adata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by

provided by Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerc

El problema de l'escola rural durant la Segona República

Juan Manuel Fernández Soria i M. del Carmen Agulló Díaz

Universitat de València

RESUM

La manca d'identitat pròpia és el tret que millor ha caracteritzat la nostra escola rural. Nascuda a imitació de la urbana, ni polítics ni pedagogs s'han preocupat de la seva peculiaritat, teixint, al seu voltant, una història d'oblits, marginació i penúria. L'arribada de la Segona República, però, va encetar una nova etapa en què se li dedicava una certa atenció, en considerar el seu desenvolupament com a exigència irrenunciable per a la construcció de la República democràtica. En aquest article ens proposem, després d'una ràpida mirada històrica al voltant dels seus aspectes materials, organitzatius i pedagògics, analitzar els problemes que afecten aquests mateixos aspectes durant el període republicà, per tal de mostrar fins a quin punt fou o no objecte d'actuació preferent en la teoria i la pràctica de la seva política educativa. A més, analitzem el paper del magisteri rural, una part del qual es va convertir, mitjançant la formació de ciutadans republicans, en factor dinamitzador de l'escola i de la mateixa societat.

PARAULES CLAU: escola rural, magisteri rural, escola republicana, Segona República, ciutadania, història de l'educació.

ABSTRACT

Lack of identity is the most characteristic trait of our rural schools. The rural school emerged as an imitation of the town or city school, and neither politicians nor pedagogues ever addressed its singularity, and have woven a history of oblivion, marginalisation and poverty around it. However, the advent of the Second Republic heralded a new stage, when it was afforded a

certain degree of attention, as its development was regarded as a keystone in the construction of the democratic Republic. In this article, and following an overview of its material, organisational and pedagogical aspects, we go on to analyse the problems that affects these selfsame aspects throughout the Republic in order to demonstrate to what extent it was or was not a preferential target in the theory and practice of the Republic's educational policy. Moreover, we analyse the role of the rural teaching profession, a part of which became, through the formation of republican citizens, a dynamising factor of the school and society.

KEY WORDS: rural school, rural teaching, Republican school, Second Republic, citizenship, history of education.

Des dels primers moments de la Segona República, l'escola va ser una de les màximes preocupacions dels seus governants. Si hem de fer cas de dues de les figures més significatives del primer Ministeri d'Instrucció Pública, Marcel·lí Domingo i Rodolfo Llopis, la necessitat de prestar atenció a l'escola es va convertir en una exigència irrenunciable per a la construcció de la República democràtica, igual i lliure, i per al sosteniment de la revolució a la qual, s'assegurava, estava assistint Espanya. Per altra banda, el vot rural atorgat a la monarquia en les eleccions que precipitaren el canvi de règim polític va mostrar la conveniència de prestar urgent atenció a l'escola rural i als seus mestres. En aquest article ens proposem, doncs, donar compte de l'estat de l'escola rural durant la Segona República i mostrar fins a quin punt fou o no objecte d'actuació preferent en la seva política educativa.

La nostra mirada es detindrà en els aspectes materials, organitzatius i pedagògics que l'envolten, sense oblidar el magisteri rural, una part del qual es va convertir, una vegada més, en factor dinamitzador de l'escola, malgrat l'abandó del qual la va fer objecte, si més no els discursos, la realitat.[1]

1. L'escola rural: una història d'incomprensió i abandó

Quan Rodolfo Llopis va prendre possessió del seu càrrec de director general de Primera Ensenyança, era conscient, des de bon començament, que la tasca de defensa de la República plantejava imperatius crucials, alguns dels quals afectaven, de manera especial, les zones rurals. En aquest sentit Llopis va comprendre la ne-

1. Una aproximació més detallada a la realitat de l'escola republicana ha estat tractada a la nostra obra *Una escuela rural republicana*, on s'arreplega l'experiència del mestre Vicente Calpe Clemente al poble valencià d'Otos durant els cursos 1934-1936. Els lectors interessats, vegeu Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA i M. del Carmen AGULLÓ DÍAZ, *Una escuela rural republicana*, València, Universitat de València, 2004.

cessitat, per una part, de «sacudir la modorra de la España rural»[2] i, per l'altra, l'exigència de «conquistarla para la República», duent-hi els beneficis de l'educació i de la cultura, per tal de, entre altres finalitats, defensar la República. I, per això, calia socialitzar el medi rural en els valors del nou règim polític.

«Sacudir la modorra de la España rural», demanava Llopis, avivar-la, despertar la seva consciència adormida; i conquerir-la per a la República, és a dir, dur la República, donar-la a conèixer per tal que arribara a estimar-la. Això seria obra de l'educació.

El repte era seriós i vital, tant per les seves dificultats com pel que s'hi jugava la República; tal vegada no siga un assumpte fútil recordar el tòpic cert: que en l'Espanya rural la monarquia havia vençut en les eleccions del 14 d'abril quan, gràcies al vot de les ciutats, es va proclamar el règim republicà. Mentre les ciutats eren, majoritàriament, republicanes, les zones rurals romanien presoneres del tradicional domini del cacic i, en bona mida, d'una Església conservadora i tradicional, poc amiga de canvis i menys encara de trencaments socials.

Les dificultats, com es pot endevinar, procedien de l'abandonament secular en què l'Espanya oficial va mantenir eixa importantíssima part de l'Espanya real, la rural. Es comprèn que el ministre Marcel·lí Domingo diguera que la República havia heretat una «España poblada de hombres rotos»,[3] però no ja solament trencats o desarticulats en allò nacional i social, també, i per sobre de tot, fragmentats i irreconeixibles en allò personal i més propi de l'ésser humà, per mancar d'allò que permet el propi coneixement i comprensió, l'educació i la cultura. Fins i tot podríem dir que, per això mateix, la República va heretar una Espanya fracturada en molts aspectes d'allò polític, ideològic i social, però sense dubte també dividida en dues parts gairebé irreconeixibles: l'Espanya urbana i l'Espanya rural.

En efecte, tal vegada allò que primer caracteritza l'escola rural és l'oblit i el tradicional abandó, gairebé el menyspreu, que és visible fins i tot en el nom amb el qual se l'ha designat: escola «incompleta», enfront de les escoles «completes», que pertanyien als nuclis urbans.

Ara bé, quan s'intenta recompondre la història de l'escola rural, el primer que hem de reconèixer és que, amb rigor, no pot anomenar-se *història* al desenvolupament de les relacions entre l'Administració i l'escola rural al llarg del temps. Coincidim plenament amb Marina Subirats quan alega que aquesta escola tan sols ha existit per mimetisme amb la urbana, perquè calia crear una xarxa homogènia de centres escolars, però no per considerar-la necessària per a l'àmbit rural i, per tant,

2. Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela: Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, M. Aguilar, 1933, p. 197.

3. Marcelino Domingo, *La escuela en la República (La obra de ocho meses)*, Madrid, M. Aguilar, 1932, p. 6-7.

sense prestar-li cap atenció diferenciadora. Es tracta, doncs, de «la repetició pura i simple d'un model de comportament burocràtic, en el qual tot el poder és a una banda, tota la feblesa a l'altra».[4] Per això en el corpus legislatiu «l'escola rural és mencionada únicament en un doble sentit: en la definició de la xarxa que ha de cobrir el territori i en l'establiment de criteris restrictius en relació a les característiques de les escoles urbanes».[5] Una escola que Fèlix Martí Alpera, influent mestre innovador i director dels grups escolars Baixeras i Pere Vila de Barcelona, també considerava clarament marginada per la legislació, però també, i de manera principal, pels successius governs, i, tot s'ha de dir, pels mateixos pedagogs espanyols ja que no a soles «han sido nuestros gobiernos los que las instalaron en locales sórdidos y malsanos y las dotaron con sueldos irrisorios... han sido también nuestros pedagogos los que, si no las miraron con desdén, al menos las tuvieron en el mayor olvido».[6]

Incomprensió, oblit i abandó que procedeixen, per tant, de l'Administració i dels pedagogs, els quals, més sovint del que hauria estat desitjable, manifestaven les seves preocupacions i pensaven les seves teories i reformes per a les escoles urbanes. Certament, és fàcil culpar les successives administracions de negligència en les zones rurals, però no és menys cert que la major part dels intents renovadors i reformadors s'han centrat en l'escola de les ciutats, i ha restat oblidada, en conseqüència, l'escola rural, l'emplaçada en els pobles menuts, a la qual, li calia una atenció especial, atès el caràcter fins no fa gaire eminentment agrícola i rural de l'Estat espanyol; en lògica correspondència amb el seu perfil, al país, li calia una escola que respectara les seves característiques pròpies, una cosa que mai ha ocorregut, percebent-se, pel contrari, la institució escolar com una pesada càrrega imposada, però aliena a la seva quotidianitat.

I és que l'enfrontament entre el món urbà, identificat amb el progrés i la modernitat, i el camp, tradicional i immobilista, també pren cos entre els pedagogs, que oscil·len entre una concepció del món rural com a símbol del conservadorisme, d'allò que cal superar per caduc, per ser una rèmora per a l'avanç social o una no menys perillosa visió idíl·lica, roussoniana, fins i tot, del camp. Els pedagogs, sovint d'ambient urbà, fan visible aquesta dicotomia. Per a uns cal urbanitzar el camp perquè «el progrés i la civilització són a la ciutat —civitas—, que és el lloc on s'alça la indústria, l'espai de la ciència i de la tècnica, del saber, de la cultura i de la bona educació, la urbanitat. El món rural queda al cantó fosc: és l'espai de la incultura, de la misèria, de la grolleria, de la superstició i de la inferioritat provo-

4. Marina Subirats, *L'escola rural a Catalunya*, Barcelona, Rosa Sensat i Edicions 62, 1983, p. 24.

5. Marina Subirats, *L'escola rural...*, 1983.

6. Fèlix Martí Alpera, *Las escuelas rurales: Enseñanzas. Organización. Construcción. Instalación*, Girona, Dalmáu Carles Pla y C[a]. Editores, 1911, p. 8.

cadora de rialles».[7] Aquesta superioritat de la ciutat pot deduir-se per exemple de l'editorial del *Butlletí dels Mestres* quan desitja, sense dubtes amb tota la seva bona intenció, que el magisteri català s'integre de tal manera que es puga eliminar de Catalunya el factor distància i «obtenir que el mestre, sigui on se vulgui, senti la ciutat amb els seus batecs com si Catalunya fos ciutat».[8]

Per a d'altres la vida de pagès és un cant permanent a l'harmonia i l'equilibri de la naturalesa, «s'ofereix la imatge igualment falsa i parcial, basada en el lirisme ruralista que escampaven els aprenents de poeta urbans que anaven a passar un cap de setmana al camp».[9] Jordi Monés ens recorda que malgrat el cant líric a la vida de pagès, aquesta restava totalment allunyada de l'ensenyament escolar, aprofundint, encara més, la separació entre escola i vida perquè «hom enaltia la vida del camp, però n'ignorava la realitat. La discordança entre entorn social i escola, una altra de les característiques del nostre ensenyament, es notava molt més a l'escola rural. L'alumne no podia descobrir a l'escola la seva circumstància física i social, fet que dificultava el seu aprenentatge, sobretot si pensem que el mestre rural no acabava d'integrar-se, en molts casos, a la vida del camp, ni tenia possibilitats per a millorar professionalment i posar-se al dia».[10]

Menyspreu que també li va dispensar el mateix món rural que, com recorda Luis Bello el 1934, ha vist la presència de l'escola en el seu paisatge físic i social com una cosa imposada pels polítics de la ciutat, com «un elemento extraño, venido de fuera y relativamente nuevo». Al contrari d'allò que succeeix amb l'Església, que, després de vint segles de presència, ha proporcionat al pagès des d'una moral a unes festes, l'escola, imposada per l'Administració pública, s'ha viscut com

7. Fabrici Caivano, «Un pòrtic i cinc reflexions per a un pròleg», a Marina Subirats, *L'escola rural...*, 1983, p. 10.

8. *Butlletí dels Mestres,* núm. 82 (15 febrer 1933). Jaume Carbonell afegeix un matís d'intent de dirigisme per part de la ciutat i de la seva màxima representant, la burgesia urbana, basant-se en el fet que aquesta és «l'expressió de la modernitat i de la nova civilització del progrés, i de l'Administració catalana i centralista. Les classes governants sostenen la tesi que els grups socials vinculats a la vida urbana són els detentors i portadors de la cultura que, gràcies al seu reformisme social i al seu esforç voluntariós, van distribuint en petites dosis per les comarques, perquè aquestes visquin els batecs de Catalunya o, del que és gairebé el mateix, de la ciutat. Aquesta concepció colonitzadora del camp per la ciutat s'inspira en els postulats del noucentisme pedagògic de la burgesia catalana, amb pretensions liberals, cosmopolites i europeïtzants; i també en el pensament regeneracionista dels homes de la Institución Libre de Enseñanza (Jaume Carbonell Sebarroja, «El *Butlletí dels Mestres* i l'escola rural [1931-1938]», a *Comunicacions de les Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Lleida, Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 318).

9. Fabrici Caivano, «Un pòrtic i cinc reflexions per a un pròleg», a Marina Subirats, *L'escola rural...*, 1983, p. 10.

10. Jordi Monés, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1883-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977, p. 163-164.

un gravamen que exigia despeses al municipi i que, en contrapartida, no li aportava res realment útil, perquè fins i tot els coneixements que impartia estaven lluny de les necessitats dels seus veïns. L'escola, en resum, «pesa sobre el pueblo»:

> [...] el pueblo lucha en todas partes con un mezquino presupuesto arrancado a duras penas al vecindario. [...] Es el Estado quien obliga al pueblo a que tenga una escuela. Unos pueblos comprensivos admiten la carga con gusto; otros la soportan, pensando en quitársela de encima. Y hay no pocos que tienen quejas, agravios. Son defectos de la administración más que del Magisterio. Pueblos que viven años y años bajo el régimen de interinidad en la enseñanza, viendo pasar como ánimas en pena a unos pobres funcionarios sin la plenitud de sus derechos. Vacantes permanentes. Maestros disgustados del lugar o de la aldea que no soñaban en la hora de las ilusiones, al acabar sus estudios. Incompatibilidades mutuas.[11]

Aquest n'és tot un perfil per a un «viatjant en escoles» que sap força bé de què està parlant, i que justifica el seu desig de veure sobreeixir en la silueta dels pobles l'edifici de l'escola, igual que es dibuixa sempre en l'horitzó el campanar de l'església.

Però si la necessitat de l'escola no és sentida pel comú del poble, menys encara ho és per les seves autoritats, obligades, amb escàs èxit, a dedicar-li una partida del magre pressupost municipal, que podria emprar-se en alguna cosa més «útil». Els recursos que s'hi destinin es veuran gairebé com a furtats, distrets d'altres partides considerades molt més útils per al conjunt de la població rural. S'escatimarà, per tant, en edificis escolars, en habitatges per als mestres, en dotació de mobiliari i material escolar, en el propi sou per al mestre, quan depenia de l'erari municipal. De la incúria i desídia dels municipis que incompleixen les seves obligacions escolars parlava des del seu càrrec de ministre d'Instrucció Pública Marcel·lí Domingo en repassar la situació heretada per la República. Domingo assenyalava «la realidad de la obligación de los municipios que no pueden y la realidad de los que no quieren». L'Estat —adverteix— «no puede detenerse en su cumplimiento ante los pueblos donde la miseria o la desidia son un obstáculo para ello. La miseria se alivia, la desidia se enmienda o se corrige primitivamente, y la Escuela, por encima de la miseria o la desidia, se crea donde es importante crearla».[12]

La conseqüència més visible d'aquesta marginació tal vegada siguin els edificis escolars. Una de les persones que millor conegueren aquest problema, el que durant més de dotze anys havia exercit el càrrec de president de la Junta de Cons-

11. Luis Bello, «La vida rural y la escuela», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 5.
12. Marcelino Domingo, *La escuela en la República...*, 1932, p. 52.

truccions Escolars, Leopoldo Torres, resumia en dues les característiques fonamentals que afectaven el problema de la construcció d'escoles rurals: la pobresa i l'endarreriment. La mísera realitat de la majoria de les escoles emplaçades en poblacions molt menudes és descrita per ell amb termes tècnics, però no per això menys clars:

> [...] suelos de terrizo o de baldosas de barro apenas cocidas, suelos polvorientos y sucios; techos de rollizos; ausencia de cielos rasos; armaduras de par e hilera deficientemente atirantadas; crujías con un ancho máximo de tres a tres metros y medio; muros de tierra, ladrillo o mampostería, trabados con barro; carencia total de agua, retretes y servicios higiénicos; ventanas reducidas, cerradas con postigo de madera y sin vidrios.[13]

Idèntiques descripcions, però ara fetes amb el mestratge d'un escriptor, les trobem en les cròniques d'eixe «Don Quixot de l'escola», d'eixe «missioner laic», com era anomenat Luis Bello. En el seu *Viaje por las escuelas de Cataluña*, en el llindar de la República, el periodista no dibuixa la realitat catalana amb el cansament i els tons grisos i melancòlics amb què descriu les escoles d'Andalusia, Castella, Astúries o Galícia, reflex, tal vegada, de gents i terres també cansades i melancòliques, resignades a la misèria de la seva vida, acostumades a patir la postergació dels seus governants i submises a la inevitabilitat del seu destí; per tant, no trobarem en les seves cròniques catalanes referències als «enseñaores», als «maestros-ciruela», als «catapotes», o al mestre «perrillero»; tampoc trobarem en els seus viatges per les escoles catalanes infants com els andalusos, «pálidos», «demacrados», «nerviosos y faltos de fijeza», fruit, en alguna situació, del «vino sabio», però, conseqüència, per damunt de tot, de les difícils condicions de vida de l'infant andalús, «descalzo», «descamisado», «desmedrado y harapiento», una mica «pícaro e indómito», encara que també «despejado» i «vivaz»; no descobrirem tampoc escoles com ara la d'Argumoso (a Astúries), on «una sola habitación servía para la escuela y la habitación del maestro. Era oscura y estrecha —una zahúrda—. Unos mapas colgados servían de tabique o de cortinaje pedagógico, y al otro lado habitaba el maestro con su mujer y con sus hijos», o com la de l'escola gallega de Begonte: «Un charco permanente a la entrada. Ventanucos lóbregos. Telarañas en las vigas. El "no más allá de la sordidez aldeana"», o com la també escola gallega de San Juan de Alba, on, ens diu Bello, «vi algo curioso y nuevo: una piscina convertida

13. Leopoldo Torres, «Los edificios escolares vistos desde la España rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. lvii, núm. 877 (1933), p. 137. (Conferència llegida al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el 20 de febrer de 1933 amb motiu de l'Exposición de Arquitectura Escolar. Reproduït també a *La Escuela Moderna,* [1933], p. 306.)

en escuela. La maestra quedaba a salvo en seco, pero la bandada infantil, a un metro bajo su nivel, vivía en el estuario. Todo lo resiste la infancia».[14]

El mateix Bello admet que no dóna la situació escolar catalana eixos «resums tràgics» que presenten Andalusia, Astúries o la Manxa. Però el periodista d'*El Sol* també ha vist en Catalunya les misèries escolars que observara a Castella, a Extremadura i a Galícia. Ací i allí l'escola «apenas existe, aplastada por la venerada tradición», en una i altra geografia està present la discontinuïtat en l'assistència escolar i el caràcter encara no del tot gratuït de l'escola pública. Catalunya també ofereix matèria per a l'aiguafort del cronista. El mestre, «ànima en pena», també apareix sotmès al municipi; l'infant desfila a vegades davant dels ulls del periodista patint la vigència dels tradicionals i vexatoris mètodes disciplinaris; i les escoles... Bello en troba de situades en una bodega; en una tenda; en un casalot-magatzem, en planta baixa, «de cuya puerta salía ese rumor inconfundible de la pajarera escolar, con ventanales altos que sólo descubren el cielo»; en allò que fóra capella «alta, de bóveda inmensa, fría, llena de resonancias», on «los chicos parecen más chicos y el maestro habrá de trabajar mucho para ordenarlos y para hacerse oír»; la trobarà també en un racó d'un monestir, «especie de antro o sótano, lóbrego y ruin», «especie de cárcel», tant que «es doloroso comprender cómo fue ofrecido y cómo fue aceptado» eixe emplaçament per a escola; escoles sense ventilació adequada, sense aigua ni pati, escoles també atrotinades i, per descomptat, escasses, tant que, per exemple, l'escola de Llívia «hay que buscarla bien» per a trobar-la al final en qualsevol dels llocs assenyalats...[15]

Al País Valencià la situació no era gaire diferent. Un desconegut periodista que signa amb el pseudònim *El Monaguillo de las Salesas* publica una sèrie de reportatges al diari *El Mercantil Valenciano* seguint el model de Bello, tal com ho confessa en un dels seus articles. Aquest narrador ens apropa, entre d'altres, a l'escola de la població de Castelló de la Ribera (aleshores Villanueva de Castellón), de la qual afirma:

> [...] nada más arcaico que sus bancos y su material, inservible y ridículo. Su emplazamiento no puede ser ni más deficiente ni más contrario a la tranquilidad y a la salud. Las paredes rezuman mugre y humedad por todas partes. El testero derecho comunica con una batería de retretes de las restantes escuelas y de

14. Crònica de l'1 de novembre de 1929. Luis Bello, *Viaje por las escuelas de Galicia*, Madrid, Akal, 1973, p. 164.

15. Les citacions de Luis Bello han estat preses de les recents edicions dels seus viatges per les escoles de Castella-Lleó (1995), Madrid (1998), Andalusia (1998), Catalunya (2002) i Astúries (2003), que han publicat, respectivament, l'editorial Ámbito de Valladolid, la Comunitat de Madrid, la Junta d'Andalusia, l'editorial valenciana Tirant Lo Blanch i KRK, d'Oviedo. Edicions amb estudis introductoris en tots els casos a càrrec d'Agustín Escolano. Cal afegir-hi la de Galícia, editada per Akal en 1973 amb un no menys interessant pròleg del mestre Gonzalo Anaya.

> las viviendas particulares de los maestros, también lamentables, junto a las buhardillas que cede el Ayuntamiento a los indigentes de la villa.
>
> Cuando llueve, los escolares ven como de las goteras del techo cae el agua a chorros y el maestro la tiene que desalojar a jofainas. En cambio, de agua no posee el retrete ni una gota, ni tampoco tubos ni sifón. Será poco exquisito decirlo, pero puestos a hablar claro, hablemos: las deyecciones llegan a la tabla, y este maestro nacional nos ha confesado que en alguna ocasión se ha visto precisado incluso a trabajar como un pocero, sacando el depósito y llevándolo a enterrar a la corraliza de este edificio de miseria y de vergüenza.[16]

Els informes oficials, no per més tècnics en les seves descripcions eren menys expressius de les dolentes condicions dels edificis escolars. Vegem-ne una mostra en la descripció que l'inspector senyor Senent fa de les escoles del menut poble de Montitxelvo, en els anys trenta, que consistien:

> [...] la de niños es un salón que sólo recibe luz por el testero, bajo de techo, sin servicios complementarios y con iluminación muy deficiente. La de niñas, que ocupa la planta baja de la de niños, es el vestíbulo de una casa con una pilastra en medio, con el pavimento desnivelado, con escasez de luz y, por lo tanto, falto de condiciones pedagógicas.[17]

Aquests ràpids aiguaforts de les escoles rurals els procura i alimenta la desídia de les autoritats, no a soles de les locals, sinó també de les educatives, que sempre han legislat per a una escola i un alumnat abstractes i, en tot cas, urbans, mai rurals. Això fa que en l'Espanya rural l'escola, i en lògica conseqüència la cultura intel·lectualista que transmet, es consideri forana perquè exalta els valors urbans; una cultura, en fi, que és percebuda pel pagès com a aliena i superior a la pròpia.

La responsabilitat que d'això se'n deriva per als polítics de l'educació és enorme, perquè, com va assenyalar el 1934 Herminio Almendros, inspector de primera ensenyança a Barcelona, bona part de l'èxode dels camperols cap a les ciutats va tenir tant causes econòmiques com d'altres que assenyalen a la desintegració dels seus valors essencials diluïts en un currículum escolar urbà que ni a soles els contempla. Això ens remet a la delimitació de la fisonomia pedagògica i espiritual de l'escola rural, a la qual més endavant farem referència.

No són els de Bello, ni els del «Monaguillo de las Salesas», ni els dels informes oficials, retrats del segle XIX sinó dels darrers anys vint i dels anys trenta. Retrats

16. «Villanueva de Castellón. Hablemos de escuelas... y nada más», *El Mercantil Valenciano* (25 juny 1926).

17. Acta de visita de la inspecció de 14/06/1935. *Libro de Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza de Montichelvo*, Arxiu Municipal de Montitxelvo (la Vall d'Albaida - País Valencià).

que evidencien manca de voluntat política, malgrat que el pla quinquennal de construccions escolars va intentar solucionar-los; però bé sabem que bona part de les previsions quedaren a soles en això.

2. Problemes organitzatius i metodològics en la construcció d'una escola rural arrelada al medi

Enfront de la tradicional desídia dels poders públics, els polítics republicans opten per una important inversió en l'escola rural, basant-se en els principis avançats pels principals pedagogs de l'època. Tenint-los presents, Enriqueta Fontquerni i Mariona Ribalta concreten en tres les mesures que haurien d'elevar-la: una nova organització de la xarxa d'escoles rurals, l'adequació dels plans d'ensenyament, i la reforma de la formació inicial i contínua dels mestres, «tot això sota la idea mare de pensar l'escola rural molt lligada al medi».[18]

Així, temes com els edificis escolars, el seu emplaçament —concentracions/en cada poble—, la seva organització —unitàries/graduades, coeducatives/separades—, les metodologies més adients, l'acció escolar de l'escola exercida mitjançant els organismes o activitats circumescolars..., tots ells seran objecte d'estudi, de debat i, en certa mesura, d'experimentació, amb l'objectiu final de conquerir l'escola rural per tal de possibilitar l'efectiva construcció de l'Estat docent republicà, tan desitjat des de les altes instàncies educatives.

Passem, doncs, a tractar aquests problemes i les alternatives proposades. Comencem per aquells que en són inherents, és a dir, els que fan referència a la seva organització.

La reunió en una mateixa classe d'infants de diferents edats i condicions comportava una atenció pedagògica a les distintes necessitats i motivacions, als diferents nivells cognitius, als interessos diversos i coneixements variats, que el mestre difícilment podia realitzar amb èxit, la qual cosa redunda en perjudici del seu treball i del progrés dels escolars. Aquesta situació planteja el problema de la concentració en una sola localitat de les escoles de nens i nenes de diversos pobles pròxims entre ells, cosa que permetria la creació d'una graduada amb les corresponents seccions, i en desapareixerien les unitàries.[19] Aquest tipus d'organització

18. Enriqueta Fontquerni i Mariona Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982, p. 58.

19. La mestra Antonia Lorenzo proposava dividir les escoles en quatre graus, en règim de coeducació i regentant la mestra els graus primer i quart (Antonia Lorenzo, «Notas acerca de la organización escolar en las aldeas», *Revista de Pedagogía,* núm. 156 [1934], p. 539-540).

escolar va ser promogut, entre altres, pels redactors[20] de la *Revista de Pedagogía*,[21] però també hi va haver que es mostraren partidaris de mantenir les escoles en els seus pobles d'origen, encara que a soles fora per tal d'impartir les ensenyances bàsiques sempre que comptaren amb una assistència mínima d'alumnes. Herminio Almendros justifica la radicació de l'escola en el poble perquè estava persuadit del paper de l'escola com a centre intel·lectual que hauria de coordinar la cultura i el treball social de la comunitat.[22] Almendros, igual que Rodolfo Llopis,[23] és clar que tenia una concepció dinàmica, renovadora i socialitzadora de l'escola rural, totalment allunyada de la tradicional, reclosa i tancada en la seva pròpia funció docent. Concepció que també trobem en el Pla del CENU, on s'arreplegaran i sintetitzaran, en bona mida, aquestes propostes quan afirma:

20. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm 87 (març 1929), p. 135-136 i núm. 94 (octubre 1929), p. 470-471.

21. La *Revista de Pedagogía* és, tal vegada, la publicació que més articles dedica al tema de l'escola rural. És per això que n'hem estret la majoria dels ací esmentats. Escassos són els que veieren la llum en *La Escuela Moderna* i encara menys en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, coincidint, a més, les dues publicacions en la reproducció d'articles idèntics. Major atenció presta el *Butlletí dels Mestres*, publicació setmanal del Consell Informatiu de Pedagogia de la Generalitat de Catalunya, que era enviada de manera gratuïta a tots els mestres de Catalunya i Balears que ho sol·licitaven i que, segons Jaume Carbonell, que ha fet un acurat estudi precisament al voltant de les seues aportacions al tema que ens ocupa, el *Butlletí* «neix com a complement d'activitats de l'Escola d'Estiu i com a eina de difusió i d'intercanvi d'informacions i d'experiències entre els mestres, per tal de fomentar la col·laboració i vèncer el seu aïllament». Entre els membres del seu consell de redacció es trobaven mestres com Alexandre Galí i Eladi Homs. Vegeu Jaume Carbonell Sebarroja, «El *Butlletí dels Mestres* i l'escola rural (1931-1938)», a *Comunicacions de les Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Lleida, Escola Universitària de Magisteri, 1984.

22. Almendros desenvolupa tot un pla de nova organització de les escoles rurals, on les escoles de cada poble i les concentrades es veurien completades amb la creació, en el centre de la comarca, d'una escola o escoles comarcals d'ampliació, de preparació, per a adolescents que hagen de desenvolupar aptituds especials i, en les localitats ben situades, d'escoles professionals (Herminio Almendros, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía,* núm. 145 [1934], p. 13). Constatem la coincidència de la proposta d'Almendros amb la del Pla del CENU que presentem a continuació, fet que ens indica que la seva mà seria la redactora d'aquest document en la part que fa referència a l'escola rural.

23. «Hay que unir la escuela y el pueblo. La escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad. Los paseos, las excursiones, las visitas escolares harán conocer a los niños la vida de la zona en que está enclavada la escuela. El maestro utilizará todos los grandes valores educativos que encierra el ambiente geográfico. La fábrica, el taller, la granja, el mar, todo lo que constituya la fisonomía económica y espiritual de aquella zona ha de ser familiar al niño y a la escuela. A la escuela, que establecerá esa relación íntima con la vida del trabajo y con la vida del hogar, donde tanta influencia puede ejercer. La escuela procurará interesar a los padres y a las madres organizando enseñanzas que respondan a sus inquietudes, organizando bibliotecas, lecturas, audiciones y conferencias. La máquina de coser, el gramófono, el libro, la "radio", el cinematógrafo, todo lo que las "Misiones Pedagógicas" van sembrando por los pueblos, puede y debe unir a la escuela y el pueblo, haciendo que la escuela sea el eje de la vida social del lugar y el pueblo acabe sintiendo la escuela como cosa suya» (Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela*..., 1933, p. 222).

> Crear en cada pueblo su escuela o escuelas de ambiente rural.
>
> Crear escuela o escuelas politécnicas en el centro de cada comarca.
>
> Crear la escuela práctica de agricultura en las localidades bien situadas. Estudiar la conveniencia de concentración de escuelas en las comarcas de población diseminada.
>
> Donde el censo de la población sea suficiente para una escuela no hace falta la concentración, porque el pueblo, al perder su escuela perdería también el centro cultural anejo a la misma y base de coordinación del trabajo intelectual y social de todos.[24]

Una altra qüestió problemàtica que afectava l'organització de l'escola rural feia referència a la decisió de mantenir o no la tradicional separació de sexes. Els partidaris de la concentració defenien que la graduació resultant no siga per raó del sexe, sinó per l'edat i els coneixements, convivint en cada grau o secció nens i nenes, amb un currículum comú per a ambdós sexes, encara que mantenint les assignatures específiques de costura i economia domèstica com a formació imprescindible i exclusiva per a les nenes. Es plantejava, d'aquesta manera, un dels temes més polèmics de la nostra història educativa: el dels avantatges i inconvenients de la coeducació. Vegem-ho en les propostes següents.

Abans de l'arribada de la Segona República, ja el mestre Martí Alpera declarava que la coeducació no era ni nova ni dolenta, perquè comptava amb una llarga experiència precisament en les escoles rurals mixtes, i considerava que les màximes beneficiades serien les nenes perquè, en aquell moment, la seva formació en escoles a soles de nenes era molt deficient, des d'una perspectiva intel·lectual o cultural. Això se superaria si estudiaren el mateix que els nens i amb un mestre home, encara que sense deixar a banda les ensenyances pròpiament femenines, les quals serien impartides per una mestra. És un intent, doncs, de superar la tradicional incultura de les dones proposant que cursen el mateix currículum que els seus companys, afegint-hi les assignatures pròpies de dones. La mestra Antonia Lorenzo, per la seva part, avançant que no desitja «sentar nuevos principios, ni plantearos desde el campo biológico o ético y aun confesional, que tratan de disputarse la supremacía [...] simple y llanamente, nos vamos a situar en el campo de la realidad y recoger ésta en el medio que nos ocupa», es deté, analitzant el medi rural, a explicar allò que és evident, és a dir, que «el problema de la coeducación en el medio rural no es problema en cuanto a su planteamiento, porque ya existe», però sí que ho és quant a «su dirección, que de lleno entra en las actividades de la escuela»,[25] activitats coin-

24. *La Escuela Nueva Unificada: Recopilación de antecedentes, comentarios y juicios críticos, junto con la obra desarrollada bajo los auspicios del CENU desde el 19 de julio de 1936*, Barcelona, Ediciones Españolas de la Revolución, setembre 1938, p. 96.

cidents, amb l'autor precedent, en la proposta del currículum comú per a ambdós, completat amb l'específic per a les nenes. Per acabar, Concepción Sáinz-Amor, directora del Grup Escolar Ramón de Peñafort de Barcelona i de l'Escola Normal d'aquesta ciutat, intenta afinar més, i, després de mostrar-se partidària que sempre que en la població hi haja més d'una escola s'haurien de graduar a base de coeducació per tal de fer més racional el treball d'ambdues,[26] i de detenir-se a explicar alguns fonaments psicològics de la seva proposta, coincideix amb les dues anteriors en la defensa d'un pla d'estudis comú que «conviene indistintamente para ambos» perquè «si también durante la niñez los muchachos, felizmente, se diferencian de las niñas en gustos y aficiones, todas estas cosas se satisfacen luego del trabajo escolar que es para ambos preparación para la vida espiritual adulta; interpretación de la misma; interpretación que para los seres humanos, como para los animales, es en los dos sexos semejante». Currículum comú i horaris idèntics, però que es diversificaran en els últims anys escolars, diferenciant-se segons el sexe, ja que l'autora reclama afegir, per a les nenes, unes ensenyances de «trabajos propiamente femeninos. Costura, arreglo de prendas, gusto por los trabajos caseros, etc. No cabe duda que estas actividades y la preparación que la escuela debiera dar de puericultura necesitan un tiempo especial». Per la seva part, els nens intensificaran els seus aprenentatges en «lo que se refiere a cultivos, trabajos en materias duras, y durante este tiempo las niñas pueden dedicarse a sus labores peculiares».[27]

Obviant els termes de la controvèrsia diguem que l'organització mixta de les escoles rurals derivada de la seva concentració rarament serà atesa pel Ministeri. No oblidem que si la República va establir l'obligatorietat de la coeducació en instituts i escoles normals, no ho va fer en la primària, i que, llevat de casos excepcionals,[28] continuaren creant-se en les poblacions urbanes escoles separades per a nens i ne-

25. Antonia Lorenzo, «Notas acerca de la organización escolar en las aldeas», *Revista de Pedagogía*, núm. 156 (1934), p. 540-541.

26. Concepción Sáinz-Amor, *La escuela rural activa*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933, p. 51.

27. «Fundamentalmente es igual que para los muchachos; responde enteramente al mismo fin. Todos los argumentos de los psicólogos y antifeministas: de la menor potencia razonadora, mayor sensibilidad, etc., aquí no tienen por qué interesarnos, una vez que la labor activa, de interpretación de la vida a través de sus manifestaciones rurales, no necesita poner en tensión los últimos resortes del razonamiento por el que, según respetables autoridades, las mujeres no somos aptas, ni tampoco son en ellos familiares los desbordamientos de sensibilidad que siempre, según ellos, son nuestra característica» (Concepción Sáinz-Amor, *La escuela rural activa*, 1933, p. 65).

28. Bona part de les experiències coeducatives, les quals cal qualificar com a minoritàries, ho foren a iniciativa d'inspectors o mestres renovadors durant el primer bienni, fins al punt que sent ministre Filiberto Villalobos, es va prohibir l'extensió d'aquestes propostes. Per altra banda, l'experiència del CENU és considerada per algunes autores com d'escola mixta, però no pròpiament de coeducació

nes. Caldrà esperar el 1937 perquè un decret de Wenceslao Roces intenti fer real el principi de la coeducació en tots els nivells del sistema educatiu, mesura que serà adoptada abans al territori català en estar reconeguda al programa del CENU.

Per tant, l'escola rural republicana seguirà essent, de manera majoritària, unitària i separada per sexes, romanent la unitària mixta en les poblacions amb una quantitat molt reduïda d'habitants. Tal vegada la manca d'entusiasme ministerial a l'hora de resoldre el problema de l'organització de les escoles rurals en graduades mixtes estava alentat per una conseqüència problemàtica: la de la regència d'eixes escoles. Perquè, una vegada desapareguda la divisió per sexes, quina és la persona més adequada per estar al seu front?, la mestra o el mestre?, per a quins graus?, estaven igualment capacitats per tal d'impartir totes les matèries curriculars? Els conflictes corporativistes sorgiren immediatament, però tornà a imposarse la realitat, ja que, com hem assenyalat, la distinció d'escoles de nens i nenes es va continuar mantenint en l'època republicana, i les escoles unitàries mixtes foren regentades de manera preferent per mestres dones, en bona mida per les escasses recompenses econòmiques i professionals que l'ambient rural proporcionava al magisteri; és a dir, que en tractar-se de llocs de treball escassament apetibles, recauen en el sector menys poderós: les mestres.

No finalitzen ací, però, les penúries de les escoles rurals. A la complexa problemàtica ocasionada per la seva peculiar organització, cal afegir-hi, per una banda, la derivada de les desastroses condicions dels edificis on s'emplacen, i, per l'altra, la de la dotació de mobiliari i material escolar, equipament que puguem resumir, com era d'esperar, amb idèntica qualificació de molt deficient que ens han merescut els edificis. És just, però, reconèixer que el Pla de construccions escolars encetat per Marcel·lí Domingo i continuat per Fernando de los Ríos, sí que tenia en compte la peculiaritat de les zones rurals. Tornem altra vegada a escoltar la veu del catedràtic de l'Escola Superior d'Arquitectura de Madrid, Leopoldo Torres, qui desitjava, per a aquest entorn, uns edificis senzills, de bona construcció, que tingueren en compte les peculiaritats de la zona, en especial les climàtiques, per tal d'utilitzar els materials i les formes constructius més adients: enfront de la sumptuositat que encaria els projectes; enfront dels edificis idèntics que els abarataven però sense tenir en compte ni el clima ni els costums; enfront, també, del regionalisme folklòric, calia construir bones escoles, senzilles i adaptades al medi, de tal manera que prestigiara l'escola en prestigiar l'edifici. Segons les seves paraules, el que s'hauria de construir en les zones rurals eren «edificios sencillos, inspirados en la construcción regional, no en las formas de-

(Esther Cortada, *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II[a] República*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988).

corativas, cosa pasajera y advenediza, sino en el ejemplo de materiales y estructura».[29]

Penúria de l'escola per fora i per dins. L'accés als inventaris del mobiliari i material didàctic que realitzaven els mestres anualment en les escoles que regentaven, acompanyat de l'estat de conservació en què es trobava cadascun dels objectes descrits, ens permet un apropament privilegiat a la miserable realitat de les escoles. Sorprèn tant l'escassesa de material com l'estat en què es troba. El mobiliari es redueix, a més de l'omnipresent taula i butaca per al mestre,[30] a una quantitat variable, però sempre reduïda, de bancs i taules en molt mal estat de conservació, alguns pupitres en les més afortunades, tal vegada un armari... i, com a material didàctic, la pissarra de fusta, el mapa d'Espanya i Portugal, potser una esfera terrestre, tinters i plomins, alguna raima de paper, llibres que han passat per les mans de diverses generacions, i els obligats símbols civicoreligiosos —el retrat del rei, el crucifix i algun quadre de temàtica religiosa, en l'etapa monàrquica, mentre que en la republicana van ser substituïts per l'al·legoria de la República— i els instruments necessaris per tal de marcar el temps i els horaris.

Però, malgrat deficiències d'edificis, mobiliari i material, l'escola rural republicana —a la qual també arribaren els ideals de l'Escola Nova— va intentar omplir-se de vida, en un desig, repetidament expressat, de vitalitzar l'escola, un concepte aquest gairebé màgic i abundantment reiterat en el qual coincideixen quasi tots els pedagogs republicans.[31] Aquest principi pedagògic implica, necessàriament, que l'escola rural, abandonant tot intel·lectualisme i passivitat, renunciant a l'aïllament del medi propi de l'escola urbana, es transforme en una escola activa i socialitzadora, que aprofiti les excepcionals possibilitats que li ofereix el medi natural i geogràfic, i duga al seu si els nous procediments de l'ensenyament actiu i experimental, les noves metodologies basades en l'observació directa i en l'experimentació, la renovació dels seus programes i l'adaptació a les peculiaritats de l'àmbit rural. Es parteix, doncs, de l'estudi del medi natural on s'emplaça. I és aquest, precisament, la naturalesa, un entorn certament privilegiat que permet adaptar l'escola als interessos de l'infant perquè

29. Leopoldo Torres, «Los edificios escolares vistos desde la España rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. lvii, núm. 877 (1933). (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1933], p. 306. És el text de la conferència llegida en el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts el 20 de febrer de 1933 amb motiu de l'Exposición de Arquitectura Escolar.)

30. La majoria afegeixen «escribanía y carpeta» per al mestre i algunes cadires per a les visites.

31. La nostra sorpresa fa referència al fet que el terme «vitalitzar l'escola» es troba en els escrits de Fernando Sáinz (1931), Francisco García Alcón (1932), Gregorio Sanz (1932), Rodolfo Llopis (1933), Concepción Sáinz-Amor (1933), Lorenzo Luzuriaga (1934), Félix Sáenz (1934), Herminio Almendros (1934), Isidoro Boix Chaler (1935), Juvenal de la Vega (1936), etc.

> [...] sea cualquiera el temperamento del muchacho, la naturaleza le interesa porque es vida, la vida causa de la suya. Pues partamos de esa vida. Ella nos proporcionará curiosidad indispensable para poder comenzar a observar; interés creciente con las maravillas que va descubriendo, y alegría, mucha alegría, porque nada hay más puramente alegre que la contemplación de las variedades y fenómenos de la vida que se transforma creando a cada paso.[32]

Aquesta exigència ens introdueix en un problema crucial que afectaria l'escola rural: el de la seva funció instructiva, que es desitja diferent a la de l'escola urbana. És un desig que es reitera. Creguem, però, que, com a exemple, serà suficient aquest paràgraf de l'inspector de primera ensenyança de Càceres, Juvenal de Vega:

> [La escuela rural] tiene que despojarse del aire abstracto, seco, pedante y 'bachilleresco' que con frecuencia ofrece, como si su misión fuera preparar niños para ingreso en el Instituto y no, como verdaderamente es, orientar para la vida a niños que desde la escuela, y sin pasar por otro centro de cultura, van a incorporarse a las actividades públicas, técnicas y sociales propias del medio circundante.[33]

S'argumenta que, com que l'alumne de l'escola rural quan siga adult viurà exclusivament dedicat al treball dels camps, la instrucció que atorgui l'escola rural s'ha de limitar a formar «futurs pagesos» no fent-li perdre el temps a estudiar matèries que en res li serviran per a la seva dedicació laboral d'adult.[34] Davant d'aquest plantejament, tal vegada la primera temptació siga la de qualificar-lo d'estamentalista o, fins i tot, de classista en el sentit que cadascú ha de romandre on l'ha situat la seva condició, i que ha de morir on i com ha nascut, havent de suportar eternament la seva condició miserable. La controvèrsia es debatia també a Europa. Luis Santullano intervé en el tema assenyalant aquest mateix fet: que la relació de l'home i la terra que el sosté no significa «un propósito de adscribir el campesino a la plebe mediante una preparación especializada y estrecha por la escuela que le inutilice para toda otra aspiración».[35] I molt més realista i, fins i tot, radical és l'inspector de primera ensenyança, agregat al Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, Agustín Nogués, qui demana la creació d'escoles granja on, d'una manera pràctica, l'alumnat aprenga les tècniques fonamentals de l'agricultura, encara que aquest és un tercer pas del pla de dignificació del camp que pas-

32. Concepción Sáinz-Amor, *La escuela rural activa*, 1933, p. 32.

33. Juvenal de Vega y Relea, «Pedagogía de la escuela rural», a *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, 1936, p. 114.

34. Vicente Calpe, *Una escuela rural*, València, Gráficas Ortiz, s. a. [1936], p. 14-15.

35. Luis Santullano, *Hacia una escuela mejor*, Madrid, Ediciones de La Lectura, s. a., p. 129.

sa, en primer lloc, per donar terra al pagès que no la té, amb ella, mitjans per a cultivar-la i, en tercer lloc, una formació que li ensenyi les tècniques fonamentals de l'activitat agrícola moderna. No és, en el seu pla, la continuïtat de la vida de pagès una predestinació no desitjada del nen, encara que sí és desitjable que romanga en el seu àmbit. Però l'inspector remarca el caràcter formador, per damunt de tot, de persones, de la seva proposta. Perquè

> [...] la Escuela-Granja aspira a formar hombres y mujeres capaces de trabajar lo mismo con sus manos que con su inteligencia. No se crea que describo una escuela de agricultura; hablo de un centro primario de amplia formación humana, impregnado de una atmósfera sanamente agrícola. Su frecuentación no prejuzga el porvenir de nadie, su actividad futura, reservándose la iniciación y ampliación profesional agrícola para los niños de 14 a 16 años que deberían realizar, terminada la educación primaria, en las secciones profesionales agrícolas anejas a las Escuelas Granja. Los niños que no se dedicaran después a la agricultura no habrían perdido nada; antes bien, habrían ganado mucho en salud, hábitos de trabajo, cultura y personalidad.[36]

Creguem, però, que és més exacte interpretar la demanda d'una ensenyança rural diferenciada des de la convicció sentida per molts educadors republicans que és més educatiu dur la vida a l'escola, una vida que signifiqui alguna cosa per als escolars i que, utilitzada com a recurs pedagògic, estimuli el seu interès; l'escola es vitalitza establint forts vincles amb les activitats que l'infant desenvolupa en l'ambient on viu, i així l'escola serà típicament rural, perquè agafarà com a punt de partida de les seves ensenyances les experiències de la vida diària dels seus alumnes i perquè tindrà cura de fer-les fecundes i interessants; l'escola serà, aleshores, rural en virtut d'una raó pedagògica d'ambient, no perquè es persegueixi practicar una educació de classe.[37]

Una escola del poble que, lògicament, també es fa present, en temps de República en guerra, en el Pla del Consell de l'Escola Nova Unificada de Catalunya quan insisteix en el fet que l'escola rural demana una atenció preferent:

> [...] no tan sólo por su gran extensión, sino además porque las circunstancias y condiciones especiales que la acompañan ofrecen el medio óptimo para la educación del pueblo. El carácter y la organización de la escuela rural, intelectua-

36. Agustín Nogués Sardá, «Enseñanza rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. lviii, núm. 892 (1934), p. 173-179. (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1934], p. 402.) Aquesta mateixa experiència de les escoles-granja seria exposada pel mestre de Peralada (Girona) Tomàs Vicens, al seu article «Estructuració d'una escola rural tipus» al *Butlletí dels Mestres*, núm. 136 (15 novembre 1935).

37. Luis Santullano, *Hacia una escuela mejor*, s. a., p. 129.

ten, convertint-se en exemple i estímul per als seus lectors, els quals trobaran en elles fonts d'inspiració per a solucionar els problemes quotidians. Noves metodologies que comporten la introducció en l'escola de pràctiques educatives inèdites o d'altres ja conegudes però amb una finalitat diferent. Excursions, passeigs escolars, camps i hortes, museus, biblioteques, arxius, col·leccions, impremta, correspondència... Isidoro Boix, mestre nacional de València d'Aneo (Lleida), població que, com ell ens relata, es troba en ple Pirineu, a dos-cents quilòmetres del ferrocarril, es val del camp escolar, del museu i de la biblioteca com a mitjans «para vitalizar y en lo posible enriquecer nuestra escuelita rural».[53] Camps i hortes escolars que perden la seva tradicional i exclusiva funcionalitat de formació professional, per a transformar-se en un mitjà possibilitador d'una escola de treball, introduint el treball com a activitat educadora i no merament utilitarista; biblioteques que fan que els nens adquireixen «el hábito de la lectura y lleguen a sentir ésta como una necesidad»[54] al mateix temps que serveixen, com amb posterioritat analitzarem, per a enfortir els vincles cooperatius i la solidaritat entre els seus usuaris; arxius escolars, confeccionats pels mateixos infants, que supleixen les mancances de material didàctic, etc.

Se segueix, creiem, moltes vegades, sense consciència explícita de fer-ho, l'ideal metodològic d'un mestre rural, Celéstin Freinet, per a qui l'essència de l'èxit en l'escola no rau en la modernitat de les metodologies utilitzades, sinó, per damunt de tot, en la il·lusió que dipositi el mestre en el seu quefer diari, perquè «una mateixa feina es pot convertir en una càrrega o en un alliberament. No és pas una qüestió de novetat, sinó de claror i de fecunditat». A l'escola cal deixar que els nens creixen i facilitar-los els elements per al seu propi creixement, siguin aquests elements nous o vells perquè

> [...] passa el mateix a l'Escola, on certs treballs malmesos per la tradició tornaran a ser recercats com si fossin activitats noves que crèieu exclusives. No busqueu la novetat. Fins i tot la mecànica més perfeccionada cansa, si no serveix

que tracta de «L'assistència a l'escola rural» (*Butlletí*, núm. 88 [15 maig 1933]). A la mateixa publicació, diferents mestres rurals divulguen les seues experiències en el terreny de la pràctica escolar, amb la intencionalitat d'afavorir l'intercanvi d'idees entre un magisteri mancat de formació pràctica. Trobem, així, «Un assaig d'escola activa en un poble rural», d'Antolí Tarrats Mayola, mestre de Manyanet-Benés (Lleida) (*Butlletí*, núm. 88 [15 maig 1933]); «Distribució del temps i el treball en una escola rural mixta», de Francesc Camps, mestre a Peracalps (Lleida) (*Butlletí,* núm. 112 [15 setembre 1934]); «Un assaig dins l'organització d'una escola unitària», de Pere Llobera (*Butlletí,* núm. 90 [15 juny 1933]), i «Adaptació del català a una escola rural», de Narcís Coma Freixas, mestre de Baget (Girona) (*Butlletí*, núm. 90 [15 juny 1933]).

53. I. Boix Chaler, «Dos años en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 133 (1933), p. 19.

54. Idea expressada pel mestre nacional de Piloñeta-Nava (Astúries). Ángel González Alonso, «Una biblioteca escolar circulante en un pueblo rural», *Revista de Pedagogía,* núm. 137 (1933), p. 206.

> les necessitats profundes de l'individu. Dins el repertori cada vegada més ric de les activitats que se us presenten, escolliu de primer les que us il·luminen el camí, les que fan venir set de créixer i de conèixer, les que fan resplendir el sol. Editeu un diari per a practicar la correspondència, recolliu i classifiqueu els documents, organitzeu l'experiència assajada, que serà la primera etapa de la cultura científica. Deixeu que les floretes es descloguin, encara que les mulli de vegades la rosada. Tota la resta us serà donada d'escreix.[55]

Activitats, però, que no es limiten a l'alumnat i al mestre, sinó que tracten d'implicar tots els sectors educatius,[56] que veuen, així, trencat el seu tradicional aïllament, al mateix temps que l'escola passa a exercir una funció social, dinamitzadora de l'entorn, per a la qual es mostra imprescindible. D'aquesta manera, mitjançant l'escola, considerant els infants «como agentes para propagar y extender entre sus familiares los efectos de la obra escolar»[57] van edificant-se una sèrie d'activitats circumescolars que uneixen escola, entorn i poble, transformant i millorant les condicions de vida, culturals i educatives del nucli de població on està enclavada.

Hem dibuixat el perfil físic de l'escola rural, però preferim no fer el mateix al voltant de les condicions materials entre les quals desenvolupa el seu treball el mestre rural perquè pensem que les tintes del dibuix serien tan negres com les utilitzades per a caracteritzar l'estat dels locals escolars. És per això que preferim al·ludir al debat que fa referència a la seva formació professional.

3. Mestres rurals: missioners de la bona nova educativa republicana

Un recorregut per la legislació escolar ens permet constatar no a soles el menyspreu al qual han estat condemnades secularment les escoles rurals per les autoritats administratives, sinó també com aquesta infraconsideració s'ha estès als mateixos mestres rurals. Mal remunerats, abandonats a la seva sort, sense una bona formació..., ells han estat les autèntiques ventafocs del magisteri.

55. Celéstin Freinet, *Per l'escola del poble*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1990, p. 166.

56. Francisco González Martínez, mestre nacional de Portaje (Càceres) insisteix que «hay que educar a los padres enseñándoles los medios y los fines de la escuela un día y otro, con insistencia, incansablemente, hasta lograr que fijen su atención en nuestra obra y nos auxilien» (Francisco González Martínez, «La vida en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 138 [1933], p. 256).

57. Gregorio Sanz, «Ensayo de escuela activa en una escuela rural», *Revista de Pedagogía,* núm. 130 (1932), p. 454. Com a curiositat voldríem apuntar que aquest autor, Gregorio Sanz, seria, segons testimoni del professor Antón Costa, el mestre que inspiraria *A lingua das volvoretas* de Manuel Rivas.

Aquest problema d'escassa consideració professional i social era detectat ja al segle XIX pel mateix Cossío, qui, després de constatar-lo, resumia en dues les maneres de resoldre'l: escoles normals i diners,[58] és a dir, una formació del magisteri específica per a l'àmbit rural i una remuneració digna.

Diners i escoles normals, heus ací la solució de part del problema. Detinguemnos a analitzar-ne cadascuna. En primer lloc, la retribució econòmica. Des de ben antic el fet d'establir diferents categories i sous entre els mestres, segons les poblacions on s'emplaçaren les escoles, havia fet que es provocaren forts greuges comparatius entre ells. No cal dir que les categories inferiors i, en conseqüència, les pitjor remunerades, han estat sempre les rurals, amb el fet agreujant que com més petit era el poble, menys cobrava el professional que exercia en elles el seu magisteri. Altra vegada Manuel Bartolomé Cossío, un dels escassos pedagogs que s'han preocupat per l'escola rural, denunciava que, en ser les escoles rurals aquelles que rebien una menor remuneració, els mestres fugien d'elles, i resten, fins i tot, vacants: «la conseqüència d'aquest criteri tan fals per a fixar els sous és que les poblacions rurals i amb pocs habitants que, per manca d'altres mitjans de cultura, necessiten un major esforç per part de l'escola, tinguin, en canvi, les seves molt abandonades, ja que els mestres que millor podrien dur a terme aquesta missió tan delicada es retrauen d'acudir-hi, per raó dels baixos sous».[59] La solució passava, aleshores, per un augment del sou, per remunerar el mestre rural en igualtat de condicions que l'urbà, com proposava el Pla del CENU: «además, es preciso atender las satisfacciones materiales que forzosamente se presentarán a todo maestro rural, a quien debe dotarse preferentemente de los mismos beneficios que los maestros urbanos».[60] El mestre Cossío, però, anava encara més enllà quan demanava que la remuneració no fóra a soles decorosa sinó, fins i tot, esplèndida. En justa correspondència, al mestre, se li ha d'exigir una vocació i un compromís amb l'educació també esplèndid. Autèntics missioners de l'educació, els voldrà Cossío, i en aquesta idea ens detindrem després.

Però serà deure de l'Administració formar-los d'una manera adient. Des d'una perspectiva merament professional, se li exigeix desenvolupar, al si de la seva escola unitària, una tasca pedagògica amb una diversitat d'alumnes, que s'ha de

58. Manuel Bartolomé Cossío, «Escuelas rurales y urbanas», a *Carácter de la educación primaria,* 1882, discurs pronunciat al Congreso Nacional Pedagógico de Madrid. (Reproduït a Manuel Bartolomé Cossío, *Una antología pedagógica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 262, selecció de textos, presentació i bibliografia a càrrec de Jaume Carbonell Sebarroja.)

59. Manuel Bartolomé Cossío, *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional i R. Rojas, 1915.

60. *La Escuela Nueva Unificada...*, 1938, p. 96.

completar amb una altra de caràcter social dirigida als pares i autoritats locals. Per poder aconseguir-les, però, no ha estat instruït en unes normals que tots qualifiquen d'obsoletes, fruit de la deficient preparació per a la docència que proporcionen.

Partim, doncs, d'una formació clarament insuficient a la qual ha d'afegir-se la circumstància que les normals, una vegada els han atorgat el títol, els abandonen a la seva sort, sense cap previsió ni intenció de permetre o facilitar un contacte constant amb aquestes institucions que els han format, i amb les quals difícilment es tornaran a relacionar. Ni les normals es preocuparan per actualitzar els coneixements dels que foren els seus alumnes, ni la inspecció professional, reticent a desplaçar-se en condicions adverses, freqüentarà les seves visites orientatives, ni es posaran mitjans per a apropar al mestre les mesures renovadores pedagògiques.

Mala formació inicial i nul·la formació permanent. A aquestes deficiències, cal afegir-hi, en el cas dels mestres rurals que ens ocupa, el fet que les autoritats educatives, en lloc d'oferir al·licients, posaren no pocs obstacles de caràcter burocràtic entre els quals es podria fer esment de la prohibició de demanar l'ascens de les escoles incompletes a les completes, exigint a mestres amb molts anys de pràctica professional en escoles rurals presentar-se a oposicions per tal de poder optar a una escola en zona urbana. En conseqüència, al món rural a soles accedien els mestres obligats per la sort adversa que els resultats de les oposicions els havia deparat i la major il·lusió era abandonar-lo al més aviat possible.

Aquesta obligada permanència en un ambient que nombrosos professionals, formats en la ciutat, perceben com a hostil provoca que els trasllats i la peregrinació d'unes escoles a altres siga freqüent, la qual cosa impedeix no a soles consolidar la tasca educativa sinó també la influència permanent en el món rural. Concepción Sáinz-Amor denuncia aquesta incomprensió des de la perspectiva dels joves que es consideren superiors espiritualment i culturalment als pagesos i que no posen cap entusiasme en una tasca que compleixen de manera indiferent:

> Desligados por completo de la vida del país, sin conocimiento ni deseo alguno de conocer al mismo, creyéndose superiores a los campesinos por el hecho de no tener las manos encallecidas, de hablar con más soltura y corrección y desenvolverse con más finos modales, desean ardientemente ver llegar el momento de poder vivir en medios espiritualmente más cultivados, y mientras tanto el deber cotidiano profesional se cumple con relativa indiferencia, porque es preciso, pero con desgana. Por eso no se penetra en la vida ni se trata de hacer de la escuela una fase de la misma.[61]

61. Concepción Sáinz-Amor, *La escuela rural activa*, 1933, p. 6.

La diàspora, per tant, que afecta tradicionalment els pagesos, es contagia al magisteri, que somnia amb viure i treballar en la gran ciutat; i en el cas dels que no poden fugir d'aquest destí creix el desànim en considerar la seva estada com una condemna, gairebé a perpetuïtat, que ha de dur-se amb la major resignació possible i sense cap entusiasme. Es conformen d'aquesta manera, bé siga per la consciència de provisionalitat o, pel contrari, per l'obligada permanència, unes personalitats resignades, pessimistes, sense ideals, sense il·lusions ni entusiasme per la seva professió. A tot això s'ha d'afegir aquella que, tal vegada, siga la característica més pròpia del mestre rural: el seu aïllament endèmic, «el aislamiento cultural de sus maestros, que para estar al día en su profesión tienen que realizar una labor casi heroica»;[62] la seva solitud personal en un ambient que no estimula, «sin libros, sin amigos, sin diversiones, aislados de la vida de nuestro tiempo»,[63] una solitud difícil de suportar, en especial per persones joves i que a soles es pot superar si s'és conscient de la missió educativa que s'exerceix:

> Y como todas las noches me sentiré entre las cuatro paredes de mi dormitorio muy solo... (mis padres, mis amigas, las chicas, los bailes...)
>
> Soy joven, tan solo 22 años y he de vivir en este pequeño pueblo olvidado de la civilización. La noche hace más angustiosa la soledad.
>
> De día es otra cosa: están los niños y con ellos me siento dichoso. No sé donde leí una vez: «la labor del maestro rural no es un trabajo; es una misión».
>
> Toda misión comporta esfuerzos y sacrificios.[64]

Una solitud que a vegades és agreujada per la incomprensió que el veïnat presenta per la utilització de metodologies innovadores, per la introducció, en l'avorrida escola de sempre, d'activitats lúdiques. El mestre passa a ser una persona que «no fa res», actitud que es repeteix entre les queixes dels il·lusionats joves mestres rurals republicans però que troba la seua contrapartida en la il·lusió dels alumnes. Gregorio Sanz, el mestre de *La llengua de les papallones*, era molt conscient del que comportava prendre la decisió d'una escola activa quan escrivia:

> La ilusión y el entusiasmo con que se dedican a la tarea previamente señalada; la emoción con que descubren la germinación de una semilla o la aparición de una flor (en las macetas que adornan las ventanas de la escuela); el

62. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 94 (1929) p. 470-471.
63. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía,* núm. 145 (1934), p. 40.
64. Vicente Calpe Clemente, *Vivencias*, s. a., p. 84. (Exemplar mecanografiat.)

> placer con que dibujan la forma de una planta en las diversas fases de su desarrollo, compensan con creces el tiempo que, aparentemente, se pierde, y los ataques, más o menos directos, que se nos dirigen por las *modas* de nuestra escuela.[65]

Però no tots els mestres eren conscients d'aquesta recompensa i, en aquestes condicions, bona part d'ells se sentien abandonats a les seves pròpies forces i, amb freqüència, l'escola declinava al mateix ritme que ells, quan no passava a ésser un instrument de transmissió ideològica conservadora, en caure el mestre en mans del cacic del poble, situació denunciada per Gonzalo Anaya, bon coneixedor del tema, qui escriu: «en la España rural, en la que prepondera el caciquismo, el maestro, en cuanto dependiente de las Juntas Municipales, estaría al servicio del cacique o del alcalde; a no ser que el maestro mismo se convirtiera en cacique para asegurar su permanencia en el puesto, disfrutar de ciertos favores y servir al político de turno».[66]

De quina manera es pot resoldre aquesta situació? Els polítics republicans són conscients d'aquesta soledat, de la manca d'estímuls i de la possible manipulació política de l'aïllat, indefens i desanimat mestre rural. No és suficient una bona formació professional. Per al mestre rural allò veritablement important és la humanitat, la capacitat d'entusiasmar-se ell mateix i d'il·lusionar els pagesos, perquè això serà el que el converteix en un autèntic agent de la cultura. Allò important és que siguin capaços d'identificar-se amb la problemàtica específica del món de pagès, comprenent i sentint «la emoción por los problemas de la vida rural», com desitja Herminio Almendros.[67] Hi ha qui, fins i tot, recorda a Giner de los Ríos quan demanava que els millors mestres foren a les escoles rurals, encara que de seguida rebaixa la seva petició deixant-la que tots els mestres tingueren que regentar necessàriament una escola rural com a part de la seva carrera docent.[68] I, tornant, al mestre Cossío, recordem que ell desitjava que aquests mestres destinats al camp foren també els millors no a soles en saber sinó, per damunt de tot, en vocació, en esperit, és a dir, autèntics «missioners de l'educació»:

65. Gregorio Sanz, «Ensayo de escuela activa en una escuela rural», *Revista de Pedagogía* (Madrid), any xi, núm. 130 (octubre 1932), p. 458. Maestro Nacional de Ribadeo (Lugo). (Seleccionat en el VI Concurso de la *Revista de Pedagogía*.)

66. Pròleg de Gonzalo Anaya a l'obra de Luis Bello, *Viaje por las escuelas de Galicia*, Madrid, Akal, 1973, p. 16.

67. Herminio Almendros, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía,* núm. 145 (1934), p. 11.

68. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía,* núm. 145 (1934), p. 39-40.

> Enviemos a ellas a los mejores maestros, no sólo los mejores en el saber, sino en algo más importante para este ministerio: en vocación; enviemos hombres superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites; remunerémoslos, no decorosamente, sino hasta espléndidamente; pero con tal que su vocación sea tan probada y tan decidida, repito, que estuvieran dispuestos, si fuera preciso, a realizar su obra sin estipendio alguno, como un verdadero apostolado: misioneros de la educación.[69]

El mestre rural serà tot el contrari del buròcrata; la seva professió és una vocació semblant al sacerdoci, un sacerdoci laic, on la salvació eterna de l'ànima se substitueix per la formació del ciutadà, on el lliurar-se a la humanitat, per amor, és comú a ambdós i que coincideix, també, en l'exercici d'una tasca que exigeix una dedicació total, sense horaris determinats, de vegades igual que la de pagès, «de sol a sol».[70] Un sacerdoci altruista i voluntariós, sens dubte, però que expressa un ideal present en molts mestres que no dubten a buscar estímul en els grans exemples d'abnegació de la pedagogia, com fa el mestre valencià Vicente Calpe en aquesta breu autoreflexió:

> Date cuenta de que eres maestro no por profesión sino por vocación; de que tienes una responsabilidad grande que no puedes eludir y que si la eludes, localizando tus sentimientos en el plato del cocido que te proporciona el sueldo, cometes un crimen odioso.
>
> Acuérdate de que Pestalozzi, el promovedor de la pedagogía contemporánea no quería ser más que un simple maestro y para realizar su sueño, que era el sentimiento de un amor profundo al pueblo sacrificó toda su existencia.[71]

I, encara que altres autors prefereixen utilitzar conceptes més moderns —com ara «agent de cultura», o «mestre proletari»—, l'exigència d'una dedicació total a la seva missió redemptora és comuna a tots. Herminio Almendros, defensor del mestre proletari, i, per tant, tal vegada qui utilitza una conceptualització més conseqüent amb l'esperit republicà, quan desitja per a l'escola rural mestres adients, els exigeix «el mismo fervor y la altruista sed de justicia con que sienten la educación del pueblo los hombres de ideología libertadora», perquè no poden ser ja —de-

69. Manuel Bartolomé Cossío, «Escuelas rurales y urbanas», a *Una antología pedagógica*, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 262. També parla de «missioners de l'ensenyament» el mestre Tomàs Vicens, del grup escolar Francesc Macià núm. 1, que posseïa una àmplia experiència a l'escola rural, al seu article «Caràcter que ha de tenir l'escola a Catalunya», *Butlletí dels Mestres*, núm. 113 (1 octubre 1934).

70. Mercedes Mejías, «En una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 139 (1933), p. 307.

71. Vicente Calpe Clemente, «Maestro», *Las Provincias* (2 juny 1935), p. 11.

nuncia— buròcrates, senyorets, pedants que no entenen el pagès, sinó mestres proletaris, compromesos amb la causa del poble, amb una dedicació altruista que els possibiliti aconseguir una autèntica educació popular.[72]

Ara bé, en què es concreta el repte de la formació del mestre rural, cridat a ésser l'ànima de l'escola?[73] Cal fer esment que l'anomenat «pla professional» no considera l'especificitat de la seva formació, encara que es coneixia la seva situació deficitària, com evidencien els cursos de perfeccionament o cursets d'informació cultural i pedagògica per a mestres, l'assistència als quals s'anima, de manera principal, els mestres rurals. Les crítiques vers aquest oblit en la formació bàsica del magisteri aviat es feren sentir des dels ambients pedagògics més compromesos amb la reforma republicana, com els redactors de la revista de caràcter anarquista *Campo*, els quals concretaven les deficiències del Pla Bergamín i del Pla professional argumentant l'escassa importància atorgada a la formació específica del mestre rural, centrada, a més, en el vessant teòric i no en la imprescindible formació pràctica:

> [...] una de les causes principals del desacord que existeix entre l'escola rural i el poble és deguda a la formació del mestre. Les nostres Escoles Normals han fet, sempre, mestres de ciutat. Vegeu, si no: el pla vell, el de 1914, assenyalava per als mestres un sol curs d'agricultura. No cal dir que les classes eren gairebé sempre teòriques i que, per tant, eren molt rudimentaris els coneixements que d'aquesta matèria subministrava la Normal. Les mestresses no tenien aquesta assignatura. El pla actualment vigent exigeix als mestres i mestresses la possessió del batxillerat, i als estudis d'aquests hi ha una classe diària d'agricultura durant un curs, classe que sol patir també d'una absoluta manca de pràctica.[74]

Problemàtica que abans també seria denunciada per la *Revista de Pedagogía* en l'esplèndid monogràfic que, en 1934, dedica a l'escola rural, des d'on es reclama una formació específica per al mestre rural que completi la comuna a tots els docents. I que és concretada per autors com l'inspector Nogués, que demanava, per a la formació de mestres rurals, la creació d'un Instituto Normal Agrícola, mentre

72. Herminio Almendros, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 11.

73. «La República no pretende solamente levantar las paredes de una escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro, con el fin de que sea el alma de la escuela» (Marcelino Domingo, *La escuela en la República...*, 1932, p. 67-68 i Rodolfo Llopis, *La revolución en la escuela...*, 1933, p. 86).

74. Revista *Campo* (juny-juliol 1937). Citada per Enriqueta Fontquerni i Mariona Ribalta, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982, p. 58.

que per a la de les mestres, la d'un Instituto de Economía Doméstica, que s'ocuparen d'una formació específica, pràctica i en ple ambient rural dels professionals que allí desenvoluparien el seu magisteri.[75]

Propostes que restaren, però, en l'oblit, encara que cal recordar la que, tal vegada, siga la proposta més elaborada: la inclosa en el Pla del CENU —no oblidem que Almendros formaria part del segon Consell—, quan considera que si bé els mestres de l'escola rural han de rebre la mateixa preparació tècnica general que els altres, afegeix la necessitat d'una de complementària específica i pràctica: «el maestro rural debe poseer igual preparación técnica que los demás, si bien su formación debe estar en contacto con la vida del campo y dirigido por profesores idóneos, no meramente intelectuales. Hace falta que el maestro reciba la influencia de los privilegios culturales de las ciudades. Lo más a propósito sería instalar residencias del Magisterio en ambientes culturales, facilitándoles viajes, cursillos, etc».[76]

Ara bé, tampoc es pot afirmar que la República abandonara totalment a la seva sort els mestres rurals. Els centres de col·laboració serien, en gran mesura, una manera d'apropar el magisteri a la seva realitat i arrelar-los al medi físic i social on desenvolupaven la seva tasca pedagògica. No és casualitat, creguem, que, per exemple, sigui el Centre de Col·laboració d'Albaida-Ontinyent, format gairebé en la seva totalitat per mestres rurals, l'únic que planteja, al País Valencià, la necessitat de la introducció del valencià a l'escola,[77] conscients que una població eminentment rural parlava de manera majoritària i gairebé exclusiva el valencià, fet que dificultava l'accés a un aprenentatge en una llengua, el castellà, absolutament aliena al seu entorn. Escoles d'estiu a Catalunya, centres de col·laboració, setmanes pedagògiques, com ara la d'Ontinyent, el 1934, organitzada sota l'auspici de l'inspector J. J. Senent Ibáñez, s'oferien per l'Administració educativa com a oportunitats d'apropament del magisteri rural a la renovació pedagògica.

75. Agustín Nogués Sardá, «Enseñanza rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. lviii, núm. 892 (1934), p. 178. (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1934], p. 402.) Aquesta diferenciació entre l'aprenentatge de l'agricultura, destinat als mestres, i el de l'economia domèstica i labors, per a les dones, comptava amb una llarga tradició pedagògica. Recordem, per exemple, com Manuel Bartolomé Cossío, en la seua proposta de reforma de les escoles normals de 1889 també distingia ambdues matèries en el programa destinat a les escoles normals de dones i les dels homes (Manuel Bartolomé Cossío, «Carácter y programa de las escuelas normales», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. xiii [1889], p. 181).

76. *La Escuela Nueva Unificada...*, 1938, p. 96.

77. *El Camí* (7 octubre 1933), article signat pel mestre de Llutxent, Prudenci Alcón.

4. La imprescindible conquesta de l'escola rural per a la construcció de l'Estat docent republicà

Sabem que l'excel·lent formació inicial del magisteri establerta per la República continuava sense atendre la formació del mestre rural. Malgrat tot, aquesta formació inicial, unida al compromís personal de no pocs mestres, es va mostrar, en molts casos, suficient per tal de dur al món rural la millor pedagogia iniciant la tasca de conquesta de l'Espanya rural, que molts havien vist necessària per al sosteniment de la mateixa República.

En un context delicat per a la República, l'afecció i el suport de la ciutadania eren vitals per a la seva supervivència. Alguns medis pedagògics i no pocs mestres, compromesos amb la causa de la democràcia i de la República, abandonen l'ideal educatiu de la neutralitat política, de tan fondo calat en medis reformistes republicans, per tal d'optar pel suport a idees i procediments pedagògics a favor d'una decidida educació per a la democràcia. L'aprenentatge cívic se centra en la formació de ciutadans democràtics capaços no a soles de comprendre els mecanismes que sostenen aquest tipus de govern sinó també de generar conductes de ferm compromís amb la democràcia i amb la vida social, a la participació en les quals està convocat l'individu. Preparar per a la vida és la fi tradicional de l'escola, una vida que ara inclou la faceta de ciutadà; d'ací que l'escola projecte ensenyances tendents a aquest objectiu: si ha de viure en un estat, quan s'és escolar, el seu estat és l'escola i en el seu coneixement ha de ser instruït; si després ha de ser governat i tal vegada governant, en l'escola s'exercitarà en ambdós papers; si la vida d'adult exigeix el coneixement de drets i deures, en l'escola els coneixerà i practicarà.

Invitem el lector a repassar les experiències que els mestres rurals envien per a la seva publicació en revistes professionals de l'època. Segurament cridaran l'atenció les nombroses pràctiques escolars pensades per tal de configurar l'escola com a societat escolar. Aquest va ser, sens dubte, el resultat natural del corrent de renovació que travessava la pedagogia occidental en general i l'espanyola en particular; però també n'era la conseqüència lògica d'allò que, com a esdeveniment polític, va suposar el canvi de règim i les seves necessitats; és a dir, el producte de l'estesa convicció que a la República, li calien ciutadans nous d'acord amb la també nova situació política, de republicans que la sostingueren. Renovació pedagògica i renovació ciutadana conformen, al mateix temps, el caldo de cultiu i l'exigència propiciadors d'una pedagogia i una educació més entroncada amb la comunitat. Sens dubte es feren ressò de la crida que Rodolfo Llopis va fer als mestres en 1932: «deben explicar a los niños lo que significa una Constitución para las democracias; las luchas que los españoles han sostenido en demanda o en defen-

sa de la Constitución, y cómo la República actual, al promulgar la Constitución, señala un momento histórico en el proceso de liberación que desde hace años vive dramáticamente el pueblo español».[78]

I molts mestres rurals l'explicaren sobre la pràctica introduint metodologies noves, com ara el cooperativisme escolar, organitzant les seves escoles com a menudes comunitats socials, fent de l'escola una república en menut, on poder entrenar-se en els ideals del civisme. S'aprèn sense elocucions, sense frases ni discursos, sinó per la vida quotidiana; s'executa la preparació per a la vida adulta a través de la vida i mitjançant la vida.

Mestres rurals que, en la seva intencionalitat declarada d'arrelar-se al medi social i cultural, enceten una escola democràtica i, al mateix temps, es preocupen pels problemes lingüístics de la zona on exerceixen. L'experiència freinetista d'Enric Soler i Godes a l'escola de Sant Joan de Moró i la d'Antonio Porcar, a Canet lo Roig,[79] a les comarques castellonenques són força indicatives de les activitats d'uns mestres rurals preocupats per la valencianització de l'escola, entenent aquesta no a soles com la introducció del valencià sinó com la formació de ciutadans conscients de la seva pertinença al País Valencià.

Per acabar, cal esmentar el paper de la inspecció educativa durant la Segona República en l'àmbit de l'escola rural. Repassant la nòmina d'autors que, fins ara, hem esmentat en aquest article, trobem que inspectors eren Agustín Nogués, Juan José Senent Ibáñez, Juvenal de Vega, Antonio J. Onieva, Herminio Almendros..., inspectors impregnats de la tasca tècnica, renovadora i dinamitzadora de la inspecció que havien propugnat des de Cossío a Rodolfo Llopis, prioritzant-la per damunt de la tasca tradicional de control. L'inspector haurà de ser el vincle entre l'Administració i el mestre rural, la persona que l'apropi a la renovació pedagògica, dotant-lo de materials i, per damunt de tot, d'ànims per tal de continuar endavant la seva tasca dinamitzadora. Un editorial del *Butlletí de Mestres* de Catalunya ens descriu i recorda de manera gràfica aquesta missió essencial del nou inspector republicà:

> El mestre està sol en el seu poble, lluny dels fogars de la cultura, absorbit per la tasca immediata inajornable del contacte amb els seus infants. No es pot renovar directament perquè les fonts de renovació són lluny, ni gairebé indirecta-

78. «Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza del 12 de enero de 1932», *Gaceta de Madrid* (14 gener 1932).

79. La publicació de les revistes *Sembra* i *Ibèria,* confeccionades pels alumnes i els mestres, seguint les tècniques Freinet i utilitzant el valencià en la seua redacció, i la realització d'excursions i colònies escolars com la de Sant Pau d'Albocàsser, serien mostres d'aquest arrelament al medi propiciat per aquests dos mestres rurals (Alejandro Mayordomo Pérez i M. del Carmen Agulló Díaz, *La renovació pedagògica al País Valencià*, València, Universitat de València, 2004, p. 60-61).

ment perquè, ai las!, les hores del dia són comptades. Però heus aquí un mitjancer de la cultura que sempre està a punt i per mitjà d'ell s'estableix la relació amb la vida de l'esperit i amb ell arriba el consol i l'estímul. L'inspector té, doncs, aquesta missió essencial. Ell és l'ambient oxigenador. Ell ha de fer el que el mestre no pot fer mai d'una manera completa. Ell ha d'estudiar, s'ha de renovar per portar alens nous de vida al que està lluny i no es pot moure i els necessita.[80]

5. L'escola rural i la república de l'esperit

La formació de ciutadans republicans en les escoles rurals d'arreu de l'Estat és la proposta més clara que es desprèn de les polítiques educatives de la Segona República. Però creiem que seria injust reduir aquest ideal al vessant polític: si es volia formar republicans no era únicament, encara que també, pel fet de defensar un sistema polític, el republicà que es considerava democràtic i just, sinó que es feia precisament perquè aquest es proclamava hereu dels ideals revolucionaris de Llibertat, Igualtat i Fraternitat, i és aquesta república de l'esperit la que es desitjava establir entre els habitants de tot el país.

Dur la cultura a tots, en especial als pagesos, era una manera d'augmentar la prosperitat econòmica del país, com demanava l'inspector Nogués: «Y de todos los medios que un Estado tiene en sus manos para mejorar el trabajo del agro, ninguno tan poderoso, tan seguro, tan eficaz, como el de difundir la cultura por el campo, de tal manera, que, por falta de educación, no quede una inteligencia dormida, una voluntad ahogada, un sentimiento sin cultivo, una fuerza sin vital aplicación»,[81] però era, certament, una manera de despertar les intel·ligències i les consciències.

És clar que, durant la Segona República, no tots els mestres ni totes les escoles rurals, ni de molt, introduïren aquestes pràctiques pedagògiques, ni es proposaren guanyar a les gents del poble per a la causa de la República; però sí que es pot afirmar que molts pobles se sentiren sacsejats en el seu ensopiment i vegeren guanyada la seva voluntat per a la causa de la República gràcies a l'acció compromesa, en allò social, en allò professional o en ambdues dimensions, dels mestres rurals. I, en bona mida, tal vegada caldria dir que ho feren en una mesura molt major que algunes de les experiències que més fama atresoren, és a dir, accions d'extensió cultural en part dirigides també a atendre el mestre rural, com ara les «Misiones Pedagógicas», més situades en el regeneracionisme i reformisme populista republicà i concebudes com accions momentànies, sense identificació

80. *Butlletí dels Mestres*, núm. 49 (1931).

81. Agustín Nogués Sardá, «Enseñanza rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. lviii, núm. 892 (1934), p. 174. (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1934], p. 402 i s.)

amb el poble, del qual tenen una concepció idealitzada i el qual veuen com un destinatari en gran mida passiu i receptiu de l'educació i la cultura concebudes com un bé en abstracte.

Durant la Segona República, molts mestres rurals, tal vegada sols el cap de llança del ruralisme escolar republicà, pretengueren una altra cosa ben diferent: fer de l'escola precisament una comunitat social embrionària on, junt amb el mestre, cada infant se sentirà protagonista en el projecte social de la seva escola i part integrant de la seva menuda comunitat, vers la qual té obligacions, però, de manera recíproca, aquesta comunitat menuda també li confereix drets. Ventura Gassol, conseller de Cultura de la Generalitat de Catalunya, arreplegava aquesta idea i la feia extensible a una República més ampla, la de l'esperit, quan, en la seva salutació als mestres reunits a l'escola d'estiu de l'any 1932, desitjava que aquesta trobada significara poder estendre els continguts que en ella anaven a treballar-se, a tots els pobles i pobladors de Catalunya. Creiem que aquest text resumeix perfectament l'autèntica finalitat del treball dels mestres rurals republicans: la formació de ciutadans republicans, però no a soles d'una república entesa com a estructura política sinó de la ciutadania de la cooperació, la fraternitat i la solidaritat humanes, l'autèntica ciutadania de la República de l'esperit:

> Hi ha unes antenes a Catalunya que recolliran d'una manera molt íntima tot el que vosaltres aprengeu en tots els moments de la vostra vida, que són els petits infants a Catalunya. Cada un de vosaltres, si ha tingut un moment de vibració, d'esborronament, d'aquell esborronament que ens dóna la joia interior, segur que el farà sentir als infants de Catalunya. Jo, doncs, avui, en parlar-vos, m'imagino que ens escolten, encara que no ho sentiran avui mateix, sinó quan torneu a la vostra escola, aquestes antenes tan sensibles que són els infants, tan sensibles que jo compararia a una mena de bri d'herba que el ventijol més suau fa tremolar i fa estremir. Voldria que amb els nous aires que us endureu, sobretot amb les emocions que us haureu encomanat, féssiu estremir tots aquests infants que hi ha a Catalunya i que són els ciutadans de demà. D'aquesta pàtria nova catalana que els polítics hem proclamat i que vosaltres heu de fer penetrar al camp de l'espiritualitat, fent d'aquests nens de Catalunya dignes republicans d'aquella altra República, que tot i recolzant-se en la política, s'enlairi fins a constituir la República de l'esperit.[82]

82. Ventura Gassol (1932), «La infància educadora de la humanitat», a J. González-Agàpito (comp.), *L'Escola Nova catalana 1900-1939*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1992, p. 189.