la catedral de París. Cal recalcar que l'abadia reial de Santa Genoveva, situada al capdamunt de la muntanya —turó, millor dit— homònima, a l'altra banda del Sena, quedava fora de les competències del bisbe de París, responsable últim de la catedral de Notre-Dame. En aquest sentit, l'ensenyament a l'abadia de Santa Genoveva marcarà l'inici de la secularització de l'ensenyament des del moment en què, amb el pas del temps, va donar pas a l'aparició de la Sorbona, sorgida al seu costat.

tant-me que físicament eres més feble, més d'una vegada et vaig obligar a consentir-hi amb amenaces o amb cops», p. 150).

Amb tot, d'aquest amor nasqué l'any 1118 un fill —Astralabi—,¹¹ que li va produir tota una sèrie de dissorts. L'amor va néixer de la conquesta, però el matrimoni, una vegada contret, li esdevingué un destorb, atès que cap home casat podia desenvolupar en aquella conjuntura una gran carrera intel·lectual, reservada únicament als clergues.¹² Abelard, que aspirava també a ser un gran clergue, es decidí a ocultar el matrimoni, la qual cosa va ser considerada una deshonra pel tutor i oncle d'Heloïsa, no satisfet que una ofensa pública fos reparada secretament. I així Fulbert es venjà ordenant a uns esbirros que el castressin («dormia quan m'agrediren violentament i gairebé no me'n vaig sentir», p. 94). Poc després, ambdós entraren en un monestir («tots dos, doncs, prenguérem els sants hàbits, jo a l'abadia de Saint-Denis, ella al monestir d'Argenteuil», p. 69), cosa que Abelard va voler aprofitar per a donar testimoni d'una veritable conversió: l'amor carnal que fins llavor s'havien professat fou substituït per la consagració de tots dos a Déu. En darrera instància, Abelard sublima cristianament la seva castració, i l'entén com una expiació justa i dolorosa dels pecats comesos quan cercava deshonestament el plaer, fins a l'extrem que Heloïsa també acabà assumint aquesta interpretació sublimadora que veu en la vida lliurada a Déu un procés de purificació. A diferència, emperò, de les místiques Hildegarda de Bingen i Elisabet de Schönau, contemporànies seves, Heloïsa no tingué cap experiència afectiva de la divinitat: la seva recerca de Déu consistí en una rigorosa ascési intel·lectual.

La història és ben coneguda i la castració d'Abelard va fer que esdevingués un home errant i fugitiu, que hagué d'abandonar l'ensenyament, situació tràgica si tenim en compte que ell era un mestre que necessitava l'ardor de la disputa i no un asceta que pogués suportar la vida monàstica. Malgrat el nombre

11. D'acord amb la tònica de l'edat mitjana, Pere Abelard va escriure un manual pedagògic per a l'educació del seu fill, del qual coneixem la versió italiana: *Insegnamenti al figlio* (Roma, Armando, 1984).

12. Al segle XII, el costum tolerava que els clercs o escolars tinguessin concubines. A diferència del matrimoni, que dificultava l'obtenció d'un *beneficium*, l'amistança, si no era ostentós, ho permetia. Heloïsa hauria preferit restar l'amant (*amica*) d'Abelard perquè aquesta situació hauria permès a aquest de continuar essent el mestre brillant de qui ella estava enamorada. Per això Heloïsa manifesta que hauria estimat més i hauria preferit d'ésser la seva meretriu que no pas la seva esposa. En qualsevol cas, Abelard vol que entre ell i Heloïsa s'estableixi —després de la castració— la tallant divisió d'un ara —el de la vida monàstica, la vida espiritual— i un abans —el de la vida amorosa—, situació que Heloïsa no podrà acceptar, fins al punt que en això consistirà la seva tragèdia. Ella mateixa manifesta: «Fou una ordre teva, no pas l'amor a Déu, allò que em dugué a prendre l'hàbit» (p. 135). Calgué esperar fins al segle XV per tal que la Facultat de Medicina de París se secularitzés en permetre que els metges contraguessin matrimoni.

d'alumnes que es reunien al seu voltant, els ensenyaments d'Abelard van ser objecte de crítica per dues raons: en primer lloc, que no s'esqueia gens a la seva vocació monàstica dedicar-se a l'estudi dels llibres seculars; segonament, que sense haver tingut cap mestre, hagués gosat accedir a l'ensenyament de la teologia. D'aquí a la persecució només faltava un pas, que es va produir quan els seus adversaris van denunciar el seu tractat *Theologia «summi boni»*, que va ser condemnat en el sínode de Soissons (1122) amb la disposició de cremar-lo públicament, alhora que es veié obligat a retirar-se a un indret solitari de la regió de Troyes, on va bastir amb canyes i palla un oratori en nom de la Santa Trinitat, i hi va rebre estudiants i va reemprendre l'ensenyament (1123-1125). Tanmateix, com que allí, pròfug i desesperat, hi havia trobat un moment de respir, en memòria d'aquesta gràcia el va anomenar Paràclit, això és, el Consolador, que recorda el mot amb què Joan Evangelista designa l'Esperit Sant com a Esperit Consolador.¹³

Emperò, els escolars, així que se n'assabentaren, començaren a venir de tot arreu. Ben aviat Abelard va recuperar la seva reputació entre els escolars deleirosos de rebre el saber del mestre a través de l'ofici de la paraula, i així la seva fama va tornar a recórrer de bell nou el món sencer. No obstant això, Abelard va ser objecte de noves persecucions i s'hagué de refugiar a la Bretanya, on va viure en una indisciplinada comunitat que havia acceptat de dirigir. Es tractava de l'abadia de Sant Gildas de Rhuys, a la diòcesi de Vannes, que era vacant des de la mort de l'abat i que ocupà l'any 1128. Vers l'any 1130 va escriure aquesta *apologia pro vita sua*, o el que és el mateix, la història de les seves dissorts o calamitats per tal que el món conegués la seva vida i l'assetjament dels seus perseguidors. Encara que Abelard va abandonar els clerics —aquells escolars que tant enyorava— pels monjos, no es trobava a gust en aquella terra de la Bretanya, tot i que havia invitat Heloïsa i altres monges del seu convent que no sabien on anar. Altra volta Abelard fou critiquejat de femeller, de manera que tampoc va trobar allà aquella pau que buscava. Finalment, es va apartar de la comunitat de l'abadia, i així entre 1136 i 1139 va tornar a París i va ensenyar a l'abadia de Santa Genoveva, on Joan de Salisbury va ser deixeble seu. Emperò les desgràcies no van finir perquè una nova condemna a Sens (1140) va posar fi a la seva carrera docent i es va refugiar a Cluny.

13. Paràclit, del grec «paràkletos», que vol dir «cridat al costat» d'algué per auxiliar-lo, defensar-lo, consolar-lo. És el nom que sant Joan dona a l'Esperit Sant (Jn 14,16-26; 15,26; 16,7; Jn 2,1). El cant gregorià també va recollir aquesta identificació entre l'Esperit Sant i el Paràclit entès com a consolador. Així, en el *Veni Creator Spiritus*, himne de les vespres de Pentecosta, llegim: «Qui diceris Paraclitus, Altissimi donum Dei, Fons vivus, ignis, caritas, Et spiritalis unctio» ('Consolador us diem, i do del Déu Altíssim, font vivent, flama, caritat i unció espiritual').

Més enllà de la història d'aquestes dissorts, des de la perspectiva de l'educació les calamitats d'Abelard posen de manifest l'ambient intel·lectual de l'edat mitjana, que va experimentar el creixement i competències de les escoles urbanes, amb les consegüents controvèrsies sobre la *licentia docendi*, que a partir del segle XII es van imposar a les escoles monacals i van preparar el terreny per a l'aparició de les universitats. Endemés, i en sintonia amb el que acabem de dir, la història d'Abelard posa de manifest l'oposició que es va establir al segle XII entre la càtedra —representada per Pere Abelard— i el púlpit, representat per sant Bernat de Claravall, sempre zelós amb les doctrines d'Abelard i que va aconseguir la seva condemna. Tant és així que els seus enemics van impedir que el seu magisteri assolís l'èxit esclatant pel qual Abelard sospirava en el seu desig —abans i després d'entrar en el monestir— de dirigir una escola, de manera que el seu magisteri es veié sacsejat per tot un seguit de desgràcies que acompanyaren la seva vida. Tanmateix, es pot concloure que malgrat les seves dissorts el mètode escolar promogut per Abelard —defensor apassionat de la dialèctica— va guanyar en el transcurs de la història i es va imposar a les pretensions dels seus perseguidors, sovint enemics del discurs intel·lectual i racional. Així fou com l'escola urbana va suplantar l'escola monàstica, la càtedra es va imposar al púlpit, l'intel·lectual al místic i el saber científic al gust sapiencial.

Conrad Vilanou i Torrano

AISA, Ferran. *El laberint roig: Víctor Colomer i Joaquim Maurín, mestres i revolucionaris*. Lleida: Pagès Editors, 2005.

L'editorial lleidatana Pagès Editors continua amb la seva bona política de publicacions sobre temes d'història contemporània de Catalunya. En aquest cas i de la mà de Ferran Aisa, historiador del moviment cultural obrer, de les avantguardes i de la història social de Barcelona, ens ofereix una panoràmica del món polític català especialment centrat en la República, en pau i en guerra a partir de l'estudi de la biografia de dos mestres amb una dimensió política pública innegable. El llibre és una bona aportació a la història del país per tot el que explica des del punt de vista social i polític i, també, a la història de l'educació pel que explica de l'escola i de la cultura, perquè ens dona a conèixer la vida de dos mestres revolucionaris, i pel que diu de l'educació a les comarques de Lleida, lamentablement poc estudiades.

L'eix central del llibre és la biografia dels mestres Víctor Colomer i Joaquim Maurín. Unes biografies una mica desiguals ja que és molt més extensa la de Co-

lomer que no pas la de Maurín. De fet, Maurín treballà de mestre poc temps; ben aviat es dedicà a la política i deixà el magisteri. No serà el cas de Colomer, que continuarà exercint de mestre força anys i que, una vegada dedicat a la política, treballarà durant molt de temps en els àmbits de la cultura i de l'educació.

Es tracta de dues persones en principi estretament relacionades amb el Liceu Escolar de Lleida i la seva obra escolar renovadora; tots dos hi treballaran de mestres. Aisa no explica només la feina que fan en el camp educatiu sinó, sobretot, la seva evolució política al llarg dels anys i l'esforç que portaran a terme en els camps social, cultural i polític, primer durant la monarquia alfonquina i, després, durant la República en pau i en guerra. I això en diferents àmbits de la vida pública: partits, ajuntament, etc. Al costat dels dos protagonistes es van desgranant altres noms de mestres, com ara Teresa Vilasetrú, Dolors Piera, etc., que també varen tenir un paper educatiu i polític important i que, com ells, acabaren a l'exili.

Al llarg del llibre anem veient els aspectes coincidents de la vida dels dos mestres des del punt de vista social i polític i, també, les seves discrepàncies polítiques, sempre explicat i relacionat en el context social i polític de la Catalunya i l'Espanya de l'època. Podríem resumir els aspectes coincidents dels dos protagonistes dient que són dos mestres lleidatans que treballaran pel canvi social des de posicions revolucionàries i radicals; seran més partidaris de la revolució que no pas de les reformes burgeses; insistiran a promoure l'educació popular per aconseguir aquesta transformació; la seva influència política des de Lleida s'estendrà arreu de Catalunya; amb l'ocupació de Catalunya per l'Exèrcit franquista hauran de marxar del país i moriran a l'exili. Les discrepàncies entre els dos es fan paleses en les opcions polítiques, primer coincidents i, més tard, antagonistes.

L'autor, molt ben documentat i amb constants referències textuais als diaris de l'època, ens presenta l'evolució ideològica dels dos mestres al mateix temps que ens ofereix una panoràmica de les tensions socials i polítiques que es viuen a les terres de Ponent. Així, ens parla de l'explotació que pateixen els pagesos; del paper dels grans propietaris; de la funció que tenen les revistes en la formació de la consciència del proletariat, etc. La biografia dels dos mestres li dona peu per a presentar una visió de l'esquerra catalana i, especialment, de l'esquerra revolucionària durant la monarquia i la República. Una situació carregada de tensions i enfrontaments entre diferents sectors i, no cal dir-ho, amb els sectors conservadors i moderats de la societat. En aquest sentit el títol del llibre, *El laberint roig*, és d'allò més explícit.

Comença parlant de l'època de la monarquia. De totes maneres allà on s'estendrà més serà en els anys republicans, tant en el període de pau com en el

de la revolució i la Guerra Civil. És d'allò més interessant el que s'explica sobre el naixement i la consolidació del Bloc Obrer i Camperol (BOC) i sobre el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC); sobre els fets de maig del 1937 i els enfrontaments entre els diferents partits; sobre les tensions entre la CNT i la UGT; sobre el paper del Komintern, etc. Llegint el llibre d'Aisa certament podem parlar d'una Catalunya convulsa i no només durant els anys de guerra sinó ja de molt abans. A la realitat política catalana de l'esquerra revolucionària li escau plenament el títol de laberint roig.

Recordo que fa uns anys a Narbona, França, estava entrevistant el mestre Josep Mir, que havia anat a l'exili el 1939, i m'explicava que havia militat en el PSUC durant els anys de guerra i força anys a l'exili perquè el considerava un partit d'ordre en comparació als sectors anarquistes. Pocs dies més tard, a Banyuls de la Marenda, parlava amb una mestra gironina, també exiliada, que havia militat en el POUM, que només de parlar dels comunistes es posava frenètica quan recordava el que havien fet al maig del 1937. Podria recordar altres vivències de mestres exiliats que m'han vingut a la memòria a mesura que llegia el llibre d'Aisa, ja que de manera molt ben documentada va exposant les peripècies personals polítiques que viuran (patiran?) Colomer i Maurín i, amb ells, els grups polítics en què militaven, entre els quals hi havia un bon nombre de mestres, homes i dones.

A la voluntat política de transformar la societat que manifesten els dos mestres, a la seva evolució en la militància política, etc. hem d'afegir-hi inseparablement les persecucions, els empresonaments, les baralles polítiques entre diferents sectors revolucionaris, etc., que fan ben paleses les tensions i confrontacions que es varen viure intensament durant els anys republicans. I tot això posant èmfasi en el territori de les anomenades terres de Ponent. La seva és una història no centrada, com d'altres, a Barcelona. Certament que també serà història barcelonina perquè al cap i a la fi les grans decisions polítiques dels partits es prendran al cap i casal, però és d'agrair que l'autor ens faci veure la pluralitat social i política de pobles i comarques lleidatans, que sovint han estat arraconats en la nostra història col·lectiva.

Si algú és tan innocent de pensar en termes de bons i dolents, en aquest llibre podrà veure la complexitat de la política partidista de l'esquerra catalana; podrà veure les contradiccions d'alguns líders polítics i les pressions que es fan des de fora del país i les decisions que es prenen des de lluny seguint els avatars de la política internacional i dels interessos supranacionals.

La monarquia i sobretot la República seran les dues etapes més ben documentades i més extensament explicades del llibre. Al cap i a la fi els anys republicans són l'època en què Colomer i Maurín rendiran al màxim des del

punt de vista polític. Els darrers capítols estan dedicats a parlar dels dos homes a l'exili amb unes notes ben interessants dels canvis i evolucions que es van produint en el món polític català dins i fora del país. Encara que llegint aquests darrers capítols tens la sensació que això s'acaba, que el més important ja ha estat explicat en els capítols anteriors, Aisa ofereix informacions sobre les tensions, baralles i persecucions polítiques que es viuen a l'exili; també explica l'evolució i el naixement de nous moviments polítics.

En gairebé tots els capítols hi ha algun apartat dedicat a explicar aspectes relacionats directament amb l'educació i la cultura. Hi trobem interessants referències puntuals i panoràmiques generals ben útils per a un lector que co-negui poc els temes relatius a la història de l'educació a casa nostra (escoles, ateneus, formació de persones adultes, etc.). Només, per posar alguns exemples concrets, destacaria en el capítol 5, «Banderes de Llibertat», sobre el Bloc Obrer i Camperol, l'apartat intítulat «La ploma i el tinter». El següent capítol està tot dedicat a «Cultura i agitació obrera». Al capítol 7 hi ha tot un apartat sobre l'Ateneu Enciclopèdic Popular i el treball cultural que fa entre els seus associats i entre la ciutadania en general. Al capítol següent es tracta la situació prèvia a l'aixecament feixista i la revolució; un apartat està dedicat al tema de la cultura popular. Encara al capítol 11, «Sota la cendra», un apartat porta el títol «En defensa de la cultura», que dóna compte de l'obra de l'Ajuntament de Barcelona durant els anys de guerra.

En poques paraules, un bon llibre que permet conèixer en profunditat la història del país tot estudiant la biografia de dos mestres compromesos en la revolució i el canvi social.

Salomó Marquès

ALMENDROS, H. *Diario de un maestro exiliado*. Edició a cura d'Amparo Blat i Carme Domènech. València: Pre-textos, 2005.

Hi ha una sèrie de gèneres literaris que cada vegada estant prenent més força en el panorama intel·lectual del nostre país. Entre aquests cal destacar les biografies i els dietaris. Tal com ens suggereix la professora Amparo Hurtado: «en toda autobiografía la dimensión temporal abarca, por una parte, el pasado narrado, la duración de la historia; y, por otra, la distancia temporal que separa el pasado narrado del presente de la narración».¹⁴ En el cas que ens ocu-

14. A. HURTADO, *Memorias del pueblo: La guerra civil contada por los testigos de ambos bandos*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2004, p. 20.

pa, es tracta del diari de l'exili del mestre i pedagog Herminio Almendros, que escriví entre 1939 i 1940. La seva lectura és d'aquelles que no deixen indiferent el lector, en especial si es tracta d'algú relacionat amb la praxi educativa en els seus diferents àmbits.

La gent de l'Empordà coneix al detall el pas dels refugiats cap a França i les seves experiències negatives en els camps d'internament de la Catalunya del Nord. Cada vegada més s'han anat fent públiques les situacions dels refugiats que es trobaven allí concentrats. El que potser no són tan conegudes són les altres vies que varen servir per a accedir a França, de forma «il·legal» el 1939. El cas de l'Herminio Almendros il·lustra un d'aquests altres itineraris. Fet i fet, no és en va que el diari comenci dient: «Hemos llegado a la Preste, José M.¹⁵ Solsona, Bonilla y yo. Hemos llegado rendidos, deshechos. Desde Molló, todo el día nevando. El primer intento de atravesar el puerto, más de dos horas hasta perdernos extenuados entre la nieve de la montaña, para regresar desilusionados» (p. 127). Així doncs, el diari és una veritable pedagogia de la vida quotidiana dels refugiats a França i de les seves precàries i dures condicions de vida. Quan Almendros inicia aquest llarg camí cap a l'exili, ocupava el càrrec d'inspector cap d'Educació de la província de Barcelona, alhora que exercia de professor de didàctica a la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Allò més interessant del treball que presentem segurament es troba en la seva vigència i en el fet que, fins a la seva publicació, la majoria d'informacions que hi apareixen han restat curosament guardades en la intimitat familiar. Però la publicació del diari no ha estat un treball fàcil per a les dues editores i curadores. Tot i que prèviament ja havien escrit un altre estudi sobre Almendros,¹⁶ va caldre vèncer molts obstacles des que en varen conèixer l'existència.¹⁷ Quan diem que el diari és vigent, volem significar diferents coses, però en especial el fet de donar a conèixer i situar en el marc de la pedagogia catalana republicana la figura, obra i tasca professional d'Almendros, i sobre-

15. Fa referència al filòsof Josep Maria Ferrater i Móra, que llavors era un jove estudiant de caràcter autodidacte que, amb tot, s'aproximà al nucli intel·lectual que Joaquim Xirau capitanejava a la Universitat de Barcelona.

16. A. BLAT i C. DOMÈNECH, *Herminio Almendros: L'inspector que renovà l'educació*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Institut Municipal d'Educació, 2004. (Es pot veure la recensió que es va publicar en el núm. 7 d'aquesta mateixa revista, corresponent a l'any 2004, p. 431-435.)

17. Sobre aquest tema cal notar que a la dedicatòria del diari, les editores escriuen: «A Claudio Lozano, que nos descubrió este diario y el pondonor heredado.» Justament, i en relació amb aquesta temàtica, el professor Claudio Lozano Seijas va publicar en aquesta mateixa revista (*Educació i Història*, núm. 5 (2001-2002), p. 197-218) el treball «Almansa, mi pobre Almansa... L'exili d'Herminio Almendros».

tot el paper que tingué en la introducció i l'impuls de la pedagogia Freinet a casa nostra. No es tracta de pensar si la impremta escolar pot exercir algun paper rellevant avui dia; més aviat pensem que la tasca de Freinet i Almendros, reactualitzada, passaria per reformular determinades funcions i realitats de les tecnologies aplicades a l'educació. El que succeiria és que segurament hi donarien una perspectiva molt menys instrumentalitzada del que fins ara s'ha conferit a aquest tema.

Però el llibre s'encamina cap a altres horitzons. De forma senzilla, Almendros va anotant les coses que dia a dia li passen des que entra a França per Molló fins que arriba a l'Havana per mar. Hi figuren moltes persones significatives en el camp de l'educació que han marcat en diferents àmbits part de l'experiència educativa del nostre país. Entre d'altres cal destacar el mateix Célestin Freinet, Josep Ferrater i Móra, Joaquim Xirau, etc. Tot plegat són històries particulars que s'entrecruen en un anar i venir, sense direccions concretes, però sempre amb l'esperança de poder fugir d'una França a punt de ser ocupada, i que té com a objectiu immediat concentrar en els camps de refugiats qualsevol espanyol que hagi entrat en el seu país. Segurament la sort d'Almendros i dels seus companys de viatge és millor que la d'aquells que van haver de sentir el fred del camp d'Argelers i molts altres, però no per això el camí que varen recórrer fou més planer.

Un dels aspectes que cal destacar del tractament que han fet les editores és que incorporen en diferents parts del diari algunes de les cartes que Almendros envià a la seva dona, a Freinet, a col·legues que es trobaven en altres països, o bé a aquells que esperaven poder sortir de França en direcció a alguns dels països que els havien d'acollir. Un exemple d'aquestes cartes és la que envia a May, la seva dona, a través del seu col·lega Solsona, i que està datada a 7 d'octubre. Es tracta, de fet, d'una espècie de carta resum, ja que moltes de les anteriors missives no havien arribat al seu destí. Aquesta incrustació de les cartes en el diari és una forma clara i real de copsar les relacions i preocupacions d'Almendros pels seus familiars i amics.

El diari d'Almendros pot ser qualificat com una veritable «pedagogia de la resistència», en el sentit que hi figuren molts dels detalls de les penoses situacions que la majoria de refugiats republicans van haver de viure fins a poder reconstruir les seves vides. Tot i que l'arc temporal del diari és curt (poc més d'un any), ens podem fer una idea molt clara i precisa de moltes d'aquestes situacions. En especial volem destacar una descripció que ell mateix fa quan comenta que «después de comer he ido con Solsona a cobrar el cheque de 25 pesos. Lo he cobrado y le he dado 20. El otro día le di otros 20. Resulta que para que nosotros pudiéramos desembarcar tuvo que pagar dinero a los agentes, así

como para obtener la tarjeta de extranjeros» (p. 276). Els diners esdevenen una de les preocupacions principals, però la generositat de moltes persones, i segurament l'atzar, permeten que vagi refent la seva vida.

I si diem que es tracta d'una veritable pedagogia de la resistència és perquè a l'exili la pedagogia segueix essent un dels eixos importants de la seva vida. En el seu cas féu tantes gestions com li foren possibles (quan ja es trobava a l'Havana) per poder accedir a una feina de mestre o pedagog. Així, per exemple, va recórrer al secretari d'Educació del Ministeri cubà, i tal com ell molt bé diu: «el secretario es un inspector. Me ha dicho que me interese por ayudarles en el informe sobre los cursos de estudio. Esta gente cree que estoy aquí para ayudarles» (p. 324). No és fins al dia 1 de novembre que oficialment comença a treballar de mestre a l'escola José Miguel Gómez. Un any després, al setembre de 1940, tot i haver guanyat una plaça de professor a l'Instituto Cívico Militar, per diversos motius va perdre la plaça de professor que ocupava i així ençetà una nova època d'incertesa a la recerca de noves ocupacions sempre lligades amb l'educació.

Malgrat la importància del diari i de la seva obra (prop de cinquanta llibres, a banda de múltiples articles), Almendros segueix essent un pedagog desconegut al nostre país, i només molt tangencialment apareix citat entre els pensadors pedagògics que han deixat empremta. Tal vegada aquest diari ajudi a recuperar la memòria d'algú que va creure en la millora de la qualitat de l'educació i que introduí a casa nostra l'obra i la figura de Freinet.

Jordi Planella i Ribera

ALSINA, A.; SOLER, J. [coord.]. *M. Antònia Canals: El compromís amb la renovació de l'escola*. Vic: Eumo, 2005.

Es fa difícil intentar presentar la figura de la M. Antònia Canals, perquè és una d'aquelles mestres i pedagogues (a banda de ser llicenciada en ciències exactes) que ha marcat i segueix marcant més d'una generació de mestres del país. Vaig sentir a parlar d'ella (i escoltar-la, per bé que mai n'he estat alumne directe) quan a finals dels anys vuitanta estudiava primer de magisteri (especialitat de preescolar) a la Normal de Girona. Els companys de segon i tercer curs (que la tenien de professora de didàctica de les matemàtiques) explicaven «històries» relacionades amb ella. Anys més tard, quan vaig començar a treballar de professor associat a la Universitat i viatjava amunt i avall en tren a Barcelona, la seguia veient, quan de tant en tant s'esperava a l'estació que el tren arribés. El meu interès per la teoria i la història de l'e-

ducació, com també per la història de les idees pedagògiques, em duagué a Montessori, i un bon dia vaig aturar-me en la lectura d'algun dels textos de M. Antònia Canals.

I és clar, arribats a aquest punt no ens ha de sorprendre que la professora Canals tingués unes ties que eren anomenades «les ties Montessori», perquè en realitat varen ser les primeres a introduir la pedagogia Montessori a Catalunya. Aquest fet va marcar part de la seva infància, fins al punt que «va arribar a seure a la falda de la mateixa Dra. Montessori, quan tenia dos anys, al 18è Congrés Internacional Montessori a Barcelona».¹⁸ El fet d'estar en contacte directe amb Maria Montessori bé devia servir per projectar un treball pedagògic i l'impuls renovador de l'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques al nostre país.

Nascuda el 1930 a Barcelona, la pedagogia republicana travessà la seva infància i marcà la seva vocació, una vocació que al pur estil montessorianista la va dur a obrir l'escola Ton i Guida al barri del Guinardó. Fet i fet, i potser com un dels trets que malauradament massa sovint han marcat (i segueixen marcant) la pedagogia a casa nostra, M. Antònia Canals no ha construït una pedagogia d'arrel teòrica, sinó que allò que fonamenta la seva forma d'entendre la praxi educativa està directament relacionat amb l'exercici de la mateixa professió. A ningú se li passa pel cap que un catedràtic de Cirurgia no hagi experimentat mai (si és que no se li exigeix que sempre i de forma simultània ho faci) la professió mèdica en el camp de la cirurgia. Podem dispensar el catedràtic d'Història de la Medicina, perquè possiblement la tasca de recerca lligada amb la praxi mèdica a través del temps l'hagi pogut apartar del tracte directe amb els pacients. Però, es pot concebre un professor o catedràtic de didàctica (general o específica) que no hagi fet mai de mestre? El cas de la pedagoga que presentem encaixa perfectament amb aquesta idea de connectar l'experiència i la pràctica, gairebé com un principi epistemològic fonamental.

Ultra les dimensions que poden permetre discutir les bases del que hauria de ser un professor de pedagogia, creiem que és important presentar l'estructura del llibre que ens ocupa. El text està organitzat en set capítols narratius, a banda de la introducció del llibre, i finalitza amb una acurada bibliografia de la seva obra i una selecció de textos. Els capítols han estat escrits per exalumnes i per col·legues, amb qui ha compartit la passió per ensenyar matemàti-

18. C. ESTEVE I TIXIS, N. FAJULA I CASTANY, C. MARTÍN I SOLER I M. MUXACH I DOMÈNECH, «El perfil humà i professional de M. Antònia Canals: Aproximació biogràfica», a A. ALSINA I J. SOLER (coord.), *M. Antònia Canals: El compromís amb la renovació de l'escola*, Vic, Eumo, 2005, p. 31.

ques, però especialment l'esperança i la il·lusió de renovar l'educació del nostre país. Tots ells traspuen contacte directe amb la protagonista del llibre i ens deixen entreveure una persona entranyanable, enigmàtica, senzilla i compromesa amb l'educació. És d'especial interès el recull bibliogràfic sistemàtic que fan de l'obra de l'autora, tant a nivell d'articles com de llibres, així com un breu conjunt de textos de l'autora, que s'ofereixen, a mode de colofó, al lector interessat.

El reconeixement de l'obra i la figura de Canals ha passat per la concessió el passat mes de setembre de 2006 de la Creu de Sant Jordi, com també de la distinció Jaume Vicens Vives pel Govern de la Generalitat, a proposta del Departament d'Educació i Universitats. Però tot i que aquests reconeixements sempre són importants, M. Antònia Canals segueix treballant en el seu projecte d'una pedagogia de les matemàtiques de base, a través del projecte GAMAR a la Universitat de Girona. El que la mateixa M. Antònia Canals planteja sobre l'educació il·lustra la seva manera de fer: «tenim davant nostre el repte d'anarnos fent el nostre propi mètode, no d'ensenyar, sinó de fer possible que els nens i les nenes aprenguin de veritat. Ens cal caminar per aquest camí, no pas molt de pressa, però sí amb iniciativa, amb la confiança que és el bon camí i amb la fermesa necessària per vèncer totes les dificultats, tots els entrebancs i totes les modes».¹⁹

Jordi Planella i Ribera

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Violeta. *La escuela del paternalismo industrial asturiano 1880-1936*. Gijón: Trea, 2006.

Es publica per fi un text del qual ja es coneixia la seua existència ja que va ser presentat per la seua autora com a tesi doctoral en 1997 en la Universitat d'Oviedo, però que, per múltiples i agitades raons, ha hagut d'esperar quasi una dècada per arribar a un públic més ampli. Benvingut siga finalment tant pel tema —poc treballat— del que s'ocupa, com pel rigor i solvència amb què desenvolupa la seua concreta investigació històrica. Consistència que, segons el meu parer, troba el seu fonament en una doble aportació. En primer lloc, perquè és visible en el text que comentem un clar *élan* foucaultia en el plantejament analític de l'autora sobre la «filantropia científica», ocupada i preocupada per crear un nou treballador industrial absolutament funcional a les necessitats de l'empresariat miner d'Astúries des dels primers anys de la Res-

19. M. Antònia CANALS, *Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys*, Barcelona, Rosa Sensat, 2000.

tauració fins al final de la Segona República. D'esta forma l'anàlisi històrica de Violeta Álvarez es fixa en la doble perspectiva de la intervenció educativa formal i no formal, ambdues estretament complementàries per a l'estratègia d'inculcació ideològica del paternalisme industrial. L'obra mostra que, d'una altra manera, no pot comprendre's el sentit i abast de les iniciatives patronals en l'àmbit de l'educació popular entesa en el seu més ampli sentit. I, en segon lloc, perquè la investigació se sustenta en una completa i, m'atreviria a dir, exhaustiva tasca de documentació en fonts primàries que exigeix molt de treball en arxius municipals —Mieres, Sant Martí del Rei Aureli, Langreo, Aller i Laviana— i patronals —Societat Metal·lúrgica Duro-Felguera i Hunosa—, així com en l'Arxiu de la Fundació Docent de Miners Asturians i en l'Arxiu del Districte de Valladolid dels Germans de La Salle per a les seues comunitats de La Felguera, Mieres, Bustiello, Caborana i Ujo.

El llibre, que es llig amb gust per la seua acurada redacció, aborda, entre altres qüestions rellevants, un estudi en profunditat del desenvolupament del mapa escolar configurat per la patronal minera —apressada inicialment per l'escassetat i inadequació de la mà d'obra de què disposa— per mitjà dels ordes i congregacions religiosos, com, singularment, els Germans de la Doctrina Cristiana, per a quantificar-ho amb minuciositat i fixar amb precisió les seves fites temporals, indagant a partir d'ací la seua vertadera incidència, tant en el que constituïx l'ordenació del territori industrial com en el desenvolupament de la pròpia xarxa escolar pública, per a ajudar a entendre com eixe programa patronal d'intervenció social i educativa va marcar de forma molt singular el caràcter del conjunt dels consells hullers asturians. Però de ser important i necessària eixa aportació, em sent temptat de dir que fins i tot més ho és la incisiva i suggeridora anàlisi de tots els dispositius disciplinaris i ideologitzadors que la patronal minera desplega en el terreny de l'educació no formal. Condicionada per les especials característiques que presentaven els jaciments hullers asturians, la patronal, com apunta l'autora, s'enfronta a la «imposibilidad técnica de transformar los modos de trabajo desde el ámbito de la producción, en el interior de la mina o la fábrica». Per això la necessitat d'adoptar el «disciplinamiento extensivo, actuando simultáneamente en el tiempo de no trabajo, al estimar que la habituación a nuevos métodos de trabajo entrañaba cambios en los modos de vida del trabajador». Una intervenció legitimada des de la perspectiva moral «sobre la base del ineludible deber social del patrono de humanizar, civilizar, moralizar, elevar el bienestar moral y material del trabajador» (p. 297), que busca penetrar tots els àmbits de desenvolupament de vida del treballador instal·lat en la colònia industrial, des dels seus hàbits de consum per a moralitzar-los i regular-los amb

mètode, a la instauració i l'assentament de la sobrietat, l'estalvi i la previsió, potenciant la vida familiar i, per tant, l'educació de la dona per a ser el sosteniment actiu de la família cristiana, higiènica, morigerada en hàbits i costums i perfectament administrada. Però, en especial, per mitjà d'una intervenció paternalista decidida d'enginyers i patrons en l'oci i recreació obrers per a regular-los configurant àmbits de sociabilitat específics com els Cercles Catòlics per a modelar els treballadors a la seua voluntat, alliberant-los del que consideraven influències negatives —folgança, peresa, alcoholisme, o rebellia—, materialitzades en dos perillosos centres per als seus interessos de classe: la taverna i el centre obrer; o aprofitant, també i en menor grau, altres del reformisme burgès, com l'Extensió Universitària per a millorar l'educació dels adults.

Estic completament d'acord amb Aída Terrón quan assenyala en el pròleg que la professora Álvarez planteja una perspectiva «profundamente novedosa en la historiografía histórico-educativa» (p. 13). Més encara, des del meu punt de vista, és un treball que, amb tot mereixement, passa a ser d'ara endavant una referència fonamental per a la història de l'educació popular en l'Estat espanyol contemporani.

Luis Miguel Lázaro

AVILÉS, J. *Francisco Ferrer y Guardia, pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons. Ediciones de Historia, 2006.

Tenim el goig de presentar l'obra d'un autor bregat en l'estudi historiogràfic amb obres de significació i valor indiscutibles com *La izquierda burguesa en la Segunda República* (1985); efectivament, es tracta del professor Juan Avilés Farré. Si tenim present que el centenari del tancament de l'Escola Moderna ha passat gairebé sense pena ni glòria, ni aldarull intel·lectual, ni un míser debat en els escassos espais culturals que poblen la nostra inevitable televisió, no és d'estranyar que ens sentim enormement sorpresos per aquesta publicació sobre la sempiterna polèmica figura de Ferrer.

Contra la queixa de l'oblit de l'efemèride —en el que comença a ser ja consuetudinari entre nosaltres amb les figures polèmiques—, es podrà argumentar que no és possible celebrar ni commemorar tots els fets rellevants de la història. L'argumentació, certament, no restaria exempta de raons, ans al contrari, no fóra difícil trobar-ne algunes que l'avalarien; però l'esforç no pagaria la pena perquè podria entendre's com a excusa de mal pagador. Ben mirat, és innegable que la figura de l'alellenc Francesc Ferrer i Guàrdia mereixia un espai

de reconeixement, públic i privat, si més no en el mitjà de comunicació de masses per excel·lència. No hauria estat difícil, però sí molt elegant i just, substituir algun reportatge sobre la República, amb els que ens han ben afusellat, per un dels dos documentals —només dos!— dels quals disposem sobre la controvertida figura del fundador de l'Escola Moderna. Tant *iViva la Escuela Moderna!*, del realitzador Adolfo Dufour, com el més modern *Francesc Ferrer i Guàrdia, una vida per la llibertat*, del realitzador de Granollers Agustí Coromines, haurien pogut retre'n tribut, i sense estridències notòries. Però no s'ha fet. I, posats a pensar i escriure, ens hauríem de preguntar la raó d'aquesta significativa absència. I, òbviament, alguns i algunes se l'haurien de preguntar més que no pas nosaltres. No passa res, perquè tampoc la seva vila natal, en la qual té un carrer dedicat, en l'extraradi, també amb el nom d'una biblioteca i que celebra unes jornades que porten per títol el nom del pedagog racionalista, ha tingut present la circumstància.

No obstant això, no podem oblidar que Ferrer i Guàrdia ha vist reconeguda la seva trajectòria (i, per tant, la dels seus col·laboradors i les seves empreses) fins al punt que habitualment apareix en els reculls dedicats als millors pedagogs de la història. Fins i tot aquells i aquelles que no senten simpaties per Ferrer deuen acceptar que l'Escola Moderna, amb una existència temporal escassa, mereix figurar entre les experiències pedagògiques dignes d'atenció, estudi i imitació. L'Escola, si existís actualment, restaria com un exemple pedagògic de contestació i crítica, com un oasi en el desert, parafrasejant Pere Vergés.

En l'estudi que ens ocupa, que en la seva nomenclatura recorda l'article de Pedro Álvarez Lázaro titulat «Francisco Ferrer Guardia, pedagogo, librepensador y masón», publicat en l'obra col·lectiva *La educación en la España contemporánea: Cuestiones históricas* (Madrid, Ediciones SM, 1985, p. 126-133), el catedràtic d'Història Contemporània de la UNED inclou aquells petits detalls que no s'expliquen mai i que, sense ser ni molt menys indispensables en la narrativa pedagògica de la seva vida, sí són interessants. Per exemple, tothom sap que la seva primera dona, la Teresa Sanmartí, va atemptar contra la vida de Ferrer amb un revòlver, i el ferí, però no coneixíem realment els motius de les desavinences, que, en moltes ocasions, han estat usades com una arma en contra de l'obra pedagògica del racionalista. En aquest sentit, Juan Avilés presenta Ferrer com una persona amb una mentalitat força avançada, personalista, però en cap cas estranya. Sabem que alguns han argumentat la seva misogínia, més aviat contextual, inclosa en el seu conte «Envidia: cuento ateo», però es tractava d'un pensament difícil d'evitar en el seu temps. Ferrer lluitava per l'emancipació de la dona.

No podem deixar de dir que aquest llibre que presentem serà indefugible per a tothom que vulgui endinsar-se en la vida de Ferrer, que Avilés analitza en deu capítols: 1. «Un catalán en París», sobre la trajectòria del mestre d'espanyol i el seu matrimoni amb Teresa; 2. «Republicano, masón y librepensador», que inclou les escasses dades de la seva infantesa, el seu republicanisme i, per sobre, la maçoneria; 3. «Un siglo que acaba», sobre Léopoldine i Vilafranca i els processos de Montjuïc; 4. «La Escuela Moderna», una descripció que no aporta gaire al que ja en sabem; 5. «El camino de la revolución», sobre Pedro Vallina; 6. «Contra Alfonso XIII: el atentado de París», un interessant capítol sobre l'atemptat del carrer francès de Rohan; 7. «Contra Alfonso XIII: el atentado de Madrid», sobre la moltes vegades obscura i pseudoromàntica participació de Morral; 8. «Pedagogía y revolución»; 9. «Proceso y muerte», sobre la seva participació en la Setmana Tràgica, i 10. «Un mártir laico», sobre la repercussió de la seva execució.

Tampoc seria elegant, després de reconèixer les importants aportacions de l'obra d'Avilés, deixar de presentar un apartat de matisos o, si es prefereix, de crítiques. Abans, però, valgui una advertència que es desprèn de les parts en què l'autor organitza el seu llibre: es tracta d'una visió històrica, no pas d'un estudi pedagògic. Qui vulgui cercar les idees educatives de Ferrer, el funcionament de l'Escola Moderna o les seves influències filosòfiques, farà curt amb l'obra comentada i haurà de recórrer a estudis dels professors Buenaventura Delgado, Pere Solà, Antonio Novoa, Conrad Vilanou o Álvarez Lázaro, entre d'altres.

Malgrat els encerts esmentats —que hem enumerat de manera succinta—, cal lamentar-se que el llibre no reculli les dades aportades en els treballs d'alguns dels autors citats i especialment en un breu però significatiu i interessant article de Molins Fernández sobre el procés que finí amb la vida de l'alelenc.²⁰ L'advocat Molins deixava patent el fet que d'una causa general (la Setmana Tràgica) s'ordenà formar «peça separada» per a estudiar el cas Ferrer. Aclaria, també, el següent: «En el exterior de la carpetilla, en cuyo interior figuran los folios del sumario segundo, y en un solo renglón, consta la calificación de los hechos como de “Rebelión”, y, a seguido, debajo de ese renglón, sin duda añadido por cambio de criterio, subrayada, aparece la palabra “militar”, pues le falta la línea impresa que hay en la cubierta» (p. 67).

L'aportació de Molins, a més a més, té un altre aspecte d'interès: l'anàlisi dels dos procediments seguits contra Ferrer i les irregularitats que se'n derivaren. Un primer procediment judicial de vuit-cents quaranta-tres folis escrit

20. F. MOLINS FERNÁNDEZ, «La absolución de Ferrer i Guàrdia», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 1 (1994), p. 67-69.

en dos-cents quinze dies (el de Vicente Llivina) donà lloc a un segon de set-cents dinou, escrit en tan sols quaranta dies (el de Valerio Raso). Un fet que no especifica convenientment el professor Juan Avilés, tot i no posar en entredit, en cap moment, la innocència de Ferrer. No passa el mateix amb l'atemptat de 1906, on addueix algunes raons que fan sospitar una certa implicació del fundador de l'Escola Moderna, però sense aportar proves concloents ni suficients.

Per altra banda, és una llàstima que es doni publicitat només a la versió oficial sobre el desterrament dels amics i familiars de Francesc Ferrer segons la qual la policia volia evitar que el poguessin ajudar a defugir la justícia. Un fet insòlit per dues raons: la primera és que les persones desterrades no eren les més properes a Ferrer, o almenys no totes; la segona és que en cas de ser-ho, en el llibre d'Avilés no queda prou recollit. Ens estem referint concretament a la figura d'Anselmo Lorenzo Asperilla, el «viejo joven», desterrat a Alcanyís amb la seva família, però a qui l'estudi no atorga una presència ni influència remarcables en la vida del fundador de l'Escola Moderna. En qualsevol cas, aquests matisos resten sense importància davant de l'encert del llibre, de l'oportunitat, del rigor i l'aportació històrica de la investigació. Un llibre molt interessant que esdevindrà indispensable.

Albert Esteruelas i Teixidó

BANTULÀ, Jaume [ed.]. *Francesc Maspons i el joc infantil al segle XIX*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Català de l'Esport, 2006. (Textos de Cultura i Esport; 5)

A partir del darrer quart del segle XIX, quan era freqüent la impressió de publicacions referides al joc des d'un vessant pedagògic, i mentre encara es continuaven editant exemplars que provenien de la tradició enciclopèdica, començaren a fundar-se per Europa diverses associacions de folklore. La irrupció en l'escena d'aquestes societats i associacions, vinculades ideològicament al moviment romàntic, significaria l'aparició, fruit de l'interès dels investigadors etnogràfics, de diversos treballs que, amb un marcat caràcter local, centraven el seu esforç a recollir i classificar les formes existents de joc infantil. Ben mirat, en aquestes obres etnogràfiques no només es fa referència a les regles dels jocs, sinó que també s'hi recullen els aspectes relacionats amb el llenguatge que l'acompanya, explicitant els versos, les cançons i les cantarelles que empraven els infants en els seus jocs, si bé sovint descuiden el seu context socio-cultural, no sempre fàcil de copsar.

D'acord amb aquestes orientacions que van quallar a l'exterior al llarg del segle XIX, també aquí va sorgir una productiva labor per aplegar mostres del folklore lúdic infantil. En aquest sentit, el corrent folklorista de finals del segle dinovè pot quedar representat per Francesc Maspons i Labrós amb la seva obra *Jocs d'infants* (1874), col·lecció de jocs populars catalans, que ha estat reeditada en diverses ocasions. Val a dir que aquesta edició és precedida per un acurat estudi introductori de Jaume Bantulà, professor de teoria i pràctica de les diferents manifestacions del joc a la Universitat Ramon Llull, i que va presentar l'any 2005 a la Universitat de Barcelona —més concretament a l'Institut Nacional d'Educació Física— una tesi doctoral de caràcter històric, sistemàtic i comparatiu sobre l'univers lúdic.²¹

Però qui era Francesc Maspons i Labrós? Va néixer a Granollers el 23 d'abril de 1840 i va seguir les passes de la tradició familiar. Així, va estudiar lleis, es va doctorar en dret administratiu i va exercir de notari, alhora que es va implicar en el moviment de la Renaixença, fins al punt que va presidir els Jocs Florals de Barcelona de l'any 1897. Per tant, Francesc Maspons no només es va dedicar a exercir la seva professió, sinó que es va preocupar per impulsar diverses manifestacions culturals catalanes estretament relacionades amb la literatura, el folklore i l'excursionisme. D'aquí neix el seu interès per la tradició lúdica, que va fer que quan només tenia trenta-quatre anys publicués aquests *Jocs d'infants*, obra que va reeditar l'any 1928 l'editorial Barcino, tot formant part del catàleg de la cèlebre Col·lecció Popular Barcino. Poc després seguirien les edicions de 1931 i 1933, la qual cosa confirma l'èxit d'una obra que avui s'ha convertit en un clàssic sovint oblidat. Altrament, es pot afegir que Francesc Maspons va ser un il·lustre antecedent d'un altre conegut i prestigiós folklorista català, com fou Joan Amades (1890-1959), que va prendre molt bona nota de les manifestacions lúdiques recollides pel seu predecessor.

Cal felicitar el curador d'aquesta reproducció pel fet d'haver escollit la versió de 1928, amb dibuixos que acompanyen el text, que ha convertit tant la part escrita com la gràfica en un valuós testimoniatge de la cultura lúdica infantil de les generacions del darrer quart del segle XIX i dels primers compassos del segle XX. Per consegüent, de l'edició d'aquests *Jocs d'infants* s'ha de destacar en primer lloc el vessant gràfic, i esmentar que l'autor de les il·lustracions no és altre que Joan Sacs (1878-1948), pseudònim de Feliu Elias

21. J. BANTULÀ, *El joc motor tradicional: estudi taxonòmic i comparatiu*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2005. Entre els diferents treballs publicats recentment pel professor Bantulà sobre el món lúdic, en citem els següents: «El joc popular i tradicional als segles XVI i XVII: revisió des d'una perspectiva taxonòmica», *Educació i Història*, núm. 8 (2005), p. 134-146, i «La introducció dels jocs populars i tradicionals en l'educació escolar dels infants», *Temps d'Educació*, núm. 30 (1r semestre 2006), p. 235-247.

i Bracons, que com a dibuixant i caricaturista signava amb el pseudònim d'*Apa*. En total, hi apareixen dotze il·lustracions que permeten albirar una època en la qual el joc tradicional era encara popular. Les mares eren coneixedores de jocs de bressol, moixaines, jocs de dits i de mans, i jocs falders, que practicaven amb els seus fills més menuts. A les cases, pares i fills s'entretenien posant en escena diversos jocs. Els nens i les nenes jugaven pels carrers i places. En fi, la intenció del nostre folklorista no fou altra que compilar una bona col·lecció d'aquelles manifestacions lúdiques de la segona meitat del segle XIX.

El conjunt de jocs que Francesc Maspons va aplegar es troben dividits en tres grans apartats. El primer grup està dedicat a *jocs amb el pare o la mare*, és a dir, quan encara els infants no juguen sols. Es tracta d'una quinzena aproximada de jocs, d'una banda de braç i de falda, i d'altra banda, de bressol. Es mostren enllaçats l'un darrere de l'altre. Es comença per jocs que pretenen fer riure i jugar l'infant de pocs anys, alhora que s'estimula la seva motricitat, i la mostra acaba amb jocs de bressol que ajuden a fer dormir les criatures. En definitiva, ens trobem davant d'un apartat que mostra jocs per a infants de zero a sis anys que haurien de conèixer i posar en escena els seus pares i totes aquelles persones que tenen cura de nens d'aquestes edats.

La segona part reuneix els *jocs amb companys*, aquells que poden ésser practicats amb els amics en les estones d'esbarjo i lleure. Fet i fet, comprèn la descripció de gairebé una trentena de jocs per a compartir amb altres jugadors, si bé la majoria d'aquests jocs sociomotors són de caràcter calmat, de manera que requereixen poc espai per al seu desenvolupament i poc esforç energètic dels jugadors. Es tracta de jocs que es practiquen en rotllana, sovint per nenes, disposades de peu o bé assegudes. També hi ha recollides manifestacions lúdiques que són predilecció d'ambdós sexes, encara que potser allò que crida més l'atenció és que un bon grapat dels jocs triats per Maspons presenten una estructura interna de naturalesa cooperativa. En aquest punt, Jaume Bantulà constata l'absència de jocs que tenen una dinàmica de cooperació i oposició, la qual cosa posa de relleu una vegada més la feblesa d'aquesta manera d'interrelacionar-se els jugadors entre ells en els jocs tradicionals.

El tercer apartat aplega una sèrie de *cançons i jocs per a quan aneu a estudi*, on es poden trobar aquelles pràctiques lúdiques que acompanyaven, ja de més grans, les noies i els nois quan assistien a costura i al col·legi. Pel que fa a les cançons, Maspons posa en evidència una pràctica actualment força en desús. La cançó popular era emprada en multitud d'ocasions per totes les edats per a acompanyar les més diverses accions de la vida quotidiana, per exemple, per a sortir de l'escola, per a les tasques de costura, per a anar a dormir, o bé per a

ésser cantades en festes i diades. Amb relació a la trentena de manifestacions lúdiques reunides en aquest apartat, hom hi troba jocs força moguts i que requereixen una certa competència i habilitat física i motora.

A manera d'afegit, Maspons incorpora també una sèrie de jocs dansats (*jocs ballets*), com el conegut *Jan petit*, però, com bé indica, es tracta d'uns jocs que «recollim, perquè perillen de perdre's», i perquè avui —a les darreries del segle XIX— «a penes es dansen», encara que «llur vivacitat és encara una viva festa». Tot seguit Francesc Maspons anota que es dansaven «els diumenges, davant un emparat o dins d'una era», alhora que assenyala que «a la gràcia de moviment s'hi lliga sempre una tonada fresca, unes paraules candoroses i un argument mogut». Nogensmenys, reunir aquest conjunt de ballets tenia per a Maspons una funció de supervivència en el sentit que era conscient de la seva possible desaparició, cosa que desgraciadament també avui succeeix amb la majoria dels jocs recopilats en aquesta obra, que ara es reedita amb la clara intenció de salvaguardar un ric patrimoni lúdic que ha estat malmès per la irrupció dels esports moderns, que, al capdavant, ha provocat una situació etnocida: a més pràctica esportiva disminueix el nostre capital lúdic.

Abans de cloure aquest comentari ens veiem en l'obligació de reconèixer, de bell nou, la tasca impagable que fa Maria Lluïsa Berasategui, directora de la Biblioteca de l'Esport de la Generalitat de Catalunya, a favor de la recuperació d'aquesta col·lecció de textos que ha arribat al seu número cinc. En la solapa del llibre que comentem ja s'anuncien altres títols d'aquests textos de cultura i esport que, malauradament, resten sovint silenciats en el camp de la història de l'educació del nostre país.

Conrad Vilanou i Torrano

BATALLÉ, V. *La saga dels Maragall*. Barcelona: L'Esfera dels Llibres, 2005.

Quan escrivim aquestes línies —a les darreries del mes de novembre de 2006—, Pasqual Maragall i Mira, nascut l'any 1941, ha deixat de ser president de la Generalitat de Catalunya, càrrec que ha ocupat durant els últims tres anys (2003-2006). Ara sembla oportú començar a fer balanç de la seva gestió, però, des d'un punt de vista doctrinal, també sembla raonable endinsar-nos breument en la seva nissaga familiar, que, a banda del poeta Joan Maragall —avi del nostre expresident—, té en Jordi Maragall i Noble —pare de Pasqual— un referent intel·lectual ineludible. És important de ressaltar que l'atmosfera

familiar sempre infon caràcter i que la família Maragall ha sabut mantenir, a través de les seves diferents generacions, un ambient especial que plana sobre totes les seves coses. En aquest sentit, sovint hom es refereix al clima d'anglofília que ha regnat a casa dels Maragall, circumstància que tampoc pot estranyar si tenim present que Clara Noble —esposa de Joan Maragall, mare de Jordi Maragall i àvia de Pasqual Maragall— era anglesa: «la nostra era una família molt discreta, molt anglesa», declara l'ara expresident (p. 288).

En efecte, aquest ambient familiar es vivia a la casa senyorial dels Maragall, situada al carrer Alfons XII de Sant Gervasi i on s'estatjava Francisco Giner de los Ríos en les seves visites a Barcelona. Com és ben sabut, la família Maragall —i Joan Maragall en primer terme— mantingué amb la Institución Libre de Enseñanza unes magnífiques relacions, fins al punt que en la introducció del llibre que ens ocupa es constata que la saga dels Maragall és «gent educada, que sap que només mitjançant el coneixement un poble avança en el seu desenvolupament espiritual» (p. 8). És a dir, la família Maragall compartia molts dels postulats que seguia el nucli institucionista instal·lat a Madrid al passeig del Obelisco (actual passeig del General Martínez Campos, 14), per on passaven molts dels catalans que es desplaçaven a la capital per cursar els estudis de doctorat i que, d'una manera o d'una altra, sentien simpaties per la tradició liberal de signe krausista i institucionista. De fet, durant aquells anys de tombant de segle —entre el XIX i el XX— es van produir uns vasos comunicants entre Catalunya i Castella, tal com es reflecteix en l'obra que comentem: «Josep Pijoan explica que els dos últims castellans en estimar Catalunya foren Menéndez Pelayo i en Giner de los Ríos i, a la vegada, afirma amb categoria de veritat absoluta que els dos darrers catalans d'estimar Castella foren Joan Maragall i ell mateix» (p. 94).

Altrament, és ben coneguda la influència que va tenir Joaquim Xirau i Palau (1895-1946) en la gènesi del socialisme català. De fet, per a Xirau —mentor intel·lectual de Jordi Maragall i Noble—, el problema social constituïa essencialment un problema de cultura, d'una nova cultura que havia d'acabar amb la separació entre cultura acadèmica o superior i cultura obrera i que s'havia de distingir pel seu component moral. Ara bé, i a diferència de M. B. Cossío —hereu de l'ideari de Francisco Giner de los Ríos—, que mai va pertànyer a cap partit polític, per bé que sempre va ser un home de vocació republicana, Xirau va ser membre fundador de la Unió Socialista de Catalunya i regidor de l'Ajuntament de Barcelona l'any 1931 per la candidatura d'ERC i USC. En aquell moment de la proclamació de la Segona República, semblava que havia arribat l'hora dels homes de la Unió Socialista de Catalunya, i sens dubte també d'Esquerra Republicana de Catalunya, o el que és el mateix, d'a-

quells partits que apostaven des d'una actitud petitburguesa a favor d'una cultura catalana, republicana, laica, democràtica, emmirallada en el republicanisme francès, per bé que des d'una perspectiva filosòfica i sense negar res del que provenia de l'altra banda dels Pirineus, aquella generació universitària dirigida per Joaquim Xirau també es fixava en el reformisme cultural engegat per la República de Weimar (1919-1933) a l'empara de les ciències de l'esperit o ciències de la cultura, preocupades per fomentar un món ideal de valors en connexió amb l'axiologia (Scheler, Landsberg). D'alguna manera la consigna a seguir era la següent: vida social de signe liberal en sentit anglès, i contacte i importació de les idees que procedien de l'exterior, d'Alemanya i França, principalment.

Tot i que aquest no és el moment de donar compte i raó de la fundació (1923) i vicissituds de la Unió Socialista de Catalunya, s'ha d'insistir en la importància que van exercir dins d'aquell partit —si més no durant els seus primers compassos— aquell grup d'intel·lectuals compost pels germans Xirau —Josep i Joaquim—, Rafael Campalans, Emili Mira, Serra i Moret, Gabriel Aomar, etc., encara que després de l'arribada de Joan Comorera a la direcció del partit la seva presència es va diluir. Efectivament, amb la tràgica desaparició l'any 1933 de Rafael Campalans, que morí ofegat a la platja de Torredembarra, i l'ascens dins de la Unió Socialista de Catalunya de Joan Comorera —secretari des del 1932 i president del partit l'any següent—, els plantejaments pedagogicoreformistes van quedar arraconats a un segon terme. Tant és així que el somni platònic de Xirau i Campalans (*Política vol dir pedagogia*, 1933) d'afavorir l'emancipació del proletariat a través de la cultura i l'educació, amb les corresponents dosis d'un paternalisme intel·lectualista, semblava una quimera més o menys utòpica que era a punt de finir. Les tensions internes del partit, amb la marginació de Manuel Serra i Moret, però també externes —l'acostament entre la Unió Socialista i el Partit Comunista de Catalunya amb vista a aconseguir la unificació socialista i comunista— van incomodar gent com Xirau que, a poc a poc, es va veure allunyada dels centres de decisió del partit.

Més enllà de la dinàmica de la Unió Socialista de Catalunya —que finalment s'integrà al juliol de 1936 en el PSUC—, el que interessa ressaltar del llibre que ens ocupa és precisament la voluntat educativa i cultural que és inherent a la tradició familiar dels Maragall. Al marge de les curiositats i anècdotes de la família, el gust per l'art i el saber constitueixen dues constants en aquesta història familiar que va trobar en les relacions entre Jordi Maragall i Joaquim Xirau un punt crucial. No endebades, Jordi Maragall reconeix que a banda de seguir les classes de Xirau a la Universitat també assistia a les lli-

çons que donava a l'Ateneu Polítècnic, de signe socialista, on concorrien alguns obrers.²² La trobada amb Joaquim Xirau va reportar un canvi ben significatiu des del moment que, tot i reconèixer que aquell grup se sentia català, no vibrava com a nacionalista: «En aquell moment feia que ens sentíssim oberts al món intel·lectual d'Europa i d'Espanya i el nostre interès s'adreçés més al contingut del pensament universal, que no pas al nostre petit món» (p. 257).

D'alguna manera, el mestratge de Xirau va servir perquè Jordi Maragall situés encara millor el pensament del seu pare, el poeta Joan Maragall: l'impuls vital nietzschian, la concepció goethiana d'ascendència romàntica, la visió cosmopolita del món exterior i la dedicació a través de la consciència del món interior. Ben mirat, si hom analitza algunes de les idees de Pasqual Maragall —per exemple, el seu interès per promoure l'espai de l'antic regne Catalano-Valenciano-Aragonès enfront de la idea dels Països Catalans—, trobem que formen part de l'univers intel·lectual del seu pare. Tampoc, emperò, podem oblidar la benèfica influència de la seva mare, Basília Mira Azorín, que també havia viscut en un ambient liberal i va estudiar —per exprés desig del seu pare, Pasqual Mira— el batxillerat a l'Instituto Escuela de Madrid, de manera que no és estrany que Pasqual Maragall es tingui per hereu d'una espècie d'aristocràcia republicana emparentada amb l'esperit de la Institución Libre de Enseñanza. Allà —a l'Instituto Escuela de Madrid—, Basília Mira va adquirir una cons-

22. Tal com recorda Jordi Maragall, Joaquim Xirau ocupava assíduament la tribuna de l'Ateneu Polytechnicum, que havia fundat l'any 1924 amb Rafael Campalans i altres professors destituïts de l'Escola del Treball de Barcelona en iniciar-se la campanya anticatalana de la dictadura. En un primer moment l'entitat només responia al rètol de Polytechnicum, nom que va agafar perquè llavors estava prohibit emprar la llengua catalana i que responia a la seva inequívoca vocació politècnica. Més tard, a l'agost de 1927 va esdevenir legalment Ateneu Polytechnicum, on durant tres cursos s'impartiren els ensenyaments tècnics que abans es feren a l'Escola Industrial. Situat al carrer de Sant Pere més Alt de Barcelona, número 27, principal, l'Ateneu es trobava més proper al socialisme que no pas a l'anarquisme. Els aprenents i joves assistien a les classes nocturnes dels ensenyaments tecnicoprofessionals (manyans, electricistes, fusters, paletes, teixidors, etc.), que s'impartien sota la direcció de Rafael Campalans, sense oblidar, emperò, que també es van programar uns estudis universitaris en què va participar Joaquim Xirau (com, per exemple, amb un curs sobre introducció a la filosofia). Pel que sembla, l'any 1932 es van fer gestions per tal que l'Ateneu Polytechnicum es vinculés a la Universitat de Barcelona, tot conservant la seva autonomia, en un intent perquè l'Ateneu impartís els estudis de batxillerat per tal de facilitar l'accés dels obrers a la Universitat. En qualsevol cas, una altra de les característiques de l'Ateneu Polytechnicum va ser que impartís estudis cooperatius, socials i universitaris adreçats a la classe obrera. Tant és així que van desfilar per la seva tribuna intel·lectuals com Carles Soldevila i Pompeu Fabra, líders sindicals com Àngel Pestaña, polítics com Andreu Nin i Joaquim Maurín, metges com Emili Mira i filòsofs com el mateix Xirau, al qual acompanyaven en la docència Jaume Serra Hünter i Domènec Casanovas.

ciència liberal, lliurepensadora, republicana i laica, que mai va impedir que es considerés cristiana. Segons Víctor Batallé, Pasqual Maragall és el fill predilecte d'una dona singular, nascuda a Bilbao en el marc d'una família d'origen alacantí que l'any 1913 es va traslladar a Barcelona i que, després de freqüentar alguns centres pedagògics de signe internacionalista, com l'escola Suïssa de Barcelona, es va desplaçar a Madrid per estudiar el segon ensenyament, sota el signe de l'institucionisme.²³

Nascut, emperò, en plena postguerra, Pasqual Maragall va assistir al col·legi Virtèlia al carrer de Muntaner, un centre al qual també havia concorregut Jordi Pujol i on es va formar bona part de la classe dirigent que havia de liderar la transició política i la consolidació democràtica. Tot amb tot, es pot dir que Pasqual Maragall i Mira —per doble via, paterna i materna— s'inscriu en una tradició liberal que beu en les fonts de la Institución Libre de Enseñanza i que, a través de la nissaga familiar, es vincula amb el pensament de socialistes catalans com ara Joaquim Xirau, a qui va dedicar una plaça a la ciutat de Barcelona durant la seva etapa d'alcalde. Com molts altres membres de la saga —escriu Víctor Batallé—, Pasqual Maragall «gaudeix d'una relació directa amb la Institución Libre de Enseñanza i li queda gravat en la part més amagada del cervell que la base del progrés humà rau en l'educació i el coneixement» (p. 289). Certament que la influència i presència de la Institución Libre de Enseñanza a Catalunya —ben documentada en el seu moment pel professor Buenaventura Delgado—²⁴ s'ha perllongat, d'una manera més o menys palesa, durant tot el segle xx. Al cap i a la fi no podia ser d'una altra manera si tenim en compte —a més a més— que la idea de restaurar la Generalitat de Catalunya, poc després de proclamar-se la Segona República el 14 d'abril de 1931, fou una proposta d'un socialista i institucionista com Fernando de los Ríos, que es va desplaçar a Barcelona per tractar amb Francesc Macià l'encaix de Catalunya en l'Espanya republicana, fórmula que es va recuperar durant la transició.

Conrad Vilanou i Torrano

23. Va ser Salvador Espriu qui va contar a Pasqual Maragall la impressió que va causar la seva mare el dia que va entrar al pati de Lletres de la Universitat de Barcelona, després de passar uns quants anys fent el batxillerat a Madrid: «Aquí no coneixia pràcticament a ningú, no tenia relacions. A més, en aquella època s'hi veien molt poques noies a la Universitat. Doncs, va entrar al pati de Lletres, una noia molt bella, amb una mena d'elegància i educació que aquí no es coneixien. Tots van estar de seguida enamorats de la senyoreta que arribava de Madrid» (p. 290).

24. B. DELGADO, *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*, Barcelona, Ariel, 2000.

BOSCH-VECIANA, A. *La saviesa nascuda en el Temple de Delfos*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya: Facultat de Filosofia de Catalunya, 2006.

D'entrada s'ha de dir que aquesta publicació —d'un centenar llarg de pàgines i amb més de cent cinquanta notes d'aparell crític— correspon a la lliçó inaugural de curs, pronunciada el dimecres 4 d'octubre de 2006, a les facultats de Teologia de Catalunya i de Filosofia de Catalunya (URL). Es pot afegir que el subtítol d'aquesta conferència fa referència al passatge 20d8 de l'*Apologia de Sòcrates*: «la saviesa, potser, pròpia de l'home». No podem oblidar que l'*Apologia* platònica ens descriu l'itinerari socràtic de la seva investigació amb ciutadans de diferent condició (polítics, poetes, menestrals) per tal d'interpretar allò que va dir l'oracle de Delfos a Querofont: que Sòcrates era l'home més savi de tot Grècia. Popularment s'ha pres aquesta afirmació com el reconeixement socràtic de la seva niciesia, del propi no saber que s'ha identificat d'una manera molt resumida amb allò, tan fet servir a tort i a dret, vingui o no vingui a tomb, de «només sé que no sé res».

Potser cal recordar que el temple de Delfos —amb la inscripció del «coneix-te a tu mateix»— és presidit per Apol·lo, un dels déus més importants del panteó olímpic, fill de Zeus i de Leto. Va néixer a Delos, com Àrtemis, la seva germana. Allí tenia un santuari de culte molt estès. És un deu solar que està directament relacionat amb la llum, i amb tot allò que la llum expressa metafòricament, fins al punt que a través d'ell la veritat esdevé Veritat. En realitat, Apol·lo és pròpiament el Déu de la cultura grega, una divinitat d'una bellesa notabilíssima, de joventut eterna, és a dir, una divinitat a qui s'atribueixen totes aquelles característiques més preuades pels grecs. No ha d'estranyar, doncs, que tot en Sòcrates giri al voltant d'Apol·lo, la divinitat de la llum i de la veritat. De fet, Apol·lo significa la veritat i Querofont, en demanar a la Pítia —sacerdotessa del temple de Delfos— si hi havia algú més savi que Sòcrates, no feia més que una simple mediació que determinarà que Sòcrates s'interrogui al llarg de tota la seva vida sobre la significació de la resposta de l'oracle. Al seu torn, l'ordre de l'oracle exigeix de no tenir por, ni d'aquella por radical que és la por de la mort, ni tampoc tenir por d'altres coses. Ser savi implica, doncs, no tenir por de res: ni de la mort (Sòcrates finalment acceptarà l'acusació i s'enverinarà), ni tampoc de la recerca de la veritat.

Altament, aquest text d'Antoni Bosch-Veciana posa de manifest la revifalla que tenen a casa nostra els estudis platònics de la mà dels deixebles del professor Jordi Sales i Coderch, actual degà de la Facultat de Filosofia de la Uni-

versitat de Barcelona.²⁵ Si en el camp de la història de l'educació el platonisme no gaudeix de bona premsa per tots aquells que d'una manera o d'una altra malden contra la història de les idees pedagògiques reconvertida avui sortosament (gràcies als esforços de Gadamer, Koselleck i Fullat, entre altres) en una història conceptual i discursiva, el cert és que en el terreny filosòfic les coses afortunadament són ben diferents. A més, i aquest és un altre aspecte a considerar, bo seria que des de la nostra disciplina, que té els seus orígens en la història de la pedagogia, fixéssim la nostra atenció en les lectures que es desprenen de l'*opus* platònic i, tal com succeeix en el cas que ens ocupa, socràtic. No endebades Sòcrates —nascut a Atenes vers l'any 470 aC— fou el mestre de Plató, que, des de ben aviat, va restar profundament impressionat pel magisteri socràtic, que —com és ben reconegut— fou l'artífex de l'art de dialogar, en un moment en què la cultura era eminentment oral i el diàleg constituïa la condició de possibilitat del fet de realitzar-se la veritat entesa com a *aletheia*, és a dir, com a desocultament o desvetllament. Sòcrates es prengué la paraula de Querefont com a mediació d'una paraula que sí que és veritable: la de Déu mateix, atès que en ell hi ha identitat entre paraula (*logos*) i veritat (*aletheia*). Delfos ha estat, doncs, el lloc on s'ha originat, en el dialogar entre els homes i el Déu emparaulador, l'origen de la saviesa. Ens trobem, per tant, davant d'un Déu que parla divinament i enigmàticament per mitjà de l'oracle, situació que precipitarà la qüestió del sentit de la paraula divina. En darrer terme, la saviesa humana de Sòcrates es fonamenta en un Déu que és la veritat, la qual cosa fa que Sòcrates posi Déu —la Veritat mateixa— com a testimoni fefaent de la seva defensa, cosa lògica si tenim en compte que Déu no pot mentir.

Tampoc s'ha de perdre de vista que Plató —que devia conèixer i freqüentar Sòcrates quan aquest tenia prop de seixanta anys i Plató prop d'una vintena, uns deu anys abans que s'esdevingués el procés judicial del mestre— va escriure la famosa *Apologia de Sòcrates*, una de les peces més valuoses de tota la literatura universal, en què es presenta l'evangeli socràtic, és a dir, la síntesi del que Sòcrates era i feia. Ben mirat, l'autenticitat de l'evangeli socràtic rau en el fet que Sòcrates assumí de morir pel que professava, en una Atenes que el considerava un *savi* com els savis d'antany (un *fisiòleg* presocràtic) i, fins i tot, un *savi més modern (sofista)*. En qualsevol cas, Plató amb l'*Apologia de Sòcrates*

25. Per bé que es fa difícil donar compte i raó de tots els estudis platònics que s'han originat a redós del magisteri del professor Sales, en citem els següents: J. SALES CODERCH, *Estudis sobre l'ensenyament platònic* (1992); J. MONSERRAT MOLAS, *El Polític de Plató: la gràcia de la mesura* (1999); J. MONSERRAT MOLAS, *Heremènica i platonisme* (2002); A. BOSCH-VECIANA, *Amistat i unitat en el Lisis de Plató: El Lisis com a narració d'una sinousia dialogal socràtica* (2003), i X. IBÁÑEZ PUIG, *Lectura del Teetet: Saviesa i prudència en el tribunal del saber* (2004).

—un text que l'any 1924 Joan Crexells va traduir per a la Fundació Bernat Metge i que l'any 1981 es va reeditar dins la col·lecció de textos filosòfics—²⁶ eleva a rang de mite fundacional de la filosofia un fet contingent i d'escassa importància als ulls de la història com la condemna a mort l'any 399 aC a l'Atenes de Sòcrates, acusat d'impietat per no creure en els déus i d'haver corromput l'educació dels joves. En aquest punt, paga la pena esmentar que Sòcrates es considera a si mateix un esperó per a Atenes, una espècie de tàvec i fibló, que desperta les consciències dels ciutadans d'una *polis* que Pèricles va presentar com a model de democràcia, en l'oració fúnebre en honor dels soldats atenesos caiguts durant el primer any de la Guerra del Peloponès (430 aC).

És clar que des d'aquesta perspectiva la figura de Sòcrates interessa a la història de l'educació per diversos motius. D'una banda, perquè fou identificat com un sofista, l'únic sofista nascut a Atenes, circumstància que provocaria la seva persecució i execució des del moment que la *polis* atenesa vivia una profunda crisi de consciència desencadenada per haver-se rendit l'any 404 aC a les tropes espartanes que l'assetjaven. Amb tot, no es pot oblidar que des de l'any 423 aC Aristòfanes representava a Atenes la comèdia *Els núvols*, on ridiculitza la figura de Sòcrates, que és identificat amb un vulgar sofista. En qualsevol cas, Sòcrates en la seva defensa ho deixa clar: «Jo no he estat mai mestre de ningú» (33a4-5). Sòcrates, doncs, no té deixebles. Són els calumniadors els qui parlen de «deixebles» de Sòcrates. L'activitat sapiencial de Sòcrates s'adreça a tothom. Ell mai no ha refusat ningú, sigui jove, sigui vell (33a7), ni ha cobrat res dels seus ensenyaments (33a7-b1), està tant «a disposició del ric com del pobre» (33b1-2), i això amb vista a ésser preguntat (33b2). Tot i això, Sòcrates fou condemnat per una majoria de dos-cents vuitanta-un vots, contra dos-cents vint vots a favor de la seva innocència.

Per consegüent, la figura de Sòcrates s'ha d'entendre a partir de l'episodi referit a l'oracle de Delfos sobre la saviesa socràtica, una saviesa que era la més gran entre la de tots els grecs. Sòcrates no ha estat mestre de ningú perquè ell sap que no té res a dir, perquè ell sap prou bé que no sap de debò res. Davant d'aquesta saviesa humana, que la Pítia de Delfos li ha confirmat amb les seves paraules, a Sòcrates li resta la seva capacitat de preguntar, d'interrogar. Tant és així que la interrogació socràtica feta des de l'honestetat del preguntar és la di-

26. Per a preparar aquesta recensió hem tingut a la vista la versió de l'*Apologia* que es va publicar amb traducció de Joan Crexells i edició a cura de Josep Vives (Barcelona, Laia, 1981). Val a dir que el professor Antoni Bosch-Veciana, excel·lent hel·lenista, ha seguit aquesta versió per bé que en molts moments introdueix matisos propis, amb la qual cosa es distancia puntualment de la traducció que en va fer Crexells en el seu dia.

menció pedagògica de l'activitat sapiencial socràtica. Així, Sòcrates inicia un camí nou en la pedagogia en tractar-se d'un itinerari que necessàriament és diàleg, un diàleg entre el preguntar i el respondre, un diàleg que exigeix posicionaments fermes i, sobretot, honestat. Aquest preguntar del professor —del qui hauria de tenir aquella saviesa humana de què parla Sòcrates— té una força extraordinària en la cura de l'ànima, que es realitza a través de l'educació de l'intel·lecte, de la memòria i de l'estimació per les coses que s'estudien.

De fet, Antoni Bosch-Veciana analitza amb detall la naturalesa de la saviesa socràtica des del mateix text platònic, i així posa de relleu que la saviesa socràtica és una saviesa humana, mentre que les altres savieses (la dels fisiòlegs i la dels sofistes) constituïen una saviesa més gran que la humana. En efecte, mentre els fisiòlegs presocràtics cercaven el principi (*arjê*) de les coses físiques, els sofistes pensaven que les lleis (*nomoi*) de les ciutats eren pures convencions socials que es podien trencar sense més, de manera que la veritat (*aletheia*) socràtica era substituïda per l'engany (*apatê*). Pel seu costat, la saviesa socràtica rau en aquesta voluntat i exercici de qüestionar i deixar sempre la Veritat en majúscula en mans de Déu: l'oracle és resposta a una pregunta; però resposta que, al seu torn, esdevé pregunta difícilíssima per a Sòcrates.

En realitat, la saviesa dels sofistes es ven i es compra en el mercat de la pedagogia, de manera que es pot distingir entre saviesa *humana* (la saviesa socràtica que reconeix i accepta les seves pròpies limitacions) i la saviesa *segons els homes*, que filòsofs presocràtics i sofistes busquen ufanosament. Mentre els savis presocràtics indaguen l'explicació de la naturalesa de les coses, els sofistes garanteixen amb llur docència l'èxit social al marge i independència de la veritat entesa, justament, com desocultament o desvetllament. Per la seva banda, el no saber socràtic no el porta al tancament sinó a l'obertura de mires —precisament a causa d'aquest no suposar saber— respecte d'un tot de realitats que són les més profundament humanes, com ara la mort i tot l'univers que hi gira entorn.

En darrer terme, cap d'ambdues savieses són autèntiques perquè la saviesa veritable només pot ser-ne una: la saviesa divina. En aquest sentit, la saviesa socràtica es pot entendre com una recerca de la saviesa, comparada a una ordre militar, donada pel comandament de Delfos, per tal de defensar i salvar no la ciutat d'Atenes sinó la seva ànima. Sòcrates evità la temptació d'esdevenir com Déu i es compregué a si mateix i compregué quin era el seu ofici d'home: esdevenir plenament humà, és a dir, home esforçat en el bé i en la justícia. Així Sòcrates —amb seu humanisme antropocèntric— vol viure per aconseguir bé, cultivant la «cura de l'ànima», la cura del que és interior, d'allò que estructura l'home. Allò que més li abellia era educar-se màxi-

mament en la seva relació amb el bé, és a dir, viure bé. La saviesa socràtica s'esforça en la recerca de la veritat que és interior a l'home i, per tant, Sòcrates surt a la recerca d'un principi ètic fonamental: fer el bé i obeir el que és millor. Comptat i debatut, la saviesa és la capacitat de saber prendre decisions adequades en el moment oportú; una capacitat que suposa l'exercici del diàleg amb un mateix i amb els altres a fi de contrastar i verificar la bondat de les decisions preses amb relació al bé. A més, Plató en l'*Apologia* ha concentrat en Sòcrates les dues grans característiques d'Atenes, a saber, la saviesa i la fortalesa.

Efectivament, Sòcrates i la seva ciutat comparteixen un mateix ser (saviesa i fortalesa) i un mateix destí (la mort de Sòcrates, el final de l'apogeu d'Atenes com a ciutat hel·lènica); narrant-nos com és la ciutat ens narra com és Sòcrates, i viceversa; i dient-nos la fi de Sòcrates ens diu la fi de la ciutat, i viceversa. Aquest paral·lelisme entre Sòcrates i la ciutat, fet en el moment de la defensa davant el tribunal atenès, suposa també que Plató està fent igualment la defensa de la seva ciutat, una defensa, tanmateix, que esdevé alhora acusació. Sòcrates, com Atenes, mostra la seva saviesa i la seva fortalesa en tots els moments en què la ciutat li ha demanat els seus serveis i en el mateix acompliment de la «missió divina». La ciutat, que no ha comprès Sòcrates, no s'ha comprès ella mateixa: la ciutat, condemnant Sòcrates, es condemna ella mateixa, de manera que en la decisió judicial van morir plegats Sòcrates i Atenes.

En definitiva, la mort de Sòcrates és la realització plena d'una vida guiada per la veritat de Delfos. Afrontar la Veritat comporta la mort. Sòcrates mor a causa de la seva saviesa, a causa d'haver-se empeltat en Delfos: topar amb la Veritat és morir. Tant és així que aquesta mort significà la millor defensa de la seva vida: morint, el Sòcrates atenès esdevingué el Sòcrates de la saviesa de Delfos, el Sòcrates d'Occident, un home esdevingut *figura*, de qui Plató escriví, en el final del *Fedó*, que va ser «el més bo de tots els que hem conegut en el seu temps»; més encara, «el més intel·ligent i el més just» (*Fedó*, 118a16-17). Probablement aquesta és la gran lliçó socràtica: els educadors no són savis, simplement mediadors de la saviesa que només estatja en el *Logos* diví, al qual es refereix el pròleg de l'Evangeli de sant Joan: «Al principi, abans que Déu creés el món, ja existia el qui és la Paraula (*Logos*), la Paraula s'adreçava a Déu i la Paraula era Déu» (Jn 1,1).

Conrad Vilanou i Torrano

CARBONELL, J.; BARRULL, J.; VARELA, J. *Liceu Escolar de Lleida 1906-2002*. Lleida: Ajuntament de Lleida. Institut Municipal d'Educació, 2006.

Quan la historiografia educativa catalana parla de la renovació escolar a les comarques de Lleida sempre s'esmenten dos noms emblemàtics: el grup Batec i el Liceu Escolar. En el primer cas es fa referència al grup de mestres públics que treballaven en escoles rurals escampades arreu de les comarques lleidatanes i que s'esforçaven per dignificar la seva professió, per fomentar la necessària formació permanent i per millorar l'escola amb pràctiques renovadores a partir de desvetllar l'interès dels escolars. Pel que fa al Liceu Escolar, es referia al centre escolar que es va crear a la capital del Segrià, un establiment que fou capdavanter en la renovació pedagògica ara fa una centúria i que exercí una positiva influència a molts indrets a través dels seus alumnes, que procedien de la capital i d'altres poblacions.

Sobre el Liceu Escolar, obert ara fa una mica més de cents anys per Frederic Godàs i Legido, no són pas gaire abundoses les publicacions. És possible trobar-ne informació en alguns textos que parlen de la història de la ciutat de Lleida i en alguns documents d'història de l'educació catalana. Faltava, però, una publicació dedicada a historiar l'obra pedagògica d'aquesta institució que va marcar intel·lectualment i cívicament força generacions d'infants. Ara l'Institut Municipal d'Educació ens ofereix una edició de cent seixanta pàgines amb el títol *Liceu Escolar de Lleida 1906-2006*.

El llibre comença amb dues breus introduccions, la del tinent d'alcalde de l'àmbit de Participació, Dona, Educació i Sostenibilitat i la del regidor d'Educació. Els encapçalaments dels seus textos «Contra oblit, memòria» i «La llum inextingible del Liceu», respectivament, ja indiquen el to positiu de la seva visió del Liceu Escolar. El gros del llibre el configuren tres capítols escrits per diferents autors. El primer, a càrrec de Jaume Carbonell, director de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, parla de «Ferrer i Guàrdia i el llegat pedagògic de l'Escola Moderna, avui». És un article interessant, crític, suggeridor, amb unes reflexions que de totes maneres podien acompanyar aquesta o una altra publicació d'història de l'educació. Dic això perquè penso que són unes pàgines interessants però que també haurien estat millor en alguna altra publicació d'història de l'educació, més centrada en temes de les escoles racionalistes, per exemple.

El segon capítol, escrit pel professor d'història de la Universitat de Lleida Jaume Barrull, tracta sobre «El programa educatiu de la Segona República», tot i que, a l'hora de la veritat, també parla de la política educativa de la monarquia alfonsina; ho acompanya amb referències precises sobre Lleida. La visió

general que ofereix sobre l'educació i les dades concretes que presenta són ben útils per a poder llegir i valorar l'obra del Liceu Escolar, que és el capítol que ve tot seguit.

Josep Varela és l'autor del text sobre «El Liceu escolar de Lleida, un tresor amagat». Varela, tot i que no procedeix directament del món dels professionals d'història de l'educació, sempre ha estat interessat per recuperar la memòria de l'escola i dels pedagogs. Quan va tenir càrrecs de responsabilitat en l'àmbit educatiu del Govern de la Generalitat, va fomentar la publicació de diversos estudis i treballs que donaven a conèixer la feina que es feia a les comarques lleidatanes i com la renovació pedagògica també arribava als pobles rurals gràcies a la iniciativa dels mestres públics.

Val a dir que Varela retola el capítol amb uns mots ben significatius de ressonàncies ben positives i deixa clar, des de bon començament, que el Liceu Escolar és un tresor. Divideix la història del centre escolar en tres etapes cronològiques: la primera, que anomena l'edat d'or (1906-1920), està directament lligada a l'obra del seu fundador Frederic Godàs. L'èxit del centre portà el director a obrir sucursals en altres poblacions: Bellpuig, Almacelles, Balaguer, etc. En la segona, l'edat de plata (1920-1928), explica les peripècies del centre després de la mort del seu fundador, quan el dirigien els seus col·laboradors més directes. La tercera i darrera etapa, l'edat de coure (1928-1937), comprèn els anys en què el Liceu té una nova direcció, els col·laboradors directes de Godàs marxen i mossèn Muntaner hi dóna un nou estil. Aquesta darrera etapa acaba quan els franquistes, de manera brutal, bombardegen la ciutat i algunes bombes cauen sobre el col·legi i maten uns quants alumnes. L'autor també planteja una darrera etapa dedicada als intents de recuperació del Liceu.

L'autor tracta igualment de la personalitat pedagògica de Godàs i ens explica la relació amb altres persones que també configuren l'elenc dels renovadors de la pedagogia a casa nostra: Pau Vila, Joan Bardina, Palau Vera, etc., gent que amb el seu treball posarà els fonaments perquè l'educació esclati esplendorosament en els anys de la República en pau. Un ensenyament que era actiu, amb excursions, amb conferències donades pels mateixos alumnes, amb pràctiques esportives, amb intercanvis escolars, amb exposicions dels treballs, etc. Una escola i un ensenyament que trencaven motllos, entre altres coses perquè hi anaven nois i noies i que era als antípodes de l'ensenyament predominant a les escoles del país: memorístic i passiu. Per altra banda, en l'escrit de Varela queda clar com aquesta visió renovadora de l'ensenyament i de l'escola provocarà recels i queixes en els sectors més conservadors de la ciutat i de l'Església catòlica.

El capítol escrit per Varela no exposa només la vida de l'escola sinó que explica les possibles influències pedagògiques que marcaren el pensament de Godàs; parla també de la seva dona, mestra, i del treball que va fer a l'escola, així com del dels seus col·laboradors. Reflexiona, a l'ensems, sobre la societat i la política en el temps del Liceu Escolar i apunta possibles interpretacions a l'obra de Godàs i dels seus continuadors.

Altrament, Varela, que treballa en el món de l'educació, no mira només en-re-re sinó que pensa en el futur. Acaba el seu capítol amb unes paraules que entronquen perfectament amb el títol de les pàgines que ha escrit: «En definitiva, la pedagogia activa del Liceu, de respecte profund pel nen, és plena d'exigències i d'il·lusió. Buscant tensar l'arc de l'ànima. L'ànima del nen i la del professor... Aquest és el tresor del Liceu: que ens ajuda a renovar l'engrescament per la tasca d'educar els nois i noies del nostre país! Moltes gràcies per haver-nos fet tan rics!»

En el llibre hi ha un darrer capítol dedicat a vivències on es recullen els testimonis de tretze antics alumnes, homes i dones, gairebé tots centrats en l'etapa republicana i, especialment, en el fet del bombardeig. Són els seus records directes escrits al cap dels anys, que no per això deixen de ser esfereïdors de la brutalitat de la guerra i del trencament d'una experiència educativa i formativa excepcional. El llibre s'enriqueix amb moltes fotografies d'alumnes i de les classes, així com de documents (programes, retalls de diaris de l'època, opuscle amb l'ideari del centre, etc.).

Salomó Marquès

COMAS RUBÍ, F.; MOTILLA SALAS, X. [coord.]. *Història/històries de la lectura*. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals - XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2005. 493 p.

Entre els dies 17 i 19 de novembre de 2005, tingueren lloc a Palma les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals i les XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana en un acte conjunt que convocaren l'Institut d'Estudis Baleàrics, l'Àrea de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears i la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. El volum que ens ocupa, coordinat per Francesca Comas i Xavier Motilla, ambdós professors de l'àrea de teoria i història de l'educació de la Universitat de les Illes Balears, recull les diverses aportacions presentades a les jornades, que se centraren en l'anàlisi de la dimensió educativa de la lectura

al llarg de la història. Les comunicacions foren presentades sota quatre grans eixos temàtics o seccions: 1) ensenyar i aprendre a llegir; 2) espais i contextos per a la lectura i el seu foment; 3) lectures educatives, i 4) la lectura i l'educació com a elements de debat i reflexió. Cada un d'aquests grans eixos temàtics fou encetat per una conferència; d'altra banda, també es va celebrar una taula rodona sobre «Gènere, lectura i educació: imatge i percepció de la dona», les ponències de la qual també s'inclouen en aquest volum. Són un total de vuit ponències i trenta-dues comunicacions les que s'apleguen en el llibre d'actes que ressenyem.

La primera secció, desenvolupada sota el tema d'ensenyar i aprendre a llegir, fou encetada amb la conferència «Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas», del doctor Antonio Viñao, on s'analitzen algunes de les relacions existents entre modalitats d'aprendre a llegir i els modes de pensar. El conferenciant presentà, a més, algunes consideracions sobre aquests conceptes fent especial referència a aquells canvis que s'han donat pel que fa al seu aprenentatge. Ens mostra la diferència entre lectures intensives i extensives, i aborda les influències que han exercit les noves tecnologies sobre la lectura. A l'esmentada secció, s'hi presentaren set comunicacions que analitzaren temes diversos, com ara: l'ensenyament de la lectoescriptura a l'escola de cecs de Barcelona al segle XIX, el paper del republicanisme en el foment de l'alfabetització a Mallorca i l'alfabetització dels emigrants mallorquins entre finals del segle XIX i principis del XX, l'ensenyament de la lectura i la lluita contra l'analfabetisme a les escoles públiques de Maó al llarg del segle XIX i primer terç del segle XX, l'anàlisi d'un assaig del sistema Winnetka a Mallorca, consideracions al voltant de la metodologia lúdica per a l'aprenentatge de la lectura des d'una perspectiva històrica, i els fonaments de l'ensenyament de i en català a Mallorca durant la transició democràtica a partir de l'anàlisi d'una iniciativa de teatre a les escoles en català.

Una altra secció, que tingué com a eix temàtic els espais i contextos per a la lectura i el seu foment, fou encetada pel doctor Sebastià Serra, que dissertà sobre «Les polítiques públiques de foment de lectura. El moviment associatiu i els mitjans de comunicació». En llur conferència feu una justificació del reduït índex de lectura en base a diverses problemàtiques en la coordinació entre les institucions polítiques i culturals, els moviments associatius i els mitjans de comunicació, derivades d'una nova situació per al món actual en l'era digital, que necessita, per augmentar aquest baix índex, noves estratègies de foment de la lectura. En aquesta secció es presentaren fins a sis comunicacions que tractaren temàtiques concretes, com ara: la lectura i l'educació social a Mallorca durant la primera meitat del segle XIX, l'experiència d'una biblioteca po-

pular a Marató al segle XIX, els casinos i els ateneus com a espai d'oci, d'educació i de foment de la lectura a Menorca i, finalment, l'anàlisi del paper que tingueren en la difusió de la lectura el butlletí setmanal de les escoles catòliques de Xàtiva o la premsa anarcosindicalista a Mallorca.

D'altra banda, la tercera secció, sota el tema de les lectures educatives, inclogué la conferència del doctor Julio Ruiz Berrio titulada «Tradición y modernidad en las lecturas educativas del siglo XX». La conferència se centrà en l'anàlisi dels llibres escolars en un període de cent anys, que va des de les reformes editorials, al començament de la Restauració, fins a l'aparició de la segona generació de manuals escolars a les darreries del franquisme. Com a característica principal, destaca el conferenciant l'enfocament tradicionalista enfront d'uns intents de modernització minoritaris, que tingueren una vida efímera. La secció tingué, a més, diverses aportacions al voltant de les figures de Joan Josep Amengual Reus, Miquel Porcel Riera i Rosa Roig, i llurs lectures educatives, sobre els quaderns Freinet, les ciències de la natura als llibres escolars de lectura, la imatge de les dones a les lectures escolars de la Segona República i del primer franquisme i, finalment, els llibres de lectura per a nous lectors adults.

Finalment, la darrera secció, sobre la lectura i l'educació com a elements de debat i reflexió, fou encetada pel doctor Gabriel Janer Manila amb la conferència «Una història particular de la lectura», amb la qual el conferenciant ens féu unes pinzellades de les seves vivències al voltant de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Aquesta secció, que abordà els actuals reptes de la lectura en la seva dimensió educativa, tingué comunicacions de diversa temàtica, que van des dels problemes en l'aprenentatge de la lectura en els nens amb retard de parla i llenguatge a l'actual relació entre la televisió i la lectura, entre d'altres.

Per acabar, el volum també aplega, com hem dit, les diverses aportacions que es feren a la taula rodona sobre «Gènere, lectura i educació: imatge i percepció de la dona». Així, les doctores Pilar Ballarín i M. del Carmen Agulló feren una anàlisi de la figura femenina en els llibres escolars dels segles XIX i XX, respectivament. D'altra banda, el doctor Ramon Bassa analitzà el tractament del gènere en la literatura infantil i juvenil catalana des de l'acabament de la Guerra Civil fins a la instauració democràtica. Finalment, el doctor Antoni Marimon féu una aproximació al rol de la dona en el còmic realista publicat sota el franquisme.

Joan J. Burgués Mestre

CHESTERFIELD, LORD. *Cartas a su hijo*. Edició de Marc Fumaroli. Traducció al castellà de José Ramón Monreal. Barcelona: Acantilado, 2006.

Philip Dorner Stanhope —comte de Chesterfield, 1694-1773— va ser el prototipus per excel·lència del gran senyor divuitesc, home de lletres i de sòlida cultura, partidari d'una vida un xic llibertina, expert polític i diplomàtic, és a dir, un home de món. L'any 1728 va acceptar el càrrec d'ambaixador a La Haia, on va conèixer Elizabeth du Bouchet, amb qui va tenir un fill —el seu únic fill—, que es convertí en el destinatari de les cartes que li va anar enviant des del 1737, quan complia amb l'obligació de completar la seva formació amb el gran viatge (*Grand Tour*) pel continent europeu (Itàlia, França). L'home de món i d'enginy que era Lord Chesterfield es posa en marxa i alliçona, aconsella i explica al seu fill —que quasi bé no coneix— els mecanismes que regeixen el món, les normes de cortesia i les lleis morals que s'han de tenir presents per poder moure's amb èxit per la vida aristocràtica i diplomàtica d'aquell segle XVIII. En darrer terme, la intenció del pare és ben pregona: que el seu fill il·legítim, però reconegut, s'assemblí tant com pugui al seu progenitor, que ha estat un home que ha triomfat a la cort de sa majestat britànica.

De fet, Lord Chesterfield desitja que el seu fill triomfi en l'alta diplomàcia i que pugui arribar a ocupar un lloc de responsabilitat en el Govern anglès. Per tant, la preocupació primordial de les cartes del pare —que tenen molt d'auto-biografia i que, en conseqüència, també reflecteixen els desigs i aspiracions de qui les escriu— té com a objectiu fer que el seu fill sigui un expert en el tracte mundà, en el món o teatre de la vida. Així doncs, ens trobem davant d'un epistolari particular —aquí només se'n publica una selecció molt petita, referida al període 1750-1752—, que quan es va escriure mai es va pensar que veuria un dia la llum pública. No debades, el segle XVIII ha estat presentat per Dilthey com el segle educador per excel·lència, el segle que va preparar ideològicament l'arribada de la Revolució Francesa i que, des d'una perspectiva pedagògica, es va trasbalsar amb l'aparició de l'*Emili* (1762). Per bé que aquestes cartes han tingut un èxit extraordinari i han influït sobre tota una generació d'escriptors, el cert és que el seu interès pedagògic —certament notable— ha romàs en un segon terme, circumstància que Marc Fumaroli lamenta en el seu magnífic estudi introductor.

D'alguna manera, el contingut d'aquestes cartes i l'*Emili* constitueixen dues cares d'una mateixa realitat històrica, és a dir, d'un mateix segle que s'ha singularitzat per la seva preocupació pedagògica. Sovint ens hem format una imatge racionalista i freda del segle de les llums, al marge del món en què es vivia i que Lord Chesterfield retrata amb precisió en la seva correspondència

didàctica dirigida al seu únic fill. En realitat, i ben al contrari del que succeeix amb l'*Emili* —un mite pedagògic sovint exaltat de manera desmesurada—, aquest epistolari demostra la pervivència en la cultura europea d'una tradició pedagògica que s'arrela en el món clàssic llatí (Ciceró, Quintilià, Sèneca) i s'insereix en la figura del cavaller de l'edat mitjana que Alfons X el Savi retrata en la partida setena. Sense oblidar la dimensió religiosa de la figura del cavaller —actualitzada per Ignasi de Loiola, tal com va palesar el teòleg Hugo Rahner—,²⁷ l'arquetipus del cavaller es va transformar en el cortesà del Renaixement (Castiglione, Luis de Milán), per desembocar finalment en el *gentleman* dels segles XVIII i XIX. Al segle XVII ja es publica un *Gentleman's Journal*, i la *Gentleman's Magazine*, que és la primera revista general d'Anglaterra, apareix l'any 1731. Al capdavant, el *gentleman* no és més que una síntesi de l'*orator* antic, del cortesà i de l'*honnête homme* a la francesa (La Rochefoucauld), un arquetipus ideal que es va enriquir per l'experiència de diverses generacions successives i que aquí Lord Chesterfield sistematitza a base d'un seguit d'advertiments i consells pensats per al seu fill.

No tothom —i aquesta és una gran lliçó que es desprèn d'aquest epistolari— desitjava trencar d'una manera radical amb la història i la tradició pedagògica d'una aristocràcia que, malgrat totes les adversitats, va perviure amb èxit a l'Anglaterra divuitena i dinovena. Fins al segle XIX el cavaller es distingeix a Anglaterra per la seva condició nobiliària i el seu estatus social. En realitat, la idea de *gentleman* evoluciona, tal com reflecteixen les diferents definicions que en fa l'*Enciclopèdia britànica*. L'edició de 1815 presenta el cavaller com l'home de classe alta que posseeix un escut heràldic. L'edició de 1845 amplia aquest camp semàntic i hi inclou tothom que es troba per damunt de qui treballa directament la terra. Al seu torn, l'any 1856 es manté la idea anterior, si bé s'exclou expressament el botiguer o petit comerciant.

L'educació que s'ha impartit fins a època recent a Oxford i Cambridge confirma la vigència pedagògica de l'ideal del *gentleman*, fins al punt que, d'acord amb un sentit pragmàtic i utilitari, es va acceptar que l'educació que es donava en aquells establiments —més enllà de l'erudició llibresca— havia de ser útil per al món de la vida. Efectivament, Lord Chesterfield confia en la tradició històrica i vol educar el seu fill de la mateixa manera com ell va ser educat. Si l'*Emili* és orfe, Lord Chesterfield —malgrat el distanciament que manté amb el seu fill— vol exercir el seu paper de pare i educador i, el que és més important, es vol perpetuar a través del seu fill il·legítim, que té preceptors experts en les

27. H. RAHNER, «La imagen caballeresca del hombre y el joven cristiano moderno», a *Humanismo y teología de Occidente*, Salamanca, Sígueme, 1968, p. 157-180.

qüestions pràctiques i necessàries en la societat d'aquell temps, com ara el ball i l'equitació. Si Rousseau educa l'Emili lluny de París, contra París, Lord Chesterfield veu en la capital francesa —i molt especialment en la seva cort decadent— tot un conjunt de possibilitats i oportunitats formatives que cal saber explotar. París —a parer de Lord Chesterfield— és l'escola de la vida. Els seus salons, les seves festes, els seus teatres, les seves intrigues galants, els seus amors representen —millor que res— l'*air du monde*, aquell *theatrum mundi* en què cal sobresortir perquè hom no pot resistir-se a l'èxit i al reconeixement. Altrament, Montaigne i l'esperit crític dels seus assaigs representa un París que reuneix els millors esperits (*beaux esprits*), fins a l'extrem de simbolitzar l'ideal europeu de civilització.

Per contra, Rousseau considera París —tan allunyat de la seva idíl·lica naturalesa— l'adversari per excel·lència, l'enemic a batre. En conseqüència, l'Emili serà educat —aquest és el somni pedagògic de Rousseau— lluny de la civilització, mentre que Lord Chesterfield es limita a seguir el fil del corrent humanístic que existia des del temps del Renaixement i que havia de garantir l'èxit social d'aquells joves que havien de brillar en els salons de la cort, havien de ser experts en el camp de la diplomàcia i de les relacions humanes, sense bandejar —segons els cànons de l'educació aristocràtica dominant en aquell moment— el tracte no sempre fàcil amb les dames, que sovint assoleix —segons es desprèn de l'epistolari que ens ocupa— el tremp d'una veritable iniciació sexual. En conjunt, tot plegat constitueix un programa educatiu que, lluny d'aprendre's en les grans universitats, s'havia d'assumir a través del món de la vida, perquè ja llavors aquells dos mons (ciència i vida, acadèmia i món) es trobaven sovint separats, sense vasos comunicants.

Per això Lord Chesterfield recorda al seu fill el que cal fer per a triomfar en els àmbits cortesans d'una Europa que assistia al declivi i aburgesament de les seves aristocràcies. Aquí res ens recorda el bon salvatge de Rousseau, car ens trobem en un moment en què els secrets de la tradició pedagògica aristocràtica havien estat divulgats i —fins i tot— començaven a democratitzar-se. Si Rousseau pensava en una mena de Robinson com a ideal per a l'Emili, Lord Chesterfield —sempre apassionat per la història de l'art— insisteix en la figura del cavaller que Tizià va pintar en diversos retrats i, molt especialment, en el quadre *L'home del guant*, que, com el de Castiglione que va fer Rafael, és una de les glòries del Louvre. Justament aquest quadre —*L'home del guant*— serveix per a il·lustrar la portada del llibre que comentem, de manera que aquesta imatge es converteix en el model exemplar, l'arquetipus pedagògic que, al seu torn, es desdobra en dues imatges: l'una, exterior, pictòrica, atractiva i acolorida, l'altra, interior, de caràcter moral, que s'ha d'afaiçonar *ad maiorem Regis gloriam*,

que imposa —quan les circumstàncies ho demanen— la dissimulació i l'engany per triomfar en el món sempre difícil de la vida pública. En fi, Lord Chesterfield recomana una moral un xic camaleònica que sigui capaç d'adaptar-se a les diverses circumstàncies d'un món vital que sovint es veu abocat a l'engany i a la hipocresia social.

Tot i que es fa difícil fer una síntesi de les recomanacions pedagògiques que Lord Chesterfield dóna al seu fill, a continuació intentarem perfilar els aspectes més destacats d'aquesta educació cavalleresca, pròpia d'un *gentleman* o gentilhome. Així, podem dir que tot i ser un autor anglès, Lord Chesterfield té molt presents les consideracions que fa Montesquieu sobre l'educació en la seva obra sobre l'*Esperit de les lleis* (1748), en què manifesta que en una monarquia cal educar per a triomfar a la cort, més encara si tenim en compte que les corts són les úniques i veritables escoles de les bones formes. Tant és així que aquest és l'objectiu principal dels consells del pare, que reitera la necessitat d'aprendre i millorar per tal d'agradar en uns ambients cortesans on l'aparença i la dissimulació a voltes sembla que són el més important. En darrer terme, Lord Chesterfield persegueix que el seu fill sigui un home agradable, galant i distingit, que sigui capaç de persuadir i seduir tothom, en especial el gènere femení.

Què cal que aprengui el fill per a reeixir un perfecte home gentil? D'entrada, val a dir que Lord Chesterfield mostra el seu rebuig respecte a la funció de les universitats i els centres educatius superiors. Segons el seu parer, una estada d'un any en aquests grans establiments universitaris resultava suficient per a la formació d'un jove. Això establert, sembla clar que no hi ha millor escola que el món de la vida per a triomfar en unes corts europees on tothom havia de moure's amb prudència i diplomàcia. Si un futur cavaller ha d'agradar, el que ha de saber és, en primer lloc, llengües clàssiques (grec i llatí), però, sobretot, modernes (francès, italià i alemany), a banda naturalment de l'anglès, la seva llengua nadiua. A més d'aquest domini de llengües, caldrà ser hàbil en el ball, l'esgrima i l'equitació, per la qual cosa Lord Chesterfield insisteix en la conveniència de tenir bons preceptors en aquests àmbits. Des d'un punt de vista instructiu els coneixements no són el més important, atès que les formes —el vestit, la higiene personal, etc.— constitueixen l'element clau d'aquesta formació cavalleresca que emfasitza un formalisme pedagògic basat en les pràctiques i els costums que regeixen la vida en el món.

No obstant això, Lord Chesterfield esbossa un pla d'estudis que parteix del domini de l'eloqüència, ja que cal ser un bon orador, alhora que també hom ha de ser capaç d'expressar-se per escrit amb una bona cal·ligrafia i ortografia. Per tal de poder conduir amb deseiximent per les corts europees, s'han de pos-

seir coneixements d'història, geografia, cronologia i política dels temps moderns, a fi d'opinar amb criteri sobre les constitucions, els exèrcits, els negocis, el comerç i les intrigues polítiques. Menys importància tenen les matèries relatives a la filosofia experimental, com la geometria i l'astronomia, a les quals pensa que el seu fill només ha de dedicar mig any d'estudi: unes nocions elementals són suficients, perquè en cas de necessitat ja es demanarà l'ajuda d'un expert. El cavaller —en última instància— podrà aprendre de memòria diferents argumentacions científiques si és necessari, tal com va fer el mateix Lord Chesterfield quan va defensar al Parlament britànic la conveniència de substituir el calendari julià pel calendari continental, el gregorià.

Si haguéssim d'escollir un aforisme entre el catàleg de consells que Lord Chesterfield dona al seu fill, optem per l'expressió *suaviter in modo, fortiter in re*, és a dir, suau en les maneres, però decidit en l'acció. Aquest advertiment sintetitza una fórmula pedagògica que insisteix en la importància que el seu fill s'endinsi en el món dels plaers però d'una manera equilibrada, sense caure en el parany dels llibertins. No es tracta, doncs, d'un programa rigorista, però sí que recomana un punt de prudència i austeritat. Aquí —com a bon esperit britànic—, Lord Chesterfield aposta per un criteri utilitari que implica un cert càlcul dels plaers perquè, tot i que són necessaris i convenients en un context cortesà, no convé que l'home quedi atrapats entre ells. La vida cortesana reclama activitat i esbarjo, relacions i distraccions socials, però tot amb ordre i mesura, en un equilibrat punt intermedi que, si bé accepta el gaudi dels plaers, en limita el nombre i la intensitat.

Segons sembla, tot i aquests consells, la vida de Philip Stanhope no va assolir els èxits que el seu progenitor havia somniat. De fet, els anys d'aprenentatge passats a París poques coses van reportar a una persona sense una lluentor i capacitat especials, per bé que el seu pare va aconseguir que fos elegit per a la Cambra dels Comuns, on la seva participació va ser més aviat magra. Amb tot, el seu fill va participar d'una mediocritat suficient per tal que representés els interessos d'Anglaterra a Hamburg (1756) i a Dresde (1764). El pare va sobreviure al fill —mort sobtadament l'any 1768—, de manera que, per rescabalar-se del seu fracàs, encara va intentar per segona vegada formar un altre Philip, fill legítim d'un cosí seu. Lord Chesterfield va morir l'any 1773 i no va tenir temps per a poder comprovar l'èxit d'aquest segon intent d'una empresa que, al cap i a la fi, reflecteix la voluntat pedagògica d'aquell ideal de cortesà europeu, de la seva brillant sociabilitat i del seu enciclopedisme. Ni més, ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

DÍAZ, M.; GALÍ, M.; IBÁÑEZ, X. *Repàs a Cal Mestre: 50 anys de l'escola Sant Gregori 1955-56/2005-06*. Barcelona: Escola Sant Gregori, 2006.

És ben sabut que l'escola Sant Gregori, fundada ara tot just fa cinquanta anys, ha estat la gran obra pedagògica i personal de Jordi Galí i Herrera, fill de dos pedagogs d'excepció: Alexandre Galí i Josefa Herrera, ambdós represaliats pel franquisme.²⁸ De tots és coneguda la peripècia personal d'Alexandre Galí, que, en arribar l'any 1939, fou separat de l'ensenyament, per la qual cosa es va haver de refugiar en la solitud del treball de gabinet, on, a banda de sistematitzar el seu pensament, va aprofitar per redactar la seva monumental *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: 1900-1936*.²⁹ D'alguna manera, aquest camí fressat pel pare —primer, dedicar-se a la praxi pedagògica i, més tard, a la reflexió historicofilosòfica—, també ha estat el que han seguit els seus dos fills, que, a més de viure intensament la seva vocació pedagògica (més social en el cas de Raimon Galí, més escolar en el cas de Jordi Galí), han decidit —cadascú pel seu cantó— donar compte i raó de les seves pròpies experiències i, el que és més destacat, de la seva pròpia filosofia.³⁰

De fet, l'obra que ens ocupa s'enceta amb un capítol del seu darrer llibre, *Les ganes d'aprendre*, expressió de Jordi Galí que ha manllevat de l'escriptor francès Marcel Pagnol (1895-1974).³¹ D'alguna manera, Jordi Galí és un intel·lectual format a redós d'homes com Chesterton (1874-1936), que —com és conegut— es caracteritza per pensar des de la paradoxa. No ha de sobtar, doncs, que un dels nuclis durs de la seva reflexió pedagògica consisteixi en el reconeixement que en la seva personalitat es dona una paradoxa entre la seva capacitat intel·lectual i la seva voluntat. Tant és així que per a Jordi Galí l'educació del caràcter arriba a ser més important que la formació intel·lectual,

28. Sobre el cas de depuració de Josefa Herrera, es pot veure la documentada explicació que ha fet el seu fill Jordi Galí: «Una història exemplar: el cas de depuració de Josefa Herrera i Serra», a *Mestres i exili*, ed. a cura de Conrad Vilanou i Josep Monserrat, Barcelona, INEHC/ICE de la Universitat de Barcelona, 2003, p. 91-105. (Aquest treball s'havia publicat anteriorment a la revista *Relleu*.)

29. Amb relació a l'itinerari intel·lectual d'Alexandre Galí, sovint es distingeixen tres fases o etapes: en el primer període, que discorre entre 1909 i 1923, fou un creador; durant el segon període, que s'estén entre la dictadura i el final de la Guerra Civil (1923-1939), la seva activitat se singularitza per la dimensió investigadora; per acabar, en el tercer i darrer període, que comprèn de 1939 a 1969, Alexandre Galí apareix com un autèntic i veritable pensador.

30. R. GALÍ, *Memòries*, Barcelona, Proa, 2004. (Vam donar notícia bibliogràfica d'aquesta obra en el núm. 8 d'aquesta revista, corresponent a l'any 2005, p. 368-374.)

31. J. GALÍ I HERRERA, *Les ganes d'aprendre: Lectures, reflexions i experiències d'un mestre*, Barcelona, Pòrtic i Barcelonesa d'Edicions, 2005.

convenciment que el va portar a defensar l'escoltisme com a preparació per a la vida, ja que busca una fortalesa del caràcter que no es troba renyida amb el sentit religiós de la formació humana. Ben mirat, es detecta en la pedagogia de Jordi Galí un tret purità que no queda satisfet amb la petrificació de la fe i, encara menys, amb l'agnosticisme regnant. Justament aquí rau una de les paradoxes més clares del franquisme, que si bé fou un règim oficialment catòlic, va generar un seguit de generacions agnòstiques, incrèdules i atees, una situació que enerva Jordi Galí, que ha vist com la lògica dels fets ha desvirtuat el sentit pedagògic —inequívocament cristià— dels postulats educatius del seu pare, aspecte que el seu germà Raimon crítica contundentment en les seves *Memòries*.

Jordi Galí, després d'estudiar romàniques i d'un pas fugaç com a professor auxiliar de clàssiques a la Universitat de Barcelona, va començar la seva singladura pedagògica a la Molina l'any 1951, on va establir una mena d'internat emparentat amb les *public schools* britàniques. Poc després, durant el curs 1955-1956 obria el col·legi Sant Gregori a Barcelona, del qual va ser director fins a l'any 1992, de manera que al llarg d'aquests anys ha atresorat una gran experiència professional que —en el seu cas— combina amb la sempre necessària reflexió pedagògica. Amb altres mots: Jordi Galí ha estat molt més que un pràctic de l'educació perquè, a banda d'assajar i innovar, ha pensat, reflexionat i teoritzat sobre el fet educatiu i cultural. I ho ha fet —i encara avui ho fa sortosament— amb les eines d'algú que mostra una clara inclinació per la literatura i que, al mateix temps, sap que es troba vinculat a una nissaga de mestres que comença amb Joan Bardina i que troba en els seus pares un inequívoc punt de referència. Tot i que no és fàcil sistematitzar la seva pedagogia, detectem un cos doctrinal que s'ha afaiçonat al llarg dels anys i que es caracteritza per unes constants ben significatives: administrativament, pel rebuig de l'excessiu intervencionisme polític i, per tant, de la burocràcia que es manifesta —per exemple— en la tendència desmesurada a les reunions; doctrinalment, per entendre l'educació com a trobada amorosa; religiosament, per la defensa d'una espiritualitat pregonament cristiana; patriòticament, per un ensenyament arrelat al país i a la cultura catalana; cívicament, per anteposar els deures als drets; didàcticament, per una crítica al constructivisme que devalua i perjudica els continguts d'una necessària instrucció; socialment, per una educació oberta a la comunitat i, sobretot, als pares; educativament, per un ensenyament integral que sense negligir la formació intel·lectual emfasitza la importància de la formació de la voluntat i del caràcter.

En realitat, la pedagogia de Jordi Galí s'inscriu en la línia del seu pare, en el sentit que denuncia els fraus de la nostra història més recent. Defraudació

ve de frau —recordava Alexandre Galí—³² i el frau és una de les xacres humanes més pregonament arrelades i més envilidores. Ara bé, davant del frau només hi ha dues possibilitats, el silenci que sovint és sinònim de connivència, o bé la denúncia pública. La primera opció —amb la seva càrrega hipòcrita— és fàcil i senzilla puix permet una vida còmoda, sense complicacions. L'altra via —la de la denúncia pública— implica dosis elevades de sinceritat i compromís personal, per bé que moltes vegades aital actitud comporta un seguit de dificultats en un context en què predomina el discurs políticament correcte. Dir sincerament el que hom pensa —al marge dels convencionalismes a l'ús— és un exercici d'autenticitat que no sempre és reconegut per una societat que, en els darrers temps, viu instal·lada en la cultura del frau o, si més no, de l'engany. Així s'ha assistit a un procés de degradació moral irreversible que afecta tota la societat i que es caracteritza per una mena de dimissió col·lectiva de les nostres obligacions. Avui sembla que només tinguem drets, talment com si els deures fossin cosa de l'antigor, situació que fa que a voltes defugim amb fútils pretextos les nostres responsabilitats individuals i col·lectives.

Tant és així que davant la defraudació i deshumanització del món urgeix una tasca de moralització i espiritualització de la vida humana i, per tant, educativa, perquè —en darrer terme— el noi d'avui és l'home de demà. Alexandre Galí no posava com Rousseau l'accent en la bondat del noi, sinó que destacava el paper del noi en funció de l'home, atès que porta a dins el germen de l'home. Per tant, Alexandre Galí s'allunya del naturalisme pedagògic de Rousseau en el sentit que la societat té un paper cabdal en la formació humana. «Això vol dir que el que és important —al revés del que deia Rousseau— en el procés de realització de l'equació: *el noi és l'home*, és el paper de la societat, i no únicament perquè sense la societat el noi no es podria fer home —cosa prou òbvia— sinó perquè aquesta mateixa societat —i ara trobem el perquè de l'errada rousseauiana— el *pot* fer malbé, és a dir, més forta en certa manera que Déu mateix, pot fer malbé l'obra divina, no el noi tan sols —cal entendre-ho bé—, sinó l'home que hi ha en el noi.»³³ Sembla clar, doncs, que entre ambdós —noi i home— no hi pot haver hiatus, ni cesures, sinó una línia de responsabilitat i reconeixement entre les diverses generacions.

Sota aquesta empremta pedagògica, Jordi Galí va donar impuls a l'escola Sant Gregori, que, amb el pas del temps, s'ha convertit en un veritable Cal Mestre. Ens

32. A. GALÍ, *Una hipotètica revolta d'uns mestres hipotètics*, Perpinyà, Proa, 1964, p. 25. Alexandre Galí va desenvolupar a bastament el tema del frau en el seu llibre *Mirades al món actual: primera sèrie de vuit assaigs*, s. l., Arc, 1967, obra que segons el parer de Raimon Galí fou un llibre profètic.

33. A. GALÍ, *Una hipotètica revolta...*, p. 22-23.

trobem, com és lògic en aquests casos, davant d'una obra coral en què han col·laborat molts dels mestres que han estat protagonistes de la història d'aquesta institució pedagògica. Per bé que resulta impossible donar compte i raó de totes i cadascuna de les persones que han participat en aquest llibre col·lectiu, ens atrevim a detallar —i demanem perdó per les possibles omissions— el següent llistat de noms: Maria Josep Bosch, Glòria Peiró, Francesc Homs, Dolors Diví, Francesc Garriga, Xavier Ibáñez, Ramon Jáuregui, Joan Bellés, Matilde Biosca, Francesc Blasi, Maria Martínez, Josep Serrarols, mossèn Joan Mata, Pierre Devère, Montserrat Galí, Francesc Aparicio, Maria Rosa Seix, Montserrat Izard, Manfred Díez, Montserrat Tirvió, Francesc de P. Ayesta, Núria Tomàs i Victòria Herrerros. Tots ells han glossat la vida de l'escola des de les seves respectives perspectives i experiències personals. També els que havien estat alumnes (Gonçal Coll-Vinent, Xavier Bosch, Jordi Cabré, etc.) hi han dit la seva, com no podia ser d'altra manera.

Tot plegat forneix un llibre curull de sensacions i d'emocions, de colors i de sons, curiosament editat i il·lustrat, que combina el record i la memòria, i que posa de manifest que l'escola Sant Gregori ha estat durant aquest llarg mig segle d'existència molt més que una simple escola. Dit amb altres mots: l'escola Sant Gregori que recull i assumeix el deixant pedagògic d'Alexandre Galí, degudament actualitzat i repensat pel seu fill Jordi, constitueix un fogar d'amor a la pàtria que no ha negligit els principis de la pedagogia activa i que, al seu torn, tampoc ha renegat dels valors del cristianisme. Ni més, ni menys.

Conrad Vilanou i Torrano

ECKERMANN, J. P. *Conversaciones con Goethe en los últimos años de su vida*. Edició i traducció de Rosa Sala Rose. Barcelona: Acantilado, 2005.

Quan l'any 1932 es va celebrar el centenari de la mort de Goethe, la *Revista de Pedagogia*, que dirigia Lorenzo Luzuriaga, va commemorar aital esdeveniment amb un número monogràfic en què, entre altres autors i a banda d'ell mateix, va participar el nostre Joaquim Xirau.³⁴ De manera paral·lela la Gene-

34. Com és ben sabut, l'interès pedagògic per la figura de Goethe sempre va ser present en l'ambient institucionista, en què Xirau es va formar. El mateix Francisco Giner de los Ríos es va ocupar de «La personalidad de Goethe» (BILE, III, 1879, p. 57-58, 66-67, 73-74 i 81), mentre que Wilhelm Keiper es referia a «El ideal educativo de Goethe» (BILE, XVI, 1922, p. 97-104 i 133-138). A Catalunya l'influx de Goethe es pot vincular també a la poesia de Maragall, que va influir sobre la generació noucentista i postnoucentista, entre els quals trobem igualment Joaquim Xirau, que va descobrir a Jordi Maragall tot un món de matisos amb relació al pensament del seu pare.

ralitat de Catalunya va publicar en aquella mateixa data una *Antologia* escolar de Goethe, il·lustrada per Josep Obiols, destinada als escolars del nostre país, en un context republicà que desitjava equiparar la ciutat de Barcelona —aquella rosa de foc dels vells anarquistes— amb la civilitzada Weimar de Goethe i Schiller, una ciutat que a les darreries del segle XVIII reunia poc més de sis mil habitants d'un total de cent mil que poblaven el ducat de Weimar. Per tant, ningú pot dubtar de l'interès que sempre ha despertat pedagògicament a casa nostra la figura de Goethe (Frankfurt, 1749-Weimar, 1832), cosa lògica si a més tenim en compte que el mateix Eugeni d'Ors —promotor del moviment noucentista— havia exclamat que volia ser Goethe i que alguns dels seus pseudònims —per exemple, el d'Octavi de Romeu— volien representar la figura de Johann Peter Eckermann (Winsen, 1792-Weimar, 1854).

Per això la importància d'aquestes converses que va protagonitzar Eckermann —un autèntic autodidacte— amb Goethe durant els seus darrers anys de vida, entre 1823 i 1832. D'alguna manera, aquestes converses recorden els diàlegs platònics i els *Records de Sòcrates* de Xenofont. «Mi relación con él era muy peculiar y de naturaleza muy delicada. Era la del discípulo con el maestro, la del hijo con el padre, la del que necesita una formación con aquel a quien le sobra» (p. 591). Alhora, es pot afegir que aquestes converses que es van desenvolupar durant l'últim període de la vida de Goethe van tenir l'encert de rejuvenir-lo, justament quan havia caigut en un cert oblit i desgràcia. D'una banda, Goethe va experimentar en el darrer tram de la seva vida una sèrie de disgustos familiars i personals, com la mort del seu fill August, esdevinguda l'any 1830. A més, després del fracàs amorós amb la jove Ulrica von Levetzow —molt més jove, atès que havia nascut l'any 1804—, Goethe va entrar en una mena de letargia, de manera que les visites i el contacte amb Eckermann —un deixeble servicial, però no servil— el van reviscolar. A més a més, el dia 12 d'abril de 1817 Goethe havia estat destituït del seu càrrec de director del teatre de Weimar pel duc Carles August, que va morir l'any 1828, per bé que la seva esposa Maria Paulovna —neta de Caterina la gran de Rússia— va mantenir la seva predilecció per Goethe i, al capdavall, es va convertir en la protectora d'Eckermann, que li va dedicar aquestes converses. En definitiva, aquests darrers anys de vida —compresos entre 1817 i 1832— marquen una orientació solitària i alhora clàssica en la vida de Goethe, que així va abandonar definitivament el seu romanticisme malaltís de joventut, temperat pels vents neoclàssics després del seu viatge clandestí a Itàlia (1786-1788). Dit de manera senzilla: l'últim Goethe fou un personatge que buscava la pau i la tranquil·litat, i si en la seva maduresa havia palesat el seu entusiasme per Napoleó, que havia posat fi a les inestabilitats de la Revolució de 1789, ara veia amb preocupació l'esclat revolucionari esdevingut a París al juliol de 1830.

Ben mirat, podem dir que ens trobem davant d'una magnífica edició de més d'un miler de pàgines, molt ben documentada, anotada i il·lustrada, amb un excel·lent glossari i un acurat índex onomàstic, que ens permet endinsarnos, de la mà de J. P. Eckermann, en el món de la Il·lustració alemanya que tingué com a capital Weimar, ciutat a la qual Goethe va arribar l'any 1775 i on va tenir el suport de l'arxiduc Carles, que fou un príncep il·lustrat que, a més de les seves inclinacions científiques i intel·lectuals, entenia en el difícil art de governar. El cas és que Weimar ja havia gaudit de la benèfica direcció de la duquessa Anna Amàlia, mare de Carles August i regent fins a la seva majoria d'edat (1775). Es tractava d'una excel·lent governant, d'esperit il·lustrat i de gran cultura, que va posar les bases que farien de Weimar el centre cultural d'Alemanya en els segles XVIII i XIX. En el mateix sentit, la col·laboració entre Carles August i Goethe va ser cabdal per a refermar aquest protagonisme cultural del ducat de Weimar. Mercès a la iniciativa d'ambdós, la Universitat de Jena —on van ensenyar Schiller i Fichte, entre altres— fou el gran focus universitari d'un petit ducat que tenia una important biblioteca, un magnífic teatre i una bona orquestra. Paga la pena esmentar que quan Goethe va arribar a Weimar es va trobar amb Ch. M. Wieland, que a banda de ser considerat el pare del gènere de la *Bindungsroman* amb la seva novel·la de formació sobre la història d'Agatò (1766), va ser contractat per la duquessa Anna Amàlia com a preceptor dels seus fills, a la vegada que es va convertir en una mena de mestre espiritual del mateix Goethe, una personalitat verament enciclopèdica que estimava la cultura general per damunt de l'especialització que incipientment imposava el progrés de la ciència moderna.

Molt probablement Goethe és el nom més important del neohumanisme alemany (1780-1830) i uns dels forjadors —probablement el més destacat— de la cultura alemanya contemporània. Tant és així que era habitual que els joves anglesos s'aturessin a Weimar durant el seu viatge formatiu (*Grand Tour*) pel continent amb la intenció de visitar-lo, cosa que no era gens complicada gràcies als bons oficis de la seva esposa Otília. Nogensmenys, es pot considerar Goethe un referent de la unitat germànica que es va aconseguir durant el Segon Imperi guillemí, per bé que el nostre autor no es va manifestar mai a favor d'un nacionalisme radical com el que propugnaren Arndt, Jahn i Fichte. No hi ha cap mena de dubte, emperò, que Goethe es va sentir solidari amb la Reforma luterana i amb la idea de llibertat personal que —segons el seu parer— és inherent a la cultura germànica. Per això també la seva predilecció per les investigacions històriques de Guizot, que exaltaven el paper del protestantisme, encara que Goethe tampoc va compartir molts dels dogmes del cristianisme, com per exemple la trinitat i, en conseqüència, la divinitat de Crist. Sen-

se negar l'existència d'un ésser superior, la naturalesa adquireix en el seu pensament un caràcter religiós, quasi bé místic, a través de la idea de la metamorfosi que regula una naturalesa incommensurable entesa com a mare-Terra, en què es dona l'eterna dinàmica de la gestació i el creixement, de la destrucció i reproducció, és a dir, de la vida i de la mort, d'una mort que —i aquí convé recordar el *Cant espiritual* de Maragall— és un gran néixer.

A la vista del que diem, no pot sorprendre massa el fet que cap tema —literatura, ciència, història, música, art, poesia, teatre, etc.— restés al marge dels interessos de Goethe, que simbolitza —millor que ningú— l'autèntica saviesa humana, integralment i globalment considerada. Segons aquestes converses, Goethe s'atribueix la paternitat de la fisiognomia que va divulgar Lavater. En demés, analitza la metamorfosi de les plantes, investiga la teoria dels colors, col·lecciona fòssils, alhora que aprofundeix en els estudis biològics, en particular la botànica i la mineralogia. Altrament, Goethe és l'autor dels *Anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister* (1795), on relata l'evolució del protagonista, un jove burgès amb aspiracions artístiques, obra que ha estat tinguda per la millor novel·la de formació alemanya (*Bildungsroman*). No hi ha dubte que de la mateixa manera que l'evolució de la naturalesa s'explica des de la idea de metamorfosi, quelcom semblant succeeix amb la formació de l'ésser humà, que recorre les diverses fases o etapes per les quals hom transcorre. «A cada fase sucesiva el hombre pasa a ser otro sin que quede rastro alguno de sus anteriores virtudes y fallos, pero en su lugar habrán aparecido otros buenos y malos hábitos. Y así sucesivamente, hasta la última transformación, en la que aún no sabemos cómo vamos a ser» (p. 538).

En el deixant de la història de l'educació, aquestes converses d'Eckermann també es poden abordar des de la perspectiva de la literatura de formació, més encara si tenim en compte que l'autor va néixer en una família pagesa molt humil i que, fins als catorze anys, no va aprendre a llegir i a escriure. Efectivament, Eckermann enceta aquestes converses amb una declaració ben clara: ell sempre va sentir la necessitat de la instrucció. De fet, el seu itinerari formatiu —situat a manera de declaració introductòria en aquesta edició— constitueix un magnífic relat de formació d'algú que havia nascut en una cabana i que, des de ben menut, es va veure obligat a col·laborar en les feines agrícoles familiars. Però ben aviat va mostrar una inclinació pel dibuix, fet que va facilitar que gaudís de la protecció d'alguns nobles, la qual cosa va permetre que s'iniciés en el món dels estudis. Tal vegada la història d'Eckermann perfila una narració romàntica: home apassionat per les arts, va passar dies sencers en esglésies i museus; persona desitjosa de veure món, va formar part dels exèrcits alemanys que van combatre Napoleó; amb la voluntat d'arribar a ser artista,

va buscar un mestre que l'introduís en els secrets de l'art; amb la intenció de penetrar en la història de l'art, va llegir Winckelmann i Mengs; lletraferit, va començar una primerenca carrera poètica; admirador de Goethe, es va sentir atret per la seva figura; conscient de les limitacions de la seva agitada formació, va decidir als vint-i-cinc anys preparar-se per a ingressar a la universitat, cosa que finalment va aconseguir. Així doncs, i per tal de subsistir, Eckermann combinava l'estudi i el treball al llarg d'una jornada que començava a les cinc del matí, de manera que només mancava el suport de Goethe per a completar un procés formatiu, a través del teatre, la conversa, el viatge —va reproduir el que va fer Goethe a Itàlia— i l'ambient de la cort. Aquest conjunt de factors havia de vèncer les tendències naturals segons un itinerari formatiu que perllonga allò que s'ha iniciat en un primer moment i que, en cert sentit, ja trobem formulat en Píndar —«Sigues el que ets, però aprèn-ho abans», llegim en la *Pítica* segona—³⁵ i tematitzat en el *Meister* («Formar-me a mi mateix tal com sóc, aquest ha estat obscurament ja des que era jove el meu desig i el meu propòsit»).³⁶

De fet, res va aturar aquest desig d'aprendre d'un Eckermann que se sentia atret per Goethe, una mena de savi modèlic i exemplar. Així, va remetre les seves composicions poètiques al polígraf alemany assentat al petit ducat de Weimar, on vivia l'ambient cultural d'una cort on exercia el paper de conseller àulic. Tot i que la resposta de Goethe va ser formal i convencional —en realitat no va ser més que una circular impersonal que enviava als seus nombrosos admiradors—, Eckermann experimenta el desig de conèixer personalment el gran pensador alemany i recorre a peu el camí que va de Hannover a Weimar, tot passant per Gotinga. El dimarts 10 de juny de 1823, Goethe rep Eckermann en la seva casa de Weimar i, a partir d'aquell moment, el contacte entre el mestre i el deixeble, entre Goethe i Eckermann, ja es va formalitzar definitivament. Eckermann —a banda de ser un dels interlocutors preferits de Goethe— es va comprometre a revisar algunes de les publicacions de l'insigne poeta alemany, que, en la recta final de la seva vida, encara havia de concloure alguna de les seves obres més emblemàtiques, com per exemple el *Faust*, on aborda el mite de l'eterna joventut.

És clar que un dels temes centrals d'aquestes converses és ocupat per la qüestió científica, més concretament per la teoria dels colors goethiana, publicada pòstumament. Com és ben sabut, Goethe va polemitzar amb la concepció físicomatemàtica de Newton, fins al punt d'articular contra l'òptica

35. PÍNDAR, *Epinicis: Odes triomfals de l'Olimpisme clàssic*, Barcelona, Edicions del Mall, 1987, p. 125.

36. J. W. GOETHE, *Anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister*, Barcelona, Edicions 62, 1985, p. 219.

newtoniana la seva teoria dels colors, que es va afaçonar entre els anys 1810 i 1820. Tot i el seu esperit il·lustrat, Goethe preferia la biologia a les matemàtiques, que reben —en aquestes converses— més d'una crítica en argüir que ell ha descobert la metamorfosi de les plantes sense l'ajut de la ciència matemàtica, que, als seus ulls, constitueix un univers abstracte, per bé que reconeix la seva utilitat pràctica. En qualsevol cas, Goethe reivindica l'existència —més enllà de les formulacions matemàtiques— d'una espècie de força de regust romàntic que fa que les coses neixin, creixin i morin, i així successivament en una cadena *ad infinitum* que mai fineix. Per tant, si hom esguarda atentament la seva filosofia de la naturalesa, es detecta una cosmovisió segons la qual l'home es troba dins d'un tot orgànic en què vivim i actuem. En conseqüència, això significa que l'home defuig l'experiència de l'escissió entre el jo i el món que va desencadenar la ciència fisicomatemàtica moderna, bo i instal·lant-se en un univers integral que assoleix trets panteistes en consonància amb l'ideari romàntic de l'època.

Efectivament, enfront del mecanicisme de la ciència moderna (Galileu, Descartes, Newton), Goethe, que defensava una religiositat panteista, va insistir en el fet que la naturalesa és vida i que els fenòmens naturals són manifestacions orgàniques d'un vitalisme que excel·leix el paper de l'acció, plantejament que va influir sobre la pedagogia d'arrel romàntica del segle XIX. No podem oblidar que el *Logos* —el *Logos* dèlfic identificat amb el Verb diví; la Paraula, segons l'Evangeli de sant Joan; el Verb total dels apologetes cristians— va ser traduït per acció en el *Faust* de Goethe. En l'escena que Faust es troba en la seva cambra d'estudi i enceta la traducció del Nou Testament, Goethe assaja diverses versions del famós inici de l'Evangeli de sant Joan: «En el principi era el Verb», «En el principi era l'Esperit», «En el principi era la Força», per arribar finalment a formular que «en el començament era l'acció» (*Im Anfang war die Tat*).³⁷

Ve a tomb recordar que Joaquim Xirau —en ocasió del centenari de la mort del polígraf alemany esmentat més amunt—³⁸ es va referir a aquesta traducció, que palesa —en assumir el panteisme del *Deus sive natura* de Spinoza— que esperit i matèria són manifestacions diferents d'una sola i única realitat perquè

37. GOETHE, *Faust*, traducció de Josep Lleonart, 3a ed., Barcelona, Proa, 1995. Aquesta versió catalana va ser publicada per primera vegada l'any 1938, per les edicions Proa, amb motiu del desè aniversari de la seva fundació. La traducció d'aquest fragment diu el següent: «Aquí és escrit: en el començament fou la paraula... Copsaré el sentit? La paraula! No fóra l'esperit? Però, pensa-t'hi encara, ço que crea és l'esperit?... Cal afinar la idea: en el començament era la força. Ajuda'm, esperit! Encara no... En el començament era l'acció. Aquest és el sentit» (p. 46).

38. J. XIRAU, «La concepción del mundo de Goethe» (*Revista de Pedagogía*, 1932), a *Obras completas*, III, vol. 2, Barcelona, Anthropos, 2000, p. 223-228.

no hi ha cos sense vida, ni esperit sense forma corporal. Déu és l'eterna afirmació, l'activitat sense fi que suscita la immensa successió de formes que, a través de la metamorfosi, neixen, creixen i moren, bo i transfigurant-se sense parar. En funció d'aquesta cosmovisió (*Weltanschauung*) panteista-naturalista, el «Verb» —*Logos*, concepte, idea, forma— és ara producte d'un ímpetu inesgotable —una mena de *conatus*, per dir-ho a la manera de Spinoza— en el qual resideix el poder d'irradiar eternament totes les formes vivents, perquè no és el pensament sinó l'activitat el fonament de totes les coses.

Aquesta formulació que reivindica el primat de l'acció palesa un punt de vista que es distancia de la visió mecanicista de la ciència físicomatemàtica moderna (Galileu, Descartes, Newton) i que, al seu torn, remet a una interpretació vitalista i orgànica del món d'inequívocues connotacions romàntiques que van influir en la gènesi i el desenvolupament de la pedagogia contemporània. El fet és que alguns han volgut veure en aquesta formulació el capgirament del *cogito* cartesià, una de les peces clau de la modernitat científicotècnica a la qual s'oposa el vitalisme orgànic de Goethe, que apunta vers la immortalitat. Segons anota Eckermann en aquestes converses, Goethe va manifestar el següent: «Para mí, la convicción de que tenemos una vida eterna surge del concepto de actividad, pues si no ceso de obrar hasta el final de mis días, la naturaleza estará obligada a asignarme otra forma de existencia cuando la actual haya dejado de mantener a mi espíritu» (p. 357). D'alguna manera, acció i amor —dues categories que assumirà la pedagogia romàntica— es troben en la figura de *Faust*, que en la seva recerca de la immortalitat representa una síntesi d'ambdós aspectes, tal com es reflecteix en aquestes converses: «El propio Fausto representa una actividad cada vez más elevada y pura hasta el final, mientras que desde los cielos sale en su ayuda el amor eterno. Esto armoniza plenamente con nuestras ideas religiosas, según las cuales no nos ganamos el cielo únicamente por nuestros propios medios, sino por la gracia divina que se suma a ellos» (p. 576). De tal faísó que el seu panteisme es troba impregnat dels principis religiosos del luteranisme en el sentit que les obres humanes —això és, l'acció— no són suficients per a aconseguir una eternitat que també depèn de la iniciativa divina i que es manifesta a través de l'amor. En realitat, l'acció humana i l'amor diví afaïçonen un tot —*l'eín kai pan* dels presocràtics— integral i harmoniós que impregnarà l'orientació de la pedagogia romàntica, que assumirà uns aspectes vitalistes que arribaran fins al moviment de l'Escola Nova: «De hecho, nadie aprende algo limitándose a escuchar, y, en ciertas cosas, quien no realice un esfuerzo activo sólo sabrá las cosas de un modo superficial y a medias» (p. 524). Una vegada i una altra, Goethe insistirà en la importància de l'activitat en contra d'una pusil·lanimitat erudita i teòrica que

arruïna la joventut físicament i intel·lectualment, tal com plantejava l'escola tradicional.

A més, i en aquest punt insistim de nou, en aquestes converses es reflecteix igualment l'interès de Goethe per defensar la seva teoria dels colors, que, al seu torn, troba en Eckermann un magnífic interlocutor, per bé que no sempre comparteix els criteris científics del mestre que, com és ben conegut, va influir d'allò més en la pedagogia antropològica de Rudolf Steiner, promotor de la famosa educació Waldorf, que va triomfar a Alemanya després de la Primera Guerra Mundial (1919-1938) i que avui torna a gaudir d'un notable èxit sobretot en els països desenvolupats. Fet i fet, Goethe —a banda de conversar amb Eckermann— també va dialogar, com a bon panteïsta, amb la naturalesa o, millor dit, amb la terra, tal com s'ha posat de relleu recentment.³⁹ En darrer terme, Goethe —sota el deixant de Spinoza— considera que l'home i el món, esperit i matèria, vida i ciència, es troben units en un tot que es copsa a través d'una intuïció que és capaç de captar el misteri o secret que amaga una naturalesa que remet a una epistemologia de caràcter organicista anterior a la irrupció de l'empirisme físicomatemàtic d'encuny newtonià.

Es fa difícil trobar en una obra monumental —curulla d'intuïcions i suggeriments com la que ara ens ocupa— un únic centre d'interès. Tot amb tot, sembla clar que el concepte de *Bildung*, és a dir, la idea de formació, ocupa un lloc central en aquestes converses que transmeten el desig humà per aprendre. No es pot dubtar que la relació entre ambdós personatges —entre Goethe i Eckermann— ens fa reviure el somni de la utopia pedagògica en el sentit més fort i originari de l'expressió, fins l'extrem d'articular una veritable província pedagògica. En aquesta direcció, cal fer notar que Goethe simbolitza l'home que no vol deixar d'aprendre mai: «En muy pocos años —escriu Eckermann l'any 1825— habrá cumplido los ochenta, pero no se cansa de investigar ni de experimentar. No da por concluidas ninguna de sus aficiones. Siempre quiere seguir y seguir. Aprender, isiempre aprender! Y es precisamente gracias a eso por lo que se manifiesta como un hombre de juventud eterna e inquebrantable» (p. 651). La idea d'una educació permanent, és a dir, d'aprendre al llarg de tota la vida, constitueix una de les divises de Goethe, tal com es palesa en la següent declaració d'intencions: «me he tomado en serio mi formación y nunca he dejado de trabajar en mi propia dignificación, he vivido siempre en continuo progreso, de modo que muchas veces se me ha reprochado un defecto que hace tiempo que he dejado atrás» (p. 130). Naturalment, cadascú ha de formar-se individualment sense

39. Wolf von ENGELHARDT, *Goethe im Gespräch mit der Erde: Landschaft, Gesteine, Mineralien und Erdgeschichte in seinem Leben und Werk*, Weimar, Verlag Hermann Böhlau Nachfolger, 2003.

perdre de vista el conjunt de la humanitat: «en realidad, cada cual tiene que formarse como una criatura singular, pero tratando de hacerse una idea de lo que son todas las criaturas juntas» (p. 179). En darrera instància, Eckermann és el deïxeble afectuós i reconegut que hom voldria tenir no només per formar-lo sinó per una cosa encara més important: poder dialogar amb ell, quan la vida del mestre atresora una gran saviesa malgrat que s'escola pel seu últim tram.

En tot cas, sembla clar que en l'univers pedagògic de Goethe la figura del mestre resulta bàsica i imprescindible. Malgrat la tendència humana a l'autoaprenentatge i a l'autoformació, Goethe insisteix en la importància del mestre que actua des de l'exterior per tal de provocar una veritable formació interior. De fet, Goethe assenyalava que només s'aprèn d'aquell a qui s'aprecia. En referir-se a un jove pintor que havia après tot pel seu compte, Goethe apunta que aquesta manera de fer no és motiu d'elogi sinó de crítica. «Los talentos no nacen para abandonarse a sí mismos, sino para salir en busca del arte y de unos buenos maestros que sepan sacarle partido» (p. 217). Ell mateix reconeix la seva dependència respecte als grans mestres pensadors de la seva època, amb els quals va establir una sintonia: «En el fondo, de lo que se trata es siempre de que aquel de quien queremos aprender sea afín a nuestra naturaleza» (p. 185).

Ens hem de congratular per l'aparició d'aquesta excepcional edició, bona part dels mèrits de la qual recauen en el magnífic treball de la seva traductora i editora. Nietzsche va manifestar que aquestes converses constitueixen el millor llibre alemany, cosa que per si sola ja justifica el nostre elogiós comentari. Però indubtablement en aquestes converses hom trobarà moltes referències, suggeriments i intuïcions que poden ser atractius per al lector interessat en la formació humana, que —al cap i a la fi— és un dels temes nuclears d'aquestes converses, que posseeixen un inequívoc interès pedagògic. No debades, Goethe va morir l'any 1832 tot demanant des del seu llit més llum: *Licht!, mehr Licht!* ('Llum! Més llum!'). Probablement tan pocs esperits il·lustrats han existit com Goethe, que va tenir en l'apassionat i lleial Eckermann un veritable i autèntic deïxeble, aquell fidel seguidor que el nostre D'Ors va buscar afanyosament i que mai va trobar.

Conrad Vilanou i Torrano

EIXIMENIS, F. *Llibres, mestres i sermons*. Edició a cura de David Guixeras i Xavier Renedo. Estudis introductoris de Xavier Renedo. Barcelona: Barcino, 2005.

Des de la perspectiva de la història de l'educació s'ha atribuït la fama i popularitat del franciscà Francesc Eiximenis (1330-1409) a la dimensió didàctica i

popular de la seva obra, a través de la qual va intentar educar la burgesia, cada vegada més nombrosa en la seva època, i el poble català en general, en una llengua que comprenien tots. En aquest sentit, podem dir que Eiximenis comparteix amb Ramon Llull el fet d'escriure en llengua vernacle, la qual cosa permet a ambdós de competir amb avantatge respecte als autors europeus més prolífics del seu temps. En el cas d'Eiximenis, la seva immensa obra respon a una mateixa pruija pastoral i moral, i a una valoració del llibre com a obra de misericòrdia, i com una forma, no gens desdenyable, de predicació escrita. Tant és així que els curadors d'aquesta edició —que formen part del grup de treball de la Universitat de Girona que prepara les obres de Francesc Eiximenis (OFE)—⁴⁰ no han dubtat a titular aquesta obra amb l'epígraf de *llibres, mestres i sermons*, cosa que no sobta si es té en compte que el menoret gironí va utilitzar les tècniques de la predicació —prou conegudes dels predicadors populars— per a guanyar l'atenció del públic lector.

Efectivament, ensenyar és una vertadera mania de l'home medieval, mania que cal relacionar amb un concepte del saber i del savi força distint del que tenim actualment. L'edat mitjana va mirar endarrere i cercà en el cabal de la tradició i de la memòria col·lectiva el tresor d'experiència acumulat pels savis de l'antigor. És prou sabut que en els textos medievals les citacions s'enllacen una a l'altra com les cireres. En aquest context, el saber és patrimoni de tothom qui té accés a la lletra escrita, i el concepte actual de l'originalitat es considera més un perill que un mèrit, ja que hom viu integrat —de la naixença a la mort— dins d'un poderós corrent d'un sistema que té cura de no desbordar els marges, sempre ben delimitats, de l'ortodòxia sobre el supòsit que no cal entendre per a creure, sinó més aviat a l'inrevés: cal creure per a entendre.⁴¹

Francesc Eiximenis —tot i els tocs prerenaixentistes i humanístics que s'entreveuen en la seva obra— fou un divulgador de la cultura teològica i universitària a través de la gran quantitat de llibres que va escriure en llengua vulgar. En el capítol tercer de la introducció a *Lo Crestià* explica que no escriu per

40. El fet que Eiximenis naixés a Girona ha fet que en aquella Universitat s'hagi establert un potent grup de recerca sobre l'obra d'aquest autor. Així, s'ha tirat endavant el projecte d'editar el *Dotzè* llibre del *Crestià*, del qual han sortit diversos volums: Primera part, volum primer (I, 1), l'any 2005 (Universitat de Girona i Diputació de Girona); Segona part, primer volum (II, 1), l'any 1986 (Col·legi Universitari de Girona i Diputació Provincial); Segona part, segon volum (II, 2), l'any 1987 (Col·legi Universitari de Girona i Diputació Provincial). Val a dir que Xavier Renedo ha participat en l'edició del volum aparegut l'any 2005 (I, 1), en què també ha col·laborat David Guixeras.

41. Manuel de Montoliu va palesar que el geni intel·lectual d'Eiximenis no era propulsor d'idees originals, llargament covades. «El valor de la seva obra consisteix, principalment, en la fidelitat amb què recull tot allò que vivia i bategava en l'ambient del seu temps i de la seva vida» (M. MONTOLIU, *Eiximenis, Turmeda i l'inici de l'humanisme a Catalunya: Bernat Metge*, Barcelona, Alpha, 1959, p. 25).

als lletrats, encara que el llibre també els pugui resultar útil, sinó per a les persones «simples e llegues». A més, val a dir que sota la influència franciscana que paradoxalment va acabar perfectament integrada a les universitats, tot abandonant el seu destí inicial del món monàstic, concebia el seu paper com el de portador de la doctrina de l'Església, que havia de difondre entre les persones que habitaven les ciutats del Regne d'Aragó en un moment històric en què es combinava l'espiritualitat i la cultura entre els laics que desitjaven accedir al saber.⁴²

Pel que fa a la seva formació intel·lectual, cal suposar que va seguir el currículum tradicional a les escoles del seu orde. Va viatjar per Europa i féu una llarga estada a Oxford, on aleshores els franciscans tenien un dels estudis més actius i brillants. Tal vegada, havia sojornat en altres indrets, segons ell mateix conta: París, Tolosa, Florència i Roma. Igualment cal suposar que fou anant o venint d'Assís que es deturà en els eremitoris de l'Alvèrnia, bressol i nucli espiritual del seu orde. Altrament, sembla que Eiximenis —igual que Lull, dos esperits que superen els corrents generals del seu temps— va ser influït per l'obra del dominicà Vincent de Beauvais *De eruditione filiorum nobilium* (1247), un manual o guia per a l'educació dels prínceps.⁴³ Aquest llibre gaudia de molta fama durant el regnat de Pere el Cerimoniós, fins al punt que és possible que aquest fos el motiu pel qual el rei li encarregà que comencés a escriure la seva enciclopèdia *Lo Crestià*, que, malgrat restar inacabada, pretenia posar a l'abast de l'home de les ciutats «sumàriament tot lo fonament de cristianisme». Segons el projecte inicial, es tractava d'una obra enciclopèdica que havia de tenir tretze volums (dotze més un, al·lusiu als dotze apòstols i a Crist, i a la perfecció del cristianisme), per bé que al final només va arribar a redactar-ne quatre: el primer, el segon, el tercer i el dotzè, que, en conjunt, superen el nombre de dos mil cinc-cents capítols.

De retorn a la pàtria, estava en condicions òptimes de transmetre els coneixements acumulats i de codificar en un text com *Lo Crestià* una gran utopia

42. A. SOLER, «Espiritualitat i cultura: els laics i l'accés al saber a final del segle XIII a la Corona d'Aragó», *Studia Lulliana*, 38 (1998), p. 3-26. Sobre la situació de l'ensenyament a la Barcelona del segle XIV es poden consultar els treballs del professor Josep Hernando, en especial *Llibres i lectors a la Barcelona del segle XIV*, Barcelona, Fundació Noguera, 1995, 2 v.

43. Recentment ha aparegut l'anunci de la pròxima edició bilingüe (text en llatí i castellà), dins de la sèrie «Collectio scriptorum mediavalium et renascentium», que editen conjuntament la Biblioteca de Autores Cristianos (BAC) i la UNED (Universidad de Educación Nacional a Distancia). Es tracta d'una iniciativa del professor Javier Vergara Ciordia —bon especialista del món de la història de l'educació de l'edat mitjana i moderna—, que, amb la col·laboració de Francisco Calero, s'ha encarregat de l'edició de l'*E-pístola consolatoria por la muerte de un amigo*, dedicada a Lluís IX de França, escrita per Vincent de Beauvais davant la tristesa del rei francès produïda per la mort del seu fill primogènit (Madrid, BAC i UNED, 2006).

destinada a donar un sentit integral a la vida i a la societat del seu temps. Naturalment, Eiximenis —semblantment com Llull— responia als canvis en l'estructura social que s'esdevingueren a la Mediterrània durant els segles XIII i XIV, període en què s'assisteix a un esclat de les ciutats i, per extensió, de la cultura urbana.⁴⁴ En aquest sentit, Barcelona i València són les dues ciutats que van cridar més la seva atenció i a ambdues dedica grans elogis.⁴⁵ No per atzar, Eiximenis critica en diversos passatges del Dotzè llibre de *Lo Crestià* la casta nobiliària, anomenada pel menoret català «mà major». En realitat, Eiximenis s'estima més la classe mercantil o «mà mitjana» —és a dir, els mercaders—, que fornira la ciutat d'energia i de vida, punt que contrasta amb la posició lul·liana, més procliu a l'estructura estamental del segle XII. Sigui com vulgui, el cert és que ambdós autors van optar per solucions pedagògiques diferents, ja que si Llull a *Blanquerna* va proposar la tranquil·litat del monestir com el lloc més idoni per als estudis, Eiximenis per la seva banda opta sense reserves per tal que s'instal·lessin bons i adequats llocs d'estudi a les ciutats, sobretot en aquelles que restaven obertes a la mar.

En conseqüència, no és debades dir que Eiximenis —sempre contrari a la malícia i bestialitat dels pagesos que integren, juntament amb els menestrals, la «mà menor»— proposa les ciutats com a centre nuclear per a lluitar contra la ignorància humana, en un moment en què la «mà menor» no tenia pas necessitat de cursos acadèmics, mentre que la «mà mitjana» i la «mà major» havien de saber gramàtica per poder parlar amb estranys dins i fora de la seva

44. Diferents estudis han posat de relleu la importància que ocupa la ciutat en l'univers mental de Francesc Eiximenis. A tall d'exemple, citem els següents llibres: S. VILA, *La ciudad de Eiximenis: un proyecto teórico de urbanismo en el siglo XIV*, València, Diputació Provincial de València, 1984; (sense autor), *Francisco de Eiximenis y su sociedad urbana ideal*, San Lorenzo del Escorial, Swan, 1989; José-Luis MARTÍN, *La ciudad y el príncipe*, estudi i traducció dels textos de Francesc Eiximenis, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2004. El projecte del professor José-Luis Martín (1936-2004) era realitzar una trilogia en castellà sobre l'obra de Francesc Eiximenis, i en aquesta direcció va publicar, a banda de l'obra anteriorment esmentada, *La mujer y el caballero* (Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2003). Segons sembla, hi havia previst un tercer lliurament titulat *Pecados capitales, delitos sociales*, del qual desconeixem la sort.

45. Barcelona és enaltida al capítol xxiv del Dotzè del *Crestià*, titulat «Qui ensenya incidentalment ensenya com Barcelona és noble ciutat», on contrasta la puixança de la Ciutat Comtal amb la decadència de Tarragona («E és, així mateix Tarragona mal poblada, e de simple gent e grossera; mas Barcelona és dotada de gran seny e poblada de gent notable e de gran pes, e fort nodrida...»). Pel que fa a la ciutat de València, cal esmentar l'endreaça que Eiximenis fa als jurats de la ciutat del *Regim de la cosa pública* (1383), on es llegeix el següent: «car dien los qui gran temps l'han posseïda, que si paradís és en la terra, que en regne de València és; e, verdaderament, clara experiència nos ensenya que aquesta és una de les pus assenyades terres del món, si pensats en totes les seues nobleses, de les quals vos diré algunes poques qui em vénen a memòria de present».

terra. A més, aquells que pertanyien a l'estament de la «mà major» havien de conèixer lleis, furs i costums, i alhora saber donar consells i llegir llibres específics. Nogensmenys, l'estada d'Eiximenis a València va ser llarga, ja que és probable que s'hi instal·lés vers el 1384 i l'abandonés cap al 1408, any en què culmina la seva carrera. El papa Luna, que l'havia cridat a participar en el Concili de Perpinyà, va recompensar la fidelitat del franciscà i li atorgà el títol honorífic de patriarca de Jerusalem, i el nomenà, tot seguit, administrador apostòlic d'Elna. Eiximenis fou consagrat bisbe a Perpinyà, on morí poc després, el 1409. Les seves despulles reposen al convent de Sant Francesc d'aquella ciutat de la Catalunya del Nord.

El llibre que ens ocupa ofereix una antologia pedagògica, dividida en quatre capítols. De fet, aquesta no és la primera antologia que s'ha fet d'Eiximenis, que des de sempre ha despertat l'interès del públic lector. Ja l'any 1967 Jill Webster va preparar una selecció antològica de textos, que es va publicar amb la rúbrica de *La societat catalana al segle XIV* sota el segell d'Edicions 62. Anys després, Albert Hauf es va encarregar d'elaborar una selecció de textos de *Lo Crestià* dins la col·lecció de les millors obres de la literatura catalana, que aparegué l'any 1983, amb una segona edició l'any 1994.⁴⁶ Amb tot, el que sí que constitueix una novetat és que la tria que ara presentem s'hagi fet amb un criteri pedagògic i així esdevé una eina cabdal per a la història de l'educació. Els compiladors d'aquesta antologia s'han basat en les següents obres d'Eiximenis: *Primer del Crestià* (PC), *Segon del Crestià* (SC), *Terç del Crestià* (TC), *Dotzè del Crestià* (DC), *Llibre de les dones* (LD), *Regiment de la cosa pública* (RCP), *Llibres dels àngels* (LA) i *Vita Christi* (VC), moltes de les quals s'han reproduït a partir de diversos manuscrits ja que Eiximenis no té, malauradament, unes obres completes definitives.

A més, per tal de facilitar-ne la consulta per tots aquells que no estem acostumats a llegir en català medieval, s'han eliminat totes aquelles grafies pròpies de la llengua medieval descartades durant la reforma fabriana. Igualment, s'ha inclòs en un glossari final totes aquelles paraules antigues que, o bé no apareixen als diccionaris moderns, o bé, quan hi apareixen, no s'hi ha recollit el sentit que tenen en l'antologia. A graçiant, s'ha d'afegir que ens trobem davant d'una edició feta amb criteris filològics, la qual cosa ens permet accedir amb garanties als nostres textos pedagògics més emblemàtics. Encara que a voltes aquestes edicions no tenen present la literatura pedagògica generada so-

46. De fet, al llarg de la història s'han elaborat diverses antologies a partir de la selecció de textos de les obres de Francesc Eiximenis. Tot i que la que comentem és la primera en qüestions pedagògiques, anteriorment s'havien fet recopilacions de divers signe: gastronòmic (*Com usar bé de beure e menjar*, 1977), sapiencial (*Contes i faules*, 1925; *Exemples i faules*, 1989) i teològic (*Àngels i demonis*, 2003).

bre aquests clàssics medievals, s'ha de reconèixer que en aquesta ocasió —lleuat alguna omisió— s'ha fet un meritori esforç per enquadrar els textos triats amb uns estudis introductoris —quatre, un per cadascun dels apartats del llibre— que tenen en compte la dimensió historicoeducativa.⁴⁷

En el primer capítol, «Del paradís a la ciutat», es presenta la concepció que Eiximenis tenia de la saviesa, els mètodes per a adquirir-la i l'important paper que, segons ell, exerciren les ciutats com a centre d'irradiació de coneixements. Cal recordar que els ordes mendicants, sobretot els franciscans i els dominicans, eren ordes eminentment urbans, que van instal·lar els seus convents en el cor mateix de les ciutats i van conuiuïre cada dia amb els seus habitants i els seus problemes. A més, el contrast entre la cultura de l'home de les ciutats i la ignorància de l'home que habitava en les solituds rurals no podia ser més gran. No debades, s'aplegaven en els nuclis urbans els mitjans per a aprendre a través dels mestres i de les escoles, de l'estudi, dels consells d'altri i del contacte diari amb els altres ciutadans. Endemés, per a Eiximenis la ciutat ideal era la ciutat amb port, perquè era la més oberta a totes les novetats, a tots els productes, a totes les idees i a tota la gent que hi arribava per terra i, sobretot, per mar. Eiximenis dóna als mercaders —precisament el seu model de ciutadà ideal— un seguit de consells pràctics amb vista a la seva formació. En aquesta direcció, i a banda de la necessària instrucció religiosa, Eiximenis recomana l'*studium* de les arts mecàniques i de les arts liberals, el conreu de l'escriptura i de les lleis, i el cultiu de les institucions escolars, coronades per la universitat.

En el segon apartat s'han recollit els principis que havien de presidir l'educació dels fills i de les filles en l'àmbit familiar, és a dir, l'educació a la llar. Eiximenis fou un ferm defensor de la família com a institució educativa i del paper del pare com a responsable principal de l'educació no només dels fills, sinó també dels criats i, moltes vegades, atesa la notable diferència d'edat que solia separar els cònjuges, de la pròpia esposa. Com que, segons la tradició mèdica medieval, el pare era el principal responsable de la constitució física dels fills, és lògic que també ho fos de la seva formació moral. En aquest sentit, i d'acord amb les coordenades de l'època, Eiximenis defensa el protagonisme del pare com a centre de la institució familiar i, per tant, com a responsable de l'educació i la formació dels fills. Àdhuc, no veia amb gaires bons ulls que l'educació

47. Amb tot, trobem a faltar els treballs de significació pedagògica publicats fa uns quants anys per David J. Viera, autor entre altres obres d'una *Bibliografia anotada de la vida i obra de Francesc Eiximenis* (Barcelona, Fundació Salvador Vives Casajuana, 1980). En concret, ens referim a «Las ideas pedagógicas del P. Francesc Eiximenis, O. F. M.», *Perspectivas Pedagógicas*, 50 (1982), p. 329-336, i «Les idees pedagògiques de Ramon Llull i de Francesc Eiximenis: estudi comparatiu», *Estudios Lulianos*, núm. 73 (1981-1983), p. 227-242.

dels infants es deixés exclusivament en mans de les dones. Amb tot, el paper del pare com a educador no s'havia de basar pas, però, en el rigor i en la mà dura, sinó en l'amor. Eiximenis ho va escriure clarament: l'educació dels fills havia d'ésser dirigida per l'amor, un amor racional que no exclouïa el rigor, però sí la feblesa. En darrera instància, l'educació respon a una base d'arrel aristotèlica que insisteix en el camí de la natura per assolir el bé, de manera que s'imposa la correcció dels fills quan s'allunyen d'aquest objectiu. En qualsevol cas, Eiximenis rebutja l'ús de la ira i de la violència en la correcció, amb la qual cosa la seva posició es pot considerar mesurada i vàlida no només per a la llar familiar, sinó pràcticament per a tots els àmbits de la vida privada i pública. La correcció severa, per tant, només estava justificada quan quedava sotmesa a l'imperi de la raó i això, segons Eiximenis, se solia donar sobretot en tres tipus de persones: amb els servents maliciosos, els folls maliciosos i els joves mandrosos.

Justament en aquest segon apartat s'inclouen uns textos sobre la manera de corregir la malícia femenina, que, naturalment, mereixien un comentari específic. És clar que per a Eiximenis la dona i l'infant tenien en comú vicis com ara la inconstància, la ingenuïtat, el poc seny, la manca de control, etc. Les similituds no són cap casualitat, ja que la ciència mèdica medieval tendia a assimilar la natura femenina a la natura infantil a partir d'una sèrie de coincidències somàtiques, com ara una constitució humoral molt semblant. Per tant, pel que fa a les dones —Eiximenis va escriure *El llibre de les dones* l'any 1396—, es proposa una educació diferencial ja que als homes calia preparar-los per a guanyar-se la vida fora de casa treballant, negociant o governant; les dones, en canvi, havien de ser educades per a governar la casa i per a sortir poc del clos familiar, i una vegada casades restaven sota l'autoritat del marit, en una situació de sotmetiment derivada d'una actitud misògina des del moment que es considera que «la malícia de fembra és major que tota altra malícia».⁴⁸

Eiximenis distingia tres nivells diferents, segons l'edat, en l'educació de les dones. En primer lloc, infants; després, donzelles, i, finalment, dones casades. La frontera entre el primer i el segon nivell es trobava entre deu i dotze anys, mentre que la barrera entre el segon i el tercer es travessava quan la donzella es casava, cosa que havia de tenir lloc quan tenia entre divuit i vint-i-cinc anys.

48. No obstant això, en ocasions s'ha dit que Eiximenis no era misogin, sinó que els seus punts de vista coincidien amb els plantejaments de la societat de la baixa edat mitjana. David J. Viera i Jordi Piqué, en el seu estudi sobre el concepte eiximenià de dona, conclouen el següent: «És evident que la seva doctrina ha estat condicionada per l'Església del seu temps i *los doctors*, que l'*opus* moral i doctrinal mostra poca originalitat, un fet que és molt comú a la baixa edat mitjana, sobretot en obres didàctico-morals [...] l'actitud negativa envers la dona a l'obra eiximeniana és literal i formal, no personal, prové dels prejudicis de temps passats» (D. J. VIERA i J. PIQUÉ, *La dona en Francesc Eiximenis*, Barcelona, Curial, 1987, p. 98-99).

Els principis pedagògics eren en bona mesura els mateixos en cadascuna d'aquestes tres etapes, però amb diferències de to i d'intensitat. Endemés, s'havia de cultivar la vergonya femenina, que volia dir, per a Eiximenis, ensenyar a la nena a callar i a parlar només «quan serà enterrugada»; a no jugar fora de casa si no era «amb llicència de la mare», o a controlar les mirades i els gestos. Cultivar la vergonya femenina volia dir, en definitiva, fomentar la castedat i frenar l'espontaneïtat, sobretot en contacte amb el món exterior, és a dir, amb la gent que hi havia per les places i els carrers.

Pel que fa al tercer apartat, inclou el que es podria anomenar pla d'estudis i de lectures que Eiximenis proposava per a la societat del seu temps, un pla on destaca la importància que el menoret gironí donava a l'aprenentatge i a la pràctica de la lectura fins i tot per part de les dones. Els reis i els regiments, per governar; els mercaders, per als seus negocis; els criats, per a les seves feines domèstiques; les dones, per combatre els perills engendrats per l'oci i per ajudar els seus marits, i, tots plegats, per cultivar el seu esperit i ampliar la seva formació religiosa llegint obres com les que escrivia el mateix Eiximenis. En conseqüència, els homes i les dones de les ciutats havien de saber llegir i escriure. I segurament perquè, entre moltes altres coses, aprenguessin de lletra, Eiximenis arribava a recomanar que els pagesos i «los estranys e forans de les bones ciutats deuen fer llurs fills trametre a les notables ciutats per bona informació» si estava a l'alçada de les seves possibilitats econòmiques.

A través del quart capítol es penetra en les aules de les escoles medievals per a repassar les observacions d'Eiximenis sobre la figura del mestre, sobre el paper de l'oralitat —o del lleure— en el sistema pedagògic i sobre el règim de vida ideal per a estudiar i aprendre.

Respecte al perfil professional del mestre ideal, Eiximenis demanava que no només dominés les matèries d'estudi, sinó que les sabés explicar; que es preocupés dels estudiants, que es fixés en les seves aptituds. Al seu torn, els deures de l'estudiant amb els seus mestres es poden sintetitzar en un adagi universitari medieval: *Honor doctorum, utilitas scholarium*, que literalment podria traduir-se com «honor dels mestres, profit dels estudiants».

Un dels aspectes que més destaca de la pedagogia d'Eiximenis es basa en l'eutrapèlia, una paraula manllevada directament del grec d'Aristòtil pels escolàstics.⁴⁹ Destacats historiadors de l'educació —per exemple, Alexandre-Bi-

49. El mot *eutrapèlia* prové del grec: del prefix *eu*, 'bo', i del verb *trepo*, 'distreure's', per la qual cosa es pot definir etimològicament com la 'bona distracció'. Es troba a Aristòtil com la virtut que modera el recte capteniment en les diversions humanes. A la *Summa Teològica*, Tomàs d'Aquino apunta que la virtut es troba en el punt intermediari entre dos excessos i això té un nom, el d'eutrapèlia o, com proposava que es traduís al llatí, *jocositat*.

don i Let— han mostrat que a les escoles medievals es feien servir jocs de paraules, i fins i tot endevinalles picants, per a aprendre l'alfabet o contes. Tant és així que Eiximenis no només desaprovava —excepte com a últim recurs— la violència com a mètode pedagògic, sinó que valorava molt l'ús del joc en el tracte amb els nens petits tant a la llar familiar com a l'escola. Per consegüent, defensa la utilitat pedagògica del joc en l'ensenyament i la seva necessitat com una exigència gairebé natural de l'infant. A més, Eiximenis va completar la seva defensa del joc eutrapèlic amb una llista d'activitats honestes i sanes: passejar, cavalcar, caçar, pescar, fer esgrima o gimnàstica, i fins i tot banyar-se. Tot i que bona part d'aquestes pràctiques eren exclusives de l'aristocràcia, Eiximenis considerava que l'eutrapèlia —una virtut d'arrel aristotèlica assumida per l'escolàstica— formava part tant de la vida de la noblesa com de la burgesia, perquè —en darrer terme— era una virtut pròpia de l'home de les ciutats, l'home al qual anava destinada la seva literatura didàctica i moral en un moment en què l'humanisme semblava trucar a la porta.

Conrad Vilanou i Torrano

FERNÁNDEZ SIRVENT, R. *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna: Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2005.

No es pot dubtar que el coronel Francisco de Paula Amorós Ondeano (1770-1848) ha estat un dels fundadors de l'educació física i, per consegüent, pot ser considerat un dels pedagogs valencians amb més projecció internacional de l'època contemporània. Per bé que tots tenim notícies esparses sobre l'obra d'aquest militar afrancesat, un dels precursors de la gimnàstica moderna fins al punt d'afaiçonar un mètode propi (el mètode *amorosià*), certament mancava una biografia completa i actualitzada que donés compte i raó de la seva vida en el seu doble vessant intern i extern. En realitat, gaudiem d'un treball ben meritori com el que va realitzar Marcel Spivak (*Un homme extraordinaire: Le colonel Francisco Amorós y Ondeano, marquis de Sotelo*, 1970), des del Service Historique Militaire du Château de Vincennes. Vam tenir l'oportunitat de tractar el professor Spivak a Las Palmas de Gran Canaria l'any 1990, en ocasió del Congrés Internacional d'Història de l'Educació Física i de l'Esport que va organitzar la Universitat i l'Ajuntament d'aquella illa, i servem de la seva bonhomia i de la seva intervenció un magnífic record.

Han passat els anys i el cert és que avui era necessària una biografia com la que ara presentem, que, a més, s'apropés a la figura d'Amorós des d'aquesta banda dels Pirineus, per tal de no caure en el parany d'afrancesar encara més —Amorós va adquirir la nacionalitat francesa l'any 1816— algú que ha estat presentat per la historiografia estrangera com el veritable fundador de la gimnàstica francesa, enfront i en paral·lel a la gimnàstica alemanya (Jahn), sueca (Ling) i del mètode anglès (l'esport, introduït per Thomas Arnold a l'ensenyament secundari britànic). No debades, Amorós és l'autor del conegut *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, publicat en dos volums l'any 1830, destinat indistintament a un públic civil i militar, obra que encara ara es troba en moltes biblioteques (nosaltres, per exemple, hem consultat aquest excel·lent tractat a la Biblioteca Pública Arús de Barcelona). Aquesta difusió de la seva obra confirma l'èxit del seu mètode gimnàstic, en una època en què l'educació física —expressió encunyada l'any 1762 pel metge francès Jacques Ballexserd en la seva *Dissertation sur l'éducation physique des enfants, depuis leur naissance jusqu'à l'âge de puberté*— es desenvolupava a redós de l'evolució de les respectives escoles gimnàstiques, que, al seu torn, configuren els diferents sistemes nacionals d'educació física. Creiem provat, doncs, que Amorós pot ser considerat el fundador de l'escola gimnàstica francesa i, fins i tot, d'un mètode d'educació física —amb l'únic retret de la seva tendència excessivament militarista— que no desmereix, gens ni mica, al costat de les altres escoles d'educació física, és a dir, la gimnàstica sueca, la gimnàstica alemanya i l'esport anglès.

L'origen d'aquest treball rau en una tesi doctoral —molt ben documentada, atès que s'han consultat arxius d'Espanya, França i Anglaterra—, presentada uns quants mesos abans de la seva publicació a la Universitat d'Alacant, i dirigida pel professor Emilio La Parra López, que introdueix el llibre amb un pròleg a tall de presentació. Val a dir que aquest llibre posseeix dues parts ben diferenciades, ja que si els tres primers capítols analitzen diversos aspectes de la vida d'Amorós a Espanya (la seva activitat al servei de la monarquia, el seu paper com a funcionari de Josep Bonaparte i l'exili a França), el capítol quart —que dóna sentit a aquesta segona part— es dedica monogràficament a l'estudi de la projecció de les seves idees pedagògiques i gimnàstiques a França. D'alguna manera, doncs, ens trobem amb dues visions d'un mateix autor —biogràfica, la primera; pedagògica, la segona—, que es complementen en un tot molt ben travat i que dóna —com era previsible— una imatge positiva dels afrancesats, allunyada de les acusacions que tradicionalment havien rebut durant anys per una historiografia que —enfront dels absolutistes defensors de Ferran VII— acceptaven com a mal menor els liberals reunits a les Corts de Cadis. Ras i curt: Espanya ha considerat positivament els redactors liberals

de la Constitució de Cadis (1812), però sovint ha denigrat l'actuació d'aquells que com Francisco Amorós van participar en la redacció de l'Estatut o Constitució de Baiona (1808), text que per als afrancesats significava un programa de reforma i regeneració per al poble espanyol.

Sembla clar que Amorós fou un personatge coherent al llarg de tota la seva dilatada trajectòria personal i intel·lectual, que ofereix el tremp d'un il·lustrat de pedra picada, format sota la influència de les llums franceses i que desenvolupà una activitat polifacètica: militar, educador, gimnasta, buròcrata, polític i escriptor. El seu caràcter, emperò, sempre fou difícil i la seva arrogància va fer que les seves relacions socials fossin un xic complicades, fins a l'extrem que va mantenir oberts diversos fronts a través dels quals va polemitzar d'una manera sovint aferrissada. Emperò, no evità mai el combat, ni la confrontació. La seva extensa bibliografia palesa justament el gran nombre de debats i controvèrsies que va mantenir per diverses raons, ja fossin personals, polítiques o pedagògiques. En qualsevol cas, no exagerem si diem que la seva biografia presenta trets certament romàntics, més encara si tenim en compte que fou amic personal i assistent directe del català Domènec Badia Lebllich (el famós Alí Bei), amb qui va mantenir relacions sobre el pla secret de colonització del Marroc (1802-1805). Fidel col·laborador de Godoy, promotor i director del Real Instituto Militar Pestalozziano (1805-1808), Amorós es va moure molt bé en els ambients de la cort reial de Carles IV, a la vegada que fou un militar de reconegut prestigi que ben aviat obtingué el galó de coronel d'infanteria, grau que no va ser-li reconegut a França fins l'any 1831.

Tot i que aquest no és el moment d'explicar la història d'aquell Institut Militar que volia convertir-se en una escola model, oberta a l'educació dels infants de la cort, s'ha de recordar que a partir de les idees pedagògiques pestalozzianes s'aspirava a formar un viver de militars qualificats. En aquest punt, convé tenir present que el nostre protagonista va demanar l'admissió dels seus fills Antonio i Manuel en aquell centre educatiu, obert pels il·lustrats a l'ombra de la pedagogia de Pestalozzi. A això cal afegir que en l'escut d'armes d'aquell centre, pintat per Goya, apareixen retratats els dos fills d'Amorós, que va ser director d'aquella institució pedagògica en el seu darrer tram d'existència. Nogensmenys, paga la pena esmentar que l'ideari pedagògic d'aquell institut havia d'agombolar l'educació física, l'educació intel·lectual i l'educació moral en un tot global i integral que també serà present en l'univers pedagògic amorosià.

És cosa històricament comprovada que Amorós fou un dels afrancesats més significatius d'aquella Espanya que confiava, enfront de la casa de Borbó, en el reformisme bonapartista. Per tant, no va dubtar a entrar al servei de Jo-

sep Bonaparte, destinat pel seu germà Napoleó a ser rei d'Espanya, després de les successives renúncies de Carles IV i Ferran VII. Sabem que el nostre personatge va merèixer la confiança del nucli bonapartista, circumstància que va provocar que fos perseguit —ell i la seva família— per aquells que s'oposaven a la intromissió de França en els assumptes d'Espanya durant els anys que perdurà la Guerra del Francès i el regnat de Ferran VII. És important de ressaltar que Amorós confiava en els projectes de reforma dissenyats per la nova administració francesa, com el pla de divisió d'Espanya en departaments. En aquest context, i convençut de la bona disposició de les noves autoritats per regenerar Espanya, Amorós va ocupar diferents llocs de responsabilitat en els territoris sota administració bonapartista (Santander, Burgos, Àvila, etc.). Així va assolir càrrecs de confiança, com per exemple el comissariat regi en el País Basc i la direcció de la policia d'Andalusia. El cas és que Amorós, malgrat la seva lleialtat a la causa bonapartista, es trobà en una situació no gens fàcil atès que si per una banda havia d'apaivagar les ànsies de revenja dels patriotes espanyols que rebutjaven la presència francesa, per l'altra banda també havia de fer front als excessos de les tropes franceses, que sovint, amb la seva conducta despòtica i reprovable, desacreditaven el rei Josep i les persones que li donaven suport. Tot indica que Amorós fou un home de paraula i que sempre va buscar un punt d'equilibri entre el poder civil de la nova administració afrancesada i el poder militar napoleònic, procliu a la revenja i a les solucions expeditives.

D'acord amb el destí dels afrancesats, Amorós es veié obligat a emprendre el camí de l'exili l'any 1813. Tenim coneixement que va ser un dels pocs privilegiats que van ser autoritzats a residir a París, alhora que gaudia d'una pensió més que remarcable atesa la precària situació de la majoria dels afrancesats que hagueren de refugiar-se en el país veí. La vida d'Amorós durant aquells primers anys d'exili ofereix uns aspectes inequívocament novel·lesc. En efecte, al marge de totes les dificultats del moment, Amorós va continuar la seva frenètica activitat en un clima enrarit. No es pot oblidar que a França i Espanya es va produir després de la desfeta de Napoleó a Waterloo (1815) una restauració borbònica que complicava les coses per als afrancesats espanyols, que si bé podien acceptar la presència d'un rei il·lustrat com Josep I, que Amorós identificava amb un rei filòsof, no podien ser lleials a un monarca absolut com Ferran VII. En darrera instància, Amorós va adoptar una actitud obertament contrària al nou rei d'Espanya, de manera que l'exili d'Amorós no oferia cap mena de possibilitat de retorn, sense oblidar que a França va viure una turmentosa història d'amor amb Assumpció Badia, la filla de Domènec Badia Leblisch, el nostre Alí Bei, que també s'havia exiliat al país veí, història que al cap-

davall va enterbolir i complicar la seva residència en terres franceses fins a l'extrem d'ingressar temporalment a la presó.⁵⁰

Més interès des d'un punt de vista pedagògic posseeixen els contactes que va establir a París durant aquests primers compassos de l'exili. Així, va ingressar en la Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire, que presidia el filòsof baró de Gérando, i paral·lelament va entrar en relació amb M. A. Jullien de París, precursor de l'educació comparada, que sempre va mostrar la seva simpatia pel sistema amorosià. Per tant, Amorós participa de bell nou de l'ambient de renovació pedagògica que havia existit en els cercles il·lustrats espanyols, a redós de la difusió de les idees de Rousseau i Pestalozzi. La seva experiència al Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid serveix de punt de partida per a desenvolupar un actiu publicisme a favor dels mètodes d'alfabetització a gran escala, en especial el mètode de Lancaster, que potencia l'ensenyança mútua, sistema que segons el seu parer pot servir per a la introducció dels principis de Pestalozzi. Ara bé, Amorós tindrà un paper de pioner en tot allò relatiu a l'educació física, de la qual serà un gran apòstol. En aquest sentit, proposarà unir la música a la gimnàstica, per tal d'aconseguir la fusió entre l'educació moral i l'educació física. És sabut que Amorós sentia una especial fascinació per la música religiosa i per l'òpera, de manera que no ha d'estranyar que consideri que qualsevol exercici físic (en especial, la marxa) devia ser acompanyat pel cant en un tot que conjumina la gramàtica musical amb la gimnàstica corporal.

Així, l'any 1818 publica el seu llibre *Cantiques religieux et moraux*, una mena d'himne religiós ideat per a tota la joventut, que tenia com a objectiu transmetre sentiments d'amor i de respecte vers el Déu de l'univers, sense oblidar el conjunt de valors establert en funció del sistema polític existent en la França de la Restauració. Des d'un punt de vista teològic, i en consonància amb l'esperit de l'època, Amorós defensa un deisme religiós que es vol situar per damunt de totes les religions positives. En sentit ampli, es pot considerar Amo-

50. Aquesta història posseeix també un cert interès pedagògic des del moment que, segons sembla, Amorós va tenir amb aquesta jove un fill, que molt probablement s'anomenà Emili, la qual cosa confirmaria la seva devoció per les teories pedagògiques rousseauianes. Amorós —que mantenia una relació deteriorada amb la seva esposa— i Badia havien estat amics i companys des de l'època que ambdós eren col·laboradors directes de Godoy, però tot fa pensar que van trencar els seus cordials vincles a partir de la insistència amb què el coronel perseguia Assumpció Badia, que, finalment, es va casar amb el filòsof Jean-Claude de l'Isle de Sales, un home molt més gran que ella. La diferència d'edat d'Isle de Sales respecte d'Assumpció Badia era ben significativa, però és probable que en aquest casament, possiblement de conveniència, es donessin interessos econòmics i el desig d'aconseguir la ciutadania o naturalització francesa de la filla de Domènec Badia.

rós com una mena de filantrop que volia contribuir a la regeneració de la societat per una via reformista que emfasitza la conveniència de l'exercici físic des d'un doble punt de vista civil i militar. En última instància, per a Amorós l'objecte principal de la gimnàstica és servir a través de l'enfortiment i habilitat corporal a la millora del proïsme, això és, de tota la humanitat globalment considerada.

Abans de continuar, emperò, voldríem recordar que Amorós disposava a París d'una bona biblioteca de més de quatre mil volums, cinc-cents dels quals estaven dedicats a qüestions pedagògiques. Per tant, podem dir que posseïa una apreciable cultura pedagògica, en especial pel que fa a l'educació física i a la gimnàstica (mèdica i pedagògica), amb la presència dels tractats més significatius de la disciplina (Mercurialis, Ballexserd, Guth Muths, Clia, etc.), sense oblidar la tradició clàssica. Naturalment, tampoc podien faltar els llibres d'esports com el pugilisme, l'equitació, l'esgrima, la natació, etc. aplicats a les distintes professions. I això tant més quan el sistema amorosià d'educació física se singularitza, a més d'agermanar l'educació física amb l'educació moral, pel seu caràcter eminentment pràctic.

Efectivament, Amorós no només fou un teòric de l'educació física sinó que també es va dedicar a obrir diversos establiments, que van guanyar aviat una gran reputació i prestigi. Efectivament, el somni d'Amorós fou la construcció d'un gran gimnàs a París, per la qual cosa va tenir l'ajut de les autoritats civils i militars, atès que l'objectiu últim del seu programa era contribuir a la millora de l'exèrcit francès, cosa lògica si tenim present la seva condició de coronel d'infanteria. No hi ha dubte que el mètode amorosià va despertar l'interès del Ministeri de la Guerra francès, que veia amb bons ulls els esforços d'Amorós per augmentar les capacitats dels bombers, dels enginyers militars i dels regiments d'infanteria, en un moment en què —després de les guerres napoleòniques— es pensava sovint en programes de fortificacions per a les grans ciutats, París principalment.

Així doncs, el seu somni d'un gran gimnàs es va fer realitat amb la inauguració l'1 de maig de 1820 del *Gymnase normale militaire et civil*, que es va instal·lar en el parc de Grenelle, en les proximitats de l'Escola Militar i dels Camps de Mart. Es tractava d'una sofisticada instal·lació amb una zona coberta i una altra a l'aire lliure, i en què tenia cabuda un estadi a l'estil de la Grècia clàssica i grans màquines gimnàstiques. De fet, la direcció de fortificacions de París fou l'encarregada de confeccionar aquests complexos enginyers dissenyats per Amorós i destinats a la formació física militar, per bé que el gimnàs també era utilitzat per civils. A més, el prefecte de la policia havia encarregat a Amorós la instrucció gimnàstica del batalló de bombers de la ciutat de París.

Pot dir-se que aquest gimnàs civil i militar es va concebre com un gimnàs normal, de manera que una de les seves finalitats era formar oficials de l'exèrcit i professors civils per tal que poguessin actuar més tard com a instructors d'educació física. Vistes així les coses, resulta lògic que nombrosos militars d'infanteria i d'artilleria (la cavalleria sempre fou reticent a la gimnàstica d'Amorós) concorreguessin als cursos que s'impartien en aquest gimnàs, fins al punt de donar-se la paradoxa que una part de l'expedició dels Cent mil fills de Sant Lluís (abril de 1823), que va venir a Espanya per acabar amb l'experiència del trienni liberal (1820-1823), es va formar, físicament i moralment, segons el sistema d'Amorós, un personatge de pregones conviccions liberals i allunyat de qualsevol temptació absolutista.

Tal vegada, una de les acusacions que s'han fet sovint al mètode amorosià d'educació física és la seva dimensió militar, en el sentit que els seus exercicis i aparells només eren aptes per a persones fortes i atlètiques com els integrants de l'exèrcit. Contra aquesta acusació, Rafael Fernández Sirvent es converteix en el millor avalador de la pedagogia corporal d'Amorós, en destacar les bases anatòmiques, fisiològiques, ortopèdiques i mecàniques del seu sistema d'educació física. Amb altres paraules: el sistema d'Amorós posseeix uns principis científics que sovint són oblidats però que constitueixen un autèntic fonament científic per a una disciplina emergent com era l'educació física, que —en el seu cas— es resol en clau gimnàstica, d'una gimnàstica entesa com a ciència dels moviments i que ha de coadjuvar a l'educació integral —física, intel·lectual i moral— de l'ésser humà. En conseqüència, Amorós concep l'exercici físic no com un fi, sinó com un mitjà o, el que és el mateix, com un instrument de l'educació global que havia d'atendre tota la humanitat, per bé que l'estament militar fou el col·lectiu que millor va aprofitar les seves contribucions d'inequívoca vocació popular.

Per la nostra part, hem d'afegir que tot i aquesta voluntat de Fernández Sirvent per remarcar el caràcter universal del mètode amorosià, no es pot dubtar del seu biaix militarista. No hem d'entrar en polèmiques innecessàries, ni estèrils, però malgrat les bones intencions d'Amorós el cert és que algunes de les seves construccions —per exemple, l'octògon, la seva principal i més genuïna creació, complicat bastiment que es trobava coronat amb una bandera— constitueix una edificació de diversos pisos de fusta que recorda l'estructura d'un baluard que s'ha de conquerir. Es tracta, en darrer terme, d'una màquina de diferents usos que presenta diverses maneres de pujar i baixar però que sembla haver estat ideada exclusivament per a militars o, almenys, per a persones amb gran potència muscular. Una altra cosa hem de considerar: els uniformes, la disciplina, l'atmosfera patriòtica i les festes públiques que organitzava Amo-

rós a París s'allunyen d'aquella gimnàstica universal i filantròpica que precoritzava per apropar-se encara més a una gimnàstica d'ascendència militar, de signe espectacular, perillosa i restrictiva, atès que demanava persones ben fornides i musculoses. D'alguna manera, l'esclat de la gimnàstica —i molt especialment, del mètode amorosià— es dona en un context estratègicament obert al colonialisme i, per tant, a la conquesta del nord d'Àfrica, empresa a la qual l'Exèrcit francès dedicarà bona part dels seus esforços durant el segle XIX, empresa en què Amorós veurà morir decapitat un dels seus dos fills.

Tots aquests antecedents no ens han de fer creure que en la vida d'Amorós a París tot foren flors i violes. També se succeïren els desenganys i les desgràcies. Malgrat haver gaudit d'un considerable èxit entre 1820 i 1830, a partir de la revolució de juliol —amb la substitució de la Casa de Borbó per la d'Orleans—, la figura d'Amorós va començar a declinar. Pel que sembla, el ministre Guizot —poc apassionat per l'educació física— no va confiar en el seu mètode, de manera que Amorós va haver d'abandonar el gimnàs de Grenelle —que va quedar reservat per a ús exclusiu dels militars— i va obrir amb capital propi el *Gymnase civil et orthosomatique*, inaugurat l'any 1834 molt a prop dels Camps Elisis i que així es va convertir en el primer gimnàs privat de París, quan la burgesia consolidava el seu protagonisme social. Així doncs, en aquest segon establiment, i perduda la confiança de les autoritats franceses, l'orientació tingué un caràcter més civil i ortopèdic que no pas militar, encara que consta que també aquí va continuar formant un nombre considerable d'oficials i sotsoficials de l'Exèrcit.

Els darrers anys d'Amorós tingueren una certa amargor, que possiblement només va ser endolcida pel viatge que va fer a València l'any 1839, on va ser objecte d'un seguit d'homenatges i reconeixements, alhora que recollia el títol de marquès de Sotelo. Malgrat tot, va morir a París, on va ser inhumat en el cementiri de Montparnasse, on reposen encara avui les seves despulles. Com molts altres afrancesats, les seves restes mai han tornat a l'Estat espanyol, que té l'honor de compartir amb França un dels pioners de l'educació física moderna. La història —i el nacionalisme francès— ha convertit Amorós en un referent de la gimnàstica francesa, que va trobar en el seu deixeble Napoleó Laisné —també militar— un extraordinari divulgador de les seves idees, que es van recuperar a la França de la segona meitat del segle XIX i, en particular, a l'Escola Militar de Joinville-le-Pont, inaugurada l'any 1852, amb la qual cosa es confirma la dimensió militar del seu mètode d'educació física. Molts dels soldats francesos que van combatre en la Primera Guerra Mundial (1914-1918) es van formar en aquesta escola, epicentre del moviment gimnàstic i esportiu francès, que va tancar les seves portes l'any 1939.

En fi, ens trobem davant d'una biografia necessària que il·lustra la vida d'un afrancesat que va viure el somni de l'educació física. Queda clar, després de llegir aquest llibre, que Amorós fou un pioner de la pedagogia corporal en el tombant dels segles XVIII i XIX, i que va saber sistematitzar —des de la perspectiva militar— l'educació física en un moment històric en què aquesta disciplina emergent caminava vers la seva institucionalització, bo i utilitzant diverses vies: la militar, l'escolar i l'esportiva. El llibre de Fernández Sirvent s'ha elaborat amb les eines i categories de la història general, la qual cosa serveix de manera eficaç per a elaborar una biografia que, a banda de l'interès personal, atresora tot un capital pedagògic certament inesgotable. Probablement un dels mèrits més reeixits d'aquesta obra rau justament en aquest punt, en la possibilitat d'obrir pistes i línies per a nous treballs. En resum, el llibre que ens ocupa pot servir —mercès a les fonts utilitzades i a la sistematització realitzada— per a endinsar-nos en les contribucions educatives del pedagog valencià més universal de l'època contemporània.

Conrad Vilanou i Torrano

FULLAT I GENÍS, Octavi. *Valores y narrativa: Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

Després de publicar *Els valors d'Occident* (Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2001) i *L'autèntic origen dels europeus: El cristianisme en la formació d'Occident* (Barcelona, Pòrtic, 2004), ens arriba aquest nou llibre que sintetitza i completa els anteriors i que fixa —de manera quasi bé definitiva— el pensament del professor Octavi Fullat (1928). Entre altres mèrits, aquesta obra ens ofereix una veritable cosmovisió (*Weltanschauung*), que té com a objectiu final mostrar els grans valors o macrovalors de la tradició occidental. D'alguna manera, Fullat ens proposa una història dels conceptes (*Begriffsgeschichte*), és a dir, una història de l'esperit que s'ha concretat en diverses figuracions culturals, fins al punt que Europa no és més que una història narrada (*Historie*) d'esdeveniments (*Geschichte*). Ara bé, malauradament sovint la cadena d'esdeveniments (*Geschichte*) es confon i es fon amb la història narrada (*Historie*), la qual cosa comporta la desaparició del sentit, de manera que tot queda reduït a la simple superficialitat.

Altrament, l'humanisme occidental és la representació justament de l'ésser europeu, de manera que Octavi Fullat —en aquest llibre que constitueix una espècie de recapitulació del seu pensament— s'endinsa en l'anàlisi dels transcendents de la història. En aquest espai temporal expectant, Occident ha elaborat els seus valors-valoracions que ens injecten coratge per viure. En realitat,

Europa —i per extensió, Occident— configura una història de sentit, una autèntica història narrada que té tres nuclis originaris, a saber: Jerusalem, Atenes i Roma, que, al seu torn, es poden representar en les figures d'Abraham, Ulisses i Enees. De la convergència d'aquests tres factors sorgeix el cristianisme, que dona suport i sentit a la cultura europea i, per extensió, occidental. Tant és així que la tesi que defensa Fullat posa de manifest que la globalitat del que anomenem «Occident» s'entén, i només es pot comprendre, si es té present el cristianisme, fins al punt que es perfila com a matriu històrica dels processos, tant especulatiu com pragmàtics, d'Occident.

Ben mirat, Octavi Fullat ha afaïçonat al llarg dels darrers anys una cosmovisió que vol copsar l'essència d'Europa a partir de les aportacions històriques del profetisme jueu amb el principi de la dignitat humana (*Ruah*, esperit), la racionalitat grega (*Logos*) i la tecnologia romana (*Ratio*), que donen sentit al cristianisme que va fondre la grecoromanitat —que aportava el coneixement dels grecs i la tècnica dels romans— i el judaisme —portador del concepte de la profecia, del «per a què». Per tant, el cristianisme —i per extensió, la civilització occidental— ha tingut tres progenitors: dos de pagans (Grècia i Roma) i un de sinaític (el judaisme). Les tres memòries —hebrea, grega i llatina— permeten una hermenèutica creadora a partir de la significació que acullen, bo i possibilitant una exegesi que configura l'*Homo occidentalis* com a lligam unificador gràcies al paper vivificador del cristianisme. Aquí assoleix tota la seva autèntica dimensió la figura de Pau de Tars, que dibuixa l'esborrany de la civilització occidental a través d'un ecumenisme que parteix del profetisme jueu, de la saviesa grega i del poder romà, i que troba en Jesús de Galilea —el Déu-encarnat, el Verb de Déu ingressat en la història— la seva clau de volta. Justament el que batega en el fons del llibre que ens ocupa és ben clar: el cristianisme —entès des de la *Carta als romans*— és l'«a priori» d'Occident, cosa que vol dir que l'esdevenidor d'Europa troba el seu sentit justament en les seves arrels cristianes.

La història, tal com l'entén Fullat, que segueix aquí Gadamer, és una experiència a la recerca de sentit, de manera que l'humanisme del segle xx s'intel·ligeix des de l'hermenèutica dels seus precedents o preliminars. És clar que Fullat s'estima més la no-clausura de Gadamer, que viu des de la tradició, que no pas el racionalisme il·lustrat i alliberador de Habermas. No es pot negar que Fullat ha estat influït per l'hermenèutica gadameriana i, al seu torn, per la teologia luterana (Schleiermacher, Rudolf Bultmann, Karl Barth), de manera que el llibre que tenim a les mans és el resultat d'una excursió realitzada a partir de la *sola scriptura*, és a dir, de textos no precisament i únicament religiosos per tal d'interpretar i comprendre una realitat històrica. De fet, comprendre no és

res més que descobrir el sentit d'un text o d'una conducta, en comptes d'ate-
nir-se simplement als fets, com defensaven els positivistes. Si a les ciències em-
piriconaturals només els importa el present, la veritat en les ciències humanes
consisteix a il·luminar l'actualitat des de la tradició i amb vista a l'avenir. I això
més encara si tenim en compte que la consciència és temporalitat, és a dir, la
deu del temps que dóna sentit al passat —la història és la concreció de les fi-
guracions culturals— i al futur: abans de ser nosaltres, som història. Comptat
i debatut, l'home es realitza històricament fins al punt que el present ben sol
no existeix, atès que cal comptar ineludiblement amb horitzons canvians de
la memòria del passat i de l'expectativa que obre el futur.

Podem dir que Fullat és un intel·lectual de la *in-satis-facció* (inacabament) ca-
tegorial, del pensador que no es troba còmode amb aquest món postmodern
que, al seu entendre, es va desencadenar a partir de l'any 1900, data que coin-
cideix amb la mort de Nietzsche, tot i que Heidegger continua sent el pensa-
dor més profund de la postmodernitat. D'alguna manera, Fullat estableix una
autèntica filosofia de la història que implica una nova divisió d'aquesta en tres
fases o etapes històriques ben definides: la premodernitat (precristianisme,
cristianisme, fins a la publicació del *De hominis dignitate* de Pico della Mirando-
la, el 1486), modernitat (Renaixement, Il·lustració) i postmodernitat. Des d'a-
questa perspectiva històrica, l'acceptació i generalització del cristianisme no es
va donar fins el Concili de Nicea (any 325), en el qual es proclama que Jesucrist
és realment un home (cosmovisió grega i romana) i és a la vegada YHWH (te-
tragrama de quatre consonants impronunciabls que dóna sentit a la cosmo-
visió jueva que identifica Déu com aquell Absolut silenciós). Al seu torn, i a
banda del credo de Nicea (325 dC), la icona del cristianisme la trobem en el
Pantocràtor, o Jesucrist Senyor de l'Univers, que descansa damunt de la síntesi
que subsumeix el judaisme i el paganisme grecoromà en el «Déu-fet-home».

D'alguna manera el cristianisme representa una síntesi —no en el sentit he-
gelià sinó més aviat una fusió entre la tradició jueva, grega i romana—, que
s'expandeix ràpidament. D'aquesta fusió va sorgir el domini cristià (del segle
IV al XV), que té com a valor la *charitas* (amor) que inunda tot l'univers occi-
dental fins a l'extrem que tot s'alimenta d'aquest valor. Per aquesta via, el cris-
tianisme que prové del profetisme hebreu integra el paganisme —amb les re-
ferències a la naturalesa—, la felicitat —com a punt teleològic— i l'excel·lència
de la virtut. La regla d'or es troba en l'Evangeli de sant Mateu (6, 12): «Perdona
els nostres deutes, així com nosaltres els perdonem a qui ens deu.» Al seu torn,
Crist —norma definitiva de la conducta moral— constitueix un universal a ma-
nera d'autèntic i exemplar imperatiu categòric. No endabes l'Evangeli de sant
Joan (13,34-35) fa avinents aquelles paraules de Jesús: «Us dono un manament

nou: que us estimeu els uns als altres. Tal com jo us he estimat, estimeu-vos també entre vosaltres.»

Ara bé, després del desenvolupament del cristianisme durant tota l'edat mitjana es va produir una mena d'esgotament cristià. En la cristiandat medieval tot estava lligat i ajustat. Fe, raó i món funcionaven de manera integrada, mentre que en la modernitat l'ésser humà es desprèn de Déu. L'antropologia i les ciències modernes esvaeixen l'encarnació i comencen a divergir de nou el judaisme i el paganisme. El triangle (Jerusalem, Atenes i Roma) que va fer possible el cristianisme —que es va objectivar en cristiandat— deixa de ser un triangle i esdevé una recta que uneix altra volta Atenes i Roma. El profetisme hebreu perd empena a favor del paganisme grecoromà, que només viu en l'interior de la immanència. Tot plegat prepara la concepció renaixentista, que serà ja immanent. Són indicis del final de la premodernitat dominant i de l'anunci de l'arribada de la modernitat, en la qual l'ésser humà i la raó desplaçaran Crist com a referència total. S'ha passat del Pantocràtor a la dignitat humana, fins al punt que l'home substitueix Jesucrist, l'antropocentrisme ocupa el lloc del teocentrisme: a la *Gioconda* (acabada el 1507), la Monna Lisa somriu amb una naturalitat que no té cap mena de direcció transcendent.

El procés modernitzador que es desencadena a partir del Renaixement i que prossegueix amb la Il·lustració és ben conegut. Els *studia humanitatis* retornen la veu als grecs i als llatins. L'home assoleix una pretesa majoria d'edat en què només es deixa governar per la seva raó: raó, la *raison*, la *Vernunft*. La conseqüència és òbvia: Il·lustració, segle de les llums, *Aufklärung*, *Enlightenment*. L'home s'emancipa de la tradició, de l'Església i de la Bíblia. El Déu d'Abraham, d'Isaac i de Jacob, el de Jesús, cedeix el lloc a un Déu que és el Gran Arquitecte, el Principi o la deu racional i arquitectònica de la realitat. La modernitat ja no és cristiana, sinó radicalment i profundament humana: el *sapere aude* de Kant situa la raó en el lloc de la divinitat.

Tot amb tot, la història continua d'una manera desconcertant atès que el subjecte modern —el que va de Descartes a Kant— també ha estat vilipendiat pels postmoderns (Nietzsche, Freud, Heidegger, etc.). Ara ja no es disposa d'un únic sentit sinó que gaudim de sentits plurals i divergents en una època postmoderna que ha fet públic elogi de la diferència al marge de la història i de la memòria. El món postmodern iniciat amb el segle xx s'assembla a un conjunt caòtic que allarga el joc d'ombres i de llums en què ens descobrim vivint. Tant és així que s'ha bandejat el pes de la tradició —Occident ha elaborat històricament valors-valoracions— i s'accepta sense reticències un món de banalització que a tot estirar aspira a una ètica de mínims. A més, l'elogi d'un món altament tecnocientífic ha generat una Europa rica, postmoderna, alienada i

embriagada. Tot plegat, ens ha fet oblidar la dimensió utòpica del profetisme jueu, assumida també pel cristianisme, que ofereix encara avui un horitzó d'esperança. Al capdavall, allò que ens és propi és justament la Pasqua, és a dir, continuar superant-nos perquè el destí és sempre obertura: l'encarnació cristiana s'ha de transferir a altres pobles i altres civilitzacions, tot i que només a manera de proposta i d'ofertament, sense perdre de vista que s'ha d'evitar caure en els fonamentalismes religiosos però també polítics a fi de defugir dels imperialismes que planen sobre la terra. En resum: el que proposa Octavi Fullet és una restauració humanista que sigui fidel a la tradició i que d'una manera utòpica s'obri vers el futur. Si no hi ha esperança, defalleixen els valors i les tasques i de res servirà continuar en una Europa que a voltes sembla que ha caigut en l'avorriment i, fins i tot, en el fàstic.

Conrad Vilanou i Torrano

GINER DE LOS RÍOS, F. *Pedagogia universitària i altres escrits*. Edició a càrrec de Josep González-Agàpito. Pròleg de Buenaventura Delgado. Vic: Eumo, 2005. (Textos Pedagògics; 44)

Es reuneixen en aquest volum, en llengua catalana i prologat pel professor Buenaventura Delgado —probablement un dels seus darrers treballs acadèmics, atès la greu malaltia que pateix—, els principals escrits que Giner de los Ríos va dedicar a l'ensenyament superior i que ja van ser recopilats per primera vegada sota la direcció de Teresa Rodríguez per a l'editorial Espasa-Calpe l'any 1990. Tots ells apunten d'una manera o d'una altra, directament o complementàriament, cap a l'anàlisi d'allò que durant llarg temps li va produir tanta preocupació: la greu crisi finisecular de la universitat espanyola. Giner de los Ríos ens parla des d'una època en què el sistema universitari deixava exhausts tant els alumnes com els professors. Un mecanisme que el mateix Giner qualificava de «desesperitalitzant», i és en aquest sentit des del qual es pot parlar d'una desmoralització generalitzada en l'interior de l'educació universitària.

Tot reprenent en certa forma els esforços del ministre de la República Eduardo Chao, en 1873, d'assolir a través de les reformes especials l'emancipació política i intel·lectual i l'arribada d'una nova generació il·lustrada veritablement moral i lliure, Giner esbossa la història de la involució de les universitats especialment concentrada en el col·lectiu dels que fet i fet seran els més perjudicats, els estudiants, d'una edat gairebé infantil, es queixa ell, apagats quant a la iniciativa personal i l'esperit de creació i desorientats pel que con-

cerneix a l'ideal de progrés que haurien d'assumir com a individus que estan formant-se en l'alta cultura.

De fet, la universitat espanyola d'aquell moment, especialment si ens atenim a la notable descripció que realitza en l'abundant text que dóna títol al llibre, escrit el 1905, no formaria una corporació social de professors i alumnes amb la finalitat de conrear els estudis denominats liberals i d'educar la joventut. En tot cas, la universitat des del punt de vista institucional seria si fa no fa, sense albirar alguna altra ambició més elevada, un centre administratiu de l'Estat compost de professors-funcionaris, nomenats pel govern de torn, i amb l'objectiu fixat de preparar els alumnes per als exàmens i graus corresponents a les diverses professions. L'examen, la prova que simplement habilita per a l'exercici d'una activitat o especialització, és el nucli decisiu a partir del qual Giner de los Ríos sosté la seva crítica visió del problema universitari. En un escrit que oportunament titula «O educació o exàmens», advoca per l'eliminació «no solament d'aquestes suposades proves, sinó la de totes les altres pràctiques anàlogues: oposicions a càrrecs públics, a premis, a pensions, etc.». Concretament, Giner avorreix l'inoportú sacrifici amb el qual el professor «esclavitza» l'alumne obligant-lo a emular que sap el que se li pregunta i que, al seu torn, en una espècie de cercle viciós, el professor s'esclavitza a si mateix en una tasca servil en no poder-se consagrar la major part del temps a una vocació superior. Aquí només hi ha una necessitat: «ser aprovat, dur-se la nota, el premi, la plaça». Supressió dels exàmens i graus anuals de fi de curs i les seves assignatures per la substitució del treball de l'alumne durant tot el curs; modificació del programa únic, que obliga tots els alumnes a estudiar els mateixos temes; cessació de tot exercici memorístic del saber de l'assignatura i substitució per exercicis personalitzats de caràcter científic són els preceptes bàsics per a una nova organització de l'ensenyament superior que Giner preconitza com a canvi fonamental i obligat.

La seva ambició de reforma pedagògica remet sens dubte a un ideal de sistema educatiu que hauria de superar la mera instrucció i que va ser deduït a partir de l'anàlisi comparativa dels models anglosaxó (Oxford, Cambridge) i alemany (Magúncia, Max Planck), dels quals emfasitza més aviat les seves mancances amb la finalitat de sintetitzar una complementació positiva entre els dos models. Del primer, que denomina model educatiu general, argumenta que en ocupar-se del desenvolupament personal de l'estudiant, des del vigor i la salut física fins a l'embranchida de la individualitat, la independència i el caràcter moral, l'interès per la vida pública, el respecte a les jerarquies socials i fins i tot el bon gust, deixa de costat un dels objectius més importants de la universitat, la funció científica. Un context totalment oposat al que succeeix

en el model germànic, l'arquetipus científic, en el qual es dóna prioritat al cultiu de la ciència, per sobre de qualsevol humanisme, situació que provoca, segons Giner, un cert exclusivisme intel·lectual, sacrificant l'home als interessos de l'estudiant, amb la qual cosa s'arriba a menysprear la cultura personal i social dels alumnes. Giner no nega el caràcter educatiu contingut en aquests dos exemples, però sí retreu que aquest objectiu fonamental de tota universitat resti supeditat als fins particulars de cada model. Per aquest motiu a partir de la idea bàsica que va revestir en el seu conjunt l'ideari de la ILE, «l'educació integral de l'home», se'ns planteja, mitjançant l'exposició de nous mètodes pedagògics i de treball professional, un paradigma d'educació superior com l'avenir de la universitat espanyola i que, en un horitzó bastant proper en aquesta època, s'albirava com a tendència en la universitat nord-americana (Worcester, Saint Louis), en la qual es combinaven adequadament el desenvolupament del tipus científic alemany amb l'educació general de la joventut accentuada pel tipus anglosaxó.

En intensificar aquesta relació en un sentit productiu per a les institucions acadèmiques, se situa el pla per a diversificar els coneixements, el que el mateix Giner denomina «microcosmos», i que tractaria d'afirmar una cooperació científica en la investigació que prepari l'alumne no únicament per a les diverses professions que la societat demanda sinó també per a la vida en la seva infinita complexitat i riquesa. En l'article titulat «Idea d'Universitat», Giner explica que es tracta d'un tipus d'universitat que, solidàriament amb la vocació pel saber, estimuli «la reflexió intel·lectual i la indagació de la veritat en el coneixement, el desenvolupament de l'energia corporal, l'impuls de la voluntat, els costums purs, l'alegria de viure, el caràcter moral, els gustos sans, el culte de l'ideal, el sentit social, pràctic i discret en la conducta». És a dir, tot apunta vers una forma de vida més completa. Aquesta forma de vida del deïxible universitari, que hauria d'estar canalitzada per una nova pedagogia, Giner de los Ríos l'albira en la seva realització des d'una perspectiva eminentment mèdica.

Efectivament, en la ressenya titulada «L'ensenyament del futur», en la qual fa una extensa anàlisi del llibre del doctor Beard *El neurosismo americano*, argumenta que tota educació ha de ser clínica, que cada cas particular ha de ser observat directament. Això vol dir que saber «bé i com serà en el seu moment l'educació mèdica equival a saber en general com ha de ser tota educació». Aquí, Giner no utilitza el vocabulari mèdic simplement com un objecte per a la metàfora: per a ell és una qüestió de mètode. És a dir, en l'evolució metodològica de l'ensenyament mèdic, de la qual Giner rebutja un tipus de formació sistemàtica, de memorització de la teoria i molt poc aplicada als casos clí-

nics, es percep el que en les altres disciplines universitàries ha de ser reformat, ja que la medicina representaria el grau més complet d'acostament al saber, on el procediment intuïtiu assisteix a l'alumne perquè aquest, pel seu propi compte, i partint de les dades objectives que se li presentin, pugui resoldre les dificultats pròpies de cada saber, dintre d'un sistema de conceptes. Així, la medicina es proposa com a llei de mètode educatiu per a les altres disciplines: «Un cas de consciència en una classe de moral; l'observació d'un fenomen, o la discussió d'un concepte, en una altra de psicologia, de botànica, de lògica, de física, no són exemples per a il·lustrar una doctrina, sinó la base, la matèria, l'objecte mateix de la investigació i discussió, o, per dir-lo d'una vegada, de l'ensenyament.»

En definitiva, són abocades en aquest llibre tot un seguit de problemàtiques sobre l'ensenyament universitari de l'època, però més enllà del seu context històric, que ha estat estudiat a bastament pels especialistes en la matèria, moltes vegades des de les pàgines d'aquesta mateixa revista. S'ha d'afegir que algunes d'aquestes qüestions apunten encara al present de la nostra universitat, en ocasions de forma inquietant per l'exactitud en què es desenvolupen dintre de la institució; unes vegades, ja sigui per la forma renovada com se'ns presenten els mateixos problemes; altres, de caràcter nou encara que provocant la mateixa inquietud que en el seu moment van suscitar al mateix Giner.

Francesc Calvo Ortega

GINZ, Petr. *Diari de Praga (1941-1942)*. Edició a cura de Chava Pressburger. Traducció de Kepa Uharte. Barcelona: Quaderns Crema, 2006.

No diem res de nou si afirmem que el tema de la *Shoah* (Holocaust) no constitueix cap novetat pedagògica. Amb tot, i certament d'una manera paradoxal, es pot afegir que aquesta qüestió ha despertat més l'interès dels teòrics de l'educació que no pas el dels historiadors especialistes en el terreny pedagògic. No sabem quins són els ressorts que han provocat aquesta situació, però podríem aventurar que la dramàtica experiència de la Guerra Civil espanyola (1936-1939), amb el nombrós exili posterior i la corresponent repressió franquista, ha deixat injustament en un segon terme la tragèdia europea de la Segona Guerra Mundial i, molt especialment, el martiri o holocaust del poble jueu amb la mort en els camps d'extermini i en les marxes de la mort de milers i milers de víctimes innocents, en especial ancians, dones i infants. Altrament, aquest fet no ens ha de fer perdre tampoc la memòria d'aquells altres col·lectius que, com els gitanos, els homosexuals, els testimonis de Jehovà, els opositors al na-

zisme, etc., també van perdre la seva vida en els forns crematoris. I això més encara quan l'any 2005 es van complir seixanta anys de la fi d'aquell malson amb el descobriment per les tropes aliades —sobretot les soviètiques en el front de l'Est, quan el 27 de gener de 1945 van obrir els cancells d'Auschwitz—⁵¹ dels camps d'extermini (*Lager*), que van treure a la llum un món d'horror i barbàrie sense precedents en la història de la humanitat, que va viure una de les fases més terribles que hom pugui imaginar.⁵²

El cas és que des d'un punt de vista historiogràfic el tema de la *Shoah* fou objecte de debat públic quan després de la caiguda del mur de Berlín (1989), un grup d'historiadors van menysvalorar-la, en forçar les comparacions entre Hitler i Honecker, entre Auschwitz i la presó de Bautzen, entre la Gestapo i la Stasi, és a dir, entre l'Alemanya del Tercer Reich i l'Alemanya de la República Democràtica i, per extensió, entre el nazisme i l'estalinisme. Fins i tot, es va arribar a presentar els dirigents nazis com a víctimes de la *Dämonie der Technik*, és a dir, com a resultat dels funestos efectes d'aquella tècnica demoníaca derivada d'una mecanització que imposava una existència moderna sense ànima, i no com el producte d'un procés històric autoritari que combina el sentiment ultranacionalista i la disciplina militar i que s'arrela en la història d'Alemanya. Efectivament, el nazisme posseeix motivacions molt profundes que cal esbri-

51. Aquesta data del 27 de gener ha estat triada per recordar les víctimes de la *Shoah*, efemèrides que tot fa pensar que es fixarà d'una manera definitiva en el nostre calendari de la memòria històrica. Enguany (27 de gener de 2007) han estat més d'una vintena de països europeus els que han celebrat el Dia Internacional de la Commemoració de les Víctimes de l'Holocaust, per bé que en alguns casos la data s'ha traslladat per raons justificades: Alemanya (27 de gener i 9 de novembre, nit dels cristalls trencats-*Kristallnacht*), Àustria (5 de maig, data de l'alliberament de Mauthausen), Bèlgica, Bulgària (10 de març, atès que aquell dia de l'any 1943 van ser alliberats vint mil jueus), Croàcia, Dinamarca, Eslovàquia, Estònia, Finlàndia, França, Grècia, Holanda, Hongria, Itàlia, Letònia, Liechtenstein, Luxemburg, Noruega, Polònia, Regne Unit, Romania, Suïssa i Txèquia. A casa nostra, es va celebrar un acte el divendres 26 de gener de 2007, al Palau Robert de Barcelona, organitzat per la Direcció General de la Memòria Democràtica, que depèn del Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació de la Generalitat de Catalunya, i que va comptar amb la participació d'Alberto Spektorowski, professor de teoria política de la Universitat de Tel-Aviv, un testimoni de la *Shoah* i un testimoni català republicà, deportats als camps nazis.

52. Justament Edgar Morin, en unes recents conferències pronunciades a la Biblioteca Nacional François Mitterrand els dies 17, 18 i 19 de maig de 2005, quan es complien seixanta anys de la fi de la Segona Guerra Mundial, ha abordat la qüestió de la barbàrie. Segons el seu parer, el nazisme només és l'últim estadi d'un llarg procés històric en què les tendències bàrbares es troben al costat de les tendències civilitzadores. No obstant això, la barbàrie europea no s'acaba després del final de la Segona Guerra Mundial, atès que pel fa a França no conclou fins a la Guerra d'Algèria, i encara més tard pel que fa a Portugal, amb Angola i Moçambic. A manera de conclusió, Morin assenyala que pensar la barbàrie és contribuir a regenerar l'humanisme (E. MORIN, *Cultura i barbàrie d'Europa*, Lleida, Pagès Editors, 2006).

nar en els orígens del romanticisme i en l'antisemitisme, que, amb un llenguatge pseudocientífic, va defensar la pretesa superioritat de la «raça ària» (Gobineau, Georges Vacher de Lapouge). En qualsevol cas, tot aquest litigi revisionista d'indubtable transcendència per a la història d'Europa va viure un altre episodi amb la *Goldhagen-Kontroverse*, desencadenada a redós de l'aparició l'any 1996 del conegut llibre de Daniel Jonah Goldhagen, en què, a més de replantejar els aspectes centrals de l'Holocaust, es presenta els botxins de Hitler com a homes i dones normals («alemanys corrents»), que, simplement, obeïen ordres en una atmosfera contaminada per l'antisemitisme, plantejament que, si més no, havia insinuat Hannah Arendt en la seva reflexió sobre la banalitat del mal.⁵³

Encara que en àmbits universitaris no es nega l'existència de l'Holocaust, a voltes es detecta un moviment per a justificar-lo i emmascarar-lo a través d'un oblit o tergiversació de la memòria històrica —una indubtable categoria pedagògica que cada dia adquireix més força—⁵⁴ en virtut d'un procés clarament revisionista. En realitat, en el camp de l'educació sovint s'ha parlat de la pedagogia de la *Shoah*, paraula jueva que fa referència justament al sofriment de l'Holocaust i que s'ha preferit en detriment d'aquest segon concepte. En efecte, malgrat el pes històric del mot *Holocaust* (sacrifici en hebreu), la pedagogia —i nogensmenys el cinema—⁵⁵ utilitza amb preferència el terme de *Shoah* per a referir-se a la tragèdia viscuda pel poble jueu. Al seu torn, la pe-

53. D. J. GOLDHAGEN, *Los verdugos voluntarios de Hitler: Los alemanes corrientes y el Holocausto*, 4a ed., Madrid, Taurus, 2003.

54. El tema de la memòria com a categoria històrica i pedagògica es pot vincular amb la filosofia hermenèutica, que troba en el pensament de H. G. Gadamer i Paul Ricoeur uns inequívocs punts de referència. Sense ànim de ser exhaustius recordem els següents títols: J. B. METZ, *Por una cultura de la memoria*, Barcelona, Anthropos, 1999; J. ESTEBAN, *Memoria, hermenéutica y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002; M. BORGHESI, *El sujeto ausente: Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro, 2005; A. PAGÈS, *Al filo del pasado: Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*, Barcelona, Herder, 2006.

55. Aquí convé destacar el film de Claude Lanzmann *Shoah*, que va ser estrenat l'any 1985 en el Festival de Canes, amb una duració de nou hores i mitja. Per a molts és la pel·lícula per excel·lència sobre la destrucció sistemàtica del poble jueu, ja que el director francès va treballar en aquest film des del 1974 fins al 1985; el material reunit és de tres-cents cinquanta hores i el període de muntatge es va perllongar durant cinc anys i mig. Tot i que per a alguns es tracta d'un documental, per a altres constitueix cinema en estat pur, una obra clàssica i per això inclassificable, més encara quan es pensa que els actors són supervivents que es representen a si mateixos. A banda d'haver estat mostrada per la segona cadena de TVE els diumenges 21 i 28 de maig de 2006, aquest film es troba en edició DVD (Les Films Aleph), en francès i amb subtítols en castellà. Claude Lanzmann va participar en el curs *La imatge possible. L'art i la memòria dels camps*, organitzat per la Universitat i la Diputació de Girona al desembre de 2005. Entre nosaltres, Carles Torner ha estat un dels divulgadors d'aquest film, tal com es reflecteix en el seu llibre *Shoah: una pedagogia de la memòria*, Barcelona, Proa, 2002.

dagogia de la *Shoah* troba en l'obra d'Adorno un clar punt de referència, en destacar que el principal objectiu de l'educació després de 1945 és evitar que Auschwitz torni a esdevenir una realitat en el futur.⁵⁶ «Des dels temps d'Auschwitz no ha passat res que invalidés Auschwitz, que negués Auschwitz... A l'holocaust mai no s'hi podia al·ludir en passat», va dir l'escriptor hongarès Imre Kertész quan al desembre de 2002 recollia el premi Nobel de literatura.⁵⁷

Segui quina sigui la valoració que hom faci de tot plegat, el cert és que la qüestió de la *Shoah* no resta tancada i constitueix un referent pedagògic de primer ordre per a totes aquelles persones interessades que la memòria no es perdi, tal com manifesta Leo Pavlat —director del Museu Jueu de Praga— en el pròtic d'aquest llibre que s'ha comparat amb el *Diari* d'Anna Frank. Sense forçar els fets, hom observa un evident paral·lelisme entre ambdós diaris, per bé que si el d'Anna Frank va ser aviat conegut i divulgat, no ha succeït el mateix amb el diari de Petr Ginz, que, per una sèrie de vicissituds, no es va conèixer fins l'any 2003. Llavors el transbordador espacial Columbia es disposava a partir, i un dels membres de la tripulació era Ilan Ramon, d'Israel, la mare del qual havia viscut els horrors del camp d'extermini d'Auschwitz. Segurament per això, Ilan va decidir portar al cosmos alguna cosa com a record, com a símbol de la tragèdia de l'Holocaust. I va acudir al Museu Yad Vashem de Jerusalem, on hi ha dipositada la majoria dels dibuixos conservats de Petr, entre els quals destaca el quadre *Paisatge lunar*.

56. Th. ADORNO, *Educación para la Emancipación*, Madrid, Morata, 1998. El tema d'Auschwitz ha generat una rica literatura pedagògica entre la qual citem les següents obres: J. C. MÈLICH, *La lliçó d'Auschwitz*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2001 (versió castellana: *La lección de Auschwitz*, Barcelona, Herder, 2004); F. BÀRCENA ORBE, *La esfinge muda: el aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos, 2001; J. PLANELLA, «L'anihilació de la corporalitat de l'altre. Reflexions entorn a l'estètica de l'horror a Auschwitz», a *L'altre, un referent de la pedagogia estètica: Seminari Iduna*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 105-114; C. PLANELLA i C. VILANOU, «Edith Stein i la pedagogia de la Shoah», a *Pedagogia del segle xx en femení*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2000, p. 57-83; R. MATE, *Memoria de Auschwitz: Actualidad moral y política*, Madrid, Trotta, 2003.

57. Auschwitz s'ha convertit en un referent clau per a la cultura contemporània i, per tant, per a la pedagogia. A banda de la seva significació simbòlica, l'experiència límit d'Auschwitz també posseeix un interès des del punt de vista antropològic, en el sentit d'avaluar la resistència humana a la mort. Primo Levi va calcular que un pres que fos empleat en tasques de treballs en el complex d'Auschwitz podia durar, a costa de les seves reserves naturals, de dos a tres mesos. Sobre l'organització higienicosanitària del camp de concentració per a jueus de Monowitz (Auschwitz-Alta Silèsia), es pot veure l'informe elaborat per Primo Levi i Leonardo Debenedetti. Ambdós van formar part del grup d'homes seleccionats per a treballar, no per a anar a la cambra de gas (del seu grup noranta-sis homes i vint-i-nou dones van ser tatuats, mentre que les cinquanta-sis persones restants, directament assassinades) (P. LEVI i L. DEBENEDETTI, *Informe sobre Auschwitz*, estudi crític de Philippe Mesnard, traducció de Francesc Miravittles, Castelló de la Plana, Ellago, 2005).

El destí tràgic de la llançadora Columbia va fer estremir el món sencer. Ilan, igual que la resta dels membres de la tripulació, no va sobreviure al vol d'exploració. Aquest lamentable succés va precipitar el descobriment del diari de Petr, ja que després de la tràgica fi de la nau Columbia una persona de Praga va contactar amb el Museu Yad Vashem i es va oferir a vendre'ls sis quaderns escrits de Petr i els seus dibuixos. Havia localitzat aquest llegat en una casa vella del barri praguenc de Modrany que havia comprat feia uns quants anys. El llegat acabat de trobar comprenia dos diaris en què Petr va registrar els esdeveniments dels anys 1941 i 1942, el temps anterior a la seva deportació a Terezín, quan la família —el matrimoni mixt Ginz, format per Ota Ginz i Marie Dolanska, amb els seus dos fills Petr i Eva— vivia junta a Praga. Ve a tomb significar que la família Ginz representava aquella classe mitjana, il·lustrada i culta, molt estesa al centre d'Europa en l'època d'entresigles i que, a més a més, compartia les festes jueves com la Hanukà (que celebrava el triomf de la revolta macabea contra la persecució religiosa durant el regnat d'Antíoc IV Epifanes, al segle II aC) i les cristianes com el Nadal. D'altra banda, els pares, d'orientació progressista, s'havien conegut en un congrés d'esperantistes i van posar molta cura en la formació dels seus fills, tot fent èmfasi en el sentit d'una educació liberal i en la pràctica de l'esport. Encara que la mare era ària, el pare era jueu i les disposicions nazis prescrivien que aquestes famílies mixtes —que van ser prohibides per les famoses lleis de Nuremberg, promulgades a la tardor de 1935, per tal de deixar al Reich com un territori *judenrein*, això és, sense jueus— podien viure normalment amb els seus fills fins que aquests arribessin als catorze anys, moment en què assolien la condició de jueus.

Justament en complir aquesta edat, el jove Petr va ser traslladat al gueto de Terezín —a 65 km al nord de Praga, una antiga fortalesa que a partir de febrer de 1942 es va convertir en un barri jueu tancat, en un camp de concentració— i dos anys més tard —el 28 de setembre de 1944— va ser deportat a Auschwitz, on va morir assassinat pel terror i la sense raó del nazisme. Recordem amb Hannah Arendt que l'estratègia nazi amb relació al poble jueu va seguir una política amb tres fases ben diferenciades: l'expulsió en un primer moment; més tard, a partir de 1939, una política de concentració en guetos, que va comptar amb la col·laboració tàctica dels dirigents jueus en la destrucció del seu propi poble i, finalment, la Solució Final.⁵⁸

58. A banda de remarcar que Hanna Arendt insisteix en l'escàs ardiment dels dirigents jueus en la sort del seu poble, aquí convé assenyalar que aquestes tres etapes successives d'expulsió, concentració i mort cobreixen els capítols quart, cinquè i sisè del seu famós llibre *Eichmann en Jerusalem: Un estudio sobre la banalidad del mal*, 4a ed., Barcelona, Lumen, 2003.

En efecte, després de la desfeta del front de Rússia es va optar per la Solució Final (*Endlösung*), establerta en la famosa conferència de Wannsee, celebrada el 20 de gener de 1942, poc després de la desfeta de Stalingrad, reunió en la qual Adolf Eichmann va fer una llarga intervenció sobre Terezín, que havia d'acomplir tres funcions: 1) la de camp de concentració i lloc de pas cap als camps d'extermini de Polònia; 2) la d'instrument per a reduir el nombre de presoners; 3) la d'eina d'informació sobre el destí de la població jueva. Vista la història de Petr des de la perspectiva de l'actitud del nazisme respecte al poble jueu, es pot dir que el seu confinament al gueto de Terezín correspon a la fase de concentració, per ser deportat a Auschwitz quan la Solució Final oferia dos mètodes per a matar: la cambra de gas (les primeres de les quals es van construir l'any 1939 per eliminar els malalts incurables) i el tret per arma de foc, sistema emprat pels *Einsatzgruppen*, les unitats mòbils dels botxins de les SS que actuaven impunement sobretot en el front de l'Est darrere de les primeres línies de l'Exèrcit.

Els escrits de Petr contenen breus anotacions sobre la vida quotidiana entre el divendres 19 de setembre de 1941 i el dilluns 23 de febrer de 1942 al primer diari. El segon diari s'estén des del dimarts 24 de febrer al diumenge 9 d'agost de 1942, un mes abans que Petr fos deportat a Terezín. Convé tenir present que materialment aquest diari va ser un regal de la seva germana Eva —de casada Chava Pressburger—, que va comprar paper vell, perquè els jueus no podien adquirir quaderns nous a les botigues. Per tant, els diaris són una mostra directa i de primera mà del mètode que els alemanys aplicaven durant l'Holocaust. Tot sembla funcionar com abans: la comunitat religiosa hebrea, l'hospital i l'escola jueva, però gradualment es va retallant la llibertat dels jueus, de mica en mica surten normes que estableixen les coses que han de lliurar a les autoritats, on no poden anar, què els està prohibit, i cada vegada hi ha més gent que ha de pujar als transports, i que ha de fer precipitadament unes maletes inútils per a un viatge que els conduirà irremeiablement a la mort.

Per això la força d'aquest diari, que l'autor va escriure per a ell mateix, sense la voluntat que ningú el llegís, i menys encara nosaltres tants anys després, on anota un seguit de fets puntuals amb comentaris pertinents que confirmen la sistemàtica destrucció que els nazis van aplicar a la vida de les comunitats jueves esteses per tot Europa. Paga la pena esmentar que Praga va ser un dels objectius prioritaris de Hitler en la construcció de la seva gran Alemanya. Tant és així que un any després de l'annexió (*Anschluss*) d'Àustria, esdevinguda al març de 1938, Hitler va constituir —després de la dramàtica entrevista amb el president Emil Hacha, el 14 de març de 1939— el protectorat de Bohèmia i Moràvia,

que marcava la fi de la independència txeca. En aquell moment, Adolf Eichmann, que fins llavors havia estat destinat a Viena, va ser transferit a Praga, on va aplicar a la comunitat jueva els mateixos mètodes i sistemes que havia activat en terres austríaques. Els esdeveniments, emperò, es van precipitar a partir del dia 1 de setembre de 1939 amb l'esclat de la Segona Guerra Mundial, que va empitjorar la prostració dels jueus, situació que es va agreujar encara més a partir de les derrotes militars a Rússia durant l'hivern de 1941 a 1942, després que Hitler hagués llançat, el 21 de juny de 1941, el seu atac contra la Unió Soviètica.⁵⁹

Heus aquí que la vida de Petr —que havia nascut l'1 de febrer de 1928— va quedar lligada a la història de la *Shoah*. Això establert, no és debades dir que en aquest context el fet d'escriure un diari constitueix per si mateix un acte d'inconscient però valuosa resistència intel·lectual enfront de l'anihilació dels principis de la vida quotidiana a què es troba sotmesa la comunitat jueva sota el domini del Tercer Reich. Per tant, Petr assisteix a l'escola, on segueix una vida acadèmica normal fins a les vacances del Nadal de 1941. Mentrestant, el 28 de setembre d'aquell any s'havia establert l'estat d'excepció, segons declaració signada per Reinhard Heydrich, en nom de Konstantin von Neurath (protektor imperial des de l'any 1939 de Bohèmia i Moràvia). Les hostilitats militars afecten Praga, on a la nit hi ha foc d'artilleria (3 d'octubre de 1941). També han començat els transports i el seu company d'escola Ehrlich marxa el dilluns 16 d'octubre de 1941 en la primera deportació de cinc mil jueus cap a Polònia. Mentrestant, Petr ha d'omplir —tot abandonant l'escola— bosses de serradures, per tal que els deportats puguin descansar sobre aquests sacs en les hores prèvies als seus viatges cap a l'infern en el Palau d'Exposicions de Praga, inaugurat l'any 1928 amb motiu de la Fira de Mostres i punt de reunió de tots aquells convocats per a un transport que indefugiblement conduïa a la mort. Malgrat aquesta situació excepcional, l'escola que manté la comunitat jueva continua

59. No deixa de ser sorprenent la interpretació que Sebastian Haffner va fer l'any 1978 en el seu clàssic llibre sobre Hitler en el sentit que l'antisemitisme del Tercer Reich prové de l'Europa oriental. Tot seguit reproduïm les seves paraules: «A l'Europa occidental i a l'Alemanya del tombant de segle l'antisemitisme anava de baixa; es propugnava l'assimilació i integració dels jueus, procés que es trobava en ple desenvolupament. Però a l'est i al sud-est, on molts jueus voluntàriament o involuntàriament vivien com a poble segregat dins d'una altra comunitat, l'antisemitisme era (i és?) de naturalesa endèmica i assassina, no pas relacionat amb l'assimilació i la integració dels jueus sinó amb la seva expulsió i extermini. Aquest profund antisemitisme assassí de l'est, que no permet cap sortida als jueus, arribava fins al cor de Viena, en el tercer districte de la qual, segons les conegudes paraules de Metternich, comencen els Balcans. D'allà és d'on el jove Hitler el va agafar» (S. HAFFNER, *Observacions sobre Hitler*, Barcelona, Edicions de 1984, 2004, p. 26-27).

—això, si més no, sembla— amb el seu ritme normal d'activitats: classes, exàmens, on Petr obté notes excel·lents, i càstigs, amb còpies interminables de declinacions de substantius i adjectius en alemany, la qual cosa no deixa de ser una contradicció per a aquells joves que, a més, coneixien el txec en l'àmbit públic i l'hebreu (*jiddisch*) en l'esfera familiar.

Entre les moltes informacions que subministra aquest diari destaca la por de les famílies jueves de ser convocades a la deportació. Tothom roman registrat i fa el possible per no contrariar les autoritats alemanyes, cosa que afavoreix la col·laboració de la comunitat jueva, que defuig l'enfrontament, tot i que els béns dels jueus van ser gradualment inventariats, catalogats i confiscats. Queda clar que Praga no fou Varsòvia, tot i que la resistència txeca en un atemptat comès a les darreries de maig de 1942 pot eliminar Heydrich, el *Gruppenführer* de les SS. Petr anota el dia 30 d'aquell mes que «han estat afusellades quaranta-cinc persones per manifestar-se públicament a favor de l'atemptat».⁶⁰ Mentrestant tot s'ha de lliurar a les autoritats alemanyes: avui són les botes, demà els esquís, demà passat la roba d'abric. Paral·lelament es requisen les màquines de cosir per tal que els jueus no puguin confeccionar noves peces de vestit. A poc a poc es va despullant els jueus de tot allò necessari per a portar una vida normal i poder fer front a un hivern amb una climatologia molt dura. El dia de Nadal de 1941 Petr escriu: «els jueus segurament hauran de lliurar també els jerseis», cosa que succeeix amb tota la roba d'abric al gener de 1942, quan «fa un fred terrible», i la temperatura arriba el dilluns 19 de gener a «almenys dinou sota zero», i el Vltava es glaça. Junt amb això es desmunten les sinagogues i els seus bancs s'a-munteguen al carrer.

Igualment les zones permeses per a passejar es limiten cada vegada més als jueus, i els matrimonis mixtos —com els seus pares— han de respondre qüestionaris. No acaba aquí la cosa perquè des de les tres de la tarda del dilluns 26 de gener de 1942 els jueus no poden anar amb tramvia, a la vegada que sense botes, ni roba adient, són obligats a netejar la neu dels carrers. La fam ofega els jueus, que el 14 d'abril de 1942 obtenen el permís de fer llonganisses de

60. La mort de Heydrich no es va produir immediatament sinó que van passar uns quants dies des de l'atemptat, que com és de suposar va desencadenar una terrible repressió per les autoritats alemanyes. Petr ho constata en el seu diari el dia 18 de juny de 1942: «Es veu que han agafat els terroristes a l'església de Sant Carles Borromeu. Els hi amagava el capellà. L'Eva, quan hi ha passat, ha sentit trets i ha vist les finestres fetes miques. Han afusellat cent cinquanta-tres persones.» En efecte, el 18 de juny de 1942 va ser descobert l'amagatall del grup de paracaigudistes a l'església de Sant Carles Borromeu, per bé que els autors de l'atemptat, després d'una resistència desesperada, es van suïcidar.

carn de gos. El dimarts 2 de juny d'aquell mateix any Petr anota que «els jueus no poden anar al barber» i, poc després, el dia 26 de juny constata que «les cireres només les venen als alemanys». La màquina de matar del nazisme —a l'hivern amb el fred, a la primavera amb la manca d'aliments— s'ha posat a treballar lentament però irreversiblement, sense oblidar que, com constata Petr, els amics i coneguts de la seva família són cridats diàriament per a nous transports.

No ha de sobtar que el jove Petr —lector habitual de Jules Verne i dotat d'una gran imaginació— mostrés una inclinació especial per a la creació literària i plàstica. Segons manifesta la seva germana, a Petr —un noi d'una rica fantasia— li interessava gairebé tot. Ja de ben petit es delia per saber, en tenia ànsia. De fet, ni els nazis no van aconseguir ofegar el seu anhel de coneixement, quan, igual que tots els altres nens jueus, el van fer fora de l'escola. Quan l'escola jueva va romandre tancada a partir del gener de 1942, Petr va participar activament en els grups de treball que s'havien format per fer deures i prosseguir el seu aprenentatge. Encara el dilluns 18 de maig de 1942 registra en el seu diari que repeteix el mapa del Gran Imperi germànic, «perquè en l'anterior Moràvia m'ha sortit com un nyap».

Abans de ser traslladat al gueto de Terezín va treballar en la neteja i el manteniment de les màquines d'escriure de la comunitat jueva de Praga, feina que ha d'interrompre a mig matí del dia 22 de setembre de 1942 en asabentar-se que ha de partir en un transport aquella mateixa tarda. A Terezín —on hi havia una extensa biblioteca formada per llibres decomissats als nouvinguts—, va continuar un pla de formació basat en lectures i treballs personals, molt per damunt del que es pot considerar normal per a un adolescent de la seva edat que viu en un gueto, desplaçat de la família i immers en una situació límit. Tant és així que Petr va idear a Terezín un alfabet secret de la seva pròpia invenció que alterna el ciríl·lic amb les lletres hebrees (amb les quals escriu en txec) i la taquigrafia. Així, escolta d'amagat les notícies de la BBC, que transcriu en aquest alfabet en clau que la seva germana Eva ha pogut desxifrar. Endemés, a Terezín va fundar la revista *Vedem*, escrita per un grup de nois que habitaven la L 417 d'aquell gueto. No obstant totes les dificultats, Petr sovint planejava amb un mes d'antelació la seva activitat i després, en uns informes clars, feia balanç d'allò que, durant aquell mes, havia aconseguit accomplir de debò. A més, escoltava les conferències que se celebraven clandestinament, perquè qualsevol activitat intel·lectual estava estrictament prohibida pels alemanys. Allà a Terezín escriu un poema nostàlgic tot recordant la seva estimada Praga, del qual reproduïm la següent estrofa:

Fa gairebé tot un any que sóc en aquest forat
sense la llum dels teus bonics carrers.
Com animals captius dins d'una gàbia.
Praga, llegenda de pedra, et recordo constantment!

En definitiva, el seu diari és una mostra colpidora del desig de saber i aprendre d'algú que, malgrat totes les dificultats, és conscient —i aquí rau una de les grans lliçons d'aquest testimoni— que «allò que ara és ben habitual, en temps normals despertaria una gran commoció», segons va anotar en el seu diari l'1 de gener de 1942. Durant els seus darrers dies a Terezín va coincidir amb la seva germana Eva, que, en complir catorze anys, també va ser deportada. Així Eva ens deixa constància del darrer encontre entre ambdós germans quan el tren marxava cap a Auschwitz el 28 de setembre de 1944: «M'he premut contra la multitud, he passat sota la corda que separava la gentada de les casernes i he donat al Petr un pa per la finestra. Encara he tingut temps per donar-li la mà per la reixa abans que el guàrdia em fes fora. Encara bo. Ara els nois ja no hi són i d'ells només m'han quedat els llits buits.»

Únicament ens resta felicitar l'editorial Quaderns Crema per l'excel·lent edició que ha fet d'aquest *Diari*, que inclou una sèrie d'il·lustracions corresponents a fotos de família, diaris i dibuixos.⁶¹ Entre aquestes il·lustracions destaquem les que reproduïxen les aquarel·les sobre paper dibuixades per Petr del gueto de Terezín: l'habitació de joves (1943), un carrer (1944) i les estances (1942-1944). Certament, aquestes imatges amb colors foscos i colpidors palesen amb tot el dramatisme la crueltat d'un món que va acabar amb la vida de tantes persones innocents, acusades del delictes d'haver nascut jueves, tot un malson que cal que mai més sigui possible en la història.

Conrad Vilanou i Torrano

61. Es pot recordar que Quaderns Crema utilitza en castellà el segell editorial d'Acantilado (en un primer moment, El Acantilado). A gratcienc, aquest *Diari* també s'ha publicat en castellà, atès que l'estratègia d'aquesta firma editorial amb seu a Barcelona fa sovint l'edició d'una mateixa obra en ambdues llengües. També podem esmentar en aquest context de la literatura de la Shoah l'aparició d'*El fum de Birkenau* (Barcelona, Quaderns Crema, 2005), en què Liliانا Millu evoca el seu captiveri a Auschwitz. Es tracta d'una obra editada l'any 1947, pocs mesos després de l'alliberament, circumstància que confereix a aquest testimoni un valor afegit en el sentit que es pot considerar una de les primeres obres que reflecteix l'horror de l'univers concentracionari. A part d'això convé significar que la presentació d'aquesta obra és de Primo Levi, ben conegut per *La trilogia d'Auschwitz* (Barcelona, Edicions 62, 2005). La singularitat d'*El fum de Birkenau* es caracteritza pel fet que el llibre recull en forma de relats curts sis narracions que poden considerar-se independents. Així, la veu de l'autora es presenta matisada per la coherència literària dels relats. Aquest distanciament del punt de vista no lleva impacte a les històries narrades, ans al contrari, ja que l'objectivitat literària les fa més punyents.

GRACIA ALONSO, F.; FULLOLA PERICOT, J. M. *El sueño de una generación: El crucero universitario por el Mediterráneo de 1933*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2006.

Sense saber exactament què va ser aquest viatge, recordat ara per dos arqueòlegs, jo ja fa molts anys que n'havia sentit a parlar com un creuer inoblidable, cosa comprensible ja que, directament o indirectament, havia tingut molta relació amb alguns dels catalans que van formar part d'aquest creuer. Ateses les característiques d'aquest llibre, en realitat una ressenya, he intentat fer una recordança, més que no pas una crítica en el sentit tradicional del terme, tractant de situar-me en el context de l'època, tenint en compte l'excepcionalitat del viatge en aquells anys.

Altrament, el títol de l'obra —que conté cinc-cents trenta-quatre pàgines— reflecteix el sentiment d'una sèrie de persones, sobretot joves, que somiaven en una Espanya diferent. Les esperances que havia suscitat entre un sector important de la població espanyola el nou règim republicà queden molt ben reflectides en els diaris d'estudiants i professors d'aquest creuer pel Mediterrani, integrat per cent vuitanta-set passatgers a bord: trenta-sis professors, entre els quals set dones, quatre amb els seus marits. La resta eren estudiants, una bona part noies, i completat amb personal del vaixell *Ciudad de Cádiz*, que va sortir del port de Barcelona el 15 de juny de 1933 i va arribar de tornada a València l'1 d'agost d'aquest mateix any.

Estava pensat com a ambaixada cultural de la República i va recórrer Tunísia, Malta, Egipte, Palestina, Turquia, Creta, Rodes, Grècia, Sicília, Itàlia i Mallorca. En un principi s'havia programat com un viatge de pràctiques i estudi de la Facultat de Filosofia i Lletres de Madrid, concretament la secció d'Arqueologia. A l'hora de la veritat s'hi van incorporar, també, les altres seccions de la dita facultat i s'invitaren alumnes d'altres universitats, sobretot de la Facultat de Lletres de la Universitat de Barcelona, que van constituir el 10 % del total.

Fernando de los Ríos, ministre d'Estat en aquell moment —feia poc que havia deixat Instrucció Pública—, fou el propulsor del viatge i el que va procurar que les representacions diplomàtiques tinguessin cura de les activitats que portaven a terme els creueristes en el moment de desembarcar. Manuel García Morente, degà de la facultat organitzadora i director del creuer, estava auxiliat en aquesta tasca pel secretari de l'esmentada facultat José Ferrandis.

Els viatgers pertanyien a una elit intel·lectual i política; a més de catedràtics i alumnes, hi trobem molts nois i noies relacionats amb dirigents polítics de la República i intel·lectuals de renom. Recordarem, a tall d'exemple, Laura,

la filla de Fernando de los Ríos, i els fills de Valle Inclán, Menéndez Pidal, Marañón, Gregorio i Belén, com també Isabel García Lorca, germana del poeta. Alguns dels alumnes, com Martín Almagro, Julián Marías i Antonio Tovar, esdevindrien figures importants de la intel·lectualitat espanyola durant el franquisme. Del professorat, a més dels ja indicats, recordarem, a tall d'exemple, Antonio Ballesteros Beretti, Joaquín Entrambasaguas, Antonio García Bellido, Ángel González Palencia, Juan Hurtado Jiménez de la Serna, Javier Laso de la Vega, Enrique Lafuente, Julio Martínez Santaolalla, Hugo Obermaier, Lluís Pericot, Elías Tormo, Juan Zaragüeta Bengoechea, etc.

En el cas de la representació catalana, a causa probablement de la seva exigüitat, la tria fou molt acurada, amb un currículum acadèmic brillant. Al marge del professor Lluís Pericot, que fou determinant perquè hi hagués un grup d'estudiants catalans, i el professor Guillem Díaz Plaja, hi trobem personatges que esdevindrien figures importants de la nostra cultura, com és ara Jaume Vicens Vives, Joan Maluquer de Motes i els poetes Salvador Espriu i Bartomeu Rosselló-Pòrcel.

El llibre, molt ben documentat, ens ofereix a partir dels diaris dels participants i de converses amb alguns/es supervivents, un relat vibrant d'aquest viatge, en el qual s'inclou un resum del context universitari de l'època, potser un dels aspectes menys reeixits del treball. Completa el llibre un interessant estudi crític del viatge, juntament amb uns annexos molt aclaridors, on, entre altres coses, se'ns presenta l'actuació en el món universitari i cultural dels protagonistes, professors i alumnes, durant i després de la guerra.

Atès que, fa no massa anys, aquest viatge ha estat molt recordat, especialment a Madrid, com és ara en una exposició realitzada per la Residencia de Estudiantes i una secció de l'exposició dedicada a l'arqueòleg Antonio García Bellido que va tenir lloc al Museu de San Isidro de Madrid, em centraré en aquesta recensió en una sèrie de qüestions inconnexes que m'han colpit, relacionades, en bona part, amb el nostre món cultural.

El viatge, al marge del seu caràcter excepcional, conferències, recepcions, etc., va esdevenir mític per a alguns dels seus participants, perquè va influenciar fortament en les seves vides; a través del creuer es va establir un vincle d'amistat que determinaria, en alguns casos, una relació estreta fins al final de la seva vida.

Per part dels catalans i de gent amb els quals jo he tingut una relació directa o indirecta, podria parlar dels matrimonis, de Jaume Vicens amb Roser Raho-la i Guillem Díaz Plaja amb Concepció Taboada, i de la profunda amistat que s'establí entre Salvador Espriu, Bartomeu Rosselló-Pòrcel, Amàlia Tineo i Lola Solà, que es va mantenir amb Rosselló fins a la seva prematura mort i amb Espriu també fins al seu decés. Amàlia Tineo i Lola Solà, als seus noranta-set i noranta-

tres anys, respectivament, encara mantenen ara la seva relació com si fossin germanes.

Ja en el recorregut del viatge, una de les mancances que alguns dels alumnes van trobar en el seu periple fou el fet de l'anorreament de la cultura púnica. La visita a Cartago els resultà interessant per la situació de la capital cartaginesa, però no pas com a expressió de l'esmentada cultura.

Una de les qüestions que impactà més els estudiants fou conèixer de primera mà alguns sefardites, la qual cosa mostrà la vena nacionalista d'alguns, l'orgull d'altres que veien com la República començava a superar l'antisemitisme, la prevenció d'uns quants envers els jueus i, d'una manera especial, l'interès que mostrà Bartomeu Rosselló-Pòrcel per indagar les similituds entre sefardites i xuetes.

Malgrat que hi ha més d'una opinió, en general, la visita a Turquia, especialment les seves tres ciutats mítiques, dues d'elles amb un nom nou, produïren un gran desencís; d'altra banda, la majoria dels estudiants no acabaren de veure clar, ni tan sols comprendre, els intents de modernització del país, una mirada endins i enfora que estava portant a terme Mustafà Kemal Atatürk, a causa, probablement, que no coneixien la situació d'aquest país abans de la pujada al poder d'aquest polític emblemàtic.

L'organització va fer propaganda entre els estudiants per tal que elaborassin un diari i que al final el presentessin per participar en un concurs. Fou guanyat per Carlos Alonso del Real, Julián Marías i Antonio Muñoz Granell, les impressions dels quals foren editades, el 1934, per la Universitat de Madrid, sota el títol *Juventud en el mundo antiguo*.

Jaume Vicens Vives no hi podia participar perquè anava al creuer en qualitat de professor, tot i que tenia només vint-i-tres o vint-i-quatre anys. Va fer el seu diari però no el va poder presentar al concurs. Els autors del llibre han recuperat el text de Vicens, que no havia estat publicat i que és una veritable joia, tant des de l'angle historicoarqueològic i geopolític, com des del vessant literari, amb reminiscències noucentistes, d'una manera especial la seva descripció de la Grècia que varen visitar. Convé precisar, a més, que la visita a Atenes, Epidaure, Delfos i Micenes entusiasmà a tots els viatgers.

D'altra banda, Salvador Espriu va fer alguna referència al creuer i Guillem Díaz Plaja va escriure una extensa crònica, sense citar explícitament el viatge, que fou publicada en els *Quaderns Literaris* de Janés, el 1935. Destacaria del text, des de la seva perspectiva d'home occidental, els perills que observa en un naixent panarabisme, sobretot a Tunísia i Egipte.

Una altra de les qüestions a tenir en compte és el viatge a Sicília i Nàpols, el qual, al marge del seu interès cultural intrínsec, ens mostra el xoc que re-

presentà per a la majoria de professors i d'estudiants el règim feixista, la seva parafernàlia i la manca de llibertat. Els alumnes recordaven poc o molt la dictadura primoriverista.

L'estudiant castellanenc Esteve Gálvez reflectia el paper del *Duce* en aquell moment, un tirà dels nous temps, referint-se a la situació específica de la tirania, la qual segons aquest estudiant «és un fet permanent que resisteix el pas del temps, que l'ambició del poder porta a l'abús per la força, que el dèspota odia la crítica i el comentari, i en canvi li és grat el servilisme i li plauen els delators».

Un altre fet a tenir en compte és la participació, per assegurar l'èxit del creuer, que van tenir els diferents diplomàtics, que exerciren un paper essencial per a fer realitat els anhels dels organitzadors. Cal tenir en compte, però, que pràcticament tots els diplomàtics que surten al llibre, a l'hora de la veritat, es van incorporar a la *zona nacional*.

Caldria parlar, però, d'una excepció: Gabriel Alomar. Era l'ambaixador d'Espanya a Itàlia. El mallorquí, que fou, a més, ambaixador d'Egipte durant la guerra, en una de les recepcions del creuer a Itàlia va pronunciar un magnífic discurs que tractava de les relacions culturals dels països hispànics amb Itàlia, evitant les obligades referències al *Duce*.

Un dels capítols més interessants del llibre és el que clou el treball, abans de la inclusió dels annexos, i d'una manera especial el que explica la posició dels creueristes durant el franquisme, en el món universitari. Hi trobem casos molt representatius que s'integren al franquisme, alguns ja durant la guerra; els que van a l'exili, generalment pocs; els que són represaliats i que tarden a incorporar-se a les seves càtedres o que obtenen càtedra més tard del compte. Finalment, un dels fets a tenir en compte és que, malgrat la importància percentual de les noies en el viatge, la majoria varen acabar a l'ensenyament secundari.

A través de dues citacions, voldria recordar l'impacte que en alguns dels viatgers va causar Palestina. En la primera citació, de Guillem Díaz Plaja, hi té un paper essencial la problemàtica religiosa: «Tota la Palestina ens emociona per una evocació de creient, no pas amb cap suggestió arqueològica. Damunt les pedres trepitjades per Crist hi ha polseguera de segles i noves arquitectures desconcertants. Fins i tot el fil de la tradició cristiana és difícil de seguir. Mesquites i sinagogues ocupen els llocs sagrats i els que resten a mans cristianes són a poder dels cismàtics... Aquesta és la terrible sorpresa del viatger catòlic en arribar a Terra Santa.»

L'altra referència, tot i que no té res a veure amb els meus interessos culturals, prové d'Esmeralda Gijón Zapata, l'única noia el diari de la qual conei-

xem, que ens dóna a entendre la concepció sobre la cultura espanyola, que directament o indirectament expressen en els seus escrits la major part dels viatgers del creuer. «El peso de la llanura manchega es nuestra completa reintegración a España. La aridez de estos campos tiende un cable espiritual a la aridez de los Santos Lugares. Tierras ambas de misticismo, locuras y ensueños. En la llanura húmeda de amanecer el héroe cervantino se curva en una integración sobre el panorama de aldeas que despiertan. Para nuestro espíritu impregnado por la sublime verdad de Palestina, el enigma empieza a clarear como la aurora del nuevo día. El Caballero de la Triste Figura uno de los muchos discípulos de amor de aquel que expiró en el Calvario. Como el Maestro, es apaleado, abatido por la maldad; cosecha burlas e ingratitudes, y un día, entre los días de su vida de ilusiones y desengaños, ve sacrificados sus ideales en la cruz de la realidad incomprensible y villana.»

Per acabar aquest record, convé no oblidar que els creueristes es trobaren a l'arribada a València a 1 d'agost de 1933 amb una nova situació política que començava a prejutjar un entorn polític que portaria a la Guerra Civil. El viatge s'inicia en un moment àlgid d'aquest somni i acaba al cap d'un mes i mig, quan els núvols es començaven a veure si no negres, força grisos.

Jordi Monés i Pujol-Busquets

LLULL, R. *Doctrina pueril*. Edició crítica de Joan Santanach i Suñol. Palma: Patronat Ramon Llull, 2005.

No hi ha dubte que Ramon Llull encara continua sent el pensador català més universal que ha existit en la història de la nostra cultura. Per això lamentem l'escàs ressò que ha tingut en els àmbits pedagògics l'aparició d'aquesta obra, que ens ofereix una versió crítica i actualitzada d'aquest text, un clàssic de la nostra pedagogia que malauradament desperta més l'interès dels filòlegs que no pas el dels historiadors de l'educació, entestats a renunciar sovint a tot allò que es remunta més enllà de la modernitat. Efectivament, no ha d'estranyar aquesta poca incidència en els cercles pedagògics —amb l'excepció recent del professor Josep González-Agàpito—,⁶² que sembla que hagin renunciat de manera expressa a qualsevol consideració històrica que s'allunyi del temps present, circumstància que contrasta amb el que succeeix en el camp de la his-

62. J. GONZÁLEZ-AGÁPITO, «Ramon Llull», a J. HOUSSAYE (dir.), *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*, Issy-les-Mouilleaux, ESF Éditeur, 2002, p. 189-199. (Inclou a continuació un seguit de textos en francès.)

tòria de la filosofia, on el pensament medieval català ocupa un lloc prioritari, fins al punt que recentment l'Institut d'Estudis Catalans s'ha encarregat de reeditar l'obra que els germans Carreras Artau (Tomàs i Joaquim) van elaborar durant la dècada dels anys trenta, malgrat que pels avatars de la Guerra Civil la data de publicació fou retardada fins a l'acabament de les hostilitats bèl·liques.⁶³ Endemés, la recent publicació de la tesi doctoral del professor Carles Llinàs —a càrrec també de l'Institut d'Estudis Catalans—⁶⁴ confirma el que diem: la tradició lul·liana interessa als investigadors de la filosofia, de la teologia —aquí cal recordar els treballs del professor Josep Perarnau— i de la filologia —la versió que presentem és una bona prova del que diem.

Tot això que acabem d'escriure difereix respecte al que ocorre en el terreny pedagògic, on el mestratge dels professors Tusquets i Sanvisens —ambdós deixebles dels germans Carreras Artau i, al seu torn, catedràtics a la Universitat de Barcelona— no ha tingut, malauradament, una continuïtat significativa.⁶⁵ La cosa percebuda és que quan ens referim pedagògicament a la *Doctrina pueril* encara citem la conferència pronunciada a l'Estudi General Lul·lià de Ciutat de Mallorca el dia 3 de novembre de 1978 en el marc de les Segones Jornades d'Història de l'Educació en els Països de Llengua Catalana.⁶⁶ De fet, aital situació no ens hauria de sobtar si observem que la introducció a les *Pàgines pedagògiques* lul·lianes, incloses en la col·lecció de textos pedagògics, no va ser elaborada per especialistes de la història de l'educació, ni tampoc —i això potser és el més greu— amb la col·laboració d'algun pedagog.⁶⁷ I certament que lamentem aquesta circumstància si pensem que la *Doctrina pueril* —una obra de tipus enciclopèdic i científic, que l'inquisidor Nicolau Eymerich va posar a la llista de les vint obres lul·lianes qualificades d'herètiques— va circular per tot

63. T. i J. CARRERAS ARTAU, *Historia de la filosofía española: Filosofía cristiana de los siglos XIII al XV*, estudis preliminars de Pere Lluís Font, Jaume Mensa, Jaume de Puig i Josep M. Ruiz Simon, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, i Girona, Diputació de Girona, 2001, edició facsímil. En aquesta obra es llegeix que Lull «en el libro de *Doctrina pueril* acomete el problema de la educación en sentido total» (p. 615), i a continuació procedeix a analitzar-ne el contingut.

64. C. LLINÀS, *Ars angelica: La gnoseología de Ramon Llull*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 2000.

65. Joan Tusquets Tarrats va dedicar la seva tesi doctoral a la pedagogia lul·liana, bo i publicant-la sota el títol de *Ramón Llull, pedagogo de la cristiandad* (Madrid, CSIC, 1954). Al seu torn, el professor Alexandre Sanvisens veia en l'art lul·liana un antecedent de la cibernètica, tal com sovint exposava en les seves classes magistrals, conferències i escrits.

66. R. PRING-MILL, «La *Doctrina pueril*: conreu i transmissió d'una cultura», *Lluc*, núm. 682 (1978), p. 171-176. (Reproduït a *Estudis sobre Ramon Llull*, edició de Lola Badia i Albert Soler, Barcelona, Curial Edicions Catalanes i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1991, p. 319-331.)

67. R. LLULL, *Pàgines pedagògiques*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1992, estudi introductori de Lola Badia i Albert Soler: «Ramon Llull i la difusió del saber que salva».

el món de l'edat mitjana, tal com confirma que se'n fessin diverses traduccions —occitana, francesa, llatina i, posteriorment, espanyola—, versions que, al seu torn, van fruir igualment d'un èxit important.

Però deixem de banda les lamentacions i felicitem-nos per l'aparició d'aquesta nova versió que millora totes les anteriors. Això establert, s'ha de recordar que la *Doctrina pueril*, com la resta d'obres inicials de Ramon Llull, va ser transmesa anònimament. Entre la vintena de manuscrits medievals que l'han conservada, només n'hi ha un parell —tots dos del segle XV— en què s'esmenta el nom de l'autor, encara que ningú dubta de la identitat del seu redactor, que en el pròleg es presenta com un «hom pobre, peccador, menyspreat de les gens, culpable, mesquí, indigna que son nom ssia escrit en aquesta libra». A més, els indicis sobre la datació de la *Doctrina pueril* situen aquest text —escrit pensant en l'educació del seu fill Domènec— en un període força inicial de la producció lul·liana, tot i que segons sembla l'obra no pot ser anterior al 1274, en què és generalment acceptat que Llull va concebre la primera formulació de la seva art. Tot plegat, doncs, permet situar la redacció de la *Doctrina pueril* entre l'any 1274 i, com a molt tard, el 17 d'octubre de 1276, data de la butlla papal de fundació del famós, però efímer, Col·legi de Llengües.

Des d'un punt de vista pedagògic la *Doctrina pueril* és un dels textos més complets i estructurats que es produïren durant l'edat mitjana destinats a la formació bàsica dels laics, la qual cosa constituïa una novetat en aquells temps en què la formació estava pensada bàsicament per a l'estament eclesiàstic i el llatí era l'única llengua de l'ensenyament. La majoria d'escrits pedagògics de l'època es refereixen gairebé sempre a la instrucció dels prínceps, i, que sapiguem, són normalment en llatí. Així s'esdevé amb el famós tractat de Vincent de Beauvais *De eruditione filiorum regalium*, escrit vers el 1247, i amb el *De eruditione principum* (1255-1260) de Guillaume de Pérault. Però Llull —un dels homes més pràctics del seu temps, que no oblida incloure les arts mecàniques en la *Doctrina pueril*— va capgirar aquesta tendència des del moment en què va assumir que la seva obra havia de sintetitzar les grans constants de la visió medieval per transmetre-les a un nen intel·ligent, representant d'una nova generació destinada a conservar la visió teocèntrica del món que era universal, sense perdre de vista l'especificitat de les altres dues cultures monoteistes (jueva i musulmana).

Justament Joan Tusquets —autor que és negligit en l'edició que ens ocupa— constatava l'any 1970 que la *Doctrina pueril* és «un llibre poc treballat pels erudits i tanmateix sense parió», que a més incorpora una dimensió clarament comparativista. Igualment, aquest autor assenyalava que probablement sigui la primera obra del món escrita en llenguatge estrictament infantil, alhora que constitueix la primera enciclopèdia escolar elemental de la cultura occidental.

A propòsit d'això, el professor Tusquets afegia el següent: «Sembla que no ha-guem dit gran cosa; però, si ho rumiem bé, se'ns farà palès que aquest llibre és prou per a situar el seu autor entre les figures cabdals de la Pedagogia.»⁶⁸

Tant és així que es pot afirmar que aquesta obra constitueix un ampli manual didàctic, on, després de dues terceres parts del llibre dedicades a la instrucció religiosa bàsica, apareix un seguit d'aspectes fonamentals per a la formació sobre una gran diversitat de temes, el coneixement dels quals podria ser així mateix necessari per a qualsevol persona que no hagués tingut accés a uns estudis reglats. D'acord amb aquest plantejament, la *Doctrina pueril* pot dividir-se en dues parts: la primera, catequètica i religiosa; la segona, moral i profana. De fet, la primera part resulta la més important de l'obra, en nombre de capítols i en extensió, però no és menys veritat que també s'hi inclouen diversos apartats sobre qüestions menys espirituals —per exemple, els capítols sobre les arts, per bé que la voluntat i la memòria tenen més protagonisme que l'intel·lecte—,⁶⁹ que converteixen la *Doctrina* en una petita enciclopèdia, a la qual el lector podia recórrer en un intent de comprendre el món en què vivia des d'una perspectiva essencialment cristiana.⁷⁰ S'ha dit i repetit que l'objectiu primordial de la pedagogia lul·liana no és altre que l'amor de Déu, tema que Xirau va recollir en el seu llibre *Amor y mundo* (1940). Enllà d'aquesta consideració, Robert Pring-Mill, sota la influència del marxisme, arriba a escriure que la *Doctrina pueril* no transmet una filosofia —una cosmovisió, diríem nosaltres— sinó una ideologia i no pas tan sols una religió, perquè una ideologia imposa una estructuració total i quasi matemàtica sobre el món exterior, o almenys sobre la visió del món que ha de motivar tota la conducta social dels homes. En conseqüència, conscientment estructurada, l'obra està dedicada a un públic amb un nivell d'instrucció baix, ja que no s'esmenten les raons necessàries i sí en canvi s'in-

68. J. TUSQUETS, *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià*, Barcelona, Acadèmia de Bones Lletres, 1970, p. 26-27.

69. Tot i que aquest és el plantejament que fa Llull a la *Doctrina pueril*, el cert és que en la concepció lul·liana les facultats de l'ànima —memòria, enteniment i voluntat— ocupen un lloc ben igual. «Les branques de l'arbre humanal esperitual —llegim en l'*Arbre de la Ciència*— són tres, ço és a saber, memòria, enteniment i volentat, qui són tres potències les quals són de l'essència de l'ànima racional» (R. LLULL, *Obres essencials*, vol. 1, Barcelona, Selecta, 1957, p. 617).

70. Molt probablement, per això el pare Batllori en l'*Antologia filosòfica* de Llull (Barcelona, Laia, 1984) va incloure un apartat destinat a la pedagogia que recollia els diferents capítols de la *Doctrina pueril* dedicats a les distintes arts: LXXIII (*trivium*), LXXIV (*quadrivium*), LXXV (teologia), LXXVI (dret), LXXVII (ciència de la naturalesa), LXXVIII (medicina), LXXIX (arts mecàniques). Sobre el paper de les arts liberals esmentem els següents treballs d'Armand Llinarès: «Les Arts du Trivium dans la *Doctrina pueril* et l'*Arbre de Ciència*, de Ramon Llull» (*Revista de l'Alguer*, I, núm. 1 (desembre 1990), p. 65-72) i «Les Arts du Quadrivium dans la *Doctrina pueril* et l'*Arbre de Ciència*, de Ramon Llull» (*Revista de l'Alguer*, II, núm. 2 (novembre 1991), p. 33-41).

sisteix sobre la importància de la fe, de manera que es recomana «creure i amar» allò que els articles afirmen de Déu, no pas entendre-ho.

Junt amb això, cal significar que les referències aristotèliques i escolàstiques situen la *Doctrina pueril* en el marc dels corrents acadèmics i de pensament imperants a l'Europa de final del segle XIII. Aleshores, i des d'aquesta perspectiva, la *Doctrina pueril* pot ser considerada una mena de pas previ a l'estudi de l'art (*accessus ad Artem*), útil per a l'adquisició d'unes bases mínimes i per a familiaritzar-se amb alguns dels seus components, circumstància que segons el parer de Joan Santanach es pot deduir a partir de les breus pinzellades que apareixen sobre els múltiples coneixements que Llull inclou en aquest manual. Al capdavant, la *Doctrina pueril* forma part de les obres que Llull va escriure pensant no en la conversió dels infidels, objectiu que va impulsar bona part de la seva producció, sinó en l'adoctrinament i la reforma de la seva pròpia societat, qüestió que, amb més o menys matisos, és així mateix present al llarg de tota la producció lul·liana.

Amb independència de l'indubtable sentit catequètic i pedagògic de la *Doctrina pueril*, pel que fa a l'edició que tenim a les mans en destaca la dimensió filològica.⁷¹ Per això el curador ha prestat atenció a la tradició medieval de l'obra i els diferents manuscrits a través dels quals s'ha transmès aquest text que —en menor mesura— també va ser llegit durant l'edat moderna, segons confirmen diferents manuscrits. Durant el segle XIX i el començament del XX es poden resseguir algunes referències a la *Doctrina* en l'obra d'erudits i de lul·listes, però no és fins a la publicació de l'edició preparada per Mateu Obrador, l'any 1906, que es comencen a desenvolupar pròpiament els estudis moderns sobre la *Doctrina pueril* i, de fet, sobre el lul·lisme en general. El reduït nombre de testimonis que va tenir a l'abast i la seva datació avançada van dur Obrador a intervenir en múltiples passatges per conjectura, cosa que no va indicar, per bé que va introduir esmenes remarcables sempre amb prou encert. En qualsevol cas, aquesta versió de Mateu Obrador marcava l'inici d'una nova forma d'aproximació al text, que no es limitava simplement a veure-hi una eina pedagògica o catequètica, com fins aleshores, sinó també una obra que calia estudiar des d'un punt de vista filològic, històric i cultural.

Tal vegada, aquest gir filològic es va accentuar amb el plantejament metodològic adoptat l'any 1972 per Gret Schib, que manté en la seva edició un cri-

71. Amb tot s'ha de dir que el curador d'aquesta edició també s'ha preocupat d'aquesta dimensió catequètica no només en la introducció, sinó que ha dedicat a aquesta qüestió un article específic (J. SANTANACH I SUÑOL, «Cové que hom fassa aprendre a son fill los XIII articles: la *Doctrina pueril* com a tractat catequètic», a *Literatura i cultura a la Corona d'Aragó (s. XIII-XIV)*, Actes del III Col·loqui Problemes i Mètodes de Literatura Catalana Antiga, Universitat de Girona, 5-8 de juliol de 2000, edició de Lola Badia, Míriam Cabré i Sadurní Martí, Barcelona, Curial Edicions Catalanes i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 419-430.

teri invariable de fidelitat al text transmès pel manuscrit base —els manuscrits AS, ambdós de Munic—, i dóna compte dels canvis que s’hi han dut a terme.⁷² Amb tot, aquesta editora només va tenir a la vista aquests dos manuscrits medievals complets, i de fet va optar pel manuscrit A, probablement perquè el seu estat de conservació és millor. Finalment, arribem a l’edició del text que ara ens ocupa, que es caracteritza pel seu rigor en el sentit que a l’hora d’establir les relacions existents entre els diversos testimonis de la *Doctrina pueril* s’ha tingut present la totalitat de la tradició textual conservada, és a dir, tant medieval com moderna (fins a les edicions setcentistes), i tant catalana com en altres llengües. Així, malgrat les limitacions derivades de la fragmentarietat d’alguns manuscrits i de les tendències innovadores que presenta part de la tradició, s’ha constatat l’existència d’un arquetip únic comú, del qual deriven dues grans branques (alfa i beta), fins a l’extrem que s’han pogut establir determinats vincles entre els testimonis que les conformen.

Ens trobem, doncs, davant d’una edició que es pot considerar canònica, llevat les corresponents reserves que s’han de fer sempre en aquests casos davant la hipotètica i eventual localització d’algun altre manuscrit desconegut que pugui introduir-hi modificacions substancials, cosa certament molt improbable a curt termini. Convé precisar que aquesta versió, que incorpora índexs de noms propis, obres i llocs, té el seu origen en la tesi doctoral que l’autor va presentar a la Universitat de Barcelona al desembre de 2003. Igualment en aquestes ratlles voldríem remarcar que aquesta magnífica versió crítica s’inclou en la *Nova Edició de les Obres de Ramon Llull* (NEORL), editada pel Patronat Ramon Llull, constituït per les conselleries de cultura de la Generalitat de Catalunya, la Generalitat Valenciana i el Govern balear. És important de ressaltar que la NEORL té l’objectiu d’oferir edicions homologades filològicament de les obres catalanes de Ramon Llull encara inèdites o que han estat publicades amb mitjans tècnics insuficients. La missió, doncs, de la NEORL no és altra que completar i actualitzar els vint-i-un volums de les *Obres Originals de Ramon Llull* (ORL), publicats a Palma entre 1906 i 1950. Nogensmenys, la NEORL es beneficia de la llarga experiència editorial de la sèrie *Raimundi Lulli Opera Latina* (ROL), que es publica des de 1959 al Raimundus-Lullus-Institut de la Universitat de Freiburg de Brisgòvia, dins de la sèrie *Corpus Christianorum. Continuatio Mediaevalis*. A tall de postil·la, podem afegir que aquest volum de la *Doctrina pueril* ocupa el número VII dins de la NEORL, nova edició de l’opus lul·lià, en què col·laboren els millors especialistes de Llull, procedents sobretot del camp de la filologia.

Tanmateix, es pot afegir l’existència a la xarxa telemàtica, des del mes de de-

72. R. LLULL, *Doctrina pueril*, ed. a cura de Gret Schib, Barcelona, Barcino, 1972.

sembre de 2005, del portal de Textos Medievals Catalans, que aplega l'esforç de diverses empreses dedicades a l'edició i a l'estudi de textos de l'edat mitjana. Així es difon a través d'Internet el llegat intel·lectual d'alguns personatges fonamentals de la història de la cultura catalana: Arnau de Vilanova, Ramon Llull, els Borja, Ausiàs Marc, Jordi de Sant Jordi, etc. La web inclou, per exemple, la col·lecció «Els Nostres Clàssics» (Editorial Barcino i Fundació Lluís Carulla), l'edició de l'obra mèdica d'Arnau de Vilanova (Publicacions UB i Fundació Noguera), la NEORL suara esmentada, el *Diplomatari Borja* (Edicions 3 i 4 i Institut Internacional d'Estudis Borgians), el *Corpus Biblicum Catalanicum* (Associació Bíblica Catalana i Publicacions de l'Abadia de Montserrat) i les obres de Francesc d'Eiximenis (UdG).⁷³

A la vista del que hem dit, la història de l'educació es pot congratular de tenir a l'abast una edició del rigor de la que presentem en aquesta recensió, versió que permet apropar-nos a la *Doctrina pueril* amb tota seguretat textual, una obra que possiblement va arribar fins Comenius al segle XVII a través del lul·lista alemany Johann Heinrich Alsted. Naturalment, a partir d'ara mateix caldrà fer les lectures i interpretacions pedagògiques oportunes sobre la base d'aquest text que confirma la vitalitat dels estudis sobre l'edat mitjana catalana i que ha d'esperonar els historiadors de l'educació a recuperar de bell nou aquelles antigues tradicions pedagògiques de signe lul·lià, de les quals ens parlarem amb afecte els nostres mestres a la secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i de la Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull, en especial el professor Eusebi Colomer. Justament voldríem acabar aquestes notes amb un record sobre el professor Colomer, que va morir en plena intervenció pública, tot contestant la tesi d'una ponència, la darrera setmana del mes de novembre de 1997, en el transcurs de les Jornades Universitàries sobre Ramon Llull, organitzades per la Càtedra Ramon Llull-Blanquerna, que dirigeix el professor Francesc Torralba, que, al seu torn, ha analitzat els elements que distingeixen la pedagogia lul·liana, sobre la qual es va constituir l'any 1991 la primera universitat privada de Catalunya.⁷⁴

Conrad Vilanou i Torrano

73. L'adreça del portal de Textos Medievals Catalans és la següent: <http://www.tmc.cat>

74. Com és lògic, la Universitat Ramon Llull troba en la pedagogia lul·liana un dels seus antecedents més pregons. Més en concret, Blanquerna —institució de l'Església catalana dedicada a la formació de mestres i professionals de l'ensenyament des de fa molts anys— s'articula al voltant de quatre eixos: la fidelitat cristiana, les arrels lul·lianes, la comunitat universitària i la catalanitat. Francesc Torralba, en analitzar els elements que distingeixen la pedagogia lul·liana, n'apunta els següents: formació integral i personalitzada, respecte a la individualitat de cada persona, importància de l'educació moral i religiosa, el diàleg com a clau en la tasca educativa i formativa, ensenyament enciclopèdic i especialitzat (F. TORRALBA, *Blanquerna: l'herència d'un estil*, Barcelona, Fundació Blanquerna, 1996).

LUIS MARTÍN, Francisco de. *Magisteri i sindicalisme a Catalunya: La Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament: Des del seu origen a la Guerra Civil*. Presentació de Pasqual Maragall. Introducció de Josep M. Álvarez. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2006.⁷⁵

Amb motiu del setantè aniversari de la FETE-UGT, l'any 2003, aquest sindicat va portar a Catalunya una exposició itinerant d'imatges de la història de la Federació Estatal. A l'acte de presentació, celebrat a Lleida, hi va assistir Francisco de Luis Martín, professor d'història de la Universitat de Salamanca i especialista en la història de la cultura socialista. De fet, aquest autor ja havia elaborat anteriorment diferents estudis sobre la història de la FETE-UGT, i així va sorgir d'aquesta trobada la possibilitat de fer un treball seriós i acurat de la història d'aquest sindicat a Catalunya. Després de quasi tres anys d'investigació, ens arriba aquest llibre que ara presentem i que en complementa un altre del qual ja vam donar la corresponent notícia bibliogràfica.

Efectivament, en el número anterior d'aquesta revista vam deixar constància d'una obra col·lectiva dedicada a la història de la FETE a les terres de Lleida. Llavors ja ens vam fer ressò d'iniciatives pedagògiques com ara l'Associació de Mestres (AGM), el grup Batec, el Liceu Escolar i, naturalment, la FETE-UGT, un sindicat que des de primera hora es va preocupar per una educació activa, d'avantguarda i compromesa socialment.⁷⁶ Ara, doncs, ens correspon fer la revisió d'aquest nou llibre, que es pot llegir en edició catalana i castellana i que, per tant, permet una més àmplia difusió entre totes les persones interessades en la història de l'educació catalana. La seva anàlisi se centra en un dels sindicats docents més significatius de la nostra història, organització que a Catalunya va tenir protagonistes de la importància de Dolors Piera, una mestra lleidatana compromesa socialment que es va haver d'exiliar i que també ha estat objecte d'un acurat estudi que en destaca sobretot la dimensió política.⁷⁷ Amb tot, no podem deixar d'esmentar altres noms ben significatius del nostre passat pedagògic vinculats al sindicalisme de la FETE, com són Pepita Uriz (se-

75. D'aquest llibre també hi ha versió castellana: *Magisterio y sindicalismo en Cataluña: La Federación Catalana de Trabajadores de la Enseñanza: De los orígenes a la Guerra Civil*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 2006.

76. J. GIMÉNEZ (COORD.), *Revolució i responsabilitat: FETE-UGT: Un sindicat de classe a l'ensenyament i les seves arrels a les terres de Lleida*, Lleida, Pagès Editors, 2005. (La revisió es va publicar a *Educació i Història*, núm. 8 (2005), p. 375-377.)

77. C. CAÑELLAS i R. TORAN, *Dolors Piera: Mestra, política i exiliada*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona, 2003. (Vam donar notícia bibliogràfica d'aquest llibre en el núm. 5 (2001-2002), p. 231-238.)

cretària general), Ramon Costa-Jou, Patricio Redondo, Abelard Fàbrega, Josep M. Verdú, Joaquim Gadea, Joan Hervàs i Soler o Víctor Colomer, president en el seu moment de l'Ateneu Enciclopèdic Popular, sobre qui ha aparegut un llibre del qual també es dóna el pertinent comentari bibliogràfic en aquest mateix número de la revista.⁷⁸ En qualsevol cas, aquest breu llistat de persones afiliades a aquest sindicat il·lustra una més extensa nòmina ja que la Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament (FCTE), amb una minsa adhesió en el moment de la seva fundació l'any 1934, va esdevenir, en qüestió de cinc anys, l'organització sindical més gran i més forta de l'ensenyament català i la primera dins la FETE-UGT, amb prop de dotze mil afiliats.

Tot indica que una de les assignatures pendents de la història de l'educació rau, precisament, en l'estudi i anàlisi de les organitzacions docents. Sense el seu coneixement resulta difícil, per no dir impossible, accedir amb rigor al que ha estat la nostra trajectòria pedagògica. En aquest sentit, sembla oportú transcendir la dimensió teòrica de les idees pedagògiques, el marc legislatiu marcat i les disposicions que deriven de la política pedagògica i, nogensmenys, la dimensió pràctica del fet educatiu, que troba en els seus actors (mestres i alumnes) i en les condicions materials de l'escola la seva millor expressió. Per tal de completar aquest esquema triàdic —que es pot reduir al nivell del pensar, del decidir i del fer—, cal tenir ben present l'acció de les organitzacions professionals de mestres, si bé —tal com assenyala l'autor en la introducció d'aquest llibre— és una realitat incontestable el petit nombre de monografies publicades respecte a això. En tot cas, seríem injustos si oblidéssim que sovint ha estat una pràctica habitual incorporar algun capítol o apartat en la literatura historicopedagògica sobre les associacions i els sindicats de l'ensenyament, sobretot dels docents, atès que els sindicats d'estudiants —llevat d'alguna excepció com la FNEC, que durant un any va romandre vinculada a la FCTE— no han tingut una presència significativa.⁷⁹

78. Ferran AISA, *El laberint roig: Víctor Colomer i Joaquim Maurín, mestres i revolucionaris*, Lleida, Pagès Editors, 2005. (Vegeu la recensió que fa Salomó Marquès d'aquest llibre en aquest mateix número de la revista.)

79. A. FIGUERAS I SABATER, *Història de la FNEC: La Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya de 1932 a 1986*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005. (La recensió es va publicar al núm. 8 (2005), p. 364-368.) Atesa l'obligatorietat d'afiliació sindical, la FNEC va aprovar en l'assemblea celebrada el 7 d'agost de 1936 el seu ingrés a la UGT, encara que després dels fets de maig de 1937 es va separar d'aquest sindicat, per tal d'esdevenir l'entitat representativa dels estudiants catalans sense distinció de partits ni sindicats. L'ingrés de la FNEC en la FCTE no va ser cap obstacle perquè mantingués un grau d'autonomia alt en el seu funcionament i en les seves activitats. Fet i fet, les relacions no deurién haver estat especialment tenses, però tampoc properes o estretes, fins al punt que gradualment es constata un clar distanciament entre ambdues organitzacions. Gairebé no hi ha referències de la FNEC en la premsa fe-

El llibre que tenim a les mans aborda la història de la Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament (FCTE) —constituïda al maig de 1934—, que cal entendre des de la perspectiva federal i descentralitzadora de la FETE (Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza), organització sindical que va experimentar un creixement exponencial a partir de l'esclat de la Guerra Civil (1936-1939). Ensenms, no s'ha de perdre de vista que aquesta federació catalana posseeix antecedents que es remunten al començament de la segona dècada del segle xx, amb l'Associació General de Mestres (AGM), sindicat fundat al setembre de 1912 i adscrit a la UGT i que, en conseqüència, constitueix el precursor directe de la FETE, que es va establir al juny de 1931. Amb tot, a Catalunya la seva presència va ser més aviat magra ja que l'any 1908 va néixer l'Associació de Mestres d'Escola Oficial del Districte Universitari de Barcelona, que poc després es transformava en la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya (FMNC), sens dubte l'organització professional amb més pes específic entre els mestres catalans fins a la Guerra Civil.

Tanmateix, no es pot oblidar la incapacitat gairebé permanent dels dirigents de la UGT i del PSOE a Catalunya per comprendre i assumir el fet diferencial català i, per tant, adaptar-se a les seves peculiaritats territorials i culturals. No va ser fàcil —ni abans, ni ara— compaginar socialisme i catalanisme o, si més no, d'intentar-ho, com bé posa de manifest aquest llibre que recorda que ni l'organització al setembre de 1908 de la Federació Catalana del PSOE, encapçalada per Fabra Ribas, va aconseguir conjuminar ambdós aspectes. Tampoc, a diferència del que va passar a la resta de l'Estat, la conjunció política republicana socialista, que va iniciar la seva trajectòria el 1909, va afavorir el desenvolupament del socialisme a Catalunya. En aquesta tessitura, la constitució pel sector catalanista de Barcelona, al juny de 1923, de la Unió Socialista de Catalunya (USC) es va interpretar com una provocació i una crida al trencament, fet que va desencadenar la seva expulsió de la Federació Catalana el 1924. Tant és així que només l'arribada de la Segona República va permetre a la UGT, i no en canvi al PSOE, experimentar un creixement a Catalunya. Mentrestant, la FCTE

tista, i viceversa. En qualsevol cas, és molt probable que l'associació estudiantil no veiés amb gaires bons ulls l'hegemonia creixent dels comunistes en la UGT, en la FCTE, en el Govern i en les institucions catalanes. I també és molt probable que la FCTE observés amb recel i inquietud la radicalització dels plantejaments nacionalistes de l'organització estudiantil, que no s'estava de qualificar de fracàs la situació de la cultura catalana després del 19 de juliol de 1936. Amb aquest rerefons, es comprèn que els fets de maig de 1937 i les seves conseqüències —limitació de l'autogovern català, accentuació del predomini comunista, etc.— causessin una gran preocupació i un evident rebuig de la FNEC, que així es va separar de la UGT. Al seu torn, la FNEC —en buscar la seva independència respecte als partits i les dues grans sindicals (UGT i CNT)— aspirava a ser l'única organització dels estudiants de Catalunya.

—fundada, recordem-ho de nou, l'any 1934— no era sensible inicialment al fet nacional català i no va fer costat a les escoles de la Generalitat perquè en el seu univers conceptual dominava una sola escola pública —laica, única i democràtica— la garantia primera i última de la qual era l'Estat.

Pel que fa a l'estructura d'aquesta obra, val a dir que segueix un eix cronològic, de manera que la Segona República i els anys de la guerra constitueixen dues grans etapes ben diferenciades. En la primera s'analitza el que es podria anomenar «prehistòria» de la FETE a Catalunya, que comprèn el període que transcorre des de les primeres notícies de l'existència de mestres afiliats a l'AGM fins al 14 d'abril de 1931. Seguidament, i una vegada proclamat el règim republicà, s'aprofundeix en la identitat ideologicoeducativa i, per extensió, política, dels promotors de la FETE a Catalunya, així com els ambients intel·lectuals i culturals en què es movien. Pel comú, els seus membres acostumaven a ser militants socialistes que, a més de compartir un projecte pedagògic basat en el laïcisme, el racionalisme, el neutralisme, el pacifisme i el treball, infonien o contribuïen a crear en l'escola un ambient de compromís social i polític. Per consegüent, els termes més utilitzats eren els d'escola laica, unificada, coeducativa, social, racional, solidària, internacionalista, de classe, tot i que el concepte que abraçava o incloïa tots els altres era el d'escola antifeixista. No cal dir que tots aquests mestres eren defensors d'una escola nova, popular, de qualitat i oberta al medi social, i que havien rebut la influència de l'Escola Normal de la Generalitat, amb Cassià Costal en primer terme, i de la secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, amb el lideratge de Joaquim Xirau, un dels fundadors de la Unió Socialista.

Naturalment, i des de la perspectiva de la FETE, per bé que amb repercussions també a Catalunya, un dels temes centrals el constitueix el concepte d'escola única o unificada, que tot i trobar antecedents en el programa de la ILE, va ser un dels punts forts del programa educatiu del PSOE fins al final de la Guerra Civil. L'ensenyament públic seria únic o unificat, per tal que res condicionés —amb l'excepció de la pròpia capacitat i interès— l'accés de tots els escolars a l'ensenyament mitjà i superior, i s'establiria una continuïtat orgànica i una articulació interna entre tots els graus de l'educació. D'alguna manera, la qüestió de l'escola única serà una constant del debat ideològic dels sindicats de mestres de signe socialista, fins al punt que s'articularen dues posicions contraposades, una de radical, impulsada pels mestres que militaven en les files del comunisme o hi simpatitzaven (molts giraven en l'òrbita del PCE o del PSUC en el seu cas; altres van militar primer al BOC i després al POUM) i una altra de reformista.

En efecte, els primers propugnaven una escola de classe i proletària, el model de la qual es trobava a la Unió Soviètica i on el mestre era abans que res un

soldat de la revolució i de la lluita de classes. Per la seva banda, el sector reformista es mostrava a favor d'una escola humana o humanista que havia de respectar la consciència del nen i evitar mesclar-lo en les lluites socials i imposar-li de manera prematura cap doctrina política. A més, aquests dos posicionaments —amb les seves respectives estratègies sindicals internacionals, situació que a la llarga va generar els «plets de les Internacionals»— acabarien enfrontats entre ells, minant així la unitat del sindicat, atès que un dels conflictes que va esclatar i que no es va resoldre va ser l'afiliació internacional. En efecte, el grup radical seguia les orientacions de la ITE (Internacional de Treballadors de l'Ensenyament), que havia esdevingut una organització comunista, dependent de la Internacional Sindical Roja (IRS) i defensora de l'escola única proletària i del model soviètic. Ara bé, l'any 1926 sorgia en el si de la Federació Sindical Internacional (FSI) el Secretariat Professional Internacional d'Ensenyament (SPIE), amb uns principis pedagògics que descansaven en els conceptes d'escola única, laica, pública, gratuïta, popular i pacifista. Finalment, la FETE també es va incorporar a l'SPIE, amb la qual cosa es va produir una situació paradoxal ja que es compartia l'adhesió a dues organitzacions internacionals, per bé que predominava la inclinació cap a la ITE, extrem que confirma una orientació de signe comunista que es va accentuar durant els anys de la Guerra Civil.

Per acabar, en aquesta primera part es revisa la creació de la Federació regional i la seva activitat condicionada per la contrareforma educativa del segon bienni i pels successos d'octubre de 1934 i les sancions que, com a conseqüència d'aquests fets, van recaure sobre les organitzacions d'esquerra fins a la revolta militar de juliol de 1936. Un dels somnis sindicals d'aquests anys fou l'articulació d'un Front Únic del Magisteri que aplegués les diferents associacions de mestres, en especial la FMNC, que editava *Magisteri Català*, i la FCTE, que tenia *Escola* com a portaveu. Però les dissensions dintre de la mateixa FCTE i les tensions entre els òrgans d'ambdues entitats van impedir que aquest front únic es configurés abans de la guerra. Paral·lelament a la lluita per la unitat del magisteri a Catalunya i a l'Estat, la FCTE reclamava també la convergència de les organitzacions internacionals de l'ensenyament en una entitat única i poderosa.⁸⁰

Amb relació a la segona part, referida al període de la Guerra Civil, s'ha de dir que constitueix el nucli del llibre que comentem, atès que durant el trans-

80. No es pot oblidar que la FETE, després de la seva fusió amb l'AMNP, va passar a formar part —únic cas a Europa— de tres entitats internacionals: la ITE, l'SPIE i la FIAI, i va quedar al marge únicament de la quarta i menys important de totes elles, l'anglosaxona World Federation of Education Associations (WFEA). Va ser, tanmateix, amb la primera, d'inspiració comunista, amb la que es va sentir plenament identificada, com ho demostra el fet que la premsa fetista, també la que es publicava a Catalunya, portés incorporada a les seves capçaleres les sigles ITE.

curs del conflicte bèl·lic la Federació Catalana va conèixer els seus moments de màxim desenvolupament i d'esplendor, sobretot a partir del decret de sindicació obligatòria promulgat per la Generalitat a l'agost de 1936. Durant aquesta fase les seves estructures es van consolidar i l'afiliació va créixer de manera extraordinària, tot i que no deixa de presentar aspectes i notes contradictoris, com correspon a un temps convuls en què les lluites polítiques i sindicals pel control de l'ensenyament van ser molt presents en tot moment. Per això, en el primer apartat d'aquesta segona etapa es fa un resum molt breu dels principals canvis polítics, sindicals i educatius que es van produir a Catalunya, amb la tensió entre anarquistes i comunistes, i la lluita entre el POUM i el PSUC, enfrontaments que, a la llarga, van beneficiar el PSUC, que, com la UGT, va experimentar una progressió espectacular. Tant és així que un dels aspectes més destacats de la guerra en el Principat va ser, sens dubte, l'augment significatiu d'afiliats a la UGT, que d'una situació de marginalitat va passar a convertir-se en poc temps en una organització de masses, amb prop de cinquanta mil militants i capacitat per a disputar a la CNT —que controlava el Sindicat Únic de Professions Liberals— l'hegemonia sindical. No obstant això, la tasca de formar i conscienciar aquests milers de nous afiliats —a través d'experiències com l'Escola de Militants— i transformar-los en militants actius i compromesos no va tenir èxit: aconseguir que els afiliats esdevinguessin militants fou una tasca impossible de portar a bon terme. Amb tot, un dels aspectes positius d'aquesta època bèl·lica va ser el gir nacionalista de la UGT, que va rebre les aportacions de sindicats catalanistes com el CADCI i la FNEC, alhora que va acceptar la teoria marxistaleninista sobre el fet nacional.

En el segon apartat s'aborda la transformació del sindicat en una organització de masses que, paral·lelament al creixement destacat de la UGT —augment que posava fi a l'històric buit sindical ugetista a Catalunya—, va trastocar les seves velles estructures organitzatives. Si en un primer moment la iniciativa havia estat en mans dels militants del POUM, ja abans de la seva eliminació del mapa polític al maig de 1937, el protagonisme va passar al PSUC, que en aquell context va assolir l'etiqueta de partit d'ordre.⁸¹ En qualsevol cas,

81. Òbviament aquesta no és la imatge que els membres del POUM van tenir de tot aquell procés històric que va provocar la seva ilegalització i persecució, i de retop la consolidació del PSUC. En aquesta mateixa revista (núm. 7 (2004), p. 445-450) es van ocupar de les memòries d'Otilia Castellví, *De les txiques de Barcelona a l'Alemanya nazi* (Barcelona, Quaderns Crema, 2003). Francisco de Luis Martín constata els enfrontaments que es van succeir en el marc de la FCTE entre ambdós sectors, és a dir, entre els poumistes i els partidaris del PSUC. En realitat, els militants del POUM havien estat els que, juntament amb afiliats a altres formacions polítiques, van articular la Federació Catalana i van formar el nucli dirigent del primer Comitè regional. Amb tot, i després de la reorganització del sindicat en les primeres setmanes de la guerra, els poumistes van ser desplaçats d'aquesta direcció i substituïts per militants del

el contrast entre una minoria activa i una massa no tan o escassament compromesa va semblar que es feia més gran amb el pas del temps, la qual cosa va obligar el sindicat a intentar cohesionar amb pressions les seves forces i donar una resposta ràpida i eficaç a les conseqüències que se'n derivaven. Així es va arribar al I Congrés de la FCTE, celebrat els dies 28, 29 i 30 de gener de 1938, que encara plantejava l'estructura de la Federació, que es va organitzar basant-se en les comarques i no en la divisió provincial.

Dins d'aquesta segona part segueix un tercer apartat (capítol cinquè) que es refereix específicament al paper de la FCTE dins del món educatiu de la Catalunya en guerra, per tal de discernir quin tipus o model d'ensenyament se suscitava i quins objectius —educatius, però també socials i polítics— es perseguïen amb la seva aplicació. Amb relació a aquests aspectes, tres són les qüestions que l'autor considera més rellevants i que configuren el mateix nombre de subapartats, tot i que íntimament relacionats entre si. En primer lloc, i en el marc del que va ser l'intent de construir una escola popular catalana, es va seguir una actitud ambivalent i fins i tot contradictòria, que només es pot entendre a partir de variables diverses que s'entrecreuen mútuament i de manera diferent amb el pas del temps. En segon lloc, es repassa l'actuació del sindicat dins del CENU en un període convuls en què sovintejaren els enfrontaments CNT-FCTE. En qualsevol cas, militants de la talla de Pepita Uriz van col·laborar en el CENU i van participar activament en el magnífic Pla general d'ensenyament aprovat pel Consell al setembre de 1936, per bé que les discrepàncies inicials van ser manifestes. En un primer moment, quatre van ser els motius de rebuig del CENU per la FCTE: la norma que consagrava la paritat sindical en la representació del CENU, la fórmula emprada per a nomenar i seleccionar els mestres, l'orientació donada a l'educació en general i a l'escola en particular, i l'intent d'apropiació —sense entesa amb l'Estat— de l'ensenyament oficial. Naturalment, la topada de la FCTE amb la CNT va ser aquí altra volta violenta i aferissada, com a resultat de les contradiccions existents entre ambdós sindicats: a banda de l'enfrontament doctrinal, el clima de rivalitat sindical va presidir la vida del CENU, per bé que a partir dels fets de maig de 1937 la cosa va canviar.

PSUC, que passaren a controlar la FCTE i la UGT catalana. Des de les pàgines d'*Escola Socialista*, l'òrgan que servia d'expressió al sector del POUM, aquest procés de substitució fou qualificat d'antirevolucionari i d'il·legal. L'últim episodi de la lluita contra els fetistes afiliats al POUM va correspondre als fets de maig de 1937, quan el secretariat de la UGT, per a qui els únics responsables d'aquell moviment fracassat eren el POUM i grups de la FAI, va veure arribat el moment d'acabar amb la presència i l'activitat dels pumistes en el sindicat i va procedir a la seva expulsió. Vindrien després la il·legalització del partit, la clausura dels seus locals, la prohibició de la seva premsa i la persecució, i fins i tot la desaparició d'Andreu Nin, com és prou conegut.

El cas és que la FCTE va donar finalment suport a les mesures iniciades pel CENU i, molt especialment, al projecte d'una escola unificada o única, una altra manera d'anomenar l'escola socialista, una escola que havia de fer realitat una educació popular en correspondència amb el nou ordre social i inspirada en els principis racionalistes del treball i de la fraternitat humana. En darrera instància, aquesta educació en un temps d'emergència com la Guerra Civil havia de fomentar l'esperit de lluita contra el feixisme. Ens trobem, doncs, davant d'una pedagogia que volia desenvolupar la consciència i el pensament de l'infant, en un intent que no postulava un mètode pedagògic d'adquisició de coneixements, sinó més aviat una instància formativa de la personalitat infantil. S'aspirava a una escola politècnica o escola de treball, l'única que podia cultivar totes les facetes de la personalitat dels infants, i fer desaparèixer el divorci entre la teoria i la pràctica, entre el pensar i el fer. A l'hora de buscar referents o models, la mirada anava indefectiblement cap a la Unió Soviètica perquè, a judici de la FCTE, només allà es podien trobar els programes, les experiències i els mètodes pedagògics que permetrien transitar sense solució de continuïtat des de l'escola antifeixista present —una escola circumstancial o en transició— a l'escola socialista, primer, i humana, després.

L'últim gran apartat del trienni bèl·lic és dedicat a reconstruir les iniciatives desplegades pel sindicat en els fronts de lluita i a la rereguarda dins del panorama general d'una cultura de combat. La consigna «amb vista a la guerra» va presidir la conducta de la FCTE i va condicionar els seus moviments durant aquesta difícil etapa, en què destaquen experiències ben significatives com ara Ajut Cultural al Front i Ajut Infantil de Rereguarda, així com la dimensió i el protagonisme en terres catalanes de les Milícies de Cultura i l'organització de la Setmana de l'Infant. Malauradament també es constaten actituds poc entusiastes, com el fet que cap militant de la FCTE s'inscrivís en el batalló Fèlix Bàrzana, que la FETE va promoure per defensar el front de Madrid. Amb tot, els membres de la UGT de Catalunya, del PSUC i també de la FCTE van formar part de la Divisió Carles Marx i del Regiment Engels, que van participar en la defensa d'Aragó i de Madrid.

Altrament, podem afegir que l'obra inclou un breu epíleg en què es presenten de manera resumida les principals conclusions que es desprenen de la investigació realitzada, alhora que es fa un breu apunt sobre la sort que va córrer el sindicat i els seus militants després del final de la guerra. Com és ben sabut, la repressió dels professionals de l'ensenyament va ser en aquest sentit —més enllà de la manca d'acord que hi ha sobre les xifres entre els diversos historiadors que han estudiat el tema— una arma decisiva per a clausurar un temps de renovació pedagògica i modernització educativa i imposar un nou

model —als antípodes de l'anterior— d'escola i d'educació. S'entén molt bé així que les comissions depuradores s'aferrissessin sobre els dirigents i militants més qualificats de la FCTE perquè si, d'una banda la seva adhesió sindical i política —canalitzada a través de partits d'esquerra com el PSUC i ERC— els feia reus de la màxima culpa i expiació, d'altra banda, la seva empremta i protagonisme en les reformes dels anys trenta els va fer no menys indesitjables i subjectes al càstig més dur. Sigui com vulgui, el fet és que la majoria dels dirigents de la Federació Catalana van poder marxar a l'exili després de la caiguda de Barcelona, esdevinguda el 26 de gener de 1939. Tot i que alguns dirigents, com la Pepita Uriz, van romandre a França, molts van emprendre el camí d'Amèrica i es van refugiar especialment a Mèxic, on van desenvolupar una important tasca educativa i pedagògica a través, sobretot, dels centres i escoles del Patronato Cervantes, que presidia Joan Roura-Parella.

Una concisa relació bibliogràfica i un apèndix documental completen aquest llibre que —entre altres mèrits— ha utilitzat fons de primera mà per a la seva elaboració. Probablement, abans de cloure aquestes notes convé una última consideració en el sentit que aquesta obra s'ha fet des d'una perspectiva un xic centralista, amb la qual cosa alguns aspectes, com ara la defensa de la llengua catalana, i sobretot les responsabilitats educatives que va assumir la Generalitat de Catalunya al juliol de 1936 en superar el marc estatutari, es plantegen amb un punt crític. No debades, el posicionament inicial de la FCTE va ser d'oposició al traspàs de competències educatives, tot i que l'actitud va canviar després —i de manera contradictòria a vegades— en funció de les circumstàncies i les conjuntures, fins a demanar finalment —i així es va acordar en el I Congrés de la FCTE, celebrat a Barcelona al gener de 1938— el traspàs de l'ensenyament a Catalunya.

Pròpiament, ens trobem davant d'una història —l'educació a Catalunya durant la Segona República i la Guerra Civil— vista des d'enllà de les terres de Ponent, perspectiva que confereix a l'obra que comentem, tot i el seu deixant centralista, un valor afegit. Si més no, ajuda a repensar tot un procés que sovint els catalans presentem com una de les pàgines més lluïdes de la nostra història pedagògica, amb moltes llums però poques ombres. Sigui com vulgui, es tracta d'un llibre que dona compte i raó d'un dels sindicats de mestres més importants de la Catalunya contemporània i que posa de manifest —altra volta— l'interès que desperta en el camp de la història de l'educació la dinàmica generada per la Segona República i la seves corresponents seqüeles, és a dir, la Guerra Civil i l'exili posterior.

Conrad Vilanou i Torrano

MEDIAVILLA, C. *Caligrafia: Del signo caligráfico a la pintura abstracta*. València: Campgràfic, 2005. 368 p.

Es pot definir la cal·ligrafia com l'art de formar els signes de manera expressiva, harmoniosa i sàvia. Però aquesta breu explicació amaga, certament, gran part de la importància del valor significatiu del mot. Tampoc l'origen etimològic de *cal·ligrafia* no ens ho acaba d'aclarir, si més no allò que defuig del nostre camp de visió. *Cal·ligrafia* està format pels termes grecs *kallos* ('bell') i *grapheyn* ('escriure'), el que correspondria a la «belle écriture» en francès. Escriptura bella —el que en el codi tipogràfic s'anomena *SERIF*— o escriptura noble són expressions que donen una nul·la comprensió del context general, tant pel que fa al camp teòric on cal inserir la pràctica de la cal·ligrafia com de l'evolució històrica i cultural en què aquesta ha estat immersa fins ara. A més, tal definició no deixa d'aparèixer com un contrasentit, ja que dóna a entendre que es tractaria d'una bellesa decorativa sense descartar l'aire embafador al qual va associada. Si bé en la Grècia clàssica *kallos* significa 'bell', 'preciós', en el sentit fort i ple de l'expressió plàstica, aquesta bellesa no es pot semblar a la terminologia actual del mot. Així, per tant, aquesta definició generalment assumida implica un sobreentès que cal explicar. El primer objectiu de Claude Mediavilla⁸² ens emplaça a aclarir aquest equívoc fent explícit el perill que suposa confondre escriptura i cal·ligrafia.

Si l'escriptura obté el seu estatut epistemològic, quan aquesta es fa realitat, per mitjà de la lectura alfabètica o la legibilitat, la cal·ligrafia, al contrari, és satisfeta per altres valors ja que la seva objectivitat no fa referència únicament a la utilitat sinó, i essencialment, a l'ordre formal i artístic. El gran mestre xinès Wang Hsi Chih, cal·lígraf mític de tots els temps, ho formula així: «l'escriptura té una certa necessitat de sentit, mentre que la cal·ligrafia s'expressa sobretot per mitjà de la forma i el gest; enlaira l'esperit i il·lumina els sentiments». La cal·ligrafia és a les formes abstractes, ens diu Mediavilla, allò que el disseny és a les formes figuratives. La tècnica cal·ligràfica s'inscriu en el bell centre de la recepció estètica, on apareix el misteri de la vida i l'art: és la força que genera la forma expressiva i enerva l'energia en els traços. És així com la cal·ligrafia s'acosta a la pintura abstracta i no ha de sorprendre el lector si al llarg d'aquest llibre s'alludeix a les relacions entre cal·ligrafia i creació abstracta.

82. Claude Mediavilla és un cal·lígraf de gran prestigi, a més de paleògraf i pintor. Ha estat professor de l'Escola d'Arts decoratives de París i ha realitzat les inscripcions per a les tombes reials de la basílica de Saint-Denis.

En la pintura occidental, del Renaixement fins a les avantguardes, han dominat, fonamentalment, dos principis. El primer afirma una separació subordinada entre representació plàstica (que implica una similitud entre la imatge i la idea que representa) i referència lingüística (que exclou d'entrada una significació directa). És a dir, si bé no és estable del tot, hi ha la necessitat d'una subordinació en el sentit que o el text és regulat per la imatge —a la manera en què en alguns quadres són representats una inscripció, una lletra o un nom— o bé la imatge és regulada pel text —a la manera com en aquells llibres en què els dibuixos consumeixen allò que les paraules estan encarregades de representar—. L'essencial en això és que el signe verbal i la representació visual, com ha demostrat reiteradament Panofsky, mai es donen alhora. El segon principi, que durant molt de temps també ha dominat en la pintura, fa referència a l'equivalència entre el fet de la similitud, entre imatge i idea, i l'afirmació d'un vincle representatiu. És a dir, el fet que una figura s'assembla a una cosa és suficient per tal que sorgeixi un enunciat banal que es repeteix silenciosament cada vegada que la imatge es fa visible —«el que veiem és allò que anomenem de tal forma...»—. La conclusió d'aquests dos principis rau en el fet que no es pot dissociar allò que s'assembla i allò que ho afirma.

El trencament d'aquest postulat vindrà donat per la influència de Kandinsky, en què desapareixen de forma simultània la semblança i el nexa representatiu mitjançant l'afirmació insistent d'aquelles línies i colors del que l'artista deia que eren coses —objecte-església, objecte-pont, objecte-home, etc.—; afirmació nua que no es basa en cap semblança i que quan algú es pregunta «què és allò que veu» no es pot respondre altra cosa que fent referència al *gest* que ha format «allò que veu»: composició, improvisació, formes, etc. Amb la cal·ligrafia passa quelcom anàleg, ja que, segons opina l'autor, aquesta ha evolucionat en paral·lel amb els corrents artístics. De fet, l'últim capítol està dedicat a l'art abstracte i hi apareixen reproduïts un bon grapat de quadres, entre els quals destaquen els realitzats pel mateix Mediavilla, que observa una íntima relació entre art abstracte i cal·ligrafia: «una paraula escrita en àrab per algú que no l'entén és únicament un signe, una representació abstracta».

Així, tal com es planteja en la teoria pictòrica, la intervenció del cos físic del cal·lígraf en l'exercici de la seva professió esdevé part important de la mediació gràfica del signe (tipografia). El cos s'expressa plenament en la cal·ligrafia, en la posada en moviment d'una escriptura que, a la vegada, està íntimament lligada a l'eina (ploma o pinzell) que enregistra amb la fidelitat del sismògraf les inflexions més imperceptibles del gest tant com els traços més vius. En aquest sentit, els manuals de cal·ligrafia oriental insisteixen en la

importància de la postura física, que exigeix distensió, soltesa i concentració en benefici de l'expressió. En el curs de les etapes de formació de l'escriptura xinesa, les necessitats de simplificació del gest i de les seqüències d'inscripció sempre s'ha tingut en compte l'expressió i l'esperit dels caràcters tipogràfics. En les escriptures occidentals, les tensions entre la idea, el cos, l'eina i la matèria resten identificables malgrat llur mecanització: la conducta de la mà que engendra la traça és llegible en la major part dels caràcters tipogràfics. A través del *ductus* de la lletra—deconstrucció de les lletres en el número, ordre i sentit de les traces que s'han de tenir segons un caràcter determinat—, Claude Mediavilla ens mostra com s'afirma una memòria de la traça a mà aixecada i de la qual la tipografia numerada no pot prescindir ja que el llegat de les diferències d'escriptura genera unes lògiques tipogràfiques pròpies.

Les noves potencialitats d'inscripció gràfica (el disseny per ordinador) han alliberat en certa forma els constrenyents tècnics de la cal·ligrafia —per exemple, els grumolls en l'aerografia, les rebaves, la dificultat de les traces més diligents—, però, per altra banda, han inflat el somni d'una omnipotència conceptual i física sobre els signes. Les maneres de fer induïdes pels mitjans utilitzats i els contextos que les produeixen són colonitzades pel sistema tècnic que s'ha anomenat «delegació intencional», on el cos està menys present en l'acte d'iconització per la senzilla raó que els programes de «retocament d'imatges» (Photoshop, Corel Draw i MediaConvert) proposen al dissenyador el poder donar paràmetres lògics a les eines, els suports, els procediments, etc. La relació no isotòpica home/màquina, que coneixem com a «interactiva», alimenta certs errors epistemològics, protagonismes exagerats, il·lusions tecnològiques que més que augmentar els potencials creatius han introduït certa productivitat gràfica en el sector del disseny industrial.

El món publicitari i els grups mediàtics no han tardat gaire temps a comprendre els avantatges d'una bona comunicació visual basada en els nous processos de la imatge. En aquest sentit, són uns grans consumidors de talents cal·ligràfics ja que l'objectiu és evidenciar la identitat corporativa donant vigor als productes en un mercat globalitzat, on la pressió tecnològica és molt forta i on la comunicació i el grafisme són pertot arreu. La resposta que dóna la cal·ligrafia a aquest repte té a veure amb les aspiracions més aviat artístiques per retrobar una certa poesia en l'esforç manual que significa la pràctica cal·ligràfica. La seva vocació per sublimar les qualitats visuals la trobem inequívocament en l'exemple dels embalatges comercials, el que s'anomena en el món empresarial com a *packaging*. Cal citar els principals exponents que il·lustren la dinamització d'aquest sector conduïda a través de la

implicació de l'ideari cal·ligràfic, que en l'àmbit de la indústria va més enllà del que pròpiament entenem com a disseny de producte. El cas de les conserves enllaunades, especialment de confitures —envasades sota la idea comercial que són elaborades a partir de receptes antigues i casolanes—, ha augmentat en pocs anys quasi un 20 % les vendes únicament per la innovació de llur etiquetatge. Si bé el contingut alimentari d'aquests productes resta inalterable des de fa molts anys en la seva elaboració, l'aspecte exterior i el nou imaginari promogut per les marques han estat suficients per a revifar l'interès dels consumidors. Sens dubte, afirma Claude Mediavilla, la seducció del «missatge cal·ligràfic» permet introduir l'engany amb més subtilitat entre els clients potencials.

Històricament, el poder del mot escrit no ha passat desapercebut per a gran part dels cal·lígrafs professionals. Però aquest poder no està relacionat únicament amb el poder econòmic o polític sinó que endemés hem de connectar-lo amb la capacitat que té de materialitzar l'essència mateixa de les persones i dels objectes als quals fa referència. El fet d'inscriure jeroglífics en un text religiós revesteix un sentit especial que transcendeix el simple acte de comunicació. Sabem que els egipcis, que atribuïen la invenció de l'escriptura a Tot, el Déu del coneixement i de la saviesa, pensaven que els mots cal·ligràfiats posseïen virtuts sobrenaturals. És així com l'acció de gravar el nom d'un déu en el frontispici d'una construcció revelava llur presència física i real. A Roma, abans de l'Imperi, es donava un estrany costum popular consistent en la utilització de les anomenades *tabellae defixionum*, un tipus de làmines revestides de plom sobre les quals s'inscrivien fórmules per a maleir o encantar persones. L'oficiant cercava mitjançant aquest procediment màgic desfer-se d'un rival o atraure el cor de l'estimada. Per la mediació de la cal·ligrafia es consagra principalment els enemics a déus inferiors o a qualsevol dimoni infernal. Un exemple força contundent és el que podem llegir a la taula *defixio*, descoberta a l'amfiteatre de Cartago, en la qual un apostador s'adreça a les forces del mal perquè facin perdre en combat al gladiador Gallicus: «Mateu, exterminu, destruiu en Gallicus, que mori a l'instant, en aquesta hora i en l'amfiteatre. Paralitzeu-li els peus i els membres fins a la medul·la... En nom dels esperits infernals, que aquest prodigi s'acompleixi.»

Francesc Calvo Ortega

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. *Formació professional i desenvolupament econòmic i social català (1714-1939)*. Pròleg de Joan Vilà-Valentí. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2005. 379 p.

El dia 2 de novembre de 2005, es va presentar a Badalona (Barcelonès) el llibre que anem a ressenyar breument en les línies que segueixen. L'acte va resultar senzill. Però els que vam tenir ocasió d'assistir-hi ens vam adonar del valor del llibre i de l'esforç realitzat pel seu autor, el benemèrit Jordi Monés. Es tracta abans de res d'un llibre d'història, ben construït i sòlidament cimentat en la documentació. Té molt de compendi i de síntesi, la qual cosa no impedeix que la seva riquesa informativa sigui senzillament enorme, perquè el seu autor ens brinda el fruit del seu quefer historiogràfic de més de trenta anys.

Un tema preferit

Jordi Monés ha il·lustrat els seus lectors amb temes molt variats, referents tots ells a la història de la cultura, l'educació i l'escola a Catalunya. La seva producció arriba a un volum més que respectable. Però m'atreviria a dir que, enmig d'aquesta inquietud científica, ha tingut un interès preferent per la formació professional, considerada en els seus diferents moments i vessants. Ja ho va demostrar en 1987 amb el seu estudi sobre l'obra educativa de la Junta de Comerç (1769-1851) i en 1991 amb dos treballs sobre les escoles professionals municipals.⁸³ Com es veu, el tema de la formació professional no és marginal en la producció historiogràfica del senyor Monés, sinó alguna cosa particularment buscada i conreada. I ara, amb aquest nou llibre aparegut el 2005, l'autor hi torna.

Una ambició noble

Ha tornat amb una mirada àmplia i amb els braços oberts, animat per la noble ambició d'abastar tot l'horitzó. Quant a la cronologia, ha pres un arc dilatat, de gairebé dos-cents cinquanta anys (1714-1939), i quant a l'escenari, s'ha detingut en la ciutat de Barcelona —el que és de rigor—, per després passar a altres nuclis urbans del Principat. Sobre la taula d'estudi de Monés passen, per exemple, els nuclis de Badalona, Girona, Mataró, Reus, Sabadell, Tarragona, Ter-

83. J. MONÉS PUJOL-BUSQUETS, *L'obra educativa de la Junta de Comerç, 1769-1851*, Barcelona, Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona, 1987; *Centenari Escola Municipal Josep Serrat i Bonastre: 1880-1890*, Ajuntament de Barcelona, Districte Sarrrià-Sant Gervasi, 1991; *Les escoles professionals municipals: 1890-1990*, Ajuntament de Barcelona, 1991.

rassa i Vilanova i la Geltrú. Tots ells de gran significació en la panoràmica de la nostra formació professional.

No és només això. Jordi Monés té en compte les diverses modalitats que han configurat aquest tipus d'ensenyament, com la pública i la privada, la gremial i la de la fàbrica, la de les arts i la de la indústria, la reglada i la no reglada, la masculina i la femenina, la de comerç... Tot entra en l'anàlisi històrica de l'autor.

La clau

Com es veu i s'ha anotat més amunt, aquest treball de Monés vol donar una visió de conjunt del que ha estat la formació professional entre nosaltres. No és, malgrat això, un simple compendi. Hi ha alguna cosa que li dóna una permanent novetat, i és *la clau* que ha escollit l'autor com a guia i suport del seu estudi. Aquesta clau és la relació dinàmica que s'estableix entre la formació professional i la societat catalana en el seu creixement econòmic i social, polític i cultural.

I és que en una autèntica història de les institucions educatives no hi ha altra clau interpretativa. L'investigador s'ha de preguntar una vegada i una altra per què neixen i moren aquestes institucions, per què es reformen, per què s'embussen; s'ha de preguntar quins factors hi intervenen: governs, administracions públiques, entitats professionals, moviments de base (atingueu-vos obrers), iniciatives beneficoeducatives, mètodes de producció, nous mercats, nous mòduls estrangers, projectes de futur, sense oblidar la lenta promoció de la dona... Gran tasca, sens dubte, però de resultat incert, perquè no sempre es tenen a mà les fonts històriques necessàries.

Jordi Monés assumeix l'obstinació amb valentia, perquè «dins d'aquests aspectes valoratius, resulta, al nostre entendre, d'un gran interès la relació evolutiva, en l'espai i en el temps, entre la formació tecnicoprofessional i el desenvolupament economicosocial» (p. 17). Per tant s'esforça per descobrir i descriure històricament aquest *lligam o vincle* entre la formació professional i la societat catalana. Tal és la *clau* sobre la qual gira la construcció d'aquest treball. Com no sempre resulta fàcil individualar-la i aferrar-la bé, l'autor es val de freqüents consideracions, reflexions, precisions i propostes.

Continguts

A l'hora d'organitzar els materials, l'autor opta per l'exposició cronològica. Efectivament, sembla la més adequada. I, així, assenyalada dues parts consecuti-

ves. La primera va des de l'època preindustrial o gremial fins a mitjan segle XIX, quan a Espanya apareix una estructura estatal de la formació tecnicoprofessional (p. 27-100), i la segona, des de 1850 fins al final de l'esclat de la Guerra Civil o dels tres anys, 1939 (p. 101-271). La part central del llibre gravita en aquestes dues parts, especialment en la segona (p. 103-271). La tercera part es refereix a la formació professional femenina al llarg període considerat (1714-1939) (p. 273-332) i s'amplia amb un afegit dedicat a la llengua de l'escolarització i la formació professional (p. 333-359).

Val la pena informar el lector sobre els continguts de la segona part, la més destacada del llibre sense gènere de dubte. Comprèn els capítols del 5 al 9 i s'obre en dues grans seccions. La primera (capítols 5-7) comença detenint-se en la segona meitat del XIX (1850-1900, cap. 5, p. 103-140). I amb raó, atès que tots els iniciats en la matèria coneixen de sobres la importància que revesteix aquest període, jalonat, entre uns altres, pels anys 1868 (Revolució política i social), 1888 (Exposició Universal de Barcelona) i 1892 (Pèrdua de les últimes colònies espanyoles i la crisi conseqüent). Tot seguit (capítols 6 i 7), afronta tot el vast moviment —idees, organismes, realitzacions, projectes— impulsat, entre 1900 i 1939 (capítols 6 i 7), tant per la Diputació de Barcelona, la Mancomunitat de Catalunya i la Generalitat de Catalunya (p. 141-180) com per altres institucions públiques i privades (p. 181-213).

La segona secció (capítols 8 i 9) canvia de perspectiva i d'entonació, perquè es fa necessari tornar explícitament a la *clau* del discurs històric i, per a això, fixar-se en la marxa de la societat catalana des de 1850 a 1939. En conseqüència, el capítol 8 estudia la relació entre la formació obrera i els grups socioprofessionals, com la classe dirigent catalana, l'Església, el proletariat i la menestralia (p. 215-245), i el capítol 9 analitza el mateix argument des de la problemàtica estructural: canvis tecnològics, organització de la producció, orientació professional i projecció a l'estranger (p. 247-271).

La primera i la tercera part es mereixerien també alguna notícia més complida, però ja és hora d'anar conclouent aquesta ressenya.

Un treball ben fet

El llibre de Monés comprèn una panoràmica molt extensa i ofereix una informació molt nodrida en molts aspectes. Per això cal agrair a l'autor l'esforç que fa per a procedir amb ordre i sentit pedagògic. Vol fer-se proper al lector, explicant-li els fets, aclarint la terminologia, recordant noms i dates, lleis i decrets. Per aquest motiu són freqüents les precisions preliminars, consideracions prèvies, visions globals, conclusions.

La bibliografia que presenta, tant en l'aparell tècnic com en la llista final, és abundant i selecta, i amb això demostra el domini que té de la matèria. Precisament, atesa l'amplitud de l'obra i el seu calat informatiu, el lector agrairia un bon índex onomàstic en el qual, al costat de les persones, apareguessin també, per exemple, les institucions, organitzacions, lleis i estatuts. D'aquesta forma el llibre resultaria més manejable.

Però aquesta observació i alguna altra que es podria afegir no signifiquen res al costat dels mèrits del treball de Jordi Monés, que en el seu conjunt resulta molt valuós i, també, segons el nostre judici, *imprescindible* per al coneixement de la història cultural i educativa del nostre país.

Ramon Alberdi

MONTELLÀ, Assumpta. *La Maternitat d'Elna, bressol dels exiliats*. Badalona: Ara Llibres, 2005.

Fa una colla d'anys que amb els estudiants d'història de l'educació de la Universitat de Girona fem una pràctica que porta per títol «Camins de l'exili». La fem la primera quinzena de febrer, que és quan la retirada republicana del 1939 va ser més intensa. Anem amb cotxe i alguns trossos a peu, des d'Aguilana fins als camps de concentració d'Argelers, passant per la Vajol, el coll de la Manrella, les Illes, etc. Com que a classe hem parlat de l'exili del magisteri republicà, aquesta sortida permet ambientar-se i conèixer directament el camí que va fer el president Companys i altres republicans cap a l'exili. Llegim textos i trepitgem el terreny. És una classe pràctica per apropar als joves estudiants part de la nostra història.

El segon any de fer-la ens va acompanyar Sergi Barba, un professor francès que parla català i que és fill de republicans exiliats. D'aquesta manera no només trepitjàvem territori carregat d'història sinó que escoltàvem directament el testimoni personal d'una persona que podia explicar la seva vivència.

L'itinerari que vàrem fer amb en Sergi va ser el mateix. Començar a Aguilana per acabar al captard fred d'hivern a la sorra del que fou el camp de concentració d'Argelers. L'any següent Sergi Barba ens preparà una sorpresa: ens va portar a Elna i ens mostrà un edifici singular. L'amo de la finca ens va rebre i juntament amb Barba ens varen explicar que aquell edifici va ser durant els anys de la Segona Guerra Mundial una maternitat. Era la primera vegada que en sentíem a parlar. I no només això, sinó que en un determinat moment de l'explicació, Barba, amb els ulls plorosos per l'emoció, ens va dir que ell havia nascut allà. La sorpresa fou total. En aquell moment tots plegats vàrem te-

nir la sensació de ser uns privilegiats; estàvem presenciant directament una nova història. Resulta que en aquell espai on érem, entre el 1939 i el 1944, hi varen néixer cinc-cents noranta-set infants de mares que procedien directament dels camps de concentració d'Argelers, Barcarès, Sant Cebrià i Ribesaltes.

Aquesta part desconeguda i entranyable de la nostra història col·lectiva i de la qual nosaltres, afortunats!, ens acabàvem d'assabentar, es va donar a conèixer a finals del 2005 quan la revista de divulgació històrica *Sapiens* va publicar l'article «La nostra llista de Schindler». Un article del qual es va fer ressò la televisió catalana. Després l'Assumpta Montellà, la historiadora que anava seguint la pista d'aquesta experiència única, va publicar *La Maternitat d'Elna* i, encara, al gener del 2006 (setmana del 6 al 12 de gener), el magazín *Presència*, de gran difusió a Catalunya, entrevistava l'autora, encapçalant l'entrevista amb aquesta afirmació: «La història encara té espais buits.» Quan escric aquestes ratlles el 2006 el llibre ja va per la quarta edició.⁸⁴

I és veritat que la nostra història més recent encara té espais buits; encara hi ha temes que s'han silenciats, dels quals no es parla o dels quals es parla amb la boca petita; encara queden aspectes que cal estudiar a fons per tal de poder tenir una visió millor, més completa de la nostra història social i política i, també, educativa. Penso, per exemple, en la nombrosa presència de nens refugiats que varen arribar procedents dels fronts de guerra durant tots els anys de la Guerra Civil; penso en l'ajuda que els quàquers varen oferir als infants refugiats a Catalunya; penso en l'obra del CENU fora de Barcelona, etc.

I no solament hi ha espais buits en la nostra història col·lectiva sinó que —fruit de la transició política?— les autoritats democràtiques del país encara no han fet aquells actes de reconeixement públic que ajudin a recuperar la nostra història. És incompreensible que al cap de tants anys encara a la Vall no hi hagi el memorial públic del Govern de Catalunya recordant que per

84. Durant la tardor de 2006 i a instàncies del Departament de Relacions Institucionals de la Generalitat de Catalunya, dirigit pel conseller Joan Saura, s'ha organitzat l'exposició «La Maternitat d'Elna: bressol de l'exili 1939-1944», mostra itinerant que es basa en aquest llibre que recull el testimoni de la mestra suïssa Elisabeth Eidenbenz, que a més ha rebut la Creu de Sant Jordi (2006). La mostra, que ha estat produïda pel Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya i l'Ajuntament d'Elna (Rosselló), va ser presentada al Museu Industrial del Ter (MIT) de Manlleu, gràcies a un acord entre el Consell Comarcal d'Osona i l'Ajuntament de Manlleu. L'exposició consta d'una sèrie de plafons amb l'explicació de la maternitat, fotografies històriques, històries d'aquests infants i un documental sobre l'històric hospital d'Elna que inclou una entrevista amb Elisabeth Eidenbenz. Amb la presència de Carme Tolosana, directora general de Relacions Institucionals de la Generalitat de Catalunya, l'exposició va ser inaugurada el divendres 20 d'octubre i va restar oberta fins al 19 de novembre de 2006. (Nota de la redacció.)

allà va començar el camí de l'exili Lluís Companys, president de la Generalitat republicana.

Com passa amb bona part dels llibres que tracten fets històrics recents, no és el mateix llegir el llibre després d'haver visitat els llocs referenciats o llegir-lo, a més, després d'una llarga conversa amb l'autora, o llegir-lo fredament, sense més ni més. Sigui com vulgui cal dir que *La Maternitat d'Elma* és un llibre que colpeix i que fa pensar.

Està molt ben escrit i documentat, amb una dedicatòria inicial «Al nen enterrat a la sorra d'Argelers», que serà el motiu de fons de tot el llibre. De fet la idea inicial de Montellà era fer la tesi doctoral sobre aquest tema. Una tesi que mai es farà perquè el que havia de ser un text científic, extens i carregat de notes a peu de pàgina s'ha convertit en cent setanta-cinc pàgines d'una publicació de divulgació històrica. La suïssa Elisabeth Eidenbez, responsable de la Maternitat, entrevistada per l'Assumpta a Viena, on viu, li va dir que no es guardés les informacions i la història que li explicava per a ella, i així ho ha fet. Ara la història de la Maternitat és coneguda, forma part de la nostra història col·lectiva.

El llibre conté una part de la història de la Segona República espanyola, de la retirada i de l'exili republicà. Però no només això; també hi ha una part de la història de la Segona Guerra Mundial ja que tot i que la majoria dels infants que varen néixer a la Maternitat eren fills de dones republicanes, n'hi ha que eren fills de mares jueves. També s'hi expliquen les tensions i l'actuació de les tropes alemanyes, que finalment fan tancar la Maternitat.

Llegint el text de Montellà podem veure el trist final republicà; els inicis de l'exili; la decepció per l'acolliment francès, el país de la «fraternité» i la «liberté», que tancarà a les platges d'Argelers bona part dels que van entrant a França i tardarà dies a adequar els camps als milers de refugiats; es veu la misèria i les tensions polítiques que es viuen en els camps; la mobilitat que s'hi produeix quan França és ocupada pels alemanys; la sortida dels camps; l'ajuda internacional, que és efectiva a Catalunya i que continua als camps, etc.

Tot això, i més, explicat de manera molt llegidora i, sobretot, donant la veu als protagonistes, que l'autora ha anat trobant al llarg de la seva investigació. Podem llegir la seva veu, el seu record, el seu patiment... El testimoni de mares i de fills. Ens ho diu clarament la responsable de la Maternitat: «Dissortadament per a tots els que treballàvem a favor de la pau i de la llibertat, vam haver de recular enmig de l'èxode republicà, i la Maternitat va ser la darrera parada d'un final de trajecte per a molts. Amb tot, tinc la satisfacció personal que aquell indret va ser una illa de pau enmig d'aquell infern. Era com una bombolla d'oxigen necessària per refer-se i continuar vivint, en un altre país

potser, o en un altre ordre, si es tornava a casa, però per tirar endavant en tots els casos.»

La responsable d'aquesta experiència única, l'Elisabeth, encara viu a Viena. Era mestra i va treballar de jove en diferents escoles de Suïssa i de Dinamarca. El 1937 es traslladà a València com a voluntària per ajudar els infants víctimes de la guerra. Treballarà a la zona republicana i el 1939 formà part dels milers de persones que passaran cap a França. A Elna creà la Maternitat amb l'ajuda econòmica i material d'organismes internacionals. El centre funcionà des del 1939 fins que, el 1944, l'exèrcit alemany el clausurà.

Enmig de la desolació, de la deportació i de la mort dels camps de concentració s'aixecava un espai de vida i d'esperança. Es tracta d'una història que hem conegut al cap de més de seixanta anys! Considero que és un text que hem de llegir totes aquelles persones que treballem en el camp de l'educació (mestres, educadors, pedagogs). És la història del patiment, del silenci, de l'angoixa, la por, el desconsol... i també la història de la vida, de l'esperança, de la solidaritat... De fet, l'ha de llegir tothom qui vulgui recuperar la història de casa nostra.

Per altra part, llegir com s'ha portat a terme aquesta recerca és d'allò més interessant per a tots els que ens dediquem a la investigació històrica i és un bon estímul per a continuar treballant en el camp de la recuperació de la memòria i de les biografies personals. D'aquest aspecte, ens en parla l'autora en l'epíleg del llibre.

Salomó Marquès

PICAZO, A.; APARICI, J.; MALONDA, J. B. [ed.]. *L'Escolaica (1905-2005): Cent anys d'educació a Cullera*. Cullera: Ajuntament de Cullera, 2005.

Amb motiu del centenari de la fundació de l'Escola Laica (coneguda com *Escolaica*) per la Lliga de l'Ensenyança del Casino Republicà el 19 de novembre de 1905 a Cullera, s'edita aquest llibre commemoratiu, que aplega un bon nombre de col·laboracions de persones lligades a aquesta institució educativa. El recull, coordinació i edició d'aquests textos ha estat fet per Antoni Picazo, Josep Lluís Aparici i Joan Batista Malonda, que, conjuntament amb la comissió constituïda a l'efecte i la Regidoria d'Educació, han fet possible recordar i recuperar una part tan important i estimada de la història de l'educació en aquesta ciutat de la comarca de la Safor.

La primera de les tres parts en les quals es divideix el volum es dedica a fer un recorregut històric pels cent anys d'aquesta escola que, encara que ha re-

but diferents denominacions oficials (Graduada Escolar de Niños, Grupo Escolar Cullera, Escuelas Graduadas Félix Blanch, Escuelas Graduadas Vicente Blasco Ibáñez, Grupo Escolar Luis Vives i Col·legi Públic Luis Vives), sempre ha mantingut el nom popular d'*Escolaica*. Així, un primer text de l'historiador Raúl Silvestre Diago ens acosta a l'origen històric de la seua fundació, aportant una sèrie de dades al voltant del context en el qual es va crear, la societat cullerensa de l'època, plànols de la construcció de l'edifici i dels principals protagonistes i impulsors d'aquesta iniciativa pedagògica, alternativa a les existents. Fernando Ferrús fa també la seua xicoteta crònica, amb la doble perspectiva d'antic alumne i fill del mestre i director d'aquesta escola graduada entre 1928 i 1958, aprofundint en el protagonisme que adquiria el mestre en l'escola d'eixe temps. Les tensions polítiques, aspiracions culturals i la realitat sociocultural de la Cullera de principis del segle xx són el centre de l'aportació de l'historiador Ricard Camil Torres, esmentant les diferents opcions pedagògiques (racionalistes, anarquistes, laiques i confessionals) que es plantejaven en eixe moment. D'una altra banda, la professora M. del Carmen Agulló —excel·lent coneedora i apassionada de la història educativa contemporània a les terres del País Valencià— fa una sèrie de reflexions al voltant de la revisió del concepte del laïcisme, i les seues implicacions en la llibertat de consciència a l'escola com a model educatiu. Aquest primer bloc es completa amb el text de l'antic alumne de l'*Escolaica* i actiu membre del Col·lectiu de mestres de La Safor, Joan Batista Malonda, el qual, a propòsit dels articles de la revista setmanal local *Sucrona* (amb un annex d'una selecció d'articles sobre educació apareguts en aquesta publicació entre 1922 i 1936), fa una anàlisi de diferents trets característics d'aquesta escola: l'edifici, l'ús del valencià, la participació social, les exposicions escolars, les colònies escolars, excursions, etc.

Experiències tendres, dures, melancòliques i anècdotes del passat formen part del segon bloc, dedicat als records, vivències i sentiments dels qui foren principals protagonistes (antics mestres i alumnes) de l'*Escolaica*. Així, amb el testimoni i records d'un alumne, ara nonagenari —José Codina Cerveró—, s'obri la primera finestra al passat, d'una persona que enyora aquells temps i s'enorgullix d'haver format part de la història d'aquesta escola de Cullera, i de tindre l'oportunitat de conservar, a la seua avançada edat, records i amistats dels seus temps d'estudiant. Se succeeixen els testimonis d'enyor, com el del cronista oficial de la ciutat i antic alumne Francesc Giner, exalumnes com Eva Peraita, Manel Joan (que ha publicat les seues memòries escolars d'aquesta escola a l'Editorial Bromera: *Les nits perfumades* i *Com la flor blanca*), Vicent López, Antoni Picazo, Xavier Bonet, Francesc Garcia i Ximo Bosch; o antics mestres, com José Alarcón i José Vicente Part. Tot il·lustrat amb interessants fotografies

de l'escola, estampes de la ciutat, grups d'alumnes i mestres, excursions, exposicions, actuacions teatrals, etc.; la qual cosa ajuda a fer-se una idea i composició de lloc, junt als records i vivències en primera persona, de la cultura escolar i la realitat educativa d'una escola i d'una societat durant un segle.

Finalment, es dona notícia d'algunes de les característiques i els projectes que es duen a terme en l'actual Col·legi Públic Luis Vives, els quals donen testimoni que la dinamicitat i l'interès pedagògic amb què es va fundar l'*Escolai-ca* encara hui es mantenen vius. El psicòleg municipal Fernando Lluch revisa els diferents programes de foment de la lectura infantil i juvenil com una constant en la pràctica de la comunitat educativa del centre, amb la col·laboració del CEFIRE d'Alzira. D'una altra banda, una de les mestres del col·legi ens parla del projecte europeu *Equalang*, en el qual participa el centre junt amb altres d'Itàlia i Alemanya, amb l'objectiu d'establir una xarxa d'aprenentatge per a la utilització d'un llenguatge no sexista en l'ensenyament escolar. A més a més, Adolfo Ruiz, un altre mestre del centre, escriu al voltant de la integració al centre, i el president de l'Associació de Mares i Pares d'Alumnes, de la participació de tota la comunitat educativa en el seu projecte pedagògic.

Un llibre, doncs, que es pot considerar alguna cosa més que això, ja que en realitat és un àlbum de records i històries contats en primera persona. Un recull que ens pot servir —i molt— als historiadors de l'educació com una font una mica diferent a les que estem acostumats a apropar-nos. Els testimonis directes, així com la història oral, és una tasca amb la qual tenim un compromís de recuperació i reconstrucció d'un coneixement històric que, d'una altra manera, es perdrà o serà reinterpretat per unes altres persones alienes a la realitat escolar, fent que es perdi element de tendresa, humanitat i sentiment que, pense, ha de tindre tot el que envolta el fet educatiu, perquè, no ens enganyem, del que es tracta —com pensaren els impulsors l'*Escolai-ca*— és de formar éssers humans en totes les seues dimensions.

Andrés Payà Rico

PUIG I JOFRA, E.; VILA VICENS, J. M. *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*. Vol. 1: *Dels inicis a la Guerra Civil*. Vol. 2: *La recuperació i la iniciativa social*. Vol. 3: *La consolidació de la diversitat*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés: Mediterrània, 2005.

Les colònies de vacances, i tot allò que se n'ha derivat, constitueixen una de les més sòlides i interessants aportacions a l'educació de la infància i la joventut portades a terme al nostre país. D'antuvi cal saludar amb goig i satis-

facció la publicació d'aquest llibre, ja que fer la seva història no era pas una tasca fàcil.

Amb *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya* (1893-1993), som davant d'una empresa que ha requerit d'un ampli i competent equip de recerca, format per vint-i-vuit col·laboradors, i una dotzena d'anys per a ser portada a bon port sota la direcció d'Enric Puig i Josep Maria Vila, d'ençà que en Josep Oriol Pujol impulsà la idea. Som, doncs, enfront d'una obra imponent que supera en més d'un centenar el miler de pàgines aplegades en tres volums.

L'educació del lleure ha estat d'ençà de la revolució industrial, a meitat del segle XIX, el gran pilar formatiu de generacions de catalanes i catalans, la majoria amb una escolarització deficient fins ben entrada la segona meitat del segle XX. Durant el primer terç del segle XX, des d'anarquistes, passant per nacionalistes republicans, gent de la Lliga, lerrouxistes i fins l'Església foren ben conscients de l'enorme eficàcia formativa del lleure. Escola i lleure eren les dues eines de difusió de les idees sociopolítiques dels principals partits i grups socials i religiosos fins a la dictadura franquista.

Però els canvis d'hàbits socials de la segona meitat del segle passat han fet centrar l'acció de l'educació del lleure vers la infància i la joventut i, consegüentment, l'interès per historiar-la. Com diuen els autors i el mateix prologuista Salomó Marquès, hi ha dues grans modalitats en aquest camp: l'escoltisme i el que anomenem l'esplai. La història de l'escoltisme a Catalunya compta ja amb treballs com els deguts a Albert Balcells, Genís Samper, el mateix Marquès i el més recent d'Adroher, Jiménez i Vallory.⁸⁵ Però, en canvi, aquest vast camp que comprèn les colònies, els grups d'esplai, els casals, etc., el que entenem com l'esplai, no s'havia abordat fins ara, amb voluntat d'oferir una primera síntesi aprofundida, sense que menystinguem alguns remarcables articles i monografies que s'havien ocupat de la temàtica amb anterioritat i que el lector pot trobar ressenyats dins l'extensa bibliografia que clou l'obra que comentem.

Ara, doncs, com he dit, ens trobem davant d'un treball de referència que ve a omplir una important llacuna de la historiografia educativa de la Catalunya contemporània, que, com he exposat més d'un cop, era imprescindible cobrir no sols des d'un punt de vista acadèmic de construcció d'una disciplina, sinó per a comprendre el nostre present. I més concretament els reptes i la problemàtica del nostre món de l'esplai. I val a dir que l'aparició del llibre ja té, de

85. Vegeu RAÜL ADROHER, ELENA JIMÉNEZ i EDUARD VALLORY, *Escoltisme laic i transformació social: L'experiència d'Escoltes Catalans*, Vic, Eumo, 2005; ALBERT BALCELLS i GENÍS SAMPER, *L'escoltisme català (1911-1978)*, Barcelona, Barcanova, 1993; SALOMÓ MARQUÈS, *L'escoltisme gironí*, Salt, Edicions del Pèl, 1984.

per si, una lectura sociològica. En efecte, sols quan un col·lectiu pren consciència del valor de la seva funció social, quan es percep com a actor social i sent que la seva obra representa una contribució a la societat, sorgeix la necessitat d'impulsar la seva història.

Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya ha estat elaborat amb la voluntat d'oferir un metarelat explicatiu (ho dic en el sentit més positiu del terme), de l'aparició, el desenvolupament i la consolidació d'un moviment educatiu per a joves i infants. Ens és oferta, doncs, una visió explicativa de l'evolució i desenvolupament de les colònies i altres activitats que, a través del temps, han anat conformant una recerca d'identitat, d'objectius i metodologia del que anomenen l'educació en l'esplai. Resseguint les seves planes hom pot visualitzar com es va definint un espai propi d'actuació i, també, com es va elaborant un corpus teòric basat en la reflexió crítica de la pràctica educativa i els canvis i transformacions socials. Tot això, tenint ben present en aquesta evolució i desenvolupament que tota acció educativa té una finalitat que es concreta en uns objectius i en un mètode per a assolir-los.

Aquest metarelat ha estat construït des de la convicció que una acció educativa «ni és ni pot ser cega ni neutra, que no és una pura presentació, sinó una autèntica transmissió de valors» (vol. 1, p. 30). No és aquest poc atreviment en una època que ha posat en crisi el significat global del present com a futurització de la història, si se'm permet dir-ho així. La postmodernitat ha portat a desacreditar tot ideal de futur i a replegar la temporalitat històrica només sobre el present. Aquesta perspectiva ens ha dut a una interpretació del present molt diferent del que es deduïa dels macrorelats que proposaven finalitats històriques a aquest present. Les ideologies polítiques, com a dinamitzadores de la història, de la pedagogia i l'educació han donat pas al que algú ha anomenat com un retorn al tribalisme, basat en la identificació i la pèrdua de la subjectivitat i del sentit crític. Aquest fet és a la base d'alguns corrents juvenils actuals, els quals refusen els fonaments en què s'ha estructurat la societat i la vida d'ençà de la modernitat. I que es cohesionen en el rebuig —actiu o passiu— del discurs moral, polític i econòmic que prové de l'exterior i d'una interpretació historicista del present. Algunes reflexions en aquest sentit ens hem de fer després d'alguns fets prou recents protagonitzats per alguns joves —i no tan joves— en la mateixa ciutat de Barcelona.

Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya ens proposa, justament, tot el contrari. Experimentar la història com a element viu, transformador i actiu, a través d'aportació de dades i testimonis, per entendre el present. Hem, doncs, de regraciar que els autors s'hagin proposat oferir-nos aquesta visió de con-

junt. Jo sóc dels que penso que la postmodernitat ha estat fins i tot sanitosa, però que ara toca superar-la, sobrepassar-la, car és ja òbviament insuficient.

Tornant al llibre —si és que ens n’hem sortit—, no sé si tots els lectors i lectores copsaran les enormes dificultats que significa bastir una obra ambiciosa com aquesta. Els autors han mogut una quantitat ingent d’informació per a anar destil·lant aquella que era significativa. Han explorat les monografies i els articles existents sobre la temàtica, aplegats a la bibliografia. Però, sobretot, han treballat sobre fonts primàries, fet que fa especialment valuosa aquesta investigació. Han recercat en arxius de l’Administració, però també en molts que fins ara no han estat abordats. Les entitats dedicades al lleure, abocades a «l’avui i l’ara» de l’acció educativa, poc s’han entretingut a ordenar els seus arxius, en el cas no sempre corrent que existeixin. I tal com expliquen els autors, aquesta informació resta dispersa en l’entitat o en molts arxius particulars de monitors i responsables que han servat documentació. Això vol dir que darrere de la documentació que constitueix l’aparell crític d’aquesta obra hi ha una ingent tasca recopilatòria.

A més de les fonts escrites, les fonts orals col·lectades són un mèrit notori de l’equip d’investigació, ja que són de gran importància per a resseguir, per exemple, períodes de resistència cívica i per a comprendre moltes accions portades a terme de forma desinteressada i que no han deixat rastre escrit. És, doncs, meritíssima la tasca d’aquesta producció pel que fa a salvar la memòria de tants testimonis i actors i, també, la de rescatar tanta documentació escrita i gràfica dispersa.

Una altra virtut té aquesta història de les colònies i l’esplai educatiu, i és la d’haver estat portada a terme per un equip de persones amb un alt grau de qualificació professional en el camp historiat, que els proporciona un privilegiat punt de mira per a abordar la història del moviment. Llegiu, si no, la conceptualització i descripció de l’educació del lleure que es fa a les pàgines 24 a 45 del primer volum.

Partint de la crisi social de la primera globalització, és a dir la industrialització, i les seves conseqüències en la vida de l’infant, els tres volums ens transporten per aquests cent anys d’educació en el lleure. S’inicien amb el naixement de les colònies, en 1893, com a resposta higienista a la degradació física en què viu la infància catalana. Però aquest higienisme s’ha d’interpretar, també, com a primerenca reacció vers allò que s’anomenà durant la primera meitat del segle passat com la «qüestió social». És a dir, la inestabilitat social conseqüència de les pèssimes condicions de vida que la industrialització ha provocat entre la classe treballadora. Fet no gens nou, car ja era denunciat a la memòria amb què Ildefons Cerdà acompanyà el projecte de l’Eixample barceloní en

ple segle XIX.⁸⁶ Aquest donar resposta a la «qüestió social» és el que animarà moltes accions educatives renovadores en aquella època, com ara, per exemple, l'higienisme de les nostres pedagogues feministes i la seva educació *ménagère*.

Després se'ns mostra l'obertura progressiva de les colònies des d'un plantejament escolar i simplement higienista vers un espai de gran eficàcia de formació cívica i personal. La pedagogia noucentista trobarà en les colònies un àmbit especialment eficaç en la percaça d'una educació moral i cívica que moltes vegades l'escola veu minvada pel seu objectiu d'instrucció. La reforma social a través de l'educació, com és sabut, era un dels pilars d'aquest profund programa de modernització i reconstrucció nacional que significà el Noucentisme. A finals dels anys vint veiem ja anunciats molts dels valors de l'educació republicana en colònies com ara «Vilamar», titulada república d'infants, per fer ben palès el seu objectiu d'educació cívica i democràtica. Vilamar i Turissa són les més belles mostres d'educació activa en l'àmbit de les colònies. Els de la Segona República seran anys d'aprofundiment en els valors de catalanitat, laïcisme i democràcia que inspiren l'obra educativa del Govern d'Esquerra Republicana sota el guiatge del conseller Gassol, que ens ha deixat vius records de les seves visites a Vilamar.

Es dibuixa, amb les dades recollides pels autors, un mapa que mostra l'extensió del moviment i dels centres, parròquies, escoles, empreses i entitats diverses que promouen aquesta obra social i educativa que foren les colònies. A més de les colònies, són registrades activitats educatives d'esplai com ara els Eixerits de Manresa o les vinculades a la Federació de Joves Cristians de Catalunya. D'especial relleu són les dades aplegades sobre l'acolliment dels infants evacuats del front durant la Guerra Civil. Algunes d'aquestes colònies foren experiències d'autogovern molt avantguardistes. En altres es procurà convertir-les, a petita escala, en la nova societat somiada per la revolució.

El cos central de l'obra és ocupat pels anys de la llarga nit de la dictadura franquista. Hi són examinades les conseqüències de la Guerra Civil i els plantejaments totalitaris del franquisme, que, d'acord amb els patrons de les dictadures feixistes o comunistes, converteixen l'educació en un aparell de propaganda ideològica del règim i, consegüentment, es crea una organització única per a enquadrar els infants i joves: el Frente de Juventudes. A través de les planes d'aquest segon volum podem capir el valor que ha tingut per al país

86. Ildefons CERDÀ, *Monografía estadística de la clase obrera de Barcelona en 1856*, publicada com a apèndix al volum segon de *Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1968-1971. (Edició facsimil de la realitzada a Madrid per la Imprenta Española el 1867, acompanyada d'un estudi de Fabià Estapé que conforma el tercer volum.)

l'esclatxa que representà l'Església en aquest plantejament totalitari. Especialment lúcida em sembla l'anàlisi que es fa del paper de l'Església en el primer franquisme des de les posicions crítiques d'intel·lectuals de la talla de Carles Cardó i que ajuden a fer entendre el sorgiment d'un ampli sector de l'Església catalana crític amb el franquisme i que posarà els fonaments per a l'aparició d'una oposició cívica al règim des de la coherència de ser cristià. Malgrat alguns treballs existents, caldria aprofundir sobre l'abast de l'acció d'aquest col·lectiu d'eclesiàstics que són al darrere de moviments com l'aspirantat o l'escoltisme i que foren fogar de resistència i de compromís cívic en els moments més durs del franquisme. Conformen l'altra cara de l'Església nacionalcatòlica. Els autors ens guien pels moviments educatius de l'Acció Catòlica de la postguerra i la rebrotada i reinterpretació de les colònies que es faran en el seu si. I és examinada, bisbat a bisbat, l'expansió d'aquestes iniciatives, especialment després de la signatura del concordat entre l'Estat i la Santa Seu de 1953. Iniciatives que cada cop apleguen més nois de fora de l'aspirantat i van adquirint un contingut de formació humanística i cristiana amb forta inspiració en les experiències de la pedagogia activa a l'aire lliure.

El lector o lectora trobarà en aquest segon volum alguns punts especialment interessants, com ara l'anàlisi de les causes del progressiu traspàs del moviment de colònies a Caritas, procés que no té com a simple causa les onades immigratòries vingudes des del sud d'Espanya i iniciades a la primera meitat dels anys cinquanta. O bé les circumstàncies que portaren a la creació del Servei de Colònies de Vacances el 1965 com a expressió de la presa de consciència del valor pedagògic del moviment. També els canvis que es produeixen a les darreries dels seixanta i que posen en crisi el moviment. Les dimissions en el si de l'esmentat servei i el cessament de Joaquim Franch són els fets visibles d'aquesta crisi, que potser s'hauria pogut tractar més extensament.⁸⁷ Seria interessant fer veure que aquesta no és una crisi que afecta el moviment de colònies sinó el conjunt de tot el segon moviment de renovació pedagògica català i que té paral·lelisme de contingut i cronològic en l'escoltisme i en el mateix àmbit escolar, especialment dins la institució Rosa Sensat. Es dona compte, també, de la institucionalització del moviment de colònies amb fets com la instauració de la Coordinació Catalana de Colònies i de l'aprofundiment del seu caràcter educatiu. Espais a destacar són els dedicats a la formació dels monitors, així com el resseguiment de les colònies com a obra social

87. Sobre l'obra educativa de Franch, vegeu Lluís SAURA, *El pensament i l'obra de Joaquim Franch: el quotidià, camí de la utopia*, Barcelona, s. n., 1988; Jaume TRILLA BERNET, *Pedagogia del grup i del projecte: una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*, Barcelona, Edicions 62, i Vic, Eumo, 2000.

de les caixes d'estalvis catalanes i d'algunes destacades empreses i entitats culturals.

Obre el tercer volum del llibre la fi del franquisme i la lenta, però imparable, instauració de la democràcia. Ambdós fets capgiraren la situació del moviment. D'una banda s'observa com la participació de la Generalitat i els ajuntaments propicià una important expansió del moviment i la creació d'un nou i favorable marc jurídic i econòmic amb positives conseqüències sobre la formació de monitors. Per l'altre costat, s'analitza la complexitat de factors que portà a la crisi del model sorgit al tardofranquisme basat en coordinadores locals, el qual té el punt de ruptura pels volts de 1983. Penso que aquesta crisi, tanmateix, fóra bo de situar-la al costat d'un ampli fenomen social, la punta més visible del qual és la crisi de les associacions de veïns iniciada el 1979, relacionada amb la desmobilització de l'esquerra i el reforçament dels governs municipals. També s'ha de considerar l'afermament de caràcter cristià de l'esplai de l'Església, que cal entendre com un fet de normalitat política. Com tota crisi, propicià un novell marc on sorgirien noves realitats, com ara Esplais Catalans, Movibaix i altres iniciatives que conformen el mapa de la nostra actualitat.

Un important àmbit és el dedicat als centres d'esplai, de tanta transcendència i implantació arreu del país. Com encertadament es llegeix a les planes del llibre, «es pot dir sense exageració que l'entramat de centres d'esplai és el que ha fet possible la universalització de l'educació en l'esplai a casa nostra».

La lectura d'aquests tres volums de *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1983)* fa percebre com el moviment de colònies ha estat una de les peces clau que han conformat una manera d'entendre l'educació del lleure, amb metodologies i característiques pròpies, amb un innegable i positiu impacte sobre l'educació del país.

Deixeu-me, per acabar, assenyalar el valor que té el treball dirigit per Puig i Vila per a la construcció de la història de l'educació catalana. Un element important en aquesta tasca il·lusionada, que molts compartim, de conèixer el nostre passat educatiu, per saber d'on venim i tenir les claus de comprensió dels fets i problemes del present. Aquest llibre ha d'ajudar els educadors i educadores a comprendre la immediata història de l'educació a l'esplai, fet que, parafraçant Josep Fontana, els és imprescindible per a copsar la combinació entre el passat i el present, per tal de fer una projecció vers el futur, un projecte social. Estic ben segur que aquests tres volums són un bon fonament per a aquest projecte.

Josep González-Agàpito

REVAQUE GAREA, J. *Periodismo educativo de un maestro republicano (1922-1936)*. Estudi preliminar de Vicente González Rucandio. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2005. 209 p.

Volum aparegut en la col·lecció «Cantabria 4 estaciones» en què es posa de relleu la labor periodística desenvolupada per Jesús Revaque Garea, un mestre republicà nascut a la val·lisoletana vila de Serrada l'any 1896 i traspasat a Mèxic DF l'any 1983 després d'haver estat durant moltíssims anys director d'un centre, el Colegio Madrid, al qual assistien els fills de republicans espanyols exiliats. L'obra està articulada en dos grans blocs: un estudi preliminar signat per Vicente González Rucandio (p. 11-73) i una selecció de mig centenar d'articles agrupats en tres blocs temàtics dedicats a l'escola (p. 77-116), al mestre (p. 116-196) i a l'infant (p. 196-209).

Llegint la primera part ens vam assabentar que, amb brillantíssimes qualificacions, Jesús Revaque va obtenir en 1913 el títol de mestre de primer ensenyament superior a l'Escola Normal de Valladolid. Va arribar a Rascón-Ampuero l'any 1918 i, després d'estar a Santoña, va acabar a Santander sent mestre i director de diverses escoles graduades i del Grup Escolar Menéndez Pelayo. Preocupat també per la formació permanent, va participar durant els anys vint de la passada centúria en diverses activitats promogudes per un dinàmic inspector, V. Valls; igualment, si bé ja en època republicana, va estar implicat en tasques desenvolupades pels Centres de Col·laboració Pedagògica. Pensionat per la J.A.E., va viatjar a França i Bèlgica durant l'estiu de 1924; tres anys més tard, i amb un altre finançament, va formar part d'un grup de tretze mestres muntanyesos que, acompanyats per dos inspectors, va visitar centres escolars suïssos, belgues i francesos. Igual que altres persones preocupades per la renovació de l'escola, Jesús Revaque va utilitzar les seves col·laboracions en la premsa entre 1922 i 1936 per a exposar tots els divendres a dues columnes i en la primera pàgina d'*El Cantábrico* —des de 1927 va publicar en aquest diari tres-cents vuitanta-vuit dels seus quatre-cents seixanta-sis articles— els seus crítics punts de vista sobre els variats i profunds mals que, en diferents àmbits, afligien el nostre ensenyament primari: manca d'escoles, deficient formació inicial i permanent dels mestres, metodologia didàctica, institucions circum-escolars, missions pedagògiques, associacions de mestres i sindicats, etc. Des de la seva aparició l'any 1934, i al costat de V. Valls, Rosa Sensat, María Zambrano i altres, va ser redactor de la revista *Escuelas de España*. Un parell d'anys més tard, com ja s'ha apuntat, va haver d'exiliar-se.

Agrupats entorn als tres temes ja citats, i amb una seqüència no clarament explicitada pel compilador, en la segona part del llibre s'inclou una selecció

dels seus treballs periodístics. En els primers catorze —L'escola—, Jesús Revaque, en una línia clarament *bellista*, és a dir, sota la influència de Luis Bello, clama en la p. 80 contra l'escandalosa falta d'escoles en una província i ciutat amb altes xifres d'analfabetisme (però molt per sota de les d'altres zones espanyoles); hi ha també reflexions d'interès sobre el laïcisme (p. 82), l'escola i la pau (p. 99), l'ús que feia el feixisme italià de l'escola a través dels batallons infantils (p. 101), la influència del mitjà en l'escola i la necessitat que, seguint les idees d'un pedagog a qui admirava profundament com Ovidi Decroly, es duessin les classes a la naturalesa/entorn/medi en el qual se situava l'escola (p. 104-105). Altrament, i això és molt rellevant, Jesús Revaque va defensar en diversos treballs la necessitat de fomentar oficines d'orientació professional —vegeu el que es diu sobre l'institut madrileny en la p. 111— en les quals, sense oblidar l'opinió dels pares, s'ajudés els alumnes a triar la seva futura professió seguint no solament criteris econòmics o vocacionals sinó, també, les pautes subministrades per la fisiologia i la psicologia; orientació que, entre altres, estava desenvolupant Josep Mallart i Cutó amb la publicació des de 1925 d'obres —*L'educació activa*, *L'escola del treball*, *L'escola productiva*, etc.— a les quals no s'ha prestat encara l'atenció que mereixen.

En el bloc principal, dedicat a assumptes bàsics des de la perspectiva d'un agent de canvi tan important com el mestre, Jesús Revaque va abordar temes relacionats amb la consideració social de l'ensenyant en una escola educadora i no simplement instructora; amb la formació permanent del docent —en la p. 119 s'esmenta la meritòria tasca que es feia en els centres de col·laboració pedagògica: Santoña, Gama, San Vicente de la Barquera i Torrelavega—; amb la necessitat de tenir present experiències estrangeres —belgues, especialment— en les quals, en el context d'orientacions educatives *progressives*, s'atorgava un enorme pes a activitats escolars realitzades en el marc d'institucions circum i post-escolars (p. 121 i 162); amb la conveniència, amb vista a una educació per a la pau i la comprensió internacional, de fomentar relacions epistolars entre nens de diversos països —vegeu en la p. 154 els seus comentaris sobre intercanvis hispanosويسos, suïssojaponesos, etc.—; del gran paper que podien ocupar dintre de l'escola els moderns mitjans de comunicació —ràdio, premsa i cinematògraf, sobretot en escoles rurals com la de Molledo, en la qual es desenvolupaven experiències molt interessants, p. 160-161—; dels avantatges de realitzar excursions escolars en la línia defensada per la Institución Libre de Enseñanza per a, entre altres coses, *vitalitzar* l'escola, tal com s'apunta usant l'exemple d'un viatge fet en 1934 per nens de Torrelavega, que van visitar diverses províncies limítrofes; amb les missions pedagògiques i el seu paper difusor cultural en àrees tan depriudes com la de Valderredible, a les quals s'arribava «conduint uns rucs ca-

rregats amb caixes estranyes, que duen “electricitat en conserva”, uns llibres i uns gramòfons», gràcies als quals, es deia en la p. 178, els pagesos podien fruit escoltant variada música popular espanyola, però també obres mestres com *Tannhäuser*, si bé cal tenir present que, en algunes ocasions —l'exemple és de San Martín de Castañeda, p. 180—, la missió havia de començar amb labors més elementals, escombrant els sostres, sòls i parets de l'escola, i regant-los amb zotal; finalment, i per la seva gran transcendència, s'han inclòs aquí diverses col·laboracions —entre 1925 i 1936— dedicades a plantejar a l'opinió pública i al gremi la funció social i la rellevància de les associacions i els sindicats de mestres.

La mitja dotzena d'articles dedicats a l'infant posa en relleu com, després de la declaració de Ginebra de l'any 1924 en la qual es van formular cinc principis bàsics per a la seva protecció i benestar, nens i nenes començaven a ser considerats com a *objecte* de dret, i iniciava un procés que, com és sabut, després del pas intermig donat en la Declaració 1959, acabarà en una convenció internacional de 1989, que els convertia ja plenament en *subjectes* de dret. Justament per això, si bé posant l'accent en el fet que aquests drets havien de ser «una mica més que un simple reconeixement d'aquests» (p. 202), Jesús Revaque ressaltava en un article de l'any 1928 la gran labor desenvolupada per la Inspecció mèdico-escolar en tot allò relacionat amb la millora de la salut tan deteriorada que tenien molts dels alumnes que assistien de manera irregular a les *escoles de franc* (p. 198-199). En un context de crisi econòmica i de falta de treball, l'absentisme escolar arribava a elevades cotes, cosa que no ha d'estranyar si tenim en compte que moltes llars vivien situacions de penúria. És precisament per això que s'agraïa el nou impuls conferit per l'Ajuntament de Santander en 1933 a les colònies de vacances, ja que no solament millorava la de l'Hipòdrom al costat del mar a la Magdalena sinó que, a més i mitjançant convenis d'intercanvi amb Àvila, Segòvia i Sòria, ampliava la seva oferta amb *colònies d'altura*. Un any abans, es deia en una altra col·laboració periodística que el mateix Ajuntament havia concedit deu mil pessetes per a cantines escolars «sense un matís de caritat al vell estil», amb les quals s'ajudava realment als nens, ja que «presentar menús intel·lectuals als que se sentien mortificats per la fam no era, certament, la millor manera de fer agradable la vida escolar» (p. 206-207). Paral·lelament, els Amigos del Niño de Santander tornaven a oferir el «desdejuni escolar» i en zones occidentals, com San Román de la Llanilla i l'Albericia, es treballava bé en aquest mateix sentit.

Amb l'edició d'aquest treball, el Servei de Publicacions de la Universitat de Cantàbria reforça un camp d'estudi escassament representat en el seu catàleg, a pesar que —també en aquesta col·lecció *menor*— tots recordem la presentació signada per M. Suárez Cortina l'any 1998 d'uns *Escritos sobre ciencia y sociedad*,

d'E. D. Madrazo (1884-1964). Aquest metge regeneracionista desitjava construir la societat sobre dos pilars bàsics: la ciència per a la millora de la raça a la recerca d'una societat eugènica i una escola única, graduada, coeducadora, obligatòria, cíclica i estatal, entesa com a fàbrica de consciències.

Allunyat d'aquell radicalisme positivista i darwinista, la visió de l'escola per a Jesús Revaque té punts en comú amb la del gran benefactor muntanyès, a qui coneix i cita. Juntament amb molts altres mestres, i en un context en el qual des de l'Administració es pretenia reformar a fons el sistema educatiu, el nostre autor és un professional *renovador* fortament influït per idees regeneracionistes que, sense arribar a convertir-se en quelcom *nou*, tal com acaba d'apuntar de manera genèrica una experimentada col·lega, seguia fidelment els postulats de les orientacions *progressives* per a canviar la societat usant com a palanca l'educació; tasca a la qual, en el moment que ens ocupa, va contribuir poderosament una Inspecció —els interessats per aquest assumpte poden consultar un llibret de Virgilio Pérez i Hernández titulat *Los centros de colaboración pedagógica*, publicat en 1934, i en el qual, prenent exemples de la província santanderina, es comenten els efectes positius d'aquestes institucions en el camp de la formació permanent del professorat—, que, ja des de finals de 1907, però sobretot a partir de la seva reorganització al desembre de 1932, ocuparà un importantíssim paper com a agent de concreció curricular.

La primera preocupació de Jesús Revaque va ser exigir a l'Estat que garantís la presència d'una escola pública per a tots i, de manera especial, per als molts nens i nenes que no trobaven plaça o l'obtenien en algun grup que, com el del carrer Numància (p. 78), era un autèntic «magatzem de pedra». Justament perquè el nen era ja entès com a objecte de dret i constructor dels seus propis aprenentatges, aquest tipus de centres havia de reunir diversos requisits en dos grans àmbits: un d'extern o material —emplaçament, arquitectura i equipament dels edificis escolars seguint pautes higièniques— i un altre d'intern relacionat amb orientacions *progressives* —discursives i pràctiques—, defensades per autors que formaven part de l'ampli i divers moviment conegut com a escola activa —especialment O. Decroly, aquest «sant laic» i veritable joia de la pedagogia contemporània, p. 145 i 163; respecte al Congrés d'Educació Nova celebrat a Niça al juliol de 1932 i a la simpatia que el nostre mestre sentia per l'obra de John Dewey, vegeu el que es diu a partir de la p. 125—, les llavors de la qual havien penetrat ja en la Normal santanderina, segons es desprèn del que es deia en un article de 1932 aprofitant les xerrades que impartia a la capital muntanyesa una deixeblla de l'estudiós belga, la senyoreta Júlia Degand.

Metodològicament, a causa de la importància concedida al nen com a subjecte actiu en la construcció dels seus aprenentatges interactuant constant-

ment amb l'entorn circumdant, Jesús Revaque organitzava els continguts de l'ensenyament entorn de variats centres d'interès despertant l'entusiasme tant dels seus alumnes —en aquest cas de l'Escola Graduada de l'Est, a Puerto Chico— com de l'inspector Víctor de la Serna. Totes aquestes innovacions es feien, és clar, des d'una perspectiva essencialista tant pel que fa referència a la concepció del subjecte discent com a l'enteniment del coneixement escolar a impartir —del tot enciclopèdic—, i d'un currículum entès com *fet* en la línia ja apuntada per J. Romero i A. Luis en el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación-Etnohistoria de la escuela, que la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación) va celebrar a Burgos en el mes de juny de 2003.

Resumint: canvi i continuïtat en l'obra d'un mestre inquiet que, lluny de conformar-se amb la lamentable —i gairebé *natural*— situació de l'escola primària espanyola, reclamava que l'Estat atengués dignament les necessitats de tots els nens proposant una espècie de pedagogia per a les *escoles de franc*. Els interessats per l'escola i el currículum sabem que, afortunadament, Jesús Revaque no era l'únic que usava la premsa per a despertar en la societat la necessitat de desenvolupar —ho deia molt vivament Bello en un article signat en 1928 i inclòs en una extraordinària reedició dels seus viatges per les escoles andaluses— una *Pedagogia para gente de Galeón*. I és que, tant per a Luis Bello com per a Jesús Revaque, les coses, per més malament que estiguessin, podien —i havien— canviar-se, ja que una cosa eren les *tonyines* i una altra —i molt distinta— els éssers humans. Encara que solament fos per a recordar-nos aquest assumpte tan rellevant, la lectura d'aquest llibre compilat per Vicente González Rucandio ja mereixeria la pena.

Alberto Luis Gómez

[Traducció de Conrad Vilanou i Torrano]

TORREGROSA BARBERÀ, V. *Clericalisme i laïcisme escolar a Xàtiva (1885-1917)*. Xàtiva: Ajuntament de Xàtiva, 2005.

El professor Torregrosa ens ofereix amb aquest treball (Premi d'Assaig Carles Sarthou de l'Ajuntament de Xàtiva, 2004) una nova oportunitat d'endinsar-nos en les claus i els principals trets característics de la història de l'educació a la seua estimada Xàtiva. La riquesa i profunditat de l'anàlisi és possible gràcies a les variades perspectives des de les quals la seua carrera professional li permet d'observar el fenomen educatiu: política, teòrica i pràctica, ja que l'autor ha exercit càrrecs de regidor de Cultura en aquesta ciutat, docència en en-

senyaments no universitaris, direcció d'un centre educatiu, inspecció educativa, així com docència i investigació a la Universitat de València.

En aquesta ocasió, la seua recerca pretén realitzar un apropament al tema del clericalisme enfront del laïcisme escolar des de la perspectiva de la història local de l'educació, per a la qual cosa fa una rica i profunda consulta de fons bibliogràfics, especialment quant a l'arxiu local i la premsa de la capital de la comarca de la Costera. Algunes de les qüestions centrals tractades en aquest text són —entre altres— les següents: l'anàlisi del conflicte o controvèrsia política i ideològica entre confessionalitat i laïcisme a l'ensenyament; fixar els impulsos reals a una secularització modernitzadora i les corresponents resistències del catolicisme en aquest procés; confirmació de les idees i les pràctiques pedagògiques encaminades a incidir en la vida social mitjançant projectes i accions educatives que tractaren d'arrelar els missatges i propòsits d'aquestes dues opcions ideològiques representades. El llibre ofereix, doncs, aquesta dicotomia entre els posicionaments conservadors catòlics i aquells de vessant anticlerical que engloba els corrents anarquistes, socialistes o blasquistes.

La primera part del llibre ens acosta a les coordenades principals del marc educatiu de referència respecte a l'ideari pedagògic i les concrecions del sistema d'educació nacional. Ens trobem davant d'un context de regeneració social i política de finals del segle XIX i principis del XX que confia en l'educació com a motor de canvi, on conviuen els postulats pedagògics de l'Escola Nova i la Institución Libre de Enseñanza, amb projectes polítics d'un gran pes específic al País Valencià, com l'encapçalat per Vicente Blasco Ibáñez, junt a l'arrelament del moviment racionalista i de l'Escuela Moderna. Uns moviments enfront dels quals, l'Església catòlica proposa un catolicisme social partidari de la creació d'una xarxa d'institucions educatives catòliques com a resposta a l'augment de la influència de l'Estat i a la secularització de l'ensenyament. Desafortunadament, la realitat de l'ensenyament públic deixava molt a desitjar i la manca d'escoles distava molt del que proposava la Llei Moyano (1857). Als dèficits d'escoles públiques, l'elevat nombre de desescolaritzats, la irregular assistència dels alumnes, les deficiències higièniques i materials, la falta de consideració social dels docents... i altres condicionants prou coneguts, s'hi afegeix el problema a Xàtiva (i a gran part de les comarques valencianoparlants) de l'ensenyament en i del castellà.

L'autor dedica una segona part a fer unes reflexions sobre la realitat socio-política de Xàtiva en el període estudiat. Així, fa constar la forta implantació de la maçoneria en aquesta ciutat, i el paper dels ideals republicans, anticlericals i lliurepensadors en la difusió d'idees progressistes mitjançant els seus òr-

gans d'expressió, com els setmanaris *El Clamor Setabense* o *El Progreso*, els quals eren atacats i combatuts per l'Església catòlica i les forces sociopolítiques conservadores, amb *La Correspondencia de Játiva* o *El Obrero Setabense*. Un repàs al moviment obrer i al ressorgiment del republicanisme social, junt al paper del programa social del catolicisme amb la creació de sindicats propis completeu aquest capítol.

Després de fer una breu lectura sobre els ritmes del procés d'escolarització a la ciutat —que poc varien dels de la resta de l'Estat espanyol—, el professor Torregrosa fa una mirada per les principals accions culturals i educatives desplegades pel catolicisme, així com les realitzacions pedagògiques alternatives vinculades al moviment laicoracionalista. Entre les primeres, s'han de destacar totes aquelles propostes provinents del catolicisme social, fruit de la Carta-Encíclica *Rerum Novarum* del papa Lleó XIII, que concretaven la preocupació del catolicisme per la *qüestió social* amb l'objectiu de la *recristianització social* (Asociación Católica de Obreros, anomenada posteriorment Círculo de Obreros Católicos; la Academia de la Juventud Obrera Católica Setabense; la Cooperativa Obrera; el Sindicato Agrícola Nuestra Señora de la Seo, o les Escuelas Católicas de Játiva). A propòsit de les experiències laicoracionalistes, ens trobem amb l'Escuela Laica El Progreso de la Unión Republicana de Xàtiva, creada per la Juventud Republicana amb el suport dels republicans blasquistes i amb un plantejament metodològic d'educació integral, que pretenia una difusió de les ciències positivistes i de les seues aspiracions polítiques entre les classes obreres. A més a més, també es crea a la ciutat de Xàtiva una Escuela Laplace, gràcies a l'aposta de José Casasola Salmerón, que anteriorment havia estat mestre d'un centre racionalista al Poblenu, col·laborador de Ferrer i Guàrdia, director de l'Escola Moderna i l'Escuela Laplace a Barcelona, com també de l'Escola Moderna de València.

Així doncs, pense que ens trobem davant un molt bon llibre que, a propòsit d'un tema ja conegut com la dicotomia i lluita existent entre els corrents més progressistes i el catolicisme social a l'època d'entresigles, ens ajuda a exemplificar i a comprendre millor —mitjançant el cas particular de Xàtiva— una situació que va condicionar la constitució d'un sistema educatiu, en el qual es van formar pedagògicament i ideològicament els xiquets i xiquetes del País Valencià, que seran posteriorment els ciutadans protagonistes del primer terç del segle xx.

Andrés Payà Rico

VICTORI I COMPANYYS, LL. *L'ensenyament de la ciència segons la pedagogia ignasiana*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2006.

No deixa de ser una bona notícia per a la història de l'educació que la lliçó inaugural del curs 2006-2007 de la Universitat Ramon Llull hagi estat dedicada a una temàtica pedagògica com l'ensenyament de la ciència segons la pedagogia ignasiana. Val a dir que el conferenciant no és algú desconegut, puix atresora una gran experiència en l'activitat docent i pastoral. En efecte, Lluís Victori posseeix una magnífica targeta de presentació que avala una impagable trajectòria personal i intel·lectual: més de cinquanta anys de vivències a la Companyia de Jesús, l'experiència com a alumne des dels deu anys en els col·legis i centres jesuítics i, finalment, els quaranta-cinc anys d'activitat docent a l'Institut Químic de Sarrià (IQS), un dels centres que s'integrà l'any 1991 a la Universitat Ramon Llull, data de la seva fundació.

Es pot afegir que l'IQS té el seu origen més llunyà en el Laboratori Químic de l'Ebre, que va iniciar les seves activitats l'1 d'octubre de 1905. Llavors el pare Lluís Adroer, provincial dels antics territoris de la Corona d'Aragó, va impulsar la creació d'aquest Laboratori Químic, però també d'altres dues institucions, a saber, l'Observatori Astronòmic de l'Ebre —que va commemorar el seu centenari l'any 2004— i el Laboratori Biològic de l'Ebre, fundat l'any 1907 i integrat l'any 1966 a l'estructura de l'IQS. Aquelles tres instàncies devien formar en ciències positives els joves jesuïtes, quan la Companyia de Jesús tenia a Roquetes uns terrenys a prop del Seminari de Tortosa. Amb el pas dels anys, el Laboratori Químic es va traslladar a Barcelona —on existia un ambient més propici per al seu desenvolupament— i va endegar la seva activitat sota el nom d'Institut Químic de Sarrià. En aquest context, cal destacar el nom del pare Eduard Vitòria —nascut a Alcoi l'any 1864—, que va ser un dels seus primers dinamitzadors, i a qui Lluís Victori dedica aquest discurs inaugural. De fet, un dels objectius de la Companyia de Jesús fou enviar diversos membres a formar-se en universitats estrangeres, tal com va fer el pare Vitòria, que després d'una sèrie d'indecisions sobre l'orientació que havia de donar als seus estudis científics, va optar per la química, matèria en què es doctoraria a Lovaina. Tot plegat posa de manifest una de les paradoxes històriques sovint oblidades: quan a les darreries del segle XIX, una època en què el racionalisme científic es presentava com a clarament incompatible amb la creença religiosa, els superiors de la Companyia de Jesús van decidir crear uns centres d'intel·lectualitat científica que palesessin que no existeix oposició entre fe i raó. Desgraciadament, aquesta novetat bibliogràfica sobre la història centenària de l'Institut Químic de Sarrià, que constitueix una fita de referència obligada per a l'estudi de la his-

tòria de l'educació del nostre país, sobretot des del punt de vista científic i professional, ha passat desapercebuda entre nosaltres.⁸⁸

Altrament, ens podem congratular perquè amb aquest discurs inaugural que ara comentem —curt però substanciós— s'actualitza una tradició pedagògica com la jesuítica, que, lluny de diluir-se en el transcurs dels anys, es renova i adapta a les noves condicions científiques, pedagògiques i socials sobre la base d'una educació que troba en el missatge de sant Ignasi de Loiola la seva última raó de ser. Tot i que la química no havia sorgit encara com a ciència independent en els temps ignasians —va caldre esperar fins a Lavoisier per tal que aquesta disciplina aconseguís el seu estatut epistemològic a les darreries del segle XVIII—, l'autor insisteix en les possibilitats de justificar avui l'ensenyament superior de la química sobre la base de la pedagogia ignasiana, que, al seu torn, ofereix una articulació sobre aquests quatre principis: context de l'aprenentatge, experiència, reflexió i acció. El context d'aprenentatge és marcat per la relació personal mestre-estudiant; l'experiència serveix per a progressar en els coneixements i en el creixement personal; la reflexió aprofundeix en la realitat experimental i ajuda a captar el valor essencial de les coses i contribueix a descobrir el *perquè* i el *per a què*; l'acció ens mou en el desenvolupament d'actituds que conformin unes decisions en coherència amb les conviccions pròpies. D'aquesta manera, el procés educatiu ignasià portarà l'estudiant a ser conscient de la realitat del món on es mou i, amb esforç i reflexió, a prendre decisions amb vista a millorar la realitat en què es viu. Al capdavant, sobre aquests quatre pilars —context, experiència, reflexió, acció—, s'ha de fonamentar l'ensenyament de la química, i per extensió podríem afegir de qualsevol matèria, bo i afaiçonant una didàctica activa que destaca la importància de l'experimentació, que fomenta la relació entre el professor i l'alumne al llarg del procés d'aprenentatge, que tendeix a reduir al mínim possible les classes magistrals, en un procés d'ensenyament que ha de respirar il·lusió pel treball científic com a font de realització personal i com a mitjà d'inculturació al món.

Ara bé, aquesta lectura actual de la pedagogia ignasiana es fonamenta en un procés històric que ve de lluny. Tant és així que el pare Victori analitza les diverses etapes de la constitució de la pedagogia jesuítica, que presenta tres moments ben diferenciats: 1) experiència i itinerari espiritual d'Ignasi de Loiola, atès que a voltes s'ha presentat la pedagogia ignasiana a mode d'una veritable mistagogia; 2) els *Exercicis espirituals*, com a escola de reflexió, discerniment, afecte i respecte per la persona; 3) la pedagogia ignasiana, reflectida en

88. LL. VICTORI I COMPANYYS, *L'Institut Químic de Sarrià 1905-2005*, Barcelona, Institut Químic de Sarrià, 2005. (També hi ha una versió en castellà d'aquesta obra.)

els diferents documents de la Companyia —per exemple, les *Constitucions*, en especial la quarta part, que es pot considerar un esbós de la *Ratio*—, però, sobretot, en la *Ratio Studiorum*, segons va aprovar el P. general Claudi Acquaviva l'any 1599.⁸⁹

Malgrat que l'anàlisi és breu i esquemàtica, també és justa i precisa, fins al punt que el lector pot accedir gràcies a aquest text a una síntesi històrica i sistemàtica de la pedagogia jesuítica. En realitat, ningú pot dubtar del protagonisme de la pedagogia jesuítica en la història moderna, des del moment que bona part dels col·legis de l'orde van servir per a aturar el progrés de les doctrines luteranes i frenar l'avanç del protestantisme. No debades, la idea de fundar el Col·legi Romà —que s'havia de convertir en una institució modèlica per a centenars de col·legis d'ensenyament elemental i superior, i que per a alguns ha estat la primera escola gratuïta del món—⁹⁰ va ser una de les més fecundes iniciatives sorgides de la ment d'Ignasi de Loiola. Va ser fundat l'any 1551 com a escola de gramàtica, humanitats i doctrina cristiana, sobre la base de l'ensenyament gratuït, d'acord amb el lema de *Religione ac bonis artibus*, per a tots els joves amb independència de la seva nacionalitat.

Tal vegada, la pedagogia jesuítica ha estat objecte de severes crítiques que també depenen de la mala premsa de què ha gaudit la Companyia, que va afegir als tres vots clàssics —pobresa, castedat i obediència— un quart vot en funció del qual els jesuïtes quedaven sotmesos al Summe Pontífex. Tal situació a la llarga va provocar que la Companyia de Jesús fos objecte del regalisme polític il·lustrat, que va decretar la seva expulsió de molts països, tal com va succeir a l'Estat espanyol l'any 1767 sota el regnat de Carles III. Al seu torn, Cli-

89. Felicitment avui tenim al nostre abast excel·lents edicions en català d'aquests textos fonamentals de la pedagogia ignasiana. Ens referim, en concret, als *Exercicis espirituals* (Barcelona, Proa, 1990), dins de la col·lecció «Clàssics del Cristianisme», núm. 15, i de la *Ratio Studiorum: L'ordenació dels estudis dels jesuïtes* (Vic, Eumo, 1999), dins de la col·lecció «Textos Pedagògics», núm. 39. Ambdues edicions ha estat realitzades per bons coneixedors de la tradició jesuítica: Josep M. Rambla va tenir cura de l'edició dels *Exercicis espirituals*, mentre que Miquel Batllori s'encarregà de la introducció a la *Ratio Studiorum*.

90. No es pot oblidar el paper que el P. Orazi Grassi, arquitecte i professor de matemàtiques del Col·legi Romà de la Companyia de Jesús, va tenir en la construcció de l'església de Sant Ignasi de Roma, annexa al Col·legi Romà. La primera pedra de l'església es va col·locar el 2 d'agost de 1626, i el temple es va obrir al culte l'any 1650. Per la seva banda, el P. Andrea Pozzo —autor d'un destacat *Trattato di prospettiva*— es va encarregar de la decoració d'aquesta església de Sant Ignasi i va resoldre magistralment la decoració de la cúpula central mitjançant una gran tela amb perspectiva de cúpula, probablement una de les joies —encara avui— del patrimoni històric de Roma, que va ser felicitment restaurada l'any 1963. Els treballs d'ambdós jesuïtes —Grassi i Pozzo— confirmen el seu alt grau de coneixement científic i palesen que el cultiu de les ciències no era estrany a la Companyia de Jesús, que, a més, posseïa a la ciutat romana un observatori astronòmic.

ment XIV, en data 21 de juliol de 1773, suprimia i dissolia la Companyia de Jesús, si bé fou restablerta l'any 1814 per Pius VII i reinstaurada a Espanya per Ferran VII l'any següent.

Com acabem d'insinuar, la història dels jesuïtes ha estat envoltada per una llegenda negra que ha enterbolit la seva contribució cultural i pedagògica, vinculada en moltes ocasions a les més altes capes socials a través dels seus col·legis de nobles. No oblidem que al segle XVIII el col·legi dels jesuïtes a Barcelona —situat al capdamunt de les Rambles, entre l'església de Betlem i l'edifici que actualment ocupa la Reial Acadèmia de Ciències i Arts— responia al pompós títol d'Imperial y Real Seminario de Nobles, encara que comunament era designat pel nom del seu fundador: Colegio de Cordelles.⁹¹ Ara bé, si seguim els estudis dels pares Borràs Feliu i del mateix Miquel Batllori, ens trobem amb una altra interpretació que qüestiona un xic el suposat elitisme d'aquest col·legi. Segons sembla, el canonge de Barcelona Jaume Cordelles va intentar crear l'any 1571 un col·legi —en principi només residencial— per a dotze col·legials de la seva família. Així ho va disposar en el seu testament i en aquesta direcció ho va encomanar als seus marmessors, bo i originant una situació de plets que es va perllongar fins a l'any 1662, quan la Companyia de Jesús es va fer càrrec del col·legi de Cordelles i va trencar el monopoli de la família del fundador, que amb el pas del temps havia ampliat el nombre de col·legials de dotze a setanta. Amb l'entrada dels jesuïtes s'hi van admetre alumnes externs, tot descongestionant l'alumnat del Col·legi de Betlem, que es trobava al costat i que havia estat obert per la Companyia de Jesús l'any 1576. De fet, aquest primer col·legi dels jesuïtes instal·lat al segle XVI a tocar de l'església de Betlem va promoure l'ensenyament gratuït, d'acord amb les prescripcions de sant Ignasi, que havia disposat que tots els ministeris dels jesuïtes, espirituals i pedagògics, havien de ser gratuïts.

No obstant això, el que succeïa era una cosa ben distinta, ja que al mateix temps que es preconitzava la gratuïtat, segons el dret comú i canònic tots els col·legis havien d'estar fundats econòmicament, per tal que els professors poguessin viure de les rendes de la fundació, sense rebre compensació alguna dels alumnes. En teoria, doncs, hi podien concórrer alumnes de totes les clas-

91. Amb relació a la història d'aquest establiment pedagògic, es poden veure els treballs següents d'Antoni BORRÀS I FELIU: «El Col·legi de Santa Maria i Sant Jaume, dit vulgarment de Cordelles, i la Companyia de Jesús», *Analecta Sacra Tarraconensis*, XXXVII (1965), p. 399-466, i «El Col·legi de Nobles de Barcelona durant el segle XVIII», a *Contribució a la història de l'Església catalana: Homenatge a mossèn Joan Bonet i Baltà*, edició a cura d'Albert Manent, Josep Massot i Muntaner i Amadeu-J. Soberanas i Lleó, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1983, p. 51-89.

ses socials, però de fet els infants de famílies humils només acudien durant els primers cursos de lletres, atès que ben aviat havien d'anar a treballar, amb la qual cosa només els fills de famílies benestants podien concloure en els col·legis de la Companyia de Jesús el curs complet de gramàtica, humanitats i retòrica, i amb freqüència un primer curs d'arts o filosofia, previ a les facultats universitàries de dret i medicina. En qualsevol cas, i a parer del pare Batllori, el col·legi de nobles de Cordelles va tenir amb els jesuïtes un caràcter més obert que en l'etapa anterior, tal com corresponia a una ciutat que a finals del segle XVII havia iniciat una clara expansió econòmica, amb un continuat transvasament de mercaders i ciutadans a les classes de «ciutadans honrats» i de «cavallers».

Aquestes notes no pretenen ser un resum exhaustiu de la pedagogia jesuítica sinó una mostra de la complexitat de la seva història i, a més a més, de la seva presència secular a la Ciutat Comtal. Nogensmenys, seria absurd negar que els jesuïtes han estat acusats de romandre tancats i d'oposar-se a la ciència moderna. La qüestió no és nova i des de la condemna de Galileu, esdevinguda l'any 1633, ha aixecat molta polseguera. Tant és així que sovint es tendeix a significar els jesuïtes com a representants de l'anticciència, entesa com a obstacle i crítica a tota renovació i avançament científic. I per bé que en determinats moments i situacions l'actitud jesuítica es pot interpretar des d'aquesta perspectiva, el cert és que d'un temps ençà es detecta una revisió historiogràfica que vol canviar aquesta imatge de la pedagogia jesuítica, que —ben mirat— no resulta tan regressiva i dogmàtica com alguns historiadors de la ciència en ocasions l'han presentat. Sense anar més lluny, l'any 1987 Peter Dear, de la Cornell University, va revisar en un article titulat «Jesuit mathematical science and the reconstitution of experience in the early seventeenth century», i publicat aquell any a *Studies in history and philosophy of science*, la contribució de la tradició jesuítica al progrés de la ciència, malgrat que això no pugui fer oblidar la positura dels jesuïtes davant de les teories copernicanes. En qualsevol cas, d'aquest fet —l'actitud contrària dels jesuïtes vers Copèrnic i la teoria heliocèntrica— no se segueix necessàriament un tancament respecte a la ciència en general, atès que els jesuïtes també van tenir un paper destacat en el desenvolupament de la ciència moderna.

I això més encara si tenim en compte que la filosofia aristotèlica defensada per la *Ratio* es fonamenta en última instància en el principi de l'observació i, en conseqüència, obre el camí de la inducció, que —al seu torn— implica un segon moment deductiu, amb la qual cosa fer ciència segons el sistema aristotèlic comporta un paradigma inductiu-deductiu que busca la relació causal entre les premisses i la conclusió del sil·logisme sobre el fet o fenomen que es

vol explicar. Certament, l'ensenyament escolàstic dels col·legis dels jesuïtes destacava la dimensió deductiva de la lògica aristotèlica a partir del conreu dels sil·logismes, però no es pot bandejar que la *Ratio Studiorum* també inclou —si bé d'una manera un xic migrada— l'ensenyament de les matemàtiques. En aquest camp, sobresurten noms de jesuïtes il·lustres, com ara Christophorus Clavius i Giuseppe Blancarus —ambdós coetanis de Galileu—, que confirmen que encara que la Companyia de Jesús no va inventar la ciència moderna, si més no va contribuir a promoure el gust per l'experimentació i l'estudi de les matemàtiques, amb la qual cosa va coadjuvar a la seva consolidació. Segons la *Ratio Studiorum*, es recomanava seguir els *Elements* d'Euclides, que s'afegiria a l'estudi de la física, i això sense perdre de vista l'estudi de la geografia i l'esfera, que ofería un vessant cosmogràfic en sintonia amb el tractament matemàtic. En darrer terme, cal tenir present que la visió del món de Galileu no era metafísica i teleologicafinalista com l'aristotèlica, sinó funcional i mecanicista, de manera que va costar molt canviar les explicacions qualitatives d'Aristòtil —que s'havien imposat a Occident des del primer Renaixement del segle XII i que havien donat sentit a l'esclat de les universitats al segle XIII— per les formulacions matemàtiques (*more geometrico*) que propugnava la ciència moderna, situació que implicava un canvi radical de concepció, que es va imposar gradualment.

No ha d'estranyar aquesta valoració positiva dels jesuïtes, més tost a la llum del que va escriure el pare Miquel Batllori en la introducció a l'edició catalana de la *Ratio Studiorum* en el sentit que l'ensenyament de la física aristotèlica —doctrina oficial de la Companyia de Jesús— no impedia l'explicació de les teories heliocèntriques. Segons el pare Batllori, la lamentable condemna eclesiàstica de Galileu conduí adesiara a ensenyar l'astronomia en dues línies paral·leles: una, l'ortodoxa, la geocèntrica, i una altra d'hipotètica, segons els càlculs realitzats sobre el supòsit que les doctrines de Galileu fossin vàlides. Així doncs, aital solució representava un pas endavant cap a la modernitat, i ensem confirma també un dels aspectes de la pedagogia jesuítica ja apuntat pel pare Batllori: que la *Ratio Studiorum* —nascuda en el trànsit del segon Renaixement al Barroc— ha pogut adaptar-se sense gran esforç a totes les modalitats de la cultura moderna, bàsicament en allò essencial i fonamental. Dit amb altres mots: la tradició jesuítica mai s'ha negat als canvis i mutacions i ha estat amatent a qualsevol tipus de novetat intel·lectual i científica.

Abans de cloure aquest comentari, que confirma la dimensió científica i aplicada de la pedagogia jesuítica, no podem oblidar que Descartes —molt probablement el primer home autènticament modern— es va formar en el col·legi dels jesuïtes de La Flèche en els primers compassos del segle XVII. Sembla clar

que la pedagogia jesuítica, en oferir dos grans vessants —un d'espiritual i mistagògic com els *Exercicis espirituals* i un altre d'humanista i escolàstic com la *Ratio*, però ambdós inequívocament pràctics en excel·lir l'activitat personal—, oferia un doble camí per a la formació, això és, la introspecció i l'humanisme clàssic. De ben segur que Descartes va seguir el fil de la primera línia —al cap i a la fi es pot establir un paralelisme entre els *Exercicis* i les *Meditacions metafísiques*—, de manera que aquesta via es va desvincular de la tradició humanística de la *Ratio* fins a l'extrem d'afaiçonar un mètode dels estudis de nova planta, tal com apareix al *Discurs del mètode* (1637), on explica la gènesi del mètode, i en les *Regles per a la direcció de l'esperit*, publicades pòstumament l'any 1710, on estableix i formula les regles del mètode. Malauradament els jesuïtes no van saber aprofitar, des d'un prisma estrictament escolar, el possible salt d'un ensenyament erudit a un altre de científic, bo i afaiçonant una síntesi entre la formació humanista de la *Ratio* i la cultura científica que propugnava la filosofia cartesiana.

En qualsevol cas, deixarem aquests aspectes per a una propera ocasió, després de reconèixer la contribució dels jesuïtes al conreu de la ciència i l'actitud favorable de la seva pedagogia a la recepció dels moderns corrents del pensament científic, més enllà de la polèmica entorn al cas Galileu i de les severes crítiques de Descartes al seu ensenyament. Els treballs del pare Lluís Victori, que aprofundeixen i actualitzen la tradició pedagògica jesuítica, confirmen que no hi ha contradicció entre fe i raó, entre pedagogia jesuítica i ciència moderna, entre el missatge ignasià i l'ensenyament de la química, de la qual ha estat ben necessitada la Catalunya industrial del segle xx. Aquesta succinta però suggeridora lliçó inaugural i la seva documentada història de l'Institut Químic de Sarrià constitueixen una bona mostra del que diem: la pedagogia jesuítica no és un món tancat i inflexible sinó un sistema obert i canviant que s'ha adaptat —des dels seus orígens al segle xvi— a les necessitats de cada moment històric.

Conrad Vilanou i Torrano

