

EDUCACION INFANTIL E INDUSTRIALIZACION EN CATALUÑA

JOSEP GONZALEZ-AGAPITO
Universidad de Barcelona

1. REVOLUCION INDUSTRIAL Y CRISIS DE LA FAMILIA PATRIARCAL

La expansión e institucionalización de la educación infantil en Cataluña es un proceso ligado estrechamente al desarrollo de la industrialización durante el siglo XIX y al impacto que la revolución industrial tiene sobre la sociedad catalana. Especialmente no debe olvidarse la subversión que sufre la familia tradicional. Aunque el término tradicional es quizás ambiguo, entendida como la define Zimmerman o en el sentido de la familia monogámica de tipo histórico de Engels, esta familia, a lo largo del Ochocientos sufre en Cataluña una profunda transformación como consecuencia del proceso industrializador y las nuevas formas económicas. En efecto, la familia rural o artesanal deja de ser el grupo que dinamiza y organiza la actividad productiva. La nueva forma de producción se halla muy alejada de ella tanto en el espacio, como, particularmente, en su estructura (costosos instrumentos de trabajo, división del trabajo, reclutamiento según aptitudes, etc.). A ello debe añadirse la crisis de los valores tradicionales y religiosos, que se apoyan en una forma de vida rural, frente a la creciente urbanización potenciada por la concentración de mano de obra del proceso industrializador y el desarraigo que conlleva el flujo migratorio hacia la ciudad.

También la revolución industrial, junto a profundos cambios sociales, lleva aparejada la difusión del sistema educativo de masas como uno de los elementos destinados a servir las necesidades de la economía.

Por último, la creciente contratación de mano de obra femenina en las industrias textiles catalanas, acabará de llevar al traste la organización familiar, especialmente por lo que se refiere al control y educación de la infancia que durante siglos la estructura de familia extensa había confiado a la mujer.

No es extraño, pues, que la aparición de los primeros centros de educación de la infancia surjan como respuesta a la ruptura de la cohesión familiar. Ruptura que provocará una crisis de los valores morales y que es vivida por los sectores conservadores como una amenaza. Como sucede en el inicio de toda crisis es muy difícil advertir a dónde lleva el cambio que se inicia. La subversión de valores vigentes crea inseguridad y, como respuesta, se intenta hacer sobrevivir unos valores morales que están en conflicto con la nueva estructura social emergente. Tarea casi imposible puesto que las nuevas condicio-

nes de producción conllevan la pérdida del control que la familia tradicional y rural ejercía sobre sus miembros, y en particular sobre los niños.

Un cambio de esta envergadura es un proceso lento y lleno de contradicciones, que tiene su reflejo en la educación catalana, no sólo durante el siglo XIX, sino hasta la segunda mitad del XX. Basta citar como ejemplo las dudas y contradicciones por lo que se refiere a la educación de la mujer y de los hijos que tienen todos los planteamientos y realizaciones educativas del movimiento feminista catalán durante el primer tercio del siglo XX. O los objetivos de educación moral de los pedagogos y políticos cercanos a Lliga Regionalista. Los cuales, en la línea del conservadurismo de Torres i Bages, intentarán la difícil tarea de hacer prevalecer los valores de la Cataluña tradicional y rural frente a la ruptura moral y de la tradición impuesta por el binomio industrialización-urbanización. Así, por ejemplo, en la «Revista Jurídica de Cataluña» escribía en 1898 Enric Prat de la Riba: «Son las clases agrícolas el elemento de conservación más vigoroso de las sociedades modernas, las depositarias de las tradiciones que cohesionan la sociedad y constituyen el núcleo de la fuerza centrípeta de ésta. Si los gérmenes de disolución se introducen, pronto se tambalearán los fundamentos de la vida social»¹.

Para el nacionalismo conservador, centro de este esfuerzo de hacer compatible la industrialización y la pervivencia de los valores propios de la sociedad rural, de este conjugar modernidad con tradición, van a constituir objetivos políticos la recuperación de la mujer obrera catalana como educadora «natural» de los hijos y el conseguir unas instituciones de educación infantil de calidad como sustituto o prolongación de la educación maternal. Por ello la etapa de Prat de la Riba al frente de la Diputación de Barcelona y, a partir de 1914, de la Mancomunitat de Catalunya, va a ser un período trascendente para la educación infantil catalana.

Volviendo al siglo XIX, vemos que es entre las filas del liberalismo progresista donde surgen las primeras preocupaciones para atender el grave problema del abandono de la infancia, surgido en los núcleos urbanos, como consecuencia de la incorporación de la mujer a la fábrica.

Fruto de la mentalidad benéfico-social con que se abordará el problema, la atención a esta infancia aparece como algo desligado del sistema escolar, que se inspira más en la urgencia de «recoger» a los niños y protegerlos de las insanas influencias del ambiente callejero de los barrios obreros, que no en planteamientos educativos. Origen que pesará durante muchos años sobre estos establecimientos.

Así surgían la «casas cuna» para los bebés y los «asilos» para los párvulos, como atención concreta a la situación de los hijos del proletariado, lejos de todo análisis de la explotación descontrolada de los obreros, la cual conllevaba el abandono y la falta de educación de los pequeños.

La creación de casas-cuna y asilos forma parte del paquete de medidas higiénicas y de progreso que mueven al grupo de liberales progresistas barceloneses (Figuerola, Monlau, Cerdá, etc.), los cuales harán de la demolición de las murallas de la ciudad todo un símbolo de su revolucionarismo liberal.

Pere Felip Monlau, psiquiatra, pedagogo, higienista y político progresista, fue una de las primeras voces alzadas en Cataluña a favor de la creación de casas-cuna. Direc-

¹ PRAT DE LA RIBA, E.: *Revista Jurídica de Cataluña*, IV, 1898, p. 432.

tor de «El Constitucional»² y catedrático de la Universidad de Barcelona, y más tarde de la de Madrid, sufrió exilio en 1837. Este exilio, como a otros pedagogos liberales, le puso en contacto con realizaciones educativas extranjeras. En 1840, el mismo año en que Montesino publica su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, en los días del gobierno progresista, propone crear casas-cuna para los hijos de los obreros pobres³. Con un horario coincidente con la jornada laboral (de 5 a 20 horas), prevé que las madres pueden visitar a sus hijos cuando quieran para poder amamantarlos. Medida importante si se tiene en cuenta que los niños eran amamantados hasta los 2 ó 3 años con el fin de retrasar lo más posible el peso oneroso que para una familia obrera representaba alimentar a un hijo más.

Aunque esta institución será de carácter benéfico, como buen liberal, plantea que es conveniente que la madre pague algo (de 10 a 20 céntimos) por el servicio. Siguiendo los modelos franceses recomienda que estos centros tengan una o dos salas, con dos filas de cunas, una sala de juegos, una galería cubierta y, si es posible, patio o jardín. Se exige la vacunación de los niños. al frnte del establecimiento propone colocar a monjas de la Caridad o damas filantrópicas ayudadas de «cunera» a sueldo.

La indentificación del liberalismo progresista con la pedagogía de Fröbel se hace patente. Así se recomiendan medidas higiénicas, la atención a las necesidades de la infancia tanto fisiológicas como afectivas. En esta línea frobeliana se valora el juego como elemento de desarrollo y el cuidado en la elección de las cuidadoras.

Esta identificación entre el liberalismo progresista y el método frobeliano es interesante advertirla para comprender el repudio de Fröbel por parte del consevadorismo y el ataque que a lo largo del siglo XIX sufrirá desde la pedagogía conservadora española, que, paradójicamente, no cesará de invocar a Montesino para oponer su método a los de aquél.

Sin embargo, propuestas como la de Monlau no dejan de ser ideas punta que poco o nada tienen que ver con la realidad extensa de la educación infantil a mediados del XIX en Cataluña. La mayoría de niños de los núcleos industriales son confiados a «dones d'aguantar criatures» (mujeres de aguantar críos), denominación que pone de relieve que su principal misión era la de «aguantar» los niños hasta que dotados de cierta autonomía podían corretear por la calle durante las horas de trabajo de sus madres, a la espera de tener edad para ser incorporados al mundo laboral o, con suerte, a la escuela. Mariano Carderera, profesor durante años de la Escuela Normal de Barcelona, nos ha legado una exacta reseña de estos remiendos⁴. Pero, quizás, la mejor descripción de la situación de la infancia proletaria catalana a mediados del siglo XIX sea la que nos ha legado el rector de la Universidad de Barcelona, Víctor Arnau, como máximo responsable de la instrucción pública de su distrito. Arnau estaba convencido de la utilidad de las escuelas de párvulos, las cuales calificaba de utilísimas tanto por su función educadora como por la tarea moralizadora del pueblo que podían llevar a término. Entiende que son una necesidad urgente en las poblacio-

² Organo de expresión del partido progresista, creado en 1837 y clausurado el mismo año, volvió a aparecer durante 1839-43 y 1852-56.

³ MONLAU, P. F.: *De la instrucción pública en Francia*, A. Bergnes, Barcelona, 1840.

⁴ CARDERERA, M.: *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, G. Hernando, Madrid, 1883, T. I, p. 145.

nes industriales donde «hay un gran número de madres que para ganarse su sustento han de pasar el día entero en la fábrica, dejando sus hijos al abandono o entregados a personas que ni tan sólo pueden prevenirles de los peligros físicos que continuamente amenazan a la infancia», dado que muchas de estas mujeres que «aguantaban críos» se dedicaban a ello porque ya no servían para trabajar en la fábrica, en la mayoría de los casos por ser demasiado viejas. Las pocas escuelas de párvulos existentes, el rector Arnau las califica como «imperfectamente organizadas», eufemismo con que benévola-mente se alude a su escaso nivel educativo e higiénico. Y el rector se pregunta si eran de tan poca calidad porque habían pocas o si eran tan escasas ya que eran tan poco adecuadas que los padres rechazaban llevar allí a sus hijos.

Arнау proponía la mejora de las escuelas de párvulos y convertirlas en obras auténticamente educativas, como camino para fomentar y expansionar los parvularios. «Si se ofreciera —razona— a los trabajadores una escuela no lejos de su vivienda donde sus niños, tan pronto como cumplieran los dos años de edad, pudieran permanecer desde la mañana hasta la noche, bien atendidos, y ejercitando discretamente sus facultades físicas, intelectuales y morales del modo más conducente al desarrollo del cuerpo y del espíritu, seguramente los llevarían diariamente y satisfarían gustosos por este inapreciable servicio el ligero estipendio que habría necesidad de exigirles para sostener los establecimientos».

Los esfuerzos del rector, y principalmente de la Junta de Instrucción Pública con fuerte presencia de hombres vinculados al sector más renovador de la enseñanza catalana, se dirigieron a crear una escuela piloto, como centro de ensayo y difusión pedagógica, que impulsara la transformación de los parvularios existentes en instituciones educativas y animara a la creación de nuevos. Así se creó la Escuela de Párvulos Modelo de Barcelona, que, con gran acierto, fue confiada en 1862 a Julià López Catalán, quien llevaría a término una tarea decisiva para el movimiento parvulista en Cataluña, que como la de Virio madrileña expedía certificado de actitud a los futuros maestros que allí estudiaban y realizaban prácticas. En su discurso de conclusión del primer curso de la escuela modelo, en 1863, su director señala que las escuelas de párvulos no tienen nada en común con los asilos al estilo de algunos países extranjeros, a los que califica de obra piadosa pero no pedagógica. Rechaza los parvularios donde se alecciona a los niños memorísticamente e invita a seguir los pasos de Montesino planteando la educación de los párvulos como desarrollo de la inteligencia, los sentidos y el cuerpo.

LOPEZ CATALAN Y EL RECHAZO DEL NATURALISMO PEDAGOGICO

Pablo Montesino, Julià López Catalán y Pedro de Alcántara García Navarro conforman las tres aportaciones más importantes de la construcción de la educación de párvulos en la España del siglo XIX. López Catalán, profesor de la Escuela Normal de Barcelona y director, como acabamos de ver, de la escuela de párvulos modelo, se significó como una de las figuras que más contribuyó desde el conservadurismo a la renovación del parvulario. Es una de las personalidades más paradigmáticas de los avances y contradicciones de la pedagogía catalana y española de la segunda mitad del Ochocientos. Su libro *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica*,

*aplicada a las escuelas de párvulos*⁵ es una extraordinaria obra de fundamentación de la educación de párvulos de nuestro país, dotándola de formulaciones teóricas, organizativas y didácticas, expuestas a lo largo de más de un millar de páginas recogidas en cuatro tomos.

El arte de educar, publicado en Barcelona por Bastinos en 1866, en plena crisis y recesión económica, es, sin duda, el más logrado esfuerzo de la pedagogía tradicional española de mejora y sistematización de la educación infantil durante la pasada centuria. Su prólogo contiene una interesante radiografía de la problemática educativa del momento, con especial hincapié en los defectos de la preparación del magisterio. El cuerpo del primer volumen contiene la propuesta y metodología parvulista de Julià López Catalán, pero el segundo volumen, dedicado a la educación moral y religiosa, resulta especialmente significativo del valor y meta del parvulario dentro del proyecto conservador al servicio de la contención de la cada día más preocupante ascensión del movimiento obrero.

López Catalán es uno de los principales divulgadores de Fröbel en Cataluña junto a Agustí Rius i Borrell, maestro este último comprometido con la Renaixença y traductor al castellano de la obra de Baudouin *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, publicada asimismo en 1866.

Quien hojee *El Arte de Educar* observará cómo son dedicados a Fröbel cuatro capítulos del tercer tomo que versa sobre educación intelectual del párvulo. Tanto Baudouin como López Catalán describen el método frobeliano y, especialmente sus ejercicios, más desde la óptica de los «trabajos manuales» que desde la posibilidad que comportan de profunda formación para el párvulo. Lejos de presentar su fundamentación proponen una utilización mecanicista de los «dones». A pesar de las benevolentes justificaciones que de ello da su coprofesor de la Escuela Normal de Barcelona, Pedro de Alcántara García Navarro en su manual froebeliano⁶, el parvulista barcelonés se posiciona rotundamente en contra de Rousseau como inspirador de Fröbel y de las propuestas naturalistas de Pestalozzi y Owen. «Las fundamentales teorías de aquel alemán ilustre —escribe—, el espíritu de sus doctrinas, lo que llamamos froebelianismo, son, a nuestro modo de ver, la negación de todo sistema pedagógico».

Esta cerrazón a la nueva visión de la infancia como una etapa con significación biológica propia, es un signo de la pedagogía conservadora y es una de las causas que dificulta y retarda la renovación educativa tanto en Cataluña como en España. Esta impermeabilidad al naturalismo mantiene inalterable la relación maestro-alumno, tal como ha señalado Bernat Sureda, «este fenómeno provoca el fracaso de los ensayos renovadores sucesivos y demuestra la imposibilidad de cambiar de forma efectiva la práctica educativa tradicional sin descubrir que la naturaleza del niño y su desarrollo psíquico son distintos a los del adulto»⁷.

Las argumentaciones de López Catalán en contra de los planteamientos de Fröbel sobre la educación infantil son harto significativas del posicionamiento conservador.

⁵ LOPEZ CATALAN, J.: *Ek Arte de Educar, curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos*, Bastinos, Barcelona, 1863-1967.

⁶ GARCIA NAVARRO, P. DE A.: *Manual teórico-práctico de educación e párvulos, según el método de os Jardines de Infancia de F. Fröbel*, G. Hernando, Madrid, 1913, 4.ª ed., p. 35.

⁷ SUREDA, B.: *Del pestalozzismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el tránsito del Antiguo al Nuevo Régimen en España (1803-1839)*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1982, p. 782.

En *El froebelianismo puro y neto* expone que el método de Fröebel es de raíz anticatólica y contiene tres errores principales: afirmar que el niño es naturalmente bueno, considerar la educación como el desarrollo natural del ser racional y fomentar y respetar siempre la libertad del niño⁸.

Antifroebelismo del que participaban la mayoría de los parvulistas catalanes. Baste como botón de muestra que la revista profesional de más peso de las que se editaban en Barcelona «El Clamor del Magisterio», de patético título, denunciará el método Fröebel como «antiespañol» y alejado del «acervo nacional» que constituía el magisterio de Montesino. Uno se pregunta cuántos de aquellos parvulistas que escribían en la revista barcelonesa habían leído a Montesino.

A pesar de todo, no hay duda de que López Catalán, era un miembro de aquella «aristocracia de maestros», tal como gustaba de calificar Alexandre Galí a la pléyade de buenos maestros tradicionales que surgió en la Cataluña de la Restauración. López significó un aliento de rigor y progreso dentro del paupérrimo panorama de la educación infantil de su tiempo, como testimonia la concepción del parvulario que propone en su *Arte de educar*: rompiendo con el memorismo, la precocidad en la enseñanza de la lectura, la concepción escolarista del parvulario, o la visión asistencial y planteando un parvulario educador. Su tarea al frente de la Escuela Modelo de Párvulos fue decisiva para dotar de sentido educativo las instituciones infantiles catalanas.

El interés de la obra de López Catalán reside en que nos ofrece una de las escasas aportaciones teóricas y didácticas para comprender la educación infantil catalana en su sentido extenso y evitar confundir la historia de la educación con la historia de la innovación educativa. Su obra es pues la mejor expresión el conservadurismo educativo dominante en la segunda mitad del siglo XIX, especialmente tras la revolución de 1848, bajo la influencia de Herbart y del positivismo pedagógico.

Así pues, no hemos de dejar que la atención al progreso educativo, a los nuevos avances pedagógicos, dé una visión equívoca de la realidad educativa. La fuerza de la propuesta de Fröbel es más un elemento dinamizador que va operando un cambio de mentalidad que no una realidad durante el siglo XIX catalán. Como consecuencia de la visión instructivista y domadora de la infancia, los parvularios, según consta en la práctica totalidad de los planos conservados, estaban constituidos por una sala rectangular que tenía en uno de sus extremos la mesa y la silla del maestro sobre una tarima. Al otro extremo se levantaba una gradería de madera. Una personalidad tan destacada como López Catalán no dudaba en afirmar que lo que no podía faltar en un parvulario era la pizarra y la gradería. Asistir al parvulario consistía para los niños, fundamentalmente, en pasar muchas horas sentados en aquellas gradas. El alumno ideal era el que se adaptaba a aquella inactividad.

NACIONALISMO, ESCUELA NUEVA Y EDUCACION INFANTIL

Fracasados los intentos de la burguesía catalana de modernizar las estructuras del estado español, con la Restauración se conseguía una segunda y definitiva rectifica-

⁸ LOPEZ CATALAN, J.: *El froebelianismo puro y neto. Breve historia de dos arrepentidos escrita por Zenón Palá Tullacija, y publicada hogaño, para evitar nuevos deslices*, Bastinos, Barcelona, 1887.

ción de la Revolución de Septiembre de 1868. Gracias al canovismo, la burguesía catalana consigue desarticular la Internacional y el federalismo republicano, acabar con el carlismo y recuperar el mercado colonial.

Ante las conocidas lacras del régimen canovista, el nacionalismo irá agrupando en Cataluña el sentimiento regeneracionista. Así regeneracionismo y nacionalismo serán sinónimos para una amplia capa de la burguesía más dinámica, un destacado sector de los propietarios rurales y para buena parte del republicanismo. En 1892 se aprueban las «Bases per a la Constitució Regional Catalana» conocidas como Bases de Manresa. La evolución de los hechos llevaría a la Lliga Regionalista de Catalunya a ser el partido hegemónico del nacionalismo catalán. Prat de la Riba, su principal representante, siguiendo las corrientes nacionalistas europeas coetáneas fundadas en el esencialismo y en presupuestos antihistóricos, presentaba la nación por encima de toda lucha de clases. Este nacionalismo autonomista, no independentista, era, evidentemente, más democrático y progresivo que el nacionalismo español basado en un imperialismo de estado. Podía, consecuentemente, acrisolar las ansias de regeneración social y modernización de un amplio espectro de la población catalana. La derrota del caciquismo en las elecciones barcelonesas de 1901 y la aplastante victoria de Solidaritat Catalana en 1906 fueron las concreciones de este hecho.

Así la tarea regeneracionista quedó planteada como una obra de reconstrucción nacional, dentro de la cual la educación era una herramienta clave. La escuela era el ámbito donde debían forjarse los nuevos ciudadanos de esta Cataluña ordenada, pacífica y culta a que se aspiraba. Los objetivos se concretaban en los ideales de civilidad y culturalización que animan el *Noucentisme* como movimiento político, estético y cultural. El proyecto de regeneración nacional había de ser, pues, forzosamente pedagógico.

Lejos de las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza que aspiraba a una revolución desde arriba, a una revolución de la élite, el proyecto pedagógico noucentista catalán pasará, no por la Universidad, sino por la educación primaria e infantil. Era todo un pueblo el llamado a convertirse en élite dentro de esta Cataluña ideal cantada por Guerau de Liost y construida por el pragmatismo político de Prat de la Riba. El cual no tardó en rodearse de excelentes pedagogos orgánicos como Joan Bardina, Eladí Homs, y, sobre todo, Alexandre Galí.

Este programa de reconstrucción nacional exigía una escuela eficaz. Una escuela eminentemente educadora no sólo instructora. Una escuela capaz de remover profundamente la personalidad, capaz de inculcar una nueva forma de ser. Una escuela capaz de forjar «buenos ciudadanos» futuros habitantes de esta nueva Cataluña que empezaba a levantarse.

Era imprescindible organizar un corpus y unas instituciones pedagógicas que respondieran a este proyecto noucentista de alzar el país nuevamente. Si urgía reconstruir la lengua, la cultura, la administración, la vida social y económica, urgía, asimismo, reconstruir la escuela catalana. Pero no como hicieron los viejos maestros regeneracionistas como Gavallda, Agustí Rius y Flos i Calcat que reivindicaban una escuela catalana bañada por el influjo de Costa. El fracaso de la escuela existente era palmario. Había que dotar el país de una escuela eficaz y educativa. Esto era lo que ofrecía la Escuela Nueva y, especialmente las propuestas de Dewey, como medio de transfor-

mación de la sociedad catalana y como medio de integración de todos sus miembros. La nueva educación era el medio idóneo para la transformación del proletariado catalán, que con el cambio de siglo era una seria preocupación para la burguesía, como lo demuestran la huelga general de 1902, la expansión del republicanismo insolidario de Lerroux o la explosión de rabia de la Semana Trágica⁹. Si la buena educación era hasta entonces patrimonio de los privilegiados, se cree llegada la hora de extender los beneficios de la nueva educación a todos los ciudadanos organizando una Escuela Nueva pública. «Hemos de procurar, pues, —dice Rosa Sensat— que lo que ha sido alcanzado por el individuo aristocrático, se pueda hacer llegar a todos, dando al movimiento un carácter democrático y social».

Así se produce la entusiasta adscripción del nacionalismo catalán al naturalismo pedagógico y a la Escuela Nueva en concreto, de forma que escuela catalana y activa devendrán sinónimos. El progresismo pedagógico será una de las notas de modernidad del nacionalismo catalán frente a la adscripción de la escuela tradicional de los núcleos nacionalistas españolistas. El naturalismo pedagógico, el frobelismo, ya había sido retomado por quienes reivindicaban la normalización escolar, como en el caso del parvulario del Col. legi Sant Jordi, tenido como la primera escuela catalana contemporánea, fundado en 1898. La difusión de Fröbel entre nosotros se debe a los amplios contactos y mutuas influencias entre el movimiento de renovación pedagógica catalán y la Institución Libre de Enseñanza¹⁰. Del clima favorable al naturalismo creado en la Cataluña de principios de siglo puede ser la repercusión entre los profesionales de la enseñanza de la conmemoración el segundo centenario de Rousseau en 1912. Como símbolo de los nuevos tiempos las páginas de «El Clamor del Magisterio», otrora antifroebeliano, acogerán un emocionado recuerdo al pedagogo autor de *Emilio o de la educación*.

A partir de estos planteamientos no es de extrañar que la educación infantil encontrará en Cataluña un marco propicio para su desarrollo y renovación. Las instituciones y esfuerzos realizados en el Principado en educación infantil durante el primer tercio del siglo XX, son, sin duda, una de las mejores realizaciones de la Escuela Nueva en España.

Uno de los primeros parvularios que rompen con la concepción tradicional fue el de la «Escola Horaciana», fundada en 1905 por Pau Vila, con los alumnos sentados en mesas, con material sensorial, juegos y sus paredes dotadas de un papel continuo donde los párvulos podían dibujar a sus anchas. En la Horaciana como dice Galí «Pau Vila y sus maestros cataron los efectos del verdadero método que es la actividad ni instigada ni propuesta desde fuera sino despertada por un móvil interno: el interés»¹¹.

Sin embargo, el primer parvulario netamente froebeliano fue el creado en el «Col. legi Mont d'Or», una de las mejores escuelas nuevas creadas en Cataluña dirigida a la

⁹ Véase más detenidamente estas cuestiones en mi introducción a BARDINA, J.: *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Eumo, Vic, 1989, pp. XX-XXXV. También mi artículo «Eladi Homs i la Mancomunitat de Catalunya», *Quaderns de Vilaniu*, n. 10, Valls, nov. 1986. Así como *Alexandre Galí*, Barcelona, 1986.

¹⁰ Especialmente a través de la revista *La Escuela Moderna* dirigida por García Navarro (1842-1906), remarcable como instrumento de renovación del parvulario.

¹¹ GALÍ, A.: *Historia de les institucions i del moviment cultural a Catalunya. 1900-1936*, Libro II, 1.ª parte, p. 58. Sobre la Escola Horaciana véase la referencia completa en esta misma obra, pp. 46-60.

formación de los hijos e hijas de la burguesía. Fundado en 1905 por Joan Palau i Vera, calificado por Eugeni d'Ors como prototipo del «pedagogo noucentista». Palau es un hombre de la Generación del 98, que plasma a través de la educación su obra de regeneración, con el objetivo de formar «hombres de iniciativa, de invención y de fuerza», «luchadores honrados y hombres de acción», «aptos para la vida tal como se desarrolla actualmente» y dispuestos a contribuir al proyecto de reconstrucción nacional del Noucentisme, a continuar «nuestra marcha ascendente»¹². El Kindergarten froebeliano del Mont d'Ord es descrito por Galí como «con todos los requisitos de ambiente, de métodos y procedimientos: en una planta baja junto al jardín una gran sala con frisos con temas infantiles en las paredes, flores, peces, pájaros, los dones clásicos de Fröbel. Daba gozo e impresionó. La maestra que lo llevaba, la señorita Vigneaux, era por otro lado excelente». Este Kindergarten sería determinante para el replanteamiento de la educación infantil en Cataluña y para abonar el terreno para la introducción del método Montessori.

Además del método montessoriano, en menor medida aparecen parvularios Decroly y una serie de otras iniciativas difundidas éstas y aquéllas principalmente por las Escuelas de Verano (Escoles d'Estiu) y la prensa pedagógica del Consell de Pedagogía de la Diputación de Barcelona y más tarde de la Mancomunitat de Catalunya y Generalitat («Quaderns d'Estudi» y «Butlletí dels Mestres») distribuida gratuitamente a todos los maestros y maestras catalanes.

El impacto de la Escuela Nueva durante los treinta primeros años del siglo, su incardinación dentro de la política nacionalista, tuvo por efecto la progresiva penetración del nuevo concepto de infancia. Junto a ello hay que situar el desarrollo de la psicología evolutiva, que comportó un conocimiento más exacto de la infancia. Ambos factores comportaron el decidido apoyo de ayuntamientos como los de Girona y Barcelona, entre otros, y por la Mancomunitat, para la creación de parvularios públicos como centros de experimentación y renovación educativas.

Desgraciadamente no disponemos de información suficiente sobre la educación infantil de otras opciones políticas, especialmente de la anarquista que fue prolífica en realizaciones educativas durante la II República.

LA OBRA DE EDUCACION INFANTIL DEL AYUNTAMIENTO DE BARCELONA

Así pues, la renovación pedagógica catalana del primer tercio de siglo tiene uno de sus hitos más interesantes en la acción escolarizadora del Ayuntamiento de Barcelona¹³, principalmente desde que en 1917 pasa a dirigirla Manuel Ainaud como asesor técnico de la Comissió de Cultura. Este pedagogo es alma de la política educativa municipal. Con demasiada frecuencia se contempla esta vasta realización educativa sin advertir que el programa escolarizador del ayuntamiento barcelonés dio una especial importancia al parvulario. Se partió de la idea de que el ambicioso plan de dotar a las clases populares de Barcelona de una enseñanza primaria tenía que incluir el parvulario, formando un conjunto armónico con una escolarización básica, gratuita y de

¹² Citado por GALI, *Op. cit.*, p. 64.

¹³ Cf. CANELLAS, C. Y TORAN, R.: *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona. 1916-1936*, Barcelona, Barcelona, 1982.

calidad. Así se hizo desde el primer grupo escolar creado, el Baixeras de la Via Laietana, donde se estableció el parvulario al cuidado de dos maestras excepcionales: Angels Garriga y Joana Faig.

Quizás una de las experiencias más interesantes fue la creación de parvularios Montessori en 1915, 1917 y 1932, de los que hablaremos más adelante.

Se ensayaron, asimismo, otras metodologías como la de Decroly, especialmente en el Grupo Escolar Ramón Llull, dirigido por Anna Rubiés, profunda conocedora del método que había aprendido en las escuelas belgas. Allí se pusieron en práctica los centros de interés como eje de las actividades del parvulario, así como el método global de lectura y su preparación en el parvulario como prelectura y preescritura. Experiencias recogidas en el libro de Rubiés *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*, editado por la «Revista de Pedagogía» en 1929¹⁴.

Junto a estas dos metodologías, las más significativas de Cataluña antes de la República, otros parvularios del municipio de la Ciudad Condal se inclinaron por la utilización de recursos metodológicos distintos, dentro de la corriente de la escuela activa que animaba las instituciones escolares barcelonesas.

La calidad y dignidad de los parvularios del Ayuntamiento venían, además, garantizadas por la profesionalidad de sus maestros y maestras, escogidos en concurso entre el profesorado oficial. El alto grado de dedicación que se les exigía venía correspondido con la valoración de su trabajo docente, que se traducía en gratificaciones que casi doblaban el sueldo de un maestro el Estado.

Esta consideración hacia el proceso educativo se reflejaba en todos los aspectos como la abundante dotación de material a los espléndidos y lujosos edificios. Los cuales por sí mismos aspiraban a ser, ellos mismos, un elemento formativo. «Frente al edificio levantado con media contribución económica del Estado, y a toda la sensación de temor que producen las formas nacidas en ausencia de ideales, opongamos una escuela donde cada forma haya sido creada por nobles aspiraciones de los que han ayudado a levantarla, opongamos una escuela bella, artistas de Cataluña... la escuela bella de donde nuestros niños saldrán preparados para las más altas empresas culturales, la escuela bella que contribuya a serenar el alma de nuestras multitudes, haciéndoles entrever como un cielo en esta tierra»¹⁵. Así surgieron unas escuelas-palacio, obras mayoritariamente del arquitecto Josep Goday. Es harto significativo que los edificios más representativos de la arquitectura noucentista son, precisamente, escuelas.

CAMBIOS EN LA EDUCACION INFANTIL FAMILIAR Y EN AMBITO INFORMAL

Durante estos años se advierte cómo los niños y niñas son objeto de una nueva atención. Especialmente entre la clase media la vida familiar se va centrando alrededor de los hijos e hijas. Las madres rescatarán de la competencia de los criados la educación de los hijos y se asumirá la maternidad más profundamente. Hecho significati-

¹⁴ RUBIES, A.: *Op. cit.*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1929.

¹⁵ AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Les construccions escolares de Barcelona*, Barcelona, 1918, p. 164.

vo de esta nueva situación es la desaparición, durante los años treinta, de las «dides» o nodrizas, extinguiéndose así una práctica milenaria. La familia urbana a lo largo de estos primeros treinta años del siglo va consolidando el círculo intimista que es actualmente, frente al modelo rural patriarcal. La madre ve revalorizado su papel de educadora de la infancia. Función que es reivindicada como un objetivo a alcanzar por el feminismo catalán de la época. El sector conservador de las feministas catalanas, educativamente muy activo, con todas sus contradicciones planteará la presencia social de la mujer y su derecho a la igualdad de educación y trabajo con el hombre, a la par de valorizar y modernizar su papel de «mestressa de casa», de madre y educadora de las futuras generaciones. Uniéndose así al proyecto de reconstrucción nacional propugnando políticamente y emprendiendo una tarea de educación de las mujeres obreras¹⁶. Este feminismo educador pasará desde la creación de universidades populares para la mujer hasta la difusión de la puericultura y de la enseñanza *ménager* en las escuelas primarias. Son ejemplos de ello el Curso Normal Técnico para Maestras, organizado por el Ayuntamiento de Barcelona desde 1921, el Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la dona (1908), etc., en un intento de unir tradición y modernidad, creando una mujer que a la par de ciudadana activa sea una consciente educadora familiar, participadora de los objetivos y conocimientos de la educación nueva¹⁷.

Otro aspecto de interés es la creciente preocupación existente en Barcelona por los niños que juegan por las calles. Al contrario de lo que ocurre en el medio rural donde muy pronto los niños se van incorporando a la vida de los adultos sin ninguna segregación previa, la vida de una urbe industrializada conlleva como ya hemos visto, la existencia de una primera infancia sin espacio ni misión social. Jugar en la calle durante las largas horas de trabajo de la madre fue toda una escuela de educación informal.

La sensibilidad educativa despertada y la visión de educación total, que pretende el movimiento de renovación pedagógica catalán dentro del proyecto político noucentista, conllevó los primeros intentos de organizar el juego infantil en las calles. A ello contribuyó la visión del juego como medio de educación, que proveniente de la tradición educativa naturalista, ahora la psicología ponía de mayor relieve con investigaciones como las aportadas por Charlotte Bühler. Así nacieron en Europa los jardines públicos destinados específicamente para niños.

A su vez ciudades como Barcelona empezaban a convertirse en el medio peligroso que actualmente son para los niños pequeños. La calle empezaba ya a no ser para los niños y era necesario crear espacios específicos para ellos.

La primera iniciativa en este sentido fue el parque infantil de Hostafrancs, barrio obrero barcelonés. Este fue creado en 1913 por la Junta de Protección de la Infancia como un jardín dotado de juegos, juguetes, huertos, cría de animales, un porche donde se explicaban cuentos, etc. El parque funcionaba con un horario coincidente con la jornada laboral.

¹⁶ Carmen Karr en un parlamento titulado *De la misión social de la mujer moderna* afirma: «Hay para la mujer especialmente una misión en la vida, que si bien es tan noble y tan alta como la maternidad, es indudablemente más altruista: La de la Humanidad, la del amor al prójimo, es su misión social, que será tanto o más fecunda como consistente sea el cumplimiento de su misión en el hogar familiar». Cf. KARR, C. en: *Educación femenina*, Barcelona, 1916, p. 54 y ss.

¹⁷ Cf. mi trabajo *Rosa Sensat i Vilà, fer de la vida escola* Rosa Sensat-Ediciones 62, Barcelona, 1989. Especialmente la cuarta parte «Rosa Sensat, educadora feminista», pp. 95-144.

La Comissió de Cultura del Ayuntamiento barcelonés se propuso en 1920 crear un jardín parecido en cada barrio de la ciudad. Del proyecto se encargó Ventura Gassol, quien con el tiempo sería el primer consejero de Cultura de la Generalitat republicana. Todo quedó en proyecto exceptuando algún caso. El proyecto seguramente era demasiado ambicioso y caro. Y, probablemente, como afirma Alexandre Galí, era demasiado avanzado para su tiempo.

Gassol diseñó un jardín protegido del tráfico, que se pretendía que además de ser un lugar de protección fuera un ámbito educativo, compuesto de campo de juegos, piscinas de arena, ludoteca, biblioteca, retretes y lavabos, jaulas para criar animales, y dotado de un educador responsable. A pesar de que sólo se realizó alguno, son todo un exponente de la nueva visión educativa que ensanchaba sus límites más allá de las paredes escolares¹⁸.

Preocupación ésta que se tradujo en la creación de baños escolares en las playas de Barcelona, o en la creación de textos de divulgación educativa durante la República, dirigidos a los padres como el redactado por Emili Mira bajo el título de *L'educació del més menuts* (La educación de los más pequeños), conteniendo pautas y consejos para los tres primeros años de vida¹⁹. Este folleto del psicólogo Mira i López formaba parte de la campaña de educación aplicada al ambiente familiar emprendida por «Acció Educativa», asociación impulsada por Jaume Beltrán, ex-alumno del Instituto Jean Jacques Rousseau» de Ginebra. Otras iniciativas de la entidad fueron campañas de divulgación pedagógica por radio y carteles.

EL METODO MONTESSORI Y CATALUÑA

La renovación pedagógica del parvulario catalán está estrechamente ligada al método de María Montessori, no sólo durante el primer tercio de siglo, sino, también, durante la resistencia tras la derrota militar de 1936.

En 1911 apareció en la revista «Feminal» la primera noticia del método de la pedagoga italiana. Pero será Joan Palau Vera, quien a partir de sus ensayos froebelianos en Mont d'Or se interesará por el montessorismo. El divulgará el sistema ideado por la médica-pedagoga en Cataluña y traductor de su *Método de la Pedagogía científica* al castellano (1915)²⁰. Tras ser pensionado para conocer directamente les Case dei Bambini en Roma, recibió el encargo el «Consell d'Investigació Pedagógica» de la Diputación de Barcelona, de ensayar experimentalmente el método en una clase de párvulos de la Casa de Caridad, con alumnos de un clásico parvulario de gradas, tras preparar un aula bajo la dirección de Francesc Nebot, uno de los más afamados arquitectos noucentistas. Este creó un aula luminosa, a escala infantil, decorada con cuadros y muebles de buen gusto. El ensayo se inició el 29 de enero de 1914 y duró catorce semanas. Palau nos ha dejado un precioso informe elaborado semana a semana que muestra la paulatina evolución de aquellos niños. En un proceso que guarda paralelismo con lo acontecido, en 1907, en el barrio de San Lorenzo romano al ser

¹⁸ AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Els jardins d'infants*, Barelona, 1920.

¹⁹ MIRA, E.: *L'educació dels més menuts*, Publicacions d'Acció Pedagógica, Barcelona, S.A.

²⁰ *Op.cit.*, Araluce, Barcelona, S.A.

creada la primera Casa de los Niños por Montessori, se fue pasando del caos de unos niños dejados en libertad en una sala llena de objetos al alcance de la mano, acostumbrados como estaban a régimen de asilo, al orden.

Escribe Palau en sus notas: «Unos de los espectáculos más esperanzadores de que he podido disfrutar en mi vida, es haber visto cómo de aquel caos de impulsos sin freno ni coordinación, iba surgiendo por sí mismo el orden, la armonía, la disciplina. Fe en las formidables fuerzas espirituales del hombre, la tuve siempre, pero que las tendencias al bien, a la bondad, a la disciplina, al saber se mostrasen tan poderosas con el solo hecho de impedir, de sofocar todas las que le son contrarias, ésta ha sido para mí una revelación»²¹. No otra cosa esperaba Prat de la Riba de su apuesta en favor de la nueva educación. Así pues no es de extrañar que el método Montessori encajara perfectamente con los objetivos de profunda renovación social del pedagogismo noucentista y fuera la más emblemática de las realizaciones pedagógicas de la Mancomunidad.

La primera «Escola d'Estiu», escuela de verano para maestros, organizada aquel mismo 1914 por la Diputación de Barcelona fue dedicada a difundir el método Montessori. En la conferencia de presentación, Eladi Homs, secretario a la sazón del Consell d'Investigació pedagògica «comentó que el método Montessori podía ser el comienzo de una pedagogía catalana, (...) pone en condiciones al niño catalán para que se manifieste como es y constituye una base sólida para que se funde una pedagogía nacionalista; de una gran autoactividad, una fuerza que va contra el espíritu centralista de la educación y la enseñanza» según recogía «El Clamor del Magisterio» entre un fuerte ataque al método y a la propia escuela de verano. La metodología montessoriana de hecho ofrecía un corpus organizado y «científico» con el que romper con las prácticas tradicionales, dotando así a la política educativa nacionalista de una pauta segura y rigurosa, lejos de las improvisaciones bienintencionadas que abundaban en demasía. A su vez, tanto por su metodología como por su concepción implícita de la persona y de la sociedad, coincidía con muchos de los requisitos que el reformismo de la Lliga pedía a la educación. Tanto es así que la derecha centralista y los sectores integristas no tardaron en reaccionar contra él. Sirva como ejemplo el furibundo artículo de Ramón Ruiz Amado «La educación en la Mancomunidad de Cataluña», publicado el mismo 1914²². De la eficacia y coincidencia de objetivos entre el montessorianismo y el nacionalismo es ejemplo otra coincidencia: la del Ministerio y los lerrouxistas en combatirlo.

Aquel mismo año fueron enviadas al Curso Internacional Montessori de Roma seis maestras pensionadas por el Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona. Al año siguiente la Mancomunidad abrió su Escuela Montessori como Centro experimental y de formación bajo la dirección de Anna Maccheroni, colaboradora de la pedagoga. Escuela a la que asistieron los propios hijos de Prat de la Riba.

En 1916 era el propio III Curso Internacional el que se celebraba en Barcelona, que contribuyó definitivamente a extender el método por Cataluña. En el debate producido este año entre la Lliga y los partidarios de Lerroux, éstos criticaban de eli-

²¹ DIPUTACIO DE BARCELONA, *Les cases de Caritat, Maternitat i Expòsits*, Barcelona, 1917, pp. 301-302.

²² En «La Educación Hispano-Americana», Barcelona, IV, 1914, p. 190.

tista y de proselitismo religioso al método de la doctora. Hermenegildo Giner de los Ríos, escribía en «El Progreso» que el método no iba mucho más lejos que lo propuesto por su hermano Francisco, y que era el medio solapado de los regionalistas de adoc-trinar católicamente a los niños, a la vez que humillaban a los maestros «nacionales» y ofendían a España. El Ministerio de Instrucción Pública prohibía al Rector de Barcelona autorizar la asistencia al curso internacional a maestros del estado becados por la Mancomunidad. Tras presiones, se accedió a que asistieran sólo los de Cataluña.

El interés despertado en Cataluña por su método y las condiciones de trabajo e investigación ofrecidas por la Mancomunidad llevaron a María Montessori a trasladar su domicilio a Barcelona en 1918, donde dirigió el Seminario-Laboratorio de Pedagogía creado por el Institut d'Estudis Catalans, la más alta corporación académica de Cataluña. En 1933 inauguró los nuevos locales de una de las escuelas Montessori municipales de Barcelona.

La propia identificación del método con el movimiento de renovación pedagógica catalán, conllevó el cierre de la escuela de la Mancomunidad por la Dictadura de Primo de Rivera. El advenimiento de la República dirigirá los intereses del movimiento renovador hacia otras metodologías más participativas y estimuladoras de la cooperación social como la Freinet, pero, a pesar de ello, el montessorianismo conoce su mayor expansión entre 1930 y 1935. En 1933 vuelve a realizarse un nuevo curso internacional en Barcelona, el XVIII. En esta fecha existen 13 escuelas Montessori en la ciudad de Barcelona y en 21 otras localidades catalanas.

Sin duda una de las virtudes del método Montessori es haber dotado al parvulario catalán de un rigor y una sistemática en un panorama constituido por maestras y maestros que buenamente hacían su trabajo. Virtud que se extendió a valorizar la importancia del parvulario como etapa educativa tanto socialmente, como entre los mismos profesionales que cuidaban de ella²³.

LAS ESCUELAS CUNA

Al contrario de lo sucedido con el parvulario, en buena parte gracias al método Montessori, las escuelas cuna no conseguían salir de la tradición benéfico-filantrópica que había inspirado su creación desde el siglo XIX. Quizás uno de los pocos intentos en romper esta inercia fue la línea abierta por la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona al crear, en 1926, una escuela-cuna en el barrio obrero del Poble Nou de la capital de Cataluña, con una enfermera titular al frente y una cuidadora por cada 25 niños, servicio de pediatría y alimentación artificial gratuita. Pero no tenemos noticia de que continuara su propósito de abrir una en cada barrio obrero. No será hasta la época de la República en que la Generalitat asumió la idea de crear una red de centros públicos de este tipo. El *conseller* Gassol creó en 1932 una comisión al efecto, la cual con criterios progresistas decidió que no podía crearse esta red de «escoles-bressol» sin contar con un núcleo de educadoras especialmente preparadas para esta delicada etapa de la educación. Y recomendó evitar pensionadas a Inglaterra, Austria y Bélgica. Pero el proyecto no pasó a la realidad.

²³ Sobre el método Montessori en Cataluña: AJUNTAMENT DE BARCELONA: *L'escola pública de Barcelona i el mètode Montessori*, Barcelona, 1933; GALI, A.: *Op. cit.*, libro II, 3.ª parte, pp. 147-161.

La Generalitat asumió la idea de crear la red pública de escuelas para los más pequeños pero bajo los criterios benéficos tradicionales. Así en lugar de plantearla como un servicio público recurrió a los donativos a través del sello Pro-Infancia. Este sello voluntario, ideado por el cartero danés Einar Holboll, y extendido a varios países, fue creado en Cataluña el 13 de marzo de 1933. Obtuvo una buena acogida ciudadana que se materializó en las escuelas-cuna abiertas por el «Segell Pro-Infancia» en el barrio de Sant Andreu de Barcelona (1934) y Tarrasa (1935). Durante la guerra civil continuaban abiertos estos centros a los que se añadió un centro preventivo de la tuberculosis creado en Arenys de Mar. La guerra truncó su ampliación. A pesar de la escasez de recursos económicos que caracterizó la gestión de la Generalitat en época de paz por alta de traspasos por parte del Gobierno central, no deja de ser significativo el planteamiento filantrópico y benéfico por parte de Esquerra Republicana desde el gobierno autónomo. Posición bien distinta del planteamiento del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) durante el período revolucionario. Quizás lo más destacado del período anterior a la guerra sean los esfuerzos de divulgación pedagógica y sanitaria emprendidos por la Consellería de Sanitat i Assistència Social, de los que son buena muestra folletos como *Consells a les mares*, con consejos a las madres sobre prevención de la mortalidad infantil, desarrollo del lactante, necesidad de juegos y juguetes, alimentación, medicina preventiva, etc.²⁴.

REVOLUCION Y EDUCACION: EL CONSEJO DE LA ESCUELA NUEVA UNIFICADA. LAS GUARDERIAS DE GUERRA

Después de ser sofocada en Cataluña la rebelión militar del 19 de julio de 1936, un aire de revolución se extiende por el país. Para muchos es llegada la hora de construir una sociedad nueva y durante una larga temporada el Principado vivirá una revolución interna paralela a la guerra contra el fascismo. «Es la hora de una nueva escuela, inspirada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana. Es necesario estructurar esta nueva escuela, que no sólo sustituya al régimen escolar que acaba de derribar el pueblo, sino que cree una vida escolar inspirada en el sentimiento universal de solidaridad y de acuerdo con todas las inquietudes de la sociedad humana y a base de la supresión de toda clase de privilegios».

Los planteamientos del Plan General de Enseñanza elaborado por el CENU aún sorprenden por su modernidad. El plan sustentaba la necesidad de escolarización desde los 0 años como objetivo de igualdad entre los ciudadanos al «hacer asequible las letras a todos por igual: normales y anormales, bien dotados y mal dotados. No hay distinciones *apriorísticas* que podrían perjudicar después la formación del niño, no sólo intelectualmente, sino antropológica y socialmente».

Esta inclusión de la escuela-cuna y el parvulario en la enseñanza obligatoria y gratuita no debe ser obseada como garantía de igualdad, sino como una necesidad de la nueva concepción de la mujer concretada ahora en la miliciana. Modelo harto alejado de aquel propuesto por el feminismo de clases medias que hemos visto. El papel de madre es aquí bien distinto.

²⁴ GENERALITAT DE CATALUNYA: *Consell a les mares*, Barcelona, 1934.

El CENU propone para la educación infantil la clásica división entre «escola bresol» y «escola materna». La primera, prevista hasta los 3 años, debe tener un triple enfoque: sanitario, social y pedagógico. La renuncia al nombre de guardería implica que, lejos de «guardar», se ha de observar y se ha de educar, en el doble sentido higiénico y social. Se propone un profundo respeto a la espontaneidad y libertad del niño en un ambiente adecuado. La escuela materna es definida como un período de juegos y aire libre, con fomento de la imaginación y el desarrollo. En nota aparte se reproduce un fragmento significativo del texto que muestra tanto los objetivos como las prevenciones de estas directrices de educación infantil fuertemente inspiradas en la experiencia de la Escola Natura, interesante escuela libertaria, fundada por Joan Pugi Elías, ahora presidente del CENU²⁵.

La obra del Consell de l'Escola Nova Unificada estuvo fuertemente condicionada tanto por las necesidades de la guerra como por la problemática surgida entre las fuerzas políticas y sociales catalanas. Un hecho especialmente significativo fue la disputa entre las corrientes representadas por la CNT, mayoritaria en Cataluña, y la UGT, sobre la necesidad de preservar a los niños del ambiente de odio y violencia de la guerra, sustentada por los primeros, como garantía de unas futuras generaciones pacíficas y solidarias. Más difícil fue evitar para los niños, especialmente los bebés, las irreversibles consecuencias que para su desarrollo tendrían la mala alimentación y la escasez de condiciones higiénicas que toda guerra comporta²⁶.

A pesar de toda esta situación surgieron iniciativas como el Centro Neonatal de Barcelona, que confeccionó un examen puericultor sistemático que habría proporcionado datos y estadísticas para conocer la situación. Aparecieron las notables guarderías nuevas o «guarderías de guerra» y especialmente los dos Centros de Puericultura concebidos como pilotos y definidos como «instituciones activas, dedicadas a una conjunción sanitario-educativa-social-investigadora». Un puñado de profesionales liderados por Dolores Canals realizó allí una profunda renovación de esta primera etapa de la educación infantil, en un intento superador de la guardería ochocentista (actitud asistencial y benéfica) y de la proteccionista surgida durante el siglo XX (la guardería como variación o sustituto de la familia). Para Canals la educación entre cero y tres años es un derecho que tiene el niño como ciudadano, y sólo quien no conoce una institución infantil verdaderamente educativa puede creer que es mejor no asistir a ellas.

²⁵ He aquí un fragmento del texto de las orientaciones para la escuela materna que ayudará a comprender el peculiar estilo de planteamiento de la educación infantil contenida en el plan: «Período de los juegos y del aire libre. Los niños tienen una gran tendencia a encender la imaginación; es necesario que el maestro ponga especial cuidado en no exaltarla y, dentro de una libertad que hasta cierto punto podríamos llamar salvaje, dejar al niño, procurando siempre que esta actividad imaginativa arranque de los hechos reales y concretos. Los juegos que el niño selecciona le son sugeridos por las cosas que conoce. Estas cosas pueden ser reales o ficticias, ya que las vea utilizar, ya que las utilice él. Por lo tanto, nosotros, nunca pondremos un juego a base de simbolismos, aunque sea bajo el pretexto de dar un tono espiritual a los juegos infantiles. Dewey dice que jugar a «Casas de muñecas», a lavar y cocinar, no es menos espiritual que el «juego de los Cinco Caballeros». Un trabajo, una labor es prosaica según la formación de los mayores, pero, en los pequeñuelos las cosas utilitarias van preñadas de los misterios extraordinarios de todo aquello que hacen los mayores, y esto es estímulo suficiente para exaltar su imaginación hasta llegar a idealizar una cosa real y aparentemente prosaica. GENERALITAT DE CATALUNYA: *Consell de l'Escola Nova Unificada*, Barcelona, 1936, pp. 13-17.

²⁶ Un breve pero interesante retrato de la situación de la infancia durante la Guerra Civil puede hallarse en el libro del médico ROIG I RAVENTOS, J.: *El problema de l'infant*, Higia, Barcelona, 1937.

En estos dos centros piloto, tras la «modificación del ambiente con criterio puramente puericultor» y reclutamiento de personal adecuado, Dolors Canals dirigió su programa hacia «el reconocimiento y cultivo de la individualidad; la lucha contra los efectos del «molde» cultural cuando es desfavorable para la mentalidad infantil, aún cuando sean infracciones menores consagradas por la costumbre (¿es necesario agujerear las orejas a todas las niñas?). Y, naturalmente, la facilitación de la vida social en un grupo donde la posición del niño no está fijada, como la familia, y se mueve libremente de acuerdo con el interés, la actividad, la atracción personal, el deseo de compañía, etc.»²⁷.

La obra de Canals fue seguida del interés por la Escuela de Puericultura de París que dirigía Weil-Halle y trabajos como los efectos de estímulos sensoriales sobre la actividad muscular de los niños que se llevaban a cabo en la guardería de la fábrica colectivizada Montalfita de Badalona, fueron recogidos por la Revista Francesa de Puericultura en 1939. Truncada la experiencia por la ocupación de Cataluña, y tras el consecuente exilio, el Children's Bureau federal de Estados Unidos encargaría a Canals la primera guardería de guerra de Nueva York bajo el modelo de Barcelona y constituida Centro piloto y de asesoramiento para las que se fueron creando en el resto de la unión.

EL MOVIMIENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA BAJO EL FRANQUISMO

Tras el desmantelamiento de toda la obra educativa de la Generalitat por el franquismo y las duras medidas represivas contra el magisterio catalán, se produce una tenaz tarea de descatalanizar Cataluña. Se inicia así lo que se ha llamado la cultura de la resistencia paralela a la resistencia política, frente a la brutal imposición de la concepción de España que tiene el franquismo.

Esta resistencia cultural tuvo, asimismo, su vertiente pedagógica tanto escolar como no formal. Algunas escuelas, bajo expresión en castellano intentaron retomar la calidad pedagógica anterior a la guerra. Quizás la más destacada sea la Escuela de Virtèlia.

El ámbito del parvulario, por soportar una menor presión de control administrativo, pudo ofrecer algunas de las mejores muestras de resurgimiento pedagógico: los parvularios Anderson, Nausica, el de Flora Martínez o el de las monjas alemanas. En la escuela pública algunos pudieron mantenerse como Pere Vergés en la Escola del Mar, o Dolors Canals, que desde 1917 dirigía la Casa de los Niños, ambas del Ayuntamiento barcelonés. O el también montessoriano parvulario de la escuela aneja de la Normal de Gerona. Todo ello con toda discreción, no en vano la Escuela Nueva es considerada «antiespañola» en la prensa pedagógica del régimen.

De nuevo será el método Montessori quien contribuirá decisivamente a la restauración pedagógica del parvulario catalán. En 1956 se crea Talitha y su parvulario, dirigido por Antonia Canals, es montessoriano y despierta un gran interés. Aquel mismo año se organiza, con la clandestinidad y simplicidad de aquellos días, un cur-

²⁷ Cf. la entrevista a Dolors Canals publicada en «Perspectiva Escolar», núm. 34, Barcelona, abril de 1979, pp. 8-13.

sillo del método para maestras. De nuevo, como antaño, Montessori aparece como un cuerpo vertebrado y sistematizado de educación infantil ante las prácticas formalistas y vacías que dominan la enseñanza infantil.

A partir de los años cincuenta Cataluña comienza a experimentar una cierta recuperación económica e industrial que conlleva un rápido crecimiento de la población, principalmente a causa de la inmigración a gran escala de personas de otros confines de España a la búsqueda de trabajo. Asimismo, entre las clases medias, se producen cambios al incorporarse la mujer al trabajo. Todo ello provocó una proliferación de guarderías y parvularios para acoger a una población infantil numerosa. Así nacieron una multitud de centros regentados por personal sin preparación. Hecho favorecido por la falta de exigencias legales, la tradicional desconsideración social hacia la educación de la infancia y el rechazo de los maestros, que anclados en el viejo modelo instructivista, rechazaban este trabajo.

En este contexto y en esta demanda nació una de las más significativas y pioneras instituciones de la renovación pedagógica catalana bajo el franquismo: La «Escuela de Jardines Educadores» de CICF.

Esta iniciativa nació, como otras muchas de su época, del sector progresista de la iglesia catalana. Sector muy concienciado por la cuestión social, recrudescida por las condiciones de vida de los emigrantes y que mantenía una posición muy crítica y de oposición al régimen.

Además, estos católicos progresistas comprenden que la educación tiene un papel vital frente a la dictadura. La escuela tendrá como misión preservar el sentido crítico y la libertad de los niños, ciudadanos del futuro. Esta era la «revuelta de los maestros» a que invitaba el anciano Alexandre Galí por aquellos años²⁸, manteniendo la capacidad de reacción, la «capacidad de revuelta», la cual desde los griegos hasta el presente ha salvado la civilización a pesar de las dictaduras y de despotismos de cualquier signo. Había que despertar la conciencia crítica y de libertad de los educadores para que éstos hicieran libres a sus educandos. Esto mismo intentó la Escuela de Jardineras Educadoras, que comentó sus actividades en 1956, declarándose heredera de Fröbel, Montessori y Decroly.

Su plan de estudios, supervisado por Galí y Martorell, comprendía dos años de formación profesionalizada, compaginada con la sensibilización cultural, social y política personal. Se partía de una alta valoración de la educación de la primera infancia por su trascendencia en la formación del carácter y de la personalidad. La buena calidad de esta preparación, pese a ser un título privado, fue correspondida con su alta demanda en el mercado de trabajo. La Ley General de Educación de 1970, al establecer la especialización de «pre-escolar» en magisterio, trajo el cierre de la escuela. En sus dieciséis años de existencia tituló a 628 alumnas.

La Escuela de Jardineras consiguió cambiar radicalmente el parvulario catalán de los años sesenta, dotándolo de un nivel técnico y metodológico importante. Apoyándose en metodologías más acordes con el momento sociológico como eran Decroly y Freinet, las «jardineras» convirtieron la educación infantil en una instancia altamente educadora, frente a la proliferación de parvularios-negocio. A su vez, significó una dignificación profesional muy importante del educador infantil.

²⁸ Cf. GALI, A.: *Una hipotética revolta de uns mestres hipotètics*, Proa, Perpiñán, 1964.

A mediados de los años sesenta el número de escuelas que reemprenden la renovación pedagógica junto a la tarea de concienciación política es ya suficiente para que se empiece a plantear un organismo de formación, ante la triste realidad de las escuelas normales y de la sección de Pedagogía de la Universidad, alejadas no sólo de las corrientes renovadoras, sino de la propia realidad catalana. Es el momento en que un grupo de educadores, que han entrado en contacto con los «viejos» maestros de antes de la guerra, como Alexandre Galí y Artur Martorell, deciden crear en 1965 la escuela de maestros «Rosa Sensat».

La nueva institución desde el principio dirigirá su atención a dos de los aspectos olvidados por las normales oficiales: la lengua catalana y el parvulario. «Rosa Sensat» ofrecerá a los parvulistas la posibilidad de un trabajo en común, el perfeccionamiento profesional, el conocimiento de nuevas metodologías, etc., con el objetivo de «conseguir el desarrollo armonioso de la personalidad del niño, en los aspectos neurofisiológico, mental, social y ligado a su entorno social».

Las «Escoles d'Estiu» de la institución serán el eje difusor de la renovación educativa. Estas escuelas de verano a final del franquismo contarán por miles sus alumnos. Desde la primera edición de 1966 existía una sección de parvulario y desde su tercera edición contó con una sección específica para el tramo 0-3 años.

«Rosa Sensat», convertida en motor de la innovación educativa, irá suscribiendo nuevas metodologías de educación tras la retoma montessoriana inicial. Así se interesará por métodos globalizadores.

Aparece en 1968 el grupo de trabajo de 0 a 3 años, en el cual colaboran también psicólogos y pediatras. Este grupo realizará una intensa tarea de estímulo y asesoramiento de uno de los tramos más descuidados en cuanto a formación de sus educadores. El contacto con las realizaciones extranjeras (Francia, Italia, Suecia, Gran Bretaña, URSS, Hungría, México, etc.) aportará nuevas fuentes de conocimientos.

Fruto de la viveza del ámbito de la educación infantil serán sus colaboraciones en la prensa profesional, que cristalizarán en una revista propia, «In-fan-ci-a», desde 1983. Y en 1990 nace su versión castellana: «In-fan-cia».

A partir de 1968 se produce una fuerte crisis interna del movimiento, coincidente con la paulatina politización de la sociedad y la penetración del maxismo. Se vierten duras críticas a la adscripción social de las escuelas, compuesta de clientela de clases medias. Surgen grupos de maestros que las abandonan para crear parvularios en los barrios periféricos de las ciudades industriales, con población principalmente obrera y emigrante. Hecho significativamente coincidente con la expansión de la metodología Freinet. Estos nuevos parvularios chocaron con la mentalidad de escuela tradicional dominante entre aquel sector de población emigrante y su escasez de recursos. Muchos fracasaron.

Pero este fracaso, junto a la expansión educativa, propiciada por la Ley «Villar Palasí» y la presencia casi pública de la oposición a la dictadura, decidió a buena parte de educadores a abandonar el sector privado, único refugio posible durante años, y plantearse su paso al sector público como único medio de hacer posible llegar una educación infantil de cierta calidad al proletariado. Se pasaba de la semiclandestinidad y la vía alternativa, a la utilización del propio sistema educativo estatal para poner en práctica la nueva educación infantil.

La transición política de la segunda mitad de los años setenta traerá algunas duras luchas con la Administración para conseguir una paulatina integración de la educación infantil en la educación pública. Algunas como la consecución de patronatos municipales de guarderías en las ciudades industriales serán ampliamente secundadas por la sociedad.