

El dret a l'educació primària durant la guerra civil espanyola a Catalunya: l'obra del CENU



Alexander Rocher Martínez
Tutor Joan Villarroya i Font
Treball de Final de Grau d'Història
Curs 2022-2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Índex

Resum.....	1
Introducció.....	2
Context.....	4
El CENU.....	10
Evolució històrica.....	10
Ideari del CENU.....	17
Mesures.....	20
Escolarització.....	20
Adequació d'edificis escolars.....	26
Formació del cos de mestres.....	27
El Pla General d'Ensenyament.....	34
Conclusions.....	39
Referències bibliogràfiques.....	44
Annexos.....	46
Annex 1.....	46
Annex 2.....	47

Y esto, no son bellas utopías;
es el plasmar de todos nuestros ensueños,
que en esta obra de tantas dificultades,
hemos logrado plasmar en realidad.
Nada más.

Joan Puig i Elias, 1939.

1. Resum

Resum: El present treball és un estat de la qüestió sobre com el Consell d'Escola Nova Unificada (CENU), un organisme nascut al redós de la revolució de Catalunya el 1936, va cobrir el dret a l'educació primària reconegut a la Constitució republicana de 1931. El CENU, com a organisme revolucionari, va construir una renovadora proposta que es plantejava com una alternativa a l'educació tradicional.

En aquest estat de la qüestió es ressegueixen les qüestions més abordades per la historiografia, com ho són l'ideari o les mesures, entre les quals trobem l'escolarització, l'adequació d'edificis, la constitució del cos de mestres o el Pla General d'Ensenyament. L'objectiu és trobar els acords, les dissensions i els buits bibliogràfics de la literatura escrita sobre el CENU.

Les fonts historiogràfiques disponibles més influents van ser publicades en el període de la Transició Democràtica, les quals es mostren modalitzades en favor del CENU. Posteriorment, no s'ha fet cap revisió d'aquesta literatura, sinó que s'han reproduït les dades i interpretacions. En aquest sentit, s'identifica una manca de treballs monogràfics que resolguin les dissensions, estudiïn qüestions inexplorades i superin la visió del CENU projectada durant la Transició Democràtica.

Paraules claus: Estat de la qüestió, Consell d'Escola Nova Unificada, Guerra Civil Espanyola, educació, revolució.

Abstract: The present work is a state of the issue on how the Consell d'Escola Nova Unificada (CENU), an agency born at the core of the revolution of 1936, tried to guarantee the right to primary education recognized in 1931's Constitution. CENU, a revolutionary agency, built an innovative proposal that was an alternative to traditional education.

This state of the issue starts with a context that frames the work of CENU. Then, the most addressed questions by historiography are reviewed, such as its ideology or measures, among which we find schooling, the adaptation of buildings, the foundation of the teachers workforce or the design of Pla General d'Ensenyament. The point is to find agreements and dissensions about all these issues.

The most influential historiographical sources about CENU were published during the period of the Democratic Transition. These sources were clearly in favor of the CENU. Subsequently, there has been no revision of these studies, so the data and interpretations of 80s studies have been reproduced in later works. In this sense, there is a lack of monographic works that settle disagreements, study unexplored issues and overcome the vision of the CENU projected during the Democratic Transition.

Key words: State of the issue, Consell d'Escola Nova Unificada, Spanish Civil War, Education, revolution.

2. Introducció

En la Constitució del 1931 es reconeixia a l'estat republicà com el garant del dret a l'educació, la qual seria obligatòria i gratuïta. Aquest dret, com tants altres, es va veure amenaçat per l'aixecament feixista en contra del legítim Govern de la República. En aquest context d'emergència i inestabilitat provocat per la guerra, els republicans van reorganitzar el sistema educatiu per continuar garantint aquest dret davant unes noves condicions molt més volàtils i extremes.

A Catalunya es va erigir el Consell de la Nova Escola Unificada, un òrgan assessor i executiu que va prendre el control de la política educativa catalana entre el juliol de 1936 i el maig de 1937. Ni la seva naturalesa ni obra tenia precedents en la història espanyola: era un òrgan institucional revolucionari controlat principalment per anarquistes que va aconseguir crear un nou sistema i escolaritzar milers d'infants sota un nou paradigma.

En aquest estat de la qüestió, es ressegueixen els principals temes pels quals han confluït els autors i les autores per buscar els acords, les dissensions, les línies d'investigació majoritàries i els buits bibliogràfics existents. Per a aquest objectiu, el treball ha estat dividit segons les qüestions més estudiades, fet que permet comparar els fets i les interpretacions existents. El present treball inicia el trajecte amb un context que permet entendre les bases del CENU, on ja hi apareixen dissensions, i també permet valorar l'impacte que va tenir el CENU respecte a les condicions que va heretar. Se segueix amb una evolució històrica que il·lustra el desenvolupament d'aquesta estructura en un context inestable i d'emergència. A continuació, s'analitza el seu ideari, el qual cristal·litza en el següent apartat: les mesures concretes que va emprendre el CENU. Aquestes, les quals van ser seleccionades per ser les més importants del CENU i les més estudiades per la bibliografia, són: l'escolarització,

l'adequació d'edificis, la formació del cos de mestres i el Pla General d'ensenyament. Es finalitza el treball amb unes conclusions que fan balanç tant del CENU, com de la bibliografia disponible, a la vegada que s'assenyalen possibles línies d'investigació.

La bibliografia emprada és de naturalesa diversa, tant pel que fa a l'objecte d'estudi, la tipologia dels documents o els anys de publicació. Quant a l'àmbit d'estudi s'han utilitzat documents generalistes i altres de caràcter local, amb els quals es pot contrastar amb precaució la informació provinent de les obres que abasten tot el territori català. Alhora, també hi ha diverses tipologies de treballs: llibres, normalment més generalistes, i alguns articles, amb contingut més específic. Finalment, es poden crear dos grups segons els anys de publicació dels treballs. Un primer grup de llibres publicats, aproximadament, durant la Transició Democràtica entre el 1976 i el 1984. I un segon que comprén les publicacions d'entre els 2002 i el 2016. Aquest últim grup està format sobretot per articles acadèmics, és a dir, treballs d'extensió curta i de contingut concret. Aquests dos grups cronològics són importants perquè impliquen que cada grup de treballs van ser escrits des d'un context concret i compartit i que el segon disposava de la bibliografia generada pel primer durant la Transició Democràtica. De fet, és destacable que menys els treballs locals, els escrits en el segon grup gairebé no han utilitzat fonts primàries, només secundàries. Aquest fet implica que hi ha una certa reproducció d'interpretacions i dades. Cal destacar que tres articles, els de Miró (2008), Serra (2008) i González-Agapito (2008) provenen dels números 11 i 12 de la revista acadèmica "Educació i Història", la qual va dedicar aquests dos números a l'educació republicana. Aquests són la major font d'informació en aquest àmbit d'estudi.

Les obres més emprades són tres llibres: "La educación en la España revolucionaria" de Safón, publicada el 1978, "L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil. El CENU" de Fontquerni i Ribalta, publicada el 1982, i "L'educació a Catalunya durant la Generalitat. 1931-1939" de Navarro, publicada el 1979. Safón i Navarro abarquen l'educació a Catalunya des de la II República a la seva derrota el 1939, amb la diferència que Safón té una primera part dedicada a la política educativa republicana a nivell estatal. En canvi, Fontquerni i Ribalta escriuen l'única monografia extensa que existeix del CENU. L'obra es dedica a analitzar el CENU des de diversos eixos: legislació, ideari, funcionament, mesures... Tanmateix, tot i fer una anàlisi global, dona informació centrada en Barcelona en alguns capítols. O en altres paraules, que analitza l'estructura del CENU però també dona dades de caràcter local. Aquesta informació barcelonina inclou temes com l'escolarització o la rehabilitació d'escoles durant el període bèl·lic. Aquests tres treballs són els tres del primer grup provinent de la Transició Democràtica. Alhora, són dels primers que tracten el CENU com a un objecte d'estudi.

Els altres documents tenen un caràcter més complementari en el present estat de la qüestió, ja que tracten el CENU com una qüestió secundària dins la seva obra o per ser articles d'extensió curta. Els llibres “Educación republicana en Cataluña y Torreón” de Marquès publicat el 2011, “Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya” d'Aisa del 2008 i “L'escola única-unificada” de Carbonell i Monés del 1978 els situem en aquest grup de llibres que tracten el CENU com un tema secundari i sense gaire profunditat dins les seves obres. En canvi, “Educación y cultura en la guerra civil : España 1936-39” del 1984 de Fernández tracta l'educació republicana a nivell espanyol en el temps de guerra i Serra a “L'Ensenyament primari a Granollers durant la 2a República: 1931-1939” del 2003 fa història local educativa de la dita ciutat.

Quant als articles “El CENU: un modelo de gestión pública” de Fontquerni i Ribalta publicat el 1976, “El CENU. Etapes, objectius i funcions” de Cortavitarte del 2005 i “L'Anàlisi del CENU en un discurs de Josep Puig i Elias” de González-Agapito de 2008, són monografies sobre el CENU, les dues primeres de caràcter generalista, ja que volen abarcar tot el que va significar el CENU (evolució, ideari, mesures...) i el tercer de tipus més específic, ja que s'indaga sobre l'obra i l'ideari CENU a través d'un discurs de Joan Puig i Elias en el que fa un balanç final del Consell. “Les Escoles en el temps de la guerra: l'aplicació del CENU a l'ensenyament primari a Granollers 1936-1939” de Serra publicat el 2008 i “L'educació a Catalunya durant la Guerra Civil. L'escola de Tarragona” de Miró del 2008 són estudis locals sobre educació en el període de guerra que aporten dades relacionades amb el context i l'estructura del CENU. L'altra documentació referenciada són imatges i unes dades estadístiques de població escolar el 1930.

3. Context

Amb l'adveniment a la II República espanyola i la caiguda del règim monàrquic de Primo de Rivera el 1931, s'obre a Espanya un nou període polític en el que es constitueixen governs democràtics i es construeix una nova legislació. La Constitució Espanyola de 1931 reconeixia els principis fonamentals de l'educació en els seus articles 48, 49 i 50. En el primer, es reconeixia l'educació com una atribució de l'estat que es cobriria amb un sistema d'escola unificada, a la vegada que s'afirmava que l'ensenyament primari seria gratuït i obligatori. Finalment, es regulava que l'ensenyament seria laic, tot i que l'Església tindria el dret d'ensenyar la seva doctrina sota inspecció de l'Estat, que el treball seria l'eix de l'activitat metodològica i s'inspiraria en els ideals de solidaritat humana. En el segon article,

el 49, s'establí que l'Estat era l'única institució que podia expedir títols, el que concentrava el poder en l'estat central, segons Navarro (1979, p.30). Finalment, en l'últim dels articles envers l'educació, s'establí que les regions autònomes podien organitzar l'ensenyament en les seves respectives llengües, d'acord amb les facultats concedides en els seus Estatuts. Alhora, aquest article declara l'obligatorietat de l'estudi del castellà i la potestat de l'estat de crear institucions en totes les regions. Finalment, en un gest motivat probablement per la conflictivitat que suscitaven els tres articles, es declara que l'estat exercirà "suprema inspecció" del compliment d'aquests.

En el procés de construcció d'aquest nou sistema, Catalunya tenia aspiracions autonòmiques en diverses matèries, entre elles, l'educació. Tot i la bona predisposició inicial del govern republicà de conferir les competències en matèria d'educació a Catalunya només expressada per Fontquerni i Ribalta (1982, p.23), fet que acontentava les aspiracions de la Generalitat cristallitzades en l'Estatut de Núria, aquesta anhelada autonomia quedaria limitada com s'ha vist en els articles referents a l'educació. Aquesta situació generava conflicte entre els governs catalans i espanyols ja que l'Estatut de Núria, el mateix que havia quedat en paper mullat, havia atorgat plenes competències a la Generalitat en educació i havia sigut ratificat democràticament pel 99% dels votants. Les cessions de l'estat obtingudes per la Generalitat serien de caràcter puntual i el sostre d'autonomia molt baix com conclouen diversos autors (Fontquerni i Ribalta, 1982, Navarro, 1979, Safón, 1978).

Pel que fa a l'escolarització dels infants, la II República, sobretot el primer Bienni Reformador (31-33), van dedicar esforços a aquesta empresa com afirmen diversos autors i que va donar naixement a lemes republicans molt repetits com "ningún niño sin escuela".¹ En totes les dades exposades pels autors veiem un increment de l'escolarització, tant a nivell espanyol, com català o local. Tanmateix, la situació seguia mostrant taxes baixes d'escolarització. Així, segons Safón, l'Espanya de 1930 tenia un 60% d'infants no escolaritzats, mentre que el 1935 tenia un 47% (1978, pp.30-31). Però, com afegeix Navarro, l'únic en reportar-ho, l'escolarització a l'ensenyament primari no era l'únic problema, també ho era el seguiment de l'itinerari acadèmic, ja que tan sols un 0,017% arribava al segon ensenyament i 0,009% a l'universitari (1979, p.17).

¹ Tot i aquesta predisposició, voluntat i esforç, la capacitat d'escolarització va ser limitada, com ho demostra la quantitat de projectes de nous edificis que van restar sempre com a dibuixos (Miró, 2007).

En l'àmbit català, qui ofereix més dades és Navarro (1979), qui diu que no es disposa de les xifres d'escolarització sobre ensenyament privat no religiós². Amb aquesta mancança, el mateix autor exposa que a principis de la II República a Catalunya hi havia una població escolar de 505.868, 197.932 dels quals estaven en ensenyaments estatals i 76.936 en ensenyaments no estatals religiosos. Aquestes dades suposarien que els infants escolaritzats en escoles privades laiques i els desescolaritzats serien al voltant de 231.000, un 45% aproximadament (Navarro, 1979, p.56). Aquestes dades, tot i ser parcials per la mancança de dades anomenada, indicarien una alta taxa de desescolarització a principis de la II República també a Catalunya, fenomen en el que hi ha un gran acord acadèmic. El 1934, i encara segons Navarro (1979), hi hauria 157.000 infants desescolaritzats a Catalunya i uns 150.000 a 1936³, el que implicaria l'existència d'un descens sense arribar a resoldre la gravetat del problema.

Totes les dades de Navarro (1979) entren en clara contradicció amb les de Safón (1978). Aquest últim exposa que a 1936 la població escolar total era tan sols 127.000. Aquesta xifra és molt baixa si tenim en compte les dades de població actualment disponibles al Instituto Nacional de Estadística (INE)⁴, les quals s'apropen molt més a les de Navarro (1979). Aquesta disparitat de xifres es podria deure al fet que Safón (1978) utilitza fonts no oficials com és el cas de l'ús de dades reportades per una periodista, com apareix més endavant. En canvi, Navarro (1979) fa servir fonts oficials les quals ofereixen més fiabilitat.

Si ens fixem en bibliografia de caràcter local a Barcelona i Tarragona, la primera tenia un 40% de desescolarització a principis de 1934 (Navarro, 1979), mentre que a la segona un 20,5% (Miró, 2008)⁵. Aquestes relatives baixes taxes de desescolarització a la ciutat de Tarragona, també es veurien en Girona i Lleida, segons indicaria el mateix Navarro (1979). Tot i l'anomenada mancança de dades d'escolarització en centres privats no religiosos, aquestes xifres seguirien significant que la taxa més baixa d'escolarització per capitals de província es trobava a Barcelona i que, probablement, la desescolarització més alta es trobava en el món rural, que feia pujar el percentatge de Catalunya fins a una xifra propera al 45% que s'indica a principis de la II República. Encara que és un element rellevant, aquest fenomen no és assenyalat per cap autor, però es desprèn de les seves dades.

² Segons Safón (1978) aquesta xifra seria d'uns 54000 infants a 1936, però com més endavant s'exposa, aquestes dades disposen de poca credibilitat.

³ Navarro (1979) calcula la dada referent a 1936 a partir de les aules que s'obren respecte a 1934. És un càlcul, per tant, aproximat, ja que es desconeix la xifra exacte d'ocupants per aula.

⁴ INE. Población (1930) por provincias, edad y sexo.

⁵ Miró (2007), tot i que no ho assenyalava, sembla patir la mancança de dades que anomena Navarro, ja que només comptabilitza "escola pública" i "escola religiosa", sense donar dades sobre escoles privades no religioses.

Aquesta falta d'estudi afegeix incògnites sobre el desplegament territorial de l'educació republicana, com veurem que també succeeix amb el CENU.

Una part d'aquesta escolarització no es donava dins l'ensenyament públic, sinó que es trobava en l'ensenyament privat, ja fos religiós o no. Tot i que la Constitució de 1931 reconeixia el dret a l'educació gratuïta i obligatòria, entre els ensenyaments privat i públic, com s'ha vist, no s'aconseguia cobrir la necessitat d'escolarització. A més a més, a principis de la República, a Catalunya les escoles públiques acollien a 197.392 estudiants i les escoles no estatals religioses a 76.916 (Navarro, 1979, p.56), el que implicava que, a falta de conèixer les dades d'escoles privades laiques, les escoles públiques acollien a més alumnes que les privades i l'escolarització laica més que la religiosa, la qual donava cabuda a un 30% dels escolaritzats. En canvi, Safón (1978) situa la majoria de l'alumnat en congregacions o escoles privades el 1936. Una altra vegada sembla comptar amb menys suport que Navarro (1979), ja que Fontquerni i Ribalta (1982), quan estudien les dades barcelonines, diuen que hi havia 35.000 infants en escoles públiques i 30.000 en escoles privades i/o confessionals, dades més properes a Navarro (1979) a l'inici de la Guerra Civil. En tot cas, tot i que la informació disponible apunti al fet que les escoles religioses o acollien menys infants que les públiques, aquest àmbit necessita més estudis per arribar a una conclusió sòlida i fiable.

A la vegada, les escoles públiques no tenien totes una mateixa titularitat: algunes eren de l'estat, altres de la Generalitat i altres del municipi, i fins i tot fórmules mixtes com el Patronat Escolar de Barcelona, del qual eren cotitulars l'Ajuntament de Barcelona i el Ministeri d'Instrucció Pública (MIP). Tot i que l'anomenat Estatut de Núria volia evitar aquestes duplicitats, la constitució republicana determinava la coexistència de dues escoles públiques en les regions autònomes. En la redacció de l'Estatut de 1932, l'article setè va limitar encara més la possibilitat d'una escola pública catalana en llengua i contingut. Segons Fontquerni i Ribalta (1982), "d'acord amb aquest article, la Generalitat era qui, en tot cas, i per tant, més com a excepció que amb caràcter general, podia crear i sostenir els centres d'ensenyaments que creia oportuns d'acord amb l'article 50" (Fontquerni i Ribalta, 1982, p.27). Aquestes disposicions creaven dues escoles que, només segons Fontquerni i Ribalta, eren contraposades per la llengua, per la procedència dels seus mestres, pels mètodes a emprar i per la concepció general de l'escola (Fontquerni i Ribalta, 1982). Cap altre treball analitza aquestes diferències. Només Navarro (1979), en un sentit similar, afirma que l'autonomia de Catalunya va ser molt limitada i que impedia el desenvolupament d'una escola catalana segons es desitjava i, encara menys, d'una escola unificada.

L'obra educativa de la Segona República no només es va proposar objectius quantitius com l'escolarització de tots els infants, sinó que també es va ocupar de qüestions més qualitatives com era la línia pedagògica. Tots els autors assenyalen la gran voluntat renovadora republicana que al seu torn, ja estava relacionada amb anteriors iniciatives de caràcter més individual i puntual.

En aquest sentit, Catalunya, amb una tradició pedagògica nascuda al segle XIX, esdevé un espai pioner pel que fa a la renovació pedagògica durant la II República. S'influència i adquireix principis renovadors que corren per Europa, interessant-se per pedagogs com Montessori, Claparède o Freinet, els quals realitzarien estades a Barcelona per congressos i cursos. Aquest renovisme es donà en individus concrets però influents (Marqués, 2011), fet que provocaria que les noves idees es concretessin en algunes mesures, com la creació de l'Escola Normal, encarregada de formar els nous docents, els primers centres escola-institut que donaven sentit a l'escola unificada o l'inici de l'Escola d'Estiu per a la formació permanent dels mestres... Segons afirma Safón (1978), l'impuls renovador hauria tingut difícil instaurar-se sense el catalanisme, ja que aquest treia profit de les idees avantguardistes per distingir-se i aconseguir autonomia.

Tanmateix, segons afirma rotundament Navarro (1979) és cert que va existir un grup d'educadors que van tenir unes iniciatives a nivell qualitatiu que poden ser considerades "entre les millors que hi hagi hagut a Espanya" (p.163), però no va existir un moviment de gran abast i expansió. Marqués (2011) afirmava breument el mateix quan deia que la voluntat renovadora era d'uns individus concrets. Una prova del conservadorisme majoritari dins el cos de mestres seria l'alta afiliació dels mestres republicans al Casal del Mestre, de clara orientació catòlica que reporta Joan Puig i Elías en un discurs a González-Agapito (2008). Per afirmar-ho amb rotunditat, caldria recuperar proves, potser documentals, més fefaents. En tot cas, es podria dir que el desenvolupament de les noves polítiques progressistes, tot i trobar el moment més propici en la II República, es van veure limitades per les condicions, sobretot en un sentit qualitatiu, pedagògic.

En aquest aspecte qualitatiu, a Catalunya la qüestió de la catalanitat era de molta importància. Els grans desitjos i somnis per fer una escola catalana es van veure limitats per la legislació, que establia el castellà com l'única oficial de l'estat i la responsabilitat de l'organització de l'ensenyament a cada regió autònoma on podien crear centres en la seva llengua. Aquesta situació de bilingüisme va perpetuar "la situació d'anormalitat cultural a Catalunya" (Fontquerni i Ribalta, 1982, p.25). Tanmateix, la utilització de català a l'ensenyament va gaudir d'una certa permissivitat a causa del Decret del 29 d'abril de 1931

publicat pel govern provisional en el que es reconeixia la importància de la llengua materna com a instrument fonamental de culturització. Aquest decret, el qual donava prioritat d'ús a la llengua catalana de manera evident, no va ser derogat, fet que va propiciar una doble legislació que va permetre que en alguns centres l'ensenyament fos totalment en català. Navarro (1979) expressa que hi havia una sensació de "joia i preocupació": s'ensenyava en català però només fins als vuit anys i, a més, sota la incertesa d'una legislació ambivalent.

Per a l'establiment del català s'havien de superar moltes limitacions, entre les quals hi destacava el nivell formatiu en català dels mestres. Per això als nous mestres se'ls preparava en català a l'Escola Normal o també es va restablir les càtedres de català. Aquesta importància, segons Fontquerni i Ribalta (1982) es deuria també al binomi entre catalanisme i renovació, pel qual es necessitava una catalanització efectiva de l'escola per aconseguir la renovació amb la que s'identificava Catalunya.

Com es legislava en el decret, l'escola seria "unificada" el que implicava que l'ensenyament era una sola "totalitat unitària de parts" (Navarro, 1979, p.53). Segons Luzuriaga (1931 citat a Carbonell i Monés, 1978) l'escola unificada s'emmarcava en quatre eixos: respecte a l'alumne, on s'equipararia a tots els infants fos quina fos la seva posició econòmica, social, religiosa o de sexe; respecte a les institucions, en que s'unificarien les institucions educatives des de l'escola bressol a la universitat; respecte als mestres, on s'aplicaria un principi unitari que portaria a una mateixa formació o remuneració; respecte a l'administració, en què s'unificarien els serveis i les funcions administratives de l'ensenyament. Segons Navarro (1979) aquesta idea no era tan pedagògica com polític-social, ja que es dirigeix a extingir absolutament les condicions extrapedagògiques com la riquesa, les idees polítiques o religioses. L'únic factor important és la capacitat i aptituds dels individus. Aquesta nova proposta volia aconseguir l'escolarització completa, oferir les mateixes oportunitats i garantir l'accés a nivells d'educació superiors a l'ensenyament primari. Però tot això funcionava en un nivell teòric, a la realitat no es va desplegar d'aquesta manera: l'existència d'escoles privades i públiques amb diferents titularitats va limitar molt la proposta d'unificació.

De la mà de l'escola unificada, una altra innovació qualitativa que es legislava era el laïcisme. No podia haver-hi distincions per qüestions religioses, així que l'escola s'havia de mantenir neutral en matèria religiosa. Finalment, i també de la mà de l'escola unificada, es va aplicar la coeducació, és a dir, l'educació igualitària envers el sexe. Una vegada més, ni el laïcisme ni la coeducació es van aplicar a tots els centres, ja que van existir centres

privats religiosos i centres segregadors per sexe. Aquest fet limitava, encara més, el significat d'escola unificada en el període pacífic de la II República.

En aquest marc van aparèixer diverses propostes metodològiques que tindrien influència en la posterior idiosincràsia del CENU. Una de les més influents va ser l'Escola Moderna de Francesc Ferrer i Guàrdia que, nascuda el 1901, era la coronació de la tradició de la cultura llibertària i de les escoles racionalistes.

4. EI CENU

4.1. Evolució històrica

En el moment de l'alçament franquista en contra del legítim govern republicà, a Catalunya diversos actors van respondre als militars rebels per evitar un règim feixista. Amb caràcter temporal i urgent, es van formar diversos comitès amb la missió de controlar i organitzar les tasques més importants mentre es formava el Govern de concentració, fet que succeiria al setembre. Sufocat l'intent de cop d'estat feixista, la política catalana restà en alt grau en mans de les organitzacions obreres, les quals controlaven els nous organismes col·legiats per tal de donar resposta a temes com la guerra, l'economia, la producció industrial, l'autogovern o l'educació (Cortavitarte, 2005; Fontquerni i Ribalta, 1982; Navarro, 1979; Safón, 1978). Aquests organismes, que serien els anomenats comitès, tenien un caràcter temporal, havien d'ocupar el poder fins a la constitució del Govern de Concentració, i urgent, perquè no es podia deixar Catalunya sense cap dia de governança (Fontquerni i Ribalta, 1982; Navarro, 1979).

El Consell d'Escola Nova Unificada (CENU) comença el seu camí com a Comitè en el decret publicat al Diari Oficial el 29 de juliol de 1936, aproximadament dues setmanes després de l'alçament feixista que derivaria en la Guerra Civil Espanyola. Amb la voluntat de construir una escola d'acord amb el nou ordre social, en el decret es van fixar tres finalitats pel CENU: "organitzar el nou règim docent d'escola unificada que substituirà l'escola de tendència confessional"; "intervenir i regir aquest nou règim docent, assegurant que respongui, en tots els aspectes, al nou ordre imposat per la voluntat del poble, és a dir, que estigui inspirat en els principis racionalistes del treball, que tot home amb aptituds pugui arribar, sense obstacles i prescindint de tot privilegi, des de l'escola més primària als estudis més superiors; intervenir en la coordinació dels serveis de l'ensenyament de l'estat, de l'Ajuntament de Barcelona i de la Generalitat de Catalunya. Tot i que aquestes finalitats representen un document bàsic per entendre els inicis del CENU, no gaires autors en

parlen, només Aisa (2008), Fontquerni i Ribalta (1982) i Serra (2008). Probablement perquè aquestes disposicions van restar més en un nivell teòric, ja que, com es veurà més endavant, les facultats i el camp d'acció del CENU van excedir, i molt, les previstes en aquestes finalitats.

El temps des del decret de creació del CENU al 26 de juliol de 1936 fins a la constitució del Govern de Concentració al setembre és anomenat per Cortavitarte (2005) com "La resposta Revolucionària" i marca la primera etapa del CENU. Tot i que aquest autor és l'únic que divideix i titula els períodes del CENU, sí que hi ha acord respecte als factors que utilitza Cortavitarte per fer la divisió i, per tant, té prou validesa aquesta segmentació.

Tant Navarro (1980) com Marqués (2011) com Fontquerni i Ribalta (1982) coincideixen a dir que el naixement del CENU, d'aplicació només a Catalunya, no s'hagués pogut donar en un context de normalitat constitucional, en la qual la Generalitat no tenia les competències necessàries per controlar tot l'aparell educatiu a Catalunya. Aquest naixement també s'ha d'inscriure dins la política de concentració i unitat que donen llum al Comitè Central de Milícies antifeixistes de Catalunya, el qual ostentaria el màxim poder a Catalunya fins a l'estabilització de la situació al setembre. González-Agapito (2008) assegura que el CENU era el "fruit unitari de la revolució" (p.146).

Així, tots ells venen a convenir que la guerra era una condició *sine qua non* que possibilitava la creació d'aquest comitè: s'havia creat una situació d'emergència en què les competències institucionals es trobaven en mans de ningú. Tanmateix, existeix una lleu diferència entre Marqués (2011), Fontquerni i Ribalta (1982) i Navarro (1979). Mentre que aquest últim interpreta que Catalunya es va autoatribuir les competències, és a dir, les va emprendre, Salomó exposa que va ser una situació que es va donar "de facto" perquè "les circumstàncies bèl·liques van afavorir que Catalunya tingués absoluta autonomia" (Salomó, 2011, p.37). I a la vegada, Fontquerni i Ribalta (1982) interpreten que Catalunya es va veure obligada a adquirir les competències a causa de l'anomenat bloqueig. Així, queda per dirimir quina va ser la responsabilitat de la Generalitat per adquirir l'autonomia educativa: es va veure obligada i/o se'n va apropiat? Està clar que la Generalitat, com s'ha vist en el context, volia aquesta autonomia que li havia sigut negada el 1931 i, ara, fos per obligació o no, la tenia sota un context d'emergència.

Les dues autores assenyalen que aquest decret en el que s'atribuïa les competències va ser sempre "paper mullat" perquè mai va ser d'acord amb el govern central, el qual es va reservar els drets durant tota la guerra. Aquesta situació va provocar tensions constants que

es van allargar durant tot el conflicte bèl·lic: Catalunya volia el reconeixement de la plena autonomia i, el govern central, retenir les competències (Fontquerni i Ribalta, 1982; Navarro, 1979). De fet, segons les dues autores, el conflicte que originaria aquestes estructures escolars paral·leles provocarien la majoria dels problemes importants del CENU. Aquestes tensions es donaren durant tota la Guerra Civil i explotaren el maig del 1937.

El CENU, que com s'ha comentat, neix com a Comitè i amb un caràcter executiu que li va permetre tenir l'educació catalana "totalment a les seves mans" fins al setembre de 1936 (Navarro, 1979, p.181). En aquest mes, moment de construcció del govern de concentració de forces polítiques i sindicals, el CENU i altres òrgans van deixar de ser comitès per esdevenir consells, fet que significava l'estabilització de la situació passant d'uns comitès executius a uns consells consultius. El CENU es convertí en un organisme assessor i informatiu de la Conselleria de Cultura que s'ocupà de tots els àmbits de la vida cultural (Cortavitarte, 2005; Fontquerni i Ribalta, 1982; Navarro, 1979; Safón, 1978). Aquesta teòrica pèrdua de funcions executives del CENU i d'altres comitès i juntes, alguns dels quals van desaparèixer, significava l'estabilització de la revolució. Aquest moment és el que marca l'inici de la segona etapa del CENU, el qual Cortavitarte anomena "L'estabilització del nou ordre revolucionari".

Aquest canvi de funcions en el CENU, fet a través d'un decret, intentava fixar de manera definitiva les seves atribucions. Però les ambigüitats i les disputes pel control de l'àmbit educatiu van continuar. Les primeres es poden observar en la contradicció expressada per Fontquerni i Ribalta entre el caràcter teòricament consultiu i la capacitat de creació de centres i la dotació de poder en l'estructura educativa reconeguda al *reglament d'organització interior del Consell* (1982), la qual s'executava. O, en altres paraules, segons tots els autors, el CENU va mantenir a la pràctica un alt nivell de capacitat executiva, superior a la que descrivia les disposicions del decret. Així doncs, en aquesta segona etapa, el CENU va viure el moment de més protagonisme: exercia autoritat sobre les escoles noves, va dissenyar el Pla General, va crear les normes de nomenaments de mestres o va construir l'ensenyament del català (Cortavitarte, 2005; Fontquerni i Ribalta, 1982; Miró, 2008; Navarro, 1979; Safón, 1978; Serra, 2008). D'aquesta manera, sense cap mena de dissensió en tota la bibliografia disponible, el CENU esdevindria el màxim òrgan en matèria d'educació fins al maig de 1937. No és d'estranyar, llavors, que totes les disposicions que redactà la Conselleria de Cultura entre juliol del 1936 i maig de 1937 porten la proposta o l'informe del CENU.

A la Generalitat de Catalunya es va formar l'anomenat govern de concentració per evitar la duplicitat de poder creada per les institucions republicanes i els comitès obrers. Aquest nou govern, sota la presidència de Lluís Companys, estaria format per 4 consellers d'ERC, 3 de la CNT, 2 del PSUC i 1 del POUM. En aquest moment d'estabilització de la revolució, es dona també la consolidació del CENU, en el que la presidència es va atribuir al conseller de cultura de la Generalitat, Ventura Gassol. Alhora, va ser constituït per 4 representants de la CNT, 4 de la UGT i 4 tècnics procedents de diferents institucions educatives com la Universitat o l'Escola Normal. Així, dos terços eren forces obreres, el que feia que l'educació catalana estigués en les seves mans (Aisa, 2008; Cortavitarte, 2005; Fontquerni i Ribalta, 1982; Navarro, 1979). Segons Fontquerni i Ribalta, és "sens dubte aquesta composició del Consell la que possibilitaria l'èxit de la seva actuació en un primer període i allò que, al mateix temps, condicionaria la forma d'aquesta actuació, sotmesa a profundes discussions de caràcter polític i pedagògic" (1982, p.39). Tanmateix, tot i la presidència del conseller de cultura de la Generalitat, qui ostentava més poder era el mestre racionalista, cenetista, director de l'escola Natura i president del Comitè Executiu, Joan Puig i Elias, qui tindria la presidència efectiva elegida entre els consellers (Aisa, 2008; Fontquerni i Ribalta, 1982; González-Agapito, 2008; Navarro, 1979; Safón, 1978). Si ens fixem en la bibliografia de caràcter local, veiem que aquesta distribució dels organismes en forces sindicals i polítiques no només la trobem en l'àmbit autonòmic, també en el local. Per exemple, Miró (2008) exposa que la delegació del CENU a Tarragona estava constituïda per representants de partits polítics, com Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) i, sobretot, representants sindicals tant anarquistes com de tendències marxistes.

Pel que fa a la distribució de les responsabilitats per tasques, el CENU va crear ponències, és a dir, àmbits o nivells d'ensenyament. Aquestes eren: l'ensenyament primari, el secundari, el professional, el superior, el tècnic i l'artístic (Miró, 2008; Fontquerni i Ribalta, 1982; Navarro, 1979). Al capdavant de la ponència de l'ensenyament primari, la més important per a l'actual treball, estava el mateix Joan Puig i Elias. Segons Fontquerni i Ribalta, l'ensenyament primari va ser on el CENU va posar més esforços (1982).

Tot i l'hegemonia de la CNT en el CENU assenyalada per tots els autors, aquesta no va cristal·litzar en una àmplia majoria representativa dins aquest organisme, fet discutit per Safón (1978) i González-Agapito (2008). Segons Safón (1978), tot i la capacitat d'imposar aquesta majoria, la CNT va optar per seguir la seva idea d'equitat, de manera que les diverses forces polítiques i socials van quedar representades "sense tenir en compte els efectius ni la seva importància" (1978, p.90). Tanmateix, González-Agapito (2008) té una visió menys generosa que Safón (1978) qui potser idealitza el comportament anarquista

atribuint aquesta decisió només a qüestions ideològiques. La CNT va compartir equitativament òrgans com el Comitè de Milícies Antifeixistes amb organitzacions minoritàries a Catalunya, cert. No obstant això, aquestes organitzacions tenien més poder en altres llocs: la força de la CNT a la costa de llevant (Catalunya, País Valencià i Múrcia), no era igual al nord i centre d'Espanya, on les tendències marxistes tenien més poder (González-Agapito, 2008). Alhora, dins el territori català, la CNT era molt forta a Barcelona, però més dèbil a ponent, on el binomi FETE-UGT tenia més sindicats. Alhora, González-Agapito (2008) afirma que s'ha de tenir en compte que el moviment anarquista "no comptava amb la infraestructura ni amb els docents necessaris per oferir un ensenyament basat en la pedagogia llibertària a tots els infants de Catalunya" (González-Agapito, 2008, p.146). Per tant, l'entrada de la CNT i la FETE-UGT en posicions d'equitat es devia a qüestions ideològiques, però també i sobretot, a raons estratègiques, per voluntat i necessitat.

La CNT, una vegada ja havia esclatat la guerra, a través del seu Sindicat Únic de l'Ensenyament, era un dels sindicats majoritaris dins el món educatiu, però no l'únic. L'altre sindicat fort era, la ja anomenada, Federació de Treballadors de l'Ensenyament (FETE) de tendències socialistes, tot i que abastava un ampli ventall d'ideologies⁶ (Fontquerni i Ribalta, 1982; Marqués, 2011). La FETE estava integrada dins la Unió General del Treballador (UGT) i era propera a la Institución Libre de Enseñanza i simpatitzant de partits com el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Segons Marqués (2011) aquest sindicat no havia sigut gaire representatiu a Catalunya fins al 1936, quan experimentà un creixement molt notable ja iniciada la guerra. Probablement perquè els mestres, molts dels quals afiliats al Casal del Mestre d'orientació catòlica, quan van haver de sindicar-se obligatòriament se sentien més propers als ideals socialistes que als anarquistes. Aquesta sindicació, en tot cas, creava una situació contradictòria: el CENU estava principalment controlat per la CNT però els mestres eren més simpatitzants de la FETE-UGT.

Aquests sindicats, FETE i CNT, van tenir un paper crucial en el desenvolupament del CENU, prova d'això és la quantitat de pàgines dedicades a les seves relacions per Fontquerni i Ribalta, Aisa, Navarro o Cortavitarte, els quals parlen sobretot de relacions conflictives. Així, tot i que les dues estaven unides per l'antifeixisme, les seves diferències ben aviat es van manifestar. En l'anteriorment comentat conflicte pel que fa als traspassos de les competències de l'estat a Catalunya, la FETE, molt influenciada pel MIP en mans de la UGT, inicialment es va oposar al traspàs de poders perquè prioritzava la lluita antifeixista i

⁶ Marqués (2011) concreta la constel·lació política de la FETE-UGT: republicans, liberals, comunistes, socialistes o marxistes (2011)

no volia debilitar el poder central (Fontquerni i Ribalta, 1982). En canvi, la CNT creia que el CENU havia de ser l'únic organisme competent en matèria de Cultura, de fet, proposaven l'extensió del règim del CENU a totes les terres ibèriques (Fontquerni i Ribalta, 1982). Una altra font de conflicte la reporta Aisa (2008): la CNT tenia molt pes a Barcelona, però el binomi FETE-UGT predominava a les terres de ponent i no volia acatar la imposició de paritat de les dues forces sindicals. Miró (2007), Fontquerni i Ribalta (1982) i González-Agapito (2008) encara reporten un altre conflicte entre els dos sindicats: la diferència salarial entre els mestres de l'Estat i la Generalitat, tema que es tracta més endavant. Aquests conflictes, molt relacionats amb el Fets de maig del 37, debilitarien el CENU progressivament.

Si el naixement del CENU havia estat estretament lligat als processos polítics, econòmics i militars que es van desenvolupar a Catalunya, la seva davallada també estaria marcada per aquests factors. Els conflictes interns del CENU entre anarquistes i socialistes i el conflicte entre la descentralització i la centralització del poder eren problemes habituals de la Catalunya de 1937. Aquests conflictes van explotar definitivament el maig de 1937, quan va haver-hi un canvi en l'*statu quo* a Catalunya i, per extensió, també al CENU. Cortavitarte (2005) assenyala aquest esdeveniment històric, els Fets de Maig del 37, com el punt d'inflexió que marcaria la davallada de poder del CENU i que obriria la tercera i última etapa anomenada per Cortavitarte (2005), "La contrarevolució i la fi del protagonisme del CENU".

El que es va aconseguir amb el maig del 37 és un reforçament del poder executiu per damunt d'organismes revolucionaris dominats per les centrals sindicals, com era el CENU. Cortavitarte (2005) no només parla del reforçament del poder executiu i institucional, sinó de "l'ostracisme dels organismes sorgits al caliu de la revolució" (secció "3a etapa (..)", paràgraf 1). El fet és que a Catalunya es va produir un dur enfrontament armat entre PSUC, amb el suport d'ERC, i la CNT i el POUM que va provocar moltes morts, ferits i va suposar la separació del Consell Executiu i la sortida de la CNT dels governs republicà i de la Generalitat, així com la seva neutralització i desarmament.

Respecte al CENU, aquest canvi en el poder es va consolidar amb el decret publicat al juliol que reorganitzava l'educació a Catalunya. Aquest decret, si bé no eliminava el CENU⁷, sí que treia tot el seu protagonisme (Navarro, 1979) a través de reduir el seu àmbit d'actuació a "la fixació de principis pedagògics o formes d'organització docent de caràcter general". I, a

⁷ El text del decret especificà la voluntat continuista del govern respecte al CENU, alhora que reconeix la tasca duta a terme per aquest organisme en els gairebé 12 mesos des del seu naixement (Fontquerni i Ribalta, 1976).

més de reduir-lo, deixar-lo en un limbe d'inconcreció. Des d'aquest moment, el CENU perd el seu protagonisme dins el Diari Oficial i és "un organisme que vegeta i que fins i tot sembla que no existeixi (Navarro, 1979, p.183). Un exemple d'aquesta pèrdua de protagonisme és que el Pla d'estudis de setembre de 1937 de l'Escola del Treball, anteriorment àmbit indiscutible del CENU, no està elaborat per aquest consell i només du el seu vistiplau. I això en els millors dels casos, perquè en moltes disposicions de la Conselleria ni apareixia el CENU. Com diuen Cortavitarte (2005), Fontquerni i Ribalta (1982) i Navarro (1979), el CENU esdevé un òrgan informatiu de la Conselleria de Cultura, que, recobrant el poder, tenia el dret de demanar-li assessorament.

Alhora, aquest decret reformulava la composició de l'organigrama: les organitzacions sindicals van perdre la seva majoria en el Consell enfront de tècnics. Aquesta nova composició era: 3 representants de la UGT, 3 de la CNT, 2 de la Generalitat, 2 dels alumnes (Federació Nacional d'Estudiants de Catalunya i Federació d'Alumnes de les Escoles del Treball de Catalunya) i altres 4 membres, representants respectivament de la Universitat Autònoma de Catalunya, de les Escoles Tècniques, dels Instituts i Escoles d'Ensenyament Normal i Secundari i de les Escoles d'Ensenyament Artístic. Pel que fa a la presidència, estava en mans del conseller de Cultura o de qui ell delegués. Aquesta nova configuració és valorada per Fontquerni i Ribalta (1976) dient que la inclusió de representants de les institucions docents més importants van fer adquirir al consell un caràcter més tècnic. Navarro (1979), l'únic que es significa en aquest sentit, escriu tècnics entre cometes, insinuant que no eren simplement això, sinó que eren personatges també polítics,

Així, el CENU seguiria actiu en aquest rol completament secundari fins a la dissolució d'aquest organisme per part dels feixistes. Dos dies després de l'ocupació de Barcelona, el Ministerio de Educación Nacional, el màxim organisme feixista en matèria d'educació, dictava una ordre per la qual quedaven suprimits tots els centres culturals i escolars de la Generalitat. Era abolit el CENU, però també l'obra del Patronat Escolar, els Ateneus, els centres obrers...

En el curt temps d'acció del CENU, sobretot en els mesos compresos entre el juliol del 36 i el maig del 37, moment en el que gaudeix de més autonomia, el Consell va dur a terme a una obra educativa que tots els autors lloen. En definitiva, com diu González-Agapito (2008), l'obra educativa del CENU es centrava en dues direccions: el primer, "dissenyar un nou sistema educatiu sobre el principi de l'escola unificada inspirat en els principis racionalistes, la qualitat educativa i l'equitat" (p.147) i, el segon, "l'escolarització de la població infantil (...) a través de les necessàries intervencions en infraestructures i en la

reorganització i reclutament del professorat.” (p.147). Aquestes dues vies d’actuació són, a conseqüència de ser els objectius on més esforços va dedicar el CENU, les més assenyalades per tots els autors. Així, trobem un propòsit més aviat qualitatiu, la construcció d’un sistema renovador, i un altre més quantitatiu, l’escolarització dels infants superant la manca d’edificis i mestres.

4.2. Ideari del CENU

L’ideari del CENU pivotava sobre els eixos polítics i pedagògics, àmbits indeslligables un de l’altre. Com s’ha vist, tot i la paritat de forces, qui tenia més poder dins el CENU era el moviment anarquista, perquè quantitativament era el sindicat més fort a Catalunya, però, també, i segons només afirma Navarro (1979), perquè eren els qui tenien una tradició pedagògica més consolidada i que constituïen una veritable alternativa.

Segons Serra (2008), els principis bàsics del CENU buscaven construir una escola única, laica, gratuïta i un ensenyament en català. Si es compara aquestes finalitats amb les de la república, es pot veure que no hi ha gaires diferències entre l’educació de la II República i la que proposava el CENU. Era un pas més enllà en la mateixa direcció. Gairebé totes les escoles privades es van tancar i totes les escoles van ser coeducatives o es va donar suport a les famílies amb pocs recursos, dret reconegut per la Constitució de 1931. A la vegada, la coeducació i el laïcisme, quedant la religió per a l’esfera privada, es van aplicar a totes les escoles, sense excepció, no com havia succeït anteriorment. Pel que fa al català, es va seguir la directriu d’ensenyar la llengua materna, però ara en lloc d’utilitzar-se el català fins als 8 anys, es feia fins als 12, segons reporta el mateix Puig i Elias (González-Agapito, 2008). Es volia la normalització i generalització del català en totes les escoles, per això es va constituir el Comitè de la Llengua, organisme dedicat a la producció i difusió de textos escolars en català. Com deia el mateix Puig i Elias:

“Cada niño, cuando salga de nuestras escuelas, sabrá hablar en catalán y en castellano, y después hablará como mejor le plazca. Y seguramente que entonces comprenderá, como comprendemos nosotros, que el idioma no es más que un instrumento de que se sirven los hombres y que el idioma sirve al hombre; no el hombre va a servir al idioma. (González-Agapito, 2008, p.169).

El mateix autor interpretava que aquesta manera d’entendre l’ús de la llengua era per evitar tot perill de segregació i de fractura social.

Així, en el sentit que exposa Serra (2007) sobre l'ideari del CENU, la política educativa d'aquest organisme significava només anar un pas més enllà. Tanmateix, aquestes disposicions del CENU eren les que apareixien a un nivell més aviat legal, per entendre l'ideari del CENU, s'ha d'excavar més en els seus referents, l'educació racionalista.

Un eix del pensament racionalista era l'educació integral, la qual suposava el desenvolupament progressiu i equilibrat en tots els àmbits de la persona, és a dir, es referia tant a factors físics, com intel·lectuals o ètics. Aquesta educació holística era revolucionària en el sentit que atacava un pilar de l'estructura capitalista: la divisió entre el treball manual i intel·lectual. És a dir, atacava la divisió del treball entre obrers i intel·lectuals (Cortavitarte, 2005). Per això donava necessàriament un ensenyament teòric o científic i un ensenyament pràctic o industrial, el qual es visibilitza en una de les mesures que s'exposa més endavant, el Pla General d'Ensenyament (PGE).

Tanmateix, tot i que el CENU va seguir els principis racionalistes, alguns sectors de la CNT van criticar l'obra del Consell per ser desviacionista. Aquests individus són els que van mantenir ateneus llibertaris fora de l'acció i control del CENU. De fet, només segons Safón, "una vegada constituït el CENU, es va distanciar bastant de les idees racionalistes, apropant-se més a una formació instructiva de tipus socialista que a una educació alliberadora" (1978, p.119).

El nom "racionalista" provenia de la importància pedagògica que es donava a la raó. L'educació de la infància, segons aquest moviment, havia de fonamentar-se sobre una base científica i racional, s'havia de prescindir de tot allò que estava fora d'aquest marc. Així, l'escola racionalista era seguidora de la corrent positivista, que creia que l'únic coneixement vàlid és el científic. Partint d'aquesta idea nuclear, aquesta pedagogia es recolzava en diversos eixos.

Un dels més importants era la llibertat, la qual no era només un objectiu, sinó també mitjà. Aquesta llibertat es desenvolupava en dos sentits, l'individual i el col·lectiu. Individualment es tractava de construir una personalitat autònoma en la que la persona es pogués desenvolupar lliurement (Cortavitarte, 2005; Safón, 1978). Aquesta idea d'independència pels anarquistes no significava que les persones es desenvolupessin soles, ja que, com diu Safón (1978), "seria absurd confrontar-se contra la influència natural que els humans exerceixin uns sobre els altres" (p.122). S'ha d'entendre que aquesta interacció estava regida per la solidaritat i respecte amb el desenvolupament personal de cada infant. Alhora,

pel que fa al sentit col·lectiu, es tractava de construir una societat que possibilités el desenvolupament de tots els individus i l'extinció de les relacions de poder (Cortavitarte, 2005).

L'educació específica, la qual ara es coneix com a personalització educativa, pretenia garantir el desenvolupament de l'individu segons allò específic de cada persona, segons els seus interessos, necessitats, capacitats... Així, l'educació del CENU volia revertir l'homogeneïtzació que provocava l'educació tradicional i donar l'oportunitat a tots els infants de desenvolupar-se segons les seves característiques personals, sense que influïssin àmbits opressius com el nivell social, el sexe...

Dins el paradigma de l'educació integral, es donava especial importància a l'educació moral, la qual tenia les seves bases en dos valors inseparables com són la llibertat i la solidaritat. Aquesta ètica havia de conduir a la construcció d'una societat sense relacions d'autoritat i d'exploatació econòmica i social a través de la implantació de relacions de solidaritat, igualitàries i cooperatives. En aquest sentit, González-Agapito (2008) assenyala la dedicació especial del CENU a l'atenció a la infància amb dificultats socials, un aspecte que, segons el mateix autor, ha sigut molt poc estudiat. Aquesta atenció és molt significativa perquè representava la revolució educativa i social envers la infància: el futur era una societat harmònica i pacífica.

Per a la construcció d'una societat així, segons els anarquistes, l'infant no havia de ser un element de combat contra persones o tendències, "l'infant no és un mitjà, sinó un principi i un fi" (González-Agapito, 2008, p.150). Aquest profund posicionament naturalista sobre la bondat natural dels infants era una màxima de l'educació llibertària que durant la Guerra Civil va portar a una posició neutralista entre l'educació i l'afer bèl·lic. Consistia a evitar l'entrada de tota mena d'elements que predisposés a l'enfrontament, allunyar la barbàrie de la guerra dels infants. Tanmateix, aquests ideals no treien, com assenyalen Fontquerni i Ribalta (1982), que la realitat s'imposés sobre tots els elements de la societat, inclosa l'escola, la qual no va quedar al marge de les conseqüències de la Guerra Civil.

El màxim referent d'aquest corrent racionalista a Catalunya era l'Escola Moderna, creada el 1901 per Francesc Ferrer i Guàrdia i tancada el 1906, 3 anys abans de l'execució del mateix fundador. Aquesta escola era laica, antiautoritària, coeducadora i racionalista, en el sentit que la ciència i la raó són fonamentals. Algunes de les claus metodològiques d'aquesta escola era el laïcisme, el contacte amb la natura, l'ús dels jocs i els exercicis a l'aire lliure, la

realització de treballs manuals basats en el treball, l'absència de premis i càstigs o la importància de la ciència, l'astronomia o la història.

Com s'ha comentat, el CENU va ser un organisme amb tendències pedagògiques anarquistes, tanmateix, en la seva constitució es va distanciar de les idees racionalistes, apropant-se a una formació de tipus socialista. O almenys, això van criticar alguns sectors anarquistes, que argumentaven que el plantejament socialista supeditava l'educació als interessos de l'economia i que es claudicava davant el control estatal (Fontquerni i Ribalta, 1982; González-Agapito, 2008). Alhora, aquests sectors, segons Safón, també criticaven que l'educació era excessivament "instructiva" (1978, p.119).

Però aquestes crítiques a l'obra del CENU, una vegada més, no només van provenir des dels mateixos anarquistes, també van sorgir de la FETE-UGT. El posicionament del CENU sobre la bondat natural de l'infant i el neutralisme envers el context bèl·lic no va ser ben rebut pels sindicats socialistes, que defensaven una educació moral positiva i una educació adoctrinadora per instaurar el nou ordre revolucionari. Aquestes concepcions oposades entre CNT i FETE-UGT van suposar un conflicte: mentre que els anarquistes van defensar que la nova societat no podia aixecar-se sobre l'odi, els socialistes els van acusar d'idealistes i de promoure una educació descontextualitzada d'una realitat evident. De fet, segons afirmen Fontquerni i Ribalta (1982), els marxistes no només pretenien que els infants treballessin el tema de la guerra, sinó que fossin capaços d'entendre la lluita contra el feixisme i comprendre el sentit d'allò que els afectava directament, com eren les marxés al front dels mestres, per exemple. Per González-Agapito, l'"ardent i extensa" defensa de Puig i Elias del neutralisme és "significativa del clima d'ampli desacord" que existia dins el CENU (2008, p.151).

4.3. Mesures

4.3.1. Escolarització

L'objectiu prioritari del CENU va ser l'escolarització de tota la població escolar en edat d'ensenyament primari, de 6 a 14 anys a l'inici del curs 1936-1937. El repetit lema "el primer d'octubre cap infant sense escola" era representatiu d'aquesta voluntat, lema hereu a la vegada de la determinació republicana exposada al context, "ningún niño sin escuela". Aquesta intenció va conduir el CENU a emprendre una empresa que requeria molt d'esforç, disposava de poc temps i s'enfrontava a moltes limitacions com coincideixen tots els autors (Aisa, 2008; Fontquerni i Ribalta, 1982; González-Agapito, 2008; Marquès, 2011; Navarro,

1979; Serra, 2008). Segons Navarro (1979), el 1936 hi havia uns 150.000 alumnes sense escolaritzar a Catalunya, el que, a raó de 50 alumnes per aula, implicava que el CENU havia d'obrir unes 3000 aules noves⁸. Fontquerni i Ribalta (1982), en canvi, no donen xifres en l'àmbit autonòmic sobre infants, docents o escoles perquè

“la manca de dades certes sobre el real funcionament de la vida escolar durant els primers mesos fa pensar que tota la problemàtica va girar al voltant de temes concrets com el dels mestres (...) i dels locals. Això impossibilita el coneixement d'una relació, encara que aproximada, de les escoles que van funcionar” (p.91).

Aquestes dades també eren prou desconegudes en el moment de l'esclat de la guerra, com ho demostra el fet que el CENU dediqués grans esforços a la comptabilització de la població escolar, especialment d'aquells infants no escolaritzats (Fontquerni i Ribalta, 1982). La creació de Delegacions Comarcals havia de fer aquest cens ràpidament i trametre'l abans de l'inici del curs per poder organitzar l'activitat educativa a l'octubre. Així, tot i la manca de dades completament verificades, les de Navarro (1979), continuen sent les més fiables, també en període del CENU. De fet, en l'àmbit autonòmic són les úniques dades, amb les de Safón (1978), que indaguen sobre l'impacte de l'escolarització.

Des d'una perspectiva local, a Barcelona sí que es disposa de dades més fiables de l'estiu de 1936 gràcies als censos que es van fer⁹. Per exemple, Navarro (1979) i Fontquerni i Ribalta (1982) mostren dades similars: uns 87.000 infants sense escolaritzar segons el primer i 82.415 segons les dues autores, les quals utilitzen les dades publicades de l'Oficina de Matrícules. Els infants no escolaritzats, que segons la bibliografia devia situar-se en un ventall entre 82.000 i 87.000, representaven un “marge massa gran per a suposar que tots ells eren atesos a centres privats o populars” (Fontquerni i Ribalta, 1982, p.72). O, en altres paraules, que tot i els petits desacords en les dades, clarament hi havia molts infants sense escolaritzar provinents del sistema de la II República. Segons les dues autores, la població escolar total, la qual no dona Navarro (1979), és de 186.629 (1976 i 1982), el que implicaria, aproximadament, un 45% d'infants sense escolaritzar. Com s'ha comentat anteriorment, de la població per escolaritzar es van matricular uns 110.000: uns 40.000 correspondrien als

⁸ Navarro (1979) fa el càlcul de 150.000 respecte al infants desescolaritzats el 1934, fet que indica que no comptabilitza els infants de totes aquelles escoles que van ser tancades per ser religioses o privades ni els infants exiliats a l'esclat de la guerra el juliol de 1936. Per això, aquestes dades poden servir d'orientació, però no com una certesa respecte a l'escolarització real a Catalunya en temps de la Guerra Civil Espanyola.

⁹ La quantitat de dades disponibles envers Barcelona es podrien donar per la creació d'un major nombre documents, els quals ara són proves històriques.

no escolaritzats i uns 30.000 a les escoles confessionals i les privades no religioses tancades i uns 35.000 provinents d'escoles oficials.

Safón (1978) presenta unes dades similars recollides per Georgette Boyé¹⁰, la qual informa que hi havia 125.000 nous inscrits. És a dir, hi ha una diferència de 15.000 infants amb Fontquerni i Ribalta (1982). Ambdues dades poden ser vàlides, ja que les inscripcions es van donar de manera massiva durant l'estiu gràcies a les crides de les institucions i la resposta de les famílies. Així, si les dades de Safón (1978) i les de Fontquerni i Ribalta (1982) disten cronològicament per unes setmanes, o inclús dies, aquesta bretxa de 15.000 infants es podria deure a un decalatge entre les dates de recollida.

Al dèficit de 75.000 infants cal afegir, com s'ha comentat, els infants que es refugiaven a Catalunya fugint de zones on la guerra era més virulenta o, directament, ja s'havia perdut pel costat republicà. Els refugiats van començar a arribar a Catalunya a finals d'estiu segons Marquès (2011) i cap a la tardor, amb el curs ja iniciat, segons altres autors com Aisa (2008). Aquest èxode provocà el sorgiment colònies infantils que, ubicades també en edificis ja existents com finques o mansions senyorials confiscades, acollien a desenes de milers d'infants (Fernández, 1984). Aquestes colònies van ser una manera de salvaguardar els infants dels perills de la guerra, a la vegada que els proporcionaven "distracció, aliments, exercici i una educació naturalista" (Miró, 2008, p.151). A Catalunya, la quantitat d'infants refugiats augmentaria progressivament, ja que Madrid va ser la primera a acollir i després, quan els franquistes van avançar cap a la capital, seria el torn de Llevant i Catalunya (Fernández, 1984). La zona de Llevant sembla que el 1937 acollia colònies infantils a uns 50.000 infants (Fernández, 1984; Safón, 1978). Tot i que cap dels autors reproduïx xifres exactes sobre els infants refugiats a Catalunya, ben segur que va acollir milers d'aquests infants que augmentaven el dèficit escolar.

En paral·lel a aquest fenomen, el CENU tenia entre les seves principals finalitats tancar l'educació confessional i privada i unificar l'ensenyament primari en una sola escola laica, coeducadora i pública. En aquest sentit, el CENU va tancar totes les religioses, però algunes poques escoles privades i laiques es van mantenir en funcionament a causa del seu valor positiu com a centre d'experimentació pedagògic (Fontquerni i Ribalta, 1976 i 1982). Tanmateix, es va prohibir que se'n fessin de noves, independentment de la qualitat del seu ensenyament. Alhora, alguns militants anarquistes van mantenir en funcionament

¹⁰ Escriptora per la publicació periòdica francesa "L'Ecole Libératrice".

alguns ateneus llibertaris i grups anarquistes que criticaven l'obra del CENU per no ser una educació vertaderament llibertària.

Fruit de la tensió existent per l'autonomia entre Catalunya i l'Estat i la negativa del segon a transferir els poders de gestió sobre l'ensenyament, la titularitat de les escoles va acabar resultant un híbrid. Si bé l'esperit del CENU era construir una escola unificada, és a dir, una sola educació per a tothom, aquest desig no es va poder complir tampoc durant la Guerra Civil Espanyola. L'Estat va mantenir escoles sota la seva potestat i la resta d'escoles van passar a mans del CENU ja fos a través de la Generalitat de Catalunya o l'Ajuntament de Barcelona, que va mantenir alguns grups escolars. Tanmateix, s'havia reduït molt el ventall d'escoles, així que s'havia avançat respecte als temps republicans.

La bibliografia consultada no conté gaire informació sobre les possibles diferències i similituds entre els dos tipus d'escoles. Vagament, s'indica que, tot i que van treballar separadament, van mantenir certes similituds: coeducació o calendari van ser alguns dels temes en que es van mostrar iguals. Tanmateix, com reporta Serra, les escoles estatals no es van acollir als plans de rehabilitació del CENU i, a Granollers, la intervenció del CENU sobre aquestes no va anar més enllà dels noms dels centres (2007). De fet, l'absència en tots els autors de seguiment sobre el creixement o decreixement de les escoles estatals fa pensar que, fos com fos, la variança va ser poc significativa i que, probablement, es devia mantenir en nivells del període de la II República. Sabem que els infants van ser escolaritzats en centres diferents però es desconeix encara el grau de similitud i la quantitat d'infants en les escoles de l'Estat.

Si observem l'evolució de les dades d'escolarització, en tots els autors veiem com l'esforç del CENU va donar els seus fruits: l'escolarització va augmentar molt tot i la situació d'emergència que es vivia (Fontquerni i Ribalta, 1982; Marquès, 2011; Navarro, 1979; Serra, 2003). Navarro (1979) diu que el propòsit del lema "l'1 d'octubre cap infant sense escola" va ser un "fracàs estrepitós" (p.175) perquè no es va tenir temps ni les condicions, però que al cap de dos anys, a l'abril de 1938 s'havien aconseguit crear 128.036 places a Catalunya el que representava un 83% de les places necessàries¹¹ (Navarro, 1979). A la vegada, afirma que "si afegim les escoles creades per alguns ajuntaments, podem imaginar que a mitjans del 1938 el problema podia estar gairebé resolt pel que fa la creació d'escoles (Navarro, 1979, p.175).

¹¹ Aquest 83% fa referència a les 150.000 places que havien de cobrir segons el mateix autor, Navarro (1979).

Tanmateix, s'han d'afegir algunes esmenes a aquesta proclama ja que falten dades i l'escolarització de tants infants es donava en circumstàncies dolentes. Primer de tot, té un sentit orientatiu utilitzar la dada d'infants sense escolaritzar el 1936 per calcular la xifra de 1937, un temps en el que hi hagut un evident moviment poblacional. A la vegada, hi havia molts infants escolaritzats que estaven matriculats en centres en període d'instal·lació, els quals Navarro (1979) xifra en més de 64.000 infants. I en el sentit contrari, segons reporten Fontquerni i Ribalta (1982), es té coneixement d'escoles de les quals, tot i estar en funcionament, no fou publicada la constitució oficialment. Així, tot i que hi ha aproximacions, hi ha diversos factors que impedeixen saber ben bé quantes eren les places disponibles el 1937.

Pel que fa al cas barceloní, trobem bona quantitat de dades provinents de Fontquerni i Ribalta (1982), Navarro (1979) i Safón (1978), però no acaben de ser del tot congruents entre elles i presenten algunes incògnites. Safón (1978) és el que dona les dades més primerenques: reporta dades recollides per Georgette Boyé, qui informa que s'han creat 50.000 places a Barcelona a finals de 1936.

Uns tres mesos després, Fontquerni i Ribalta (1982) diuen que en un informe del Sindicat d'Arquitectes de Catalunya (SAC) de febrer de 1937 es reporta que 54.151 infants de Barcelona anaven a noves escoles, 50.633 dels quals ho feien en edificis no enllestits. Un mes després, al març, ja es reporta una capacitat per 60.000 infants, tot i que es reconeix que una part d'elles tenen condicions "absolutament insuficients" (Fontquerni i Ribalta, 1982).¹² Les dades de les dues autores es contradiuen amb les de Navarro (1979), ja que diu que al mateix mes, al març, a Barcelona s'havien creat 77.000 places escolars pels infants desescolaritzats que, recordem, devia oscil·lar entre 82.000 i 87.000. És a dir, Navarro (1979) diu que s'havien creat places per escolaritzar al voltant d'un 90% dels infants sense escola, mentre que Fontquerni i Ribalta (1982) parlen d'un 70%, dels quals més de la meitat ho feien en condicions molt pobres.

Les 50.000 places que reporta Safón (1978) són poc fiables per la poca validesa de les seves fonts, però tenint en compte el ràpid increment de places, aquesta dada seria compatible amb les dels altres autors. Pel que fa als altres dos treballs, s'haurien de comparar les fonts primàries que utilitzen, però la improvisació del moment històric fa difícil comptabilitzar una xifra exacta. La diferència entre Fontquerni i Ribalta (1982) i Navarro (1979) és d'uns 17.000 infants, però també, i sobretot, sobre les condicions lamentables de

¹² Per veure el mapa de les escoles del CENU a Barcelona, vegeu l'Annex 2.

moltes d'aquestes places, fet que no reporta Navarro (1979). En tot cas, la bibliografia permet afirmar que a la ciutat de Barcelona, cap a la primavera de 1937, s'havien creat la majoria de places necessàries per escolaritzar a tota la població escolar. Gràcies en bona part i com es veurà més endavant, als grans esforços que es van dedicar a l'escolarització barcelonina.

A la primavera del 1937 la principal dificultat era aconseguir les places que mancaven per la dificultat d'adaptar més edificis, ja que els adaptats fins llavors eren els més senzills i barats. Sembla, com diuen Fontquerni i Ribalta (1982), que la insuficiència de places escolars en condicions adequades no es va resoldre al llarg dels dos cursos i mig en què actuaren la Generalitat i l'Ajuntament de Barcelona.

És important assenyalar que els autors en moltes ocasions fan referència a "creació" d'escoles, grups escolars o places escolars i no a infants escolaritzats. És un detall molt rellevant perquè disposar de la capacitat d'escolarització no implica que la població escolar estigui efectivament escolaritzada. Així, Fontquerni i Ribalta (1982) diuen que les dades són menys optimistes en aquest sentit, ja que el maig de 1937 el CENU, en veu de Puig i Elias, reconeixia que 43.440 infants, els quals podien tenir plaça, seguien sense anar a escola només a la ciutat de Barcelona.

La principal causa, a part de les escoles encara no preparades, era l'absentisme escolar, que encara era alt. Tot i les crides a través dels diaris que recordaven als pares la responsabilitat de portar els fills a les escoles i de les moltes inscripcions inicials, molts infants matriculats en places escolars no assistien a classe. Miró (2008), des d'una perspectiva local, afirma que aquest fenomen era motivat, a part de la difícil situació contextual, per un sentiment negatiu d'un sector de les famílies envers la imposició de l'escola nova. L'autora addueix aquesta animadversió a què els canvis del CENU eren importants respecte a la mentalitat de la majoria dels ciutadans¹³. En aquest sentit, afirma que "en alguns pobles i en la mateixa ciutat, suposem que per conviccions polítiques, hi havia famílies que negaven ajut als nous mestres, com casa, habitació, dinar" (p.149). Tanmateix, Fontquerni i Ribalta diuen que els ciutadans van veure en aquest Consell un interlocutor assequible a qui exposar els desigs de reivindicacions culturals, alhora que ho remarca dient "això és un fet" (1982, p.36). El poc consens sobre l'acollida del CENU no permet acceptar completament la tesi de la desconfiança que podia haver-hi envers la nova

¹³ Miró (2007) afirma que el la Conselleria de Governació de l'Ajuntament de Tarragona va intervenir l'absentisme disposant que la Guàrdia Urbana detingués a tots els nens que trobessin pel carrer en horari escolar. Els pares serien multats i els seus noms, publicats en la premsa local.

educació i, probablement, actuava com una raó parcial. Les causes principals d'aquest absentisme podrien ser més de caràcter contextual. Per exemple, diversos autors parlen de l'augment de l'absentisme a mesura que la guerra entrava a territori català i les bombes queien sobre Barcelona al 38 (Marquès, 2011; Miró, 2008; Serra, 2008). Tanmateix, falta recerca envers les dades reals d'aquesta absentisme i les seves causes.

4.3.2. Adequació d'edificis escolars

A l'estiu de 1936 les Delegacions Comarcals no només havien de fer un cens de la població escolar, com s'ha comentat, sinó que també havien de fer un cens per quantificar les necessitats escolars (ex. material) i les places escolars disponibles. Era tan important saber les necessitats, com els serveis i recursos dels quals es disposava per cobrir el dret a l'educació.

Com s'ha vist, les instal·lacions per fer les escoles eren una qüestió de vital importància. Els edificis disponibles per a l'acolliment de tota la població escolar era insuficient per a una escolarització completa, així que principalment es van adaptar edificis i es van utilitzar instal·lacions confiscades, fet en el que hi ha un gran consens. Alhora, Fontquerni i Ribalta també reporten que va haver-hi algunes poques construccions. Al CENU se li va donar representació al Comitè d'Incautacions amb l'objectiu de garantir a la cultura allò que li fos necessari.

El SAC va ser l'encarregat per ordre del CENU de planificar i controlar l'àmbit tècnic de les obres a realitzar. Segons Serra (2008), la única autora que indaga sobre aquesta entitat, l'elecció del SAC no era casual, ja que tenia una visió de l'arquitectura funcional, moderna i, sobretot, social. La tasca d'aquest sindicat era "la inspecció dels edificis disponibles, la confecció d'un pressupost particular de cada i la recerca dels mitjans econòmics per a fer les obres" (Fontquerni i Ribalta, 1982, p.71). Alhora, els requisits higiènics, sanitaris i pedagògics s'emmarcaven en 6 aspectes: "amplitud de les aules, llum directa, espais d'esbarjo, calefacció, aigua corrent i lavabos adequats" els quals eren "criteris provinents dels moviments pedagògics europeus" (Serra, 2003, p.98).

Tanmateix, molts d'aquests edificis estaven en males condicions. Per exemple, si ens fixem en el cas de Tarragona, les escoles públiques estaven en condicions lamentables, fet que calia solucionar ja fos aprofitant els locals existents, remodelant i higienitzant o fins i tot clausurant les de pitjors condicions tot i la necessitat (Miró, 2007). Alhora, el cas de

Granollers, tot i inicialment trobar edificis per a formar les escoles, la inestabilitat contextual va suposar que les escoles es moguessin de lloc i creessin dificultats per ubicar-les, fet que, com diu la mateixa autora, significava que els “fets de guerra s’anaven imposant” (Serra, 2008, p.90). És a dir, que l’adquisició d’edificis, bé per manca o per males condicions, resultava un problema important per a la constitució d’escoles, les quals, en moltes ocasions, van obrir les seves portes tot i el mal d’estat d’algunes instal·lacions. Altres, es van obrir amb retard pel condicionament i, unes altres, mai es van arribar a obrir.

Per a l’obtenció d’instal·lacions, no només es van utilitzar escoles o espais que eren propicis, també edificis poc aptes per a l’objectiu d’educar. I encara menys aptes si tenim en compte les noves directrius pedagògiques referents a l’espai. En aquest sentit, es van utilitzar espais com viles rodejades de jardins, parcs o convents amb les seves àmplies naus, però també cases de particulars (Fontquerni i Ribalta, 1982, Tot i la precarietat d’alguns edificis i les dificultats per aconseguir més espais, l’obra del SAC va ser molt ràpida.

4.3.3. Formació del cos de mestres

Com anteriorment s’ha avançat, l’altra gran limitació a la qual es va haver d’enfrontar el CENU per a l’escolarització de tota la població escolar catalana va ser la manca de mestres. Navarro, dimensiona el problema dient que “les places era qüestió de temps, perquè el ritme de creació i condicionament d’edificis era molt ràpid, l’autèntic problema resultà ser trobar els 3.000 mestres necessaris per a les escoles de nova creació” (1979, p.176). Fontquerni i Ribalta (1982) afegeixen que, a més de ser un tema d’importància cabdal, va ser un dels punts més conflictius al llarg de tot el període.

Després de la insurrecció franquista i l’inici de la Guerra Civil Espanyola, alguns mestres, els més compromesos socialment i políticament, van marxar al front per defensar la II República. Aquests mestres van anar-hi amb una arma a la mà, altres com a milicians de la cultura per alfabetitzar els soldats durant les estones que no hi havia lluita armada, altres van ingressar en l’acadèmia militar i algunes mestres van marxar a treballar d’infermeres (Marquès, 2011).

Tanmateix, no totes les mobilitzacions van ser voluntàries com sembla dir Marquès (2011), va haver-hi progressives lleves que van portar mestres al front. Una clara mostra d’aquest esdeveniment és el nombre cada vegada més gran de dones que s’incorporaven al cos de

mestres (Fontquerni i Ribalta, 1982). De fet, segons passava el temps i el bàndol republicà anava reculant, les lleves es van fer més habituals, com també es va intensificar el control d'aquestes. La Generalitat, la qual respectava els drets dels mestres envers el manteniment de sou i de plaça mentre s'estava al front, va augmentar el control sobre el compliment dels deures militars dels mestres dirigint una circular als alcaldes perquè informessin dels mestres que eludien el seu deure. Un altre exemple és reportat per Fontquerni i Ribalta (1982) quan diuen que les lleves de 14 a 16 anys de l'abril de 1938 va fer que instituts i escoles quedessin buits i els seus professors, enviats també al front. Les mobilitzacions van suposar, doncs, un degoteig constant de mestres cap al front, el que dificultava l'estabilitat del cos.

Una altra via de pèrdua de mestres van ser les depuracions polítiques. La depuració de mestres a Catalunya sobretot es va dirigir cap aquells qui treballaven en centres privats de caràcter religiós, els quals van desaparèixer físicament, ja fossin dispersats o perseguits. Els encarregats de dur a terme aquesta depuració van ser els Comitès Locals, els quals eren coneixedors de les inclinacions polítiques dels seus conciutadans. Com recull Miró (2008), diversos articles de premsa demostraven la vivacitat amb la que es vivia el tema de les depuracions: un inspector d'educació deia que "el professorat mereix una sincera i enèrgica depuració". De fet, el mateix Puig i Elias es defensà de les acusacions rebudes per les poques depuracions realitzades (González-Agapito, 2008). Tot i que cap autor exposa dades sobre la quantitat de mestres depurats de manera agregada a Catalunya, Miró (2008) i Serra (2008) exposen que a Tarragona i Granollers, respectivament, va haver-hi molt poques depuracions. Més concretament destaquen que la majoria de mestres d'escoles privades es van incorporar al nou ordre i la majoria dels que no van seguir treballant era a causa de jubilacions. La resta d'autors consultats tan sols anomenen que va haver-hi depuracions, sense quantificar-les en cap moment. En tot cas, aquest baix nombre de depuracions en l'àmbit local semblaria indicar que molt pocs mestres de la II República van deixar de treballar en temps del CENU.

Miró (2008) reproduïx una llista de motius que justificaven la filiació dels mestres al nou règim i, per tant, la seva continuïtat. Aquesta llista resulta significativa perquè dibuixa quin era el perfil polític dels mestres que superaven la depuració. Entre aquestes raons veiem afiliats a partits d'esquerra com ERC, militants de la CNT o de la FETE o milicians al front, però també individus menys polititzats, com algú que té sentiments marcadament d'esquerres, algú que és afecte al règim o un apolític. Fins i tot algú que la seva actuació política no deixa veure una posició definida però que mostra una actuació professional bona. L'admissió d'aquests mestres apolítics o de posició indefinida confirma que l'exigència

ideològica no va ser gaire alta. Aquest tipus d'admissions, la de mestres poc compromesos amb la causa republicana, es va donar sobretot al principi de la guerra, ja que va haver-hi un progressiu enduriment de les depuracions, sobretot a partir dels Fets de Maig del 37 segons Fontquerni i Ribalta (1982) i Navarro (1979).

Una dada molt significativa envers les depuracions i el perfil real dels mestres és la que reporta González-Agapito (2008) i que ja s'ha nomenat: en un discurs de Puig i Elias, el president *de facto* del CENU reconeix que el 70% dels mestres havia estat afiliat al Casal de Mestres, d'orientació clarament catòlica. Tot i que Puig i Elias defensava que "vam utilitzar tots aquells mestres que sabessin desterrar aquells procediments i normes amb les que s'havia embrutat a tantes generacions" (González-Agapito, 2008, p.167), si haguessin sigut estrictes en les depuracions, una bona part d'aquests mestres procatòlics hauria d'haver sigut expulsat, però la necessitat de mestres no permetia prescindir d'ells. Probablement per això es van produir tan poques depuracions en el cos de mestres segons semblen assenyalar les dades de caràcter local a Granollers (Serra, 2008) i Tarragona (Miró, 2008). Això implica la continuïtat d'una part important dels mestres del període republicà pacífic que tenien idees, en aquest cas religioses, que no congeniaven amb la ideologia del CENU. Fet que, al seu torn, planteja preguntes sobre el desplegament de les directrius del Consell.

Un altre motiu de la poca estabilitat dels mestres van ser els trasllats. Aquests es van produir per diverses raons. Podia ser per cobrir substitucions, desaparicions o altres causes. Per exemple, l'interès, ja anomenat, que s'havia posat en escolaritzar els nens de Barcelona va motivar que 94 mestres nomenats a comarques fossin traslladats provisionalment a la ciutat a principis del curs 1936-1937 (Fontquerni i Ribalta, 1982). Aquesta absorció de mestres per part de Barcelona també és assenyalada per Miró (2008), qui quantifica dient una "gran quantitat de professors". A la vegada, també va haver-hi trasllats el 1938 perquè les forces feixistes anaven guanyant territori sobre Catalunya, moment en el que es va instar als mestres a anar a la Generalitat perquè se'ls assignés un altre destí.

Els trasllats no només van ser obligats, també va haver-hi de voluntaris. En aquests casos els mestres seleccionaven majorment la ciutat de Barcelona com a destí. Aquest fet devia provocar que, com que algunes escoles de la capital encara no estaven en funcionament, hi havia mestres adjudicats a places encara no actives i places en zones rurals sense ocupar. Fet que implicaria que en zones rurals es continués donant una certa desescolarització, com ja indicaven les dades de Navarro (1979) durant els temps pacífics de la II República. O en altres paraules, que la desescolarització en zones rurals devia ser més alta que a les zones

urbanes entre 1931 i 1939. Tanmateix, una vegada més, les dades dels presents treballs estan molt lluny de ser insuficients per afirmar-ho amb rotunditat.

A resumits comptes, els moviments de professorat durant tot el període, sobretot a l'inici per les depuracions i les primeres marxades al front, així com els constants trasllats de professorat, van produir una necessitat important de mestres. Però aquestes eren tan sols les necessitats produïdes per la guerra. Com s'ha comentat, la necessitat de mestres per escolaritzar tota la població escolar venia dels temps de la República, és a dir, que ja se'n necessitaven abans de la guerra. Per cobrir aquesta necessitat, el CENU va optar, sobretot, per formar i nomenar molts mestres, fet en el que coincideixen tots els autors.

Segons Navarro (1979), com ja s'ha comentat, s'havien de trobar uns 3.000 mestres per a les escoles de nova creació, xifra que coincideix amb les 3.000 aules noves de 50 alumnes que, segons el mateix autor, havia d'obrir el CENU per cobrir la població escolar sense plaça, xifrada en 150.000. Probablement, aquesta coincidència en les dades no era casual, sinó que l'autor a partir de la dada de població sense escolaritzar, va calcular, a raó de 50 alumnes per aula, 3.000 aules noves amb un mestre a cada una. Si fos així, serien, una vegada més, unes dades orientatives, perquè, com més endavant s'exposa, les aules no sempre van ser de 50.

Fruit de la improvisació i el poc control inicial, per comprovar la quantitat de vacants es va esperar que els mestres que no haguessin estat destituïts o exiliats per raons polítiques es reintegressin a la mateixa escola en la qual havien exercit. Comprovat el nombre de mestres dels que es disposava a l'inici de curs, es va procedir a fer nomenaments. Per a ser nomenat com a mestre, els aspirants havien de presentar una memòria manuscrita que incloïa el concepte d'escola i l'organització de totes les matèries i un currículum professional (Fontquerni i Ribalta, 1982). Una vegada rebudes aquestes candidatures, les dues sindicals, FETE i CNT, havien d'escollir els mestres presentant ambdues la mateixa quantitat de nomenaments (Cortavirta, 2005; Fontquerni i Ribalta, 1982; Navarro, 1979). Cortavirta (2005) especifica que no és que els dos sindicats triessin persones afins, sinó que triaven d'entre aquells mestres que cadascun tenia sindicats en les seves estructures. En tot cas, l'obligatorietat de sindicació devia fer que la bretxa entre persones afins i persones sindicades fos petita.

La paritat en les propostes de mestres anava d'acord amb l'esperit d'equitat del CENU però va ocasionar alguns conflictes. Cortavirta (2005) i Fontquerni i Ribalta (1976) assenyalen

el que fou el més greu: com que la majoria de mestres estaven afiliats a FETE-UGT¹⁴, aquests no van tenir problemes per nomenar els seus mestres. En canvi, els mestres de la CNT, integrats en el sindicat de Professions Liberals de Barcelona i en sindicats d'altres localitats, no arribaven a cobrir el nombre de llocs que corresponia, fet que els obligà a proposar més docents sense titulació per exercir de mestres, els quals havien de tenir, com a mínim, algun títol d'educació superior. Aquesta situació originaria més crítiques, a les quals Puig i Elias va respondre en el text que reproduïx González-Agapito (2008). En aquest parlament Puig i Elias defensa que les persones seleccionades eren valuoses, que se'ls feia acreditar la seva aptitud i que la quantitat de mestres seleccionats per la CNT sense titulació és molt inferior al que "volien fer creure", referint-se clarament a les crítiques provinents del binomi FETE-UGT.

Entre el 13 i el 15 d'octubre apareixen els primers nomenaments d'interins: 697 mestres a Barcelona i 1.377 mestres a la resta de Catalunya (Fontquerni i Ribalta, 1982). Aquests nombres són coincidents amb els "més de 2.000 mestres" que anomena Navarro (1979, p.176) i que utilitzen Cortavitarte (2005) o Aisa (2008). Aquestes dades asseguraven que a l'inici de curs de 1936-1937 hi havia uns 50.000 alumnes sense mestres. Per això es van eixamplar les ràtios: es van crear grups escolars ingents que, segons reporta Safón (1978), van ser de fins a 1.000 infants quan el màxim segons les directrius pedagògiques del CENU havia de ser de 300¹⁵. Paral·lelament, al mateix octubre de 1936, s'emet una nova disposició per la qual les classes podien ser de fins a 80 alumnes. Així, Navarro (1979) diu que el gener de 1938, "cal suposar que a majoria d'escoles creades tenien mestres" (p.177). Aquesta suposició sona agosarada si tenim en compte que se seguia tenint les problemàtiques provocades pel degoteig de mestres cap al front, de la falta de mestres en zones rurals a causa dels trasllats cap a Barcelona o, com el mateix Navarro (1979) assenyala, la no acceptació d'algunes assignacions per part d'alguns mestres a causa de la localització. Caldria veure en futurs treballs quines són les dades reals de mestres en funcions i si aquestes problemàtiques suposaven una limitació generalitzada o només de caràcter puntual.

Alguns d'aquests mestres nous no estaven titulats: la necessitat imperiosa d'aconseguir docents havia obligat a contractar persones que no acreditaven la formació mínima. Per establir criteris per als nomenaments, el 28 de gener de 1937, a través d'un decret, es va

¹⁴ Segons Cortavitarte (2016), aquesta majoria era en part deguda a que la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya, la qual agrupava a molts mestres, s'havia unit a la UGT.

¹⁵ Navarro (1979) reporta que al CENU, a la definició del Pla General d'Ensenyament, explicita que no volia escoles de grans dimensions amb grups escolars molt poblats, aquests elements no eren compatibles amb el model d'escola que dissenyaven.

establir que tot mestre havia de disposar del Certificat d'Aptitud Pedagògica. Per a l'obtenció del títol s'havia de superar un examen de capacitat, una prova de pedagogia teòrica i una de pràctica. Aquest títol, però, va quedar en paper mullat per diverses raons: per la necessitat urgent de mestres, per les crítiques des d'algunes parts de la CNT per ser discriminatori i des de la FETE per no prioritzar els mestres a l'atur i per l'enfrontament amb els mestres interins que no tenien titulació i que, pel que s'establia al decret, no tenien dret a presentar-se a les proves. Tot i els esforços i el debat per mantenir uns nomenaments suficients i adequats, el procés de nomenaments, en paraules de Fontquerni i Ribalta (1976) no faria res més que "degradar-se" fins al punt que, per un decret de juliol de 1938, els consellers nomenaven directament els mestres. Pel que fa a la situació d'interinatge dels mestres entrants el 1936, es va regularitzar amb la convocatòria de places el 1937, a les quals podien accedir-hi també persones que encara no eren mestres.

Una altra exigència formativa del CENU va ser el Certificat de Català, en el que s'intentava garantir els coneixements de llengua catalana per cobrir les necessitats del Decret en el qual es normalitzava l'ensenyament en llengua materna. Per aquest motiu es van organitzar cursos per als mestres. Tot i l'obligatorietat, es van fer diverses crides fins al punt d'establir que el 31 de juliol del 1938, qui no tingués el Certificat seria acomiadat, amenaça que mai es va complir per la gran necessitat de mestres que hi havia. L'exigència d'aquest Certificat indica l'esforç que es van dedicar a la construcció d'una escola en català, llengua que ara era la vehicular fins als 12 anys, segons reporta el mateix Joan Puig i Elias (González-Agapito, 2008).

Aquesta preocupació per les titulacions, en realitat, era una preocupació per la manca de mestres adequats per atendre les necessitats escolars i aplicar el nou Pla General d'Ensenyament. Per intentar garantir la formació i l'accés ràpid al cos de mestres, els cursos de l'Escola Normal van accelerar i reduir el contingut de les seves titulacions. Ara tenien cursos intensius semestrals per formar mestres ràpidament. Aquesta disposició va ser activa des del març del 1937 al juny de 1938, després dels Fets de Maig del 37, quan per ordre ministerial, es va tornar els cursos a la seva configuració original, fet que només reporten Fontquerni i Ribalta (1982). Alhora, s'organitzarien cursos de formació cultural i professional complementària que, tot i que centrats en les persones sense titulació, els que sí que la tenien també els havien de seguir.

Això pel que fa a la quantitat de mestres, de la qual hi ha molta literatura escrita. En canvi, pel que fa a la qualitat dels mestres, formació, ideologia o impacte pedagògic són temes que apareixen puntualment i de manera aïllada en la bibliografia. I és destacable aquest buit

perquè, a més de ser important, és quelcom en el que es van obtenir resultats molt diferents dels quantitatius. Com diu Navarro (1979), la qualitat dels mestres era “una altra cançó” (p.177), referint-se a un èxit molt més limitat que l'experimentat en les mesures quantitatives com l'adquisició de mestres. El mateix autor assenyala que els Certificats d'Aptituds no van ser necessaris i que es van exigir a mestres sense titulació que ja treballaven i que els cursos de formació no es devien celebrar, ja que quan es van iniciar, segons ell, al 38, quan l'estat de guerra ja era molt complicat (Navarro, 1979). El mateix autor acaba per concloure que la “solvència dels mestres no sempre era garantida” (1979, p.177). En el mateix sentit, Serra (2008, p.91) diu que no es pot generalitzar que a totes les escoles, tant les del CENU com les de l'Estat¹⁶, seguissin les noves directrius en qüestió de metodologia perquè depenia molt de la formació dels mestres i de les condicions de guerra.

Això pel que fa a la formació, però si ara es posa el focus en la ideologia, veiem algunes contradiccions. En primer terme, recordar que si el 70% dels mestres estaven en una organització catòlica durant la II República, probablement, qualitativament hi havia mestres que no encaixaven amb l'esperit del CENU, clarament anticatòlic. Encara encaixaven menys si tenim en compte que la FETE-UGT, de caràcter socialista, era el sindicat que més va créixer durant la guerra, quan era la CNT qui controlava el CENU fins al maig del 1937. Alhora, les formacions dels mestres del CENU es van donar a partir de l'estiu de 1936, abans els mestres s'havien format sobre uns perspectives educatives molt allunyades del pensament llibertari.

El perfil ideològic dels mestres i del CENU obre un altre tema: fins a quin punt es va aplicar els principis pedagògics del CENU? Dins el CENU hi havia conflictes ideològics recurrents entre CNT i FETE, fins i tot dins la mateixa CNT. Aquestes dissensions també es van donar entre mestres i el Consell. La continuïtat d'una gran part del professorat, molts dels quals ja exercien en temps, per exemple, de la dictadura de Primo de Rivera, suposava la continuïtat també de les seves idees. Safón (1978), l'únic en parlar obertament d'aquest xoc, diu que el CENU tenia un cos de mestres dividit per ideologies que, tradicional i catòlic, exercia una “soterrada oposició a l'esperit del CENU” (p.97). La bretxa formativa sí que és assenyalada per diversos autors, (Aisa, 2008; Fontquerni i Ribalta, 1982; González-Agapito, 2008; Navarro, 1979; Safón, 1978), però la bretxa ideològica, a part de ser molt breument tractada pels autors, només és atesa per uns pocs (González-Agapito, 2008; Safón, 1978). Aquest buit bibliogràfic és molt significatiu si observem la quantitat de llibres que s'han escrit sobre

¹⁶ Serra (2008) afirma que hi ha dades que algunes escoles de l'Estat van seguir les directrius pedagògiques del CENU, però que no és quelcom generalitzable.

alguns mestres renovadors¹⁷ i la imatge avantguardista que es té del període republicà en matèria educativa. Com assenyalava Navarro (1979) en el context, el renovisme educatiu no va ser un fenomen generalitzat des del 1931 al 1936, com tampoc sembla que ho fos més enllà.

Des d'un punt de vista laboral, la bibliografia s'ha dedicat principalment a un tema que va ser conflictiu: els salaris. Durant la II República, els salaris dels mestres estaven entre les 3.000 i les 4.000 pessetes, ara, amb el CENU, el sou augmentà fins a les 5.000 pessetes. Però aquest sou era només pels mestres dependents de la Generalitat, és a dir, proposats pel CENU, on també hi havia persones sense la titulació adequada. Els mestres dependents del MIP tenien un sou inferior, unes 4.000 pessetes. Aquesta situació va suposar crítiques des del govern central, qui criticava que econòmicament no era viable, argument que va ser respost per Puig i Elias dient que els mestres eren mereixedors d'aquest sou i que no podien tornar a ser el "hazmerreír" (González-Agapito, 2008). En aquest sentit, Safón (1978) i González-Agapito (2008) coincideixen més amb la tesi de Puig i Elias: el primer, diu que "per fi el treball de mestre era reconegut pel seu just valor" (p.97), mentre que el segon, assenyalava que aquest sou era "una dignificació" (p.148). Així doncs, els autors interpreten majoritàriament que l'increment salarial era una necessitat laboral dels mestres, sense criticar la viabilitat econòmica assenyalada pel MIP.

4.3.4. El Pla General d'Ensenyament

Fins a aquest punt s'han tractat les dues mesures pràctiques en les quals més va incidir el CENU i, per extensió, la literatura acadèmica. Però el Consell també va tenir una mesura teòrica molt important: el Pla General d'Ensenyament (PGE). Navarro (1979) defineix el pla general com "l'edifici històric (...), la nova estructura educativa que la revolució havia d'implantar" (p.187). Tant Fontquerni i Ribalta (1982) com Navarro (1979) alaben aquest pla per la seva transcendència, a la vegada que les dues autores categoritzen aquest d'"aportació fonamental en el procés de renovació pedagògica (...) per ser l'únic document normatiu on s'especificava d'una forma concreta el procés per aconseguir un canvi profund de l'ensenyament" (Fontquerni i Ribalta, 1982, p.48). Alhora, continuen afirmant que la primera intenció era la superació de l'escola tradicional perquè aquesta representava un

¹⁷ Hi ha diversos llibres que tracten aquesta temàtica: <Portell, & Marquès, S. (2008). *Els Mestres de la República* (Ed. especial per quiosc). Ara Llibres.>, <Mestre i Roigé, Solé, A., & Solé, A. (Solé B. (2018). *Escoles i mestres de la Segona República al Pla d'Urgell* (Primera edició). Centre de Recerques del Pla d'Urgell "Mascançà."> o <Marquès, Agulló Díaz, M. del C., & Agulló Díaz, M. del C. (María del C. (2019). *1939: l'exili del magisteri de Catalunya* (Primera edició). Rosa Sensat>

instrument de perpetuació de les relacions en què es basava la societat classista. En un sentit similar, Navarro (1979) que el PGE és l'única alternativa revolucionària de l'educació espanyola. La resta d'autors com Aisa (2008), Safón (1978) o Serra (2007) donen al PGE un tracte més descriptiu, poc valoratiu.

Tanmateix, Fontquerni i Ribalta (1976) posen en dubte el seu valor pràctic, ja que el PGE

“constitueix més una declaració de principis per a l'organització de l'ensenyament en una societat sòlidament constituïda, que un instrument operatiu expressament pensat per a la resolució del problema de l'ensenyament en les circumstàncies pròpies d'una societat en procés de canvi i guerra” (p.12).

Aquesta crítica cobra més força si es relaciona amb el balanç que en fa Navarro (1979). Segons aquest autor, l'aplicació real del Pla no podia ser portada a terme per les condicions en les que es va donar. Només va ser adequat en certs centres de formació professional, però per la resta, “no ens atrevim a dir que s'arribés a aplicar, si més no en el sentit d'aplicació *real*” (Navarro, 1979, p.192). És a dir, encara que el Pla General d'Ensenyament fos una mesura concreta del CENU, les condicions contextuais i el poc temps d'aplicació el va deixar, pràcticament, com una declaració. De fet, Fontquerni i Ribalta (1976) i Safón (1978) van més enllà afirmant que es vivia una situació contradictòria: el CENU havia dissenyat un marc teòric, el PGE, per a una societat estable que, en aquell moment, es trobava en procés de degradació de les condicions quotidianes per a l'organització d'una escola pública.

El Pla General d'Ensenyament, provenia, en part, d'un debat sostingut a l'Escola d'Estiu de 1934, i es redactà en només dos mesos i escaig, entre juliol i setembre del 1936. Es basava en tres punts:

1. L'ensenyament comença en el bell punt que neix l'infant i, sense solució de continuïtat, continua fins a la total formació tècnica i espiritual de l'home.
2. És obligatòria la convivència d'uns i altres, sense distinció de procedències i finalitat.
3. La selecció ulterior es farà a base de factors netament individuals (intel·ligència i voluntat).

Navarro (1979) i Safón (1978) valoren aquests principis. Per Navarro (1979), aquests venien a dir que l'educació havia de ser per a tots i per a tots igual, que la riquesa deixava de ser un condicionant i que el sistema educatiu es basaria en el sistema d'Escola Unificada. Safón

(1978) qui també valora aquests principis posa l'èmfasi en què la formació de tots els individus està a càrrec de l'Estat o un organisme social que el formarà segons les seves capacitats, aptituds o psicologia per a una societat ben determinada. A la vegada, interpreta que la "convivència" que s'anomena en el segon principi ve a facilitar la selecció i arribar a una distribució de capacitats d'acord amb les necessitats de la comunitat. Així, Safón (1978) destaca més el sentit col·lectiu d'aquests principis: l'infant servirà a la societat. En canvi, Navarro (1979) posa més l'èmfasi en l'individu, en el seu desenvolupament segons la seva pròpia naturalesa.

Pel que fa als detalls del PGE, només Fontquerni i Ribalta (1982) i, en menor grau, Navarro (1979) i Safón (1978) entren en concrecions. La resta d'autors tenen un tracte més aviat superficial. El Pla s'inicia a l'ensenyament preescolar, que conté dues etapes, l'escola bressol (0-3 anys) i l'escola maternal (3-6 anys). En la primera es dona importància al desenvolupament físic i als inicis de l'educació social, mentre que en la segona es tenia molt en compte la natura i la introducció del joc com a element educatiu. Tot i aquests principis, i segons Fontquerni i Ribalta (1982), aquestes escoles, a causa de la guerra van prendre un sentit molt assistencial.

Quant a l'educació primària, arribava fins als catorze anys i estava organitzada en quatre cicles. La formació gradual de l'individu en les matèries bàsiques havia d'anar d'acord amb el seu procés evolutiu. Per això, els cicles estaven previstos per ser superats en dos anys¹⁸ però no era obligatori, és a dir, algú podia superar l'educació primària amb catorze anys havent aconseguit només el segon cicle. Depenent del grau d'assoliment, es dirigiria a un nivell d'ensenyament concret. Aquest cert determinisme formatiu¹⁹ que limita o possibilita allò que pots esdevenir laboralment és al que Safón (1978) es refereix quan diu que aquest sistema "potser feriria el desig vocacional" (p.102). Serra (2008) posa l'èmfasi que aquests trams permetien evolucionar als infants segons la seva possibilitat i que era una mesura inclusiva que volia evitar l'abandonament dels infants, l'accés prematur al món laboral o l'absentisme de les noies que es dedicaven a tasques domèstiques o la criança.

De fet, aquesta primera selecció anava relacionada amb les classificacions inicials dels infants dins unes categories que avançava el CENU²⁰. Segons les seves capacitats, se'ls

¹⁸ Segons Safón (1978), idealment aquests cicles estaven pensats per ser superats de la següent manera: 1er cicle (6 a 9 anys), 2on cicle (9 a 11 anys), 3er cicle (11 a 13 anys) i 4rt cicle (13 a 15 anys).

¹⁹ Fontquerni i Ribalta (1982) assenyalen que hi havia altres camins per arribar a nivells superiors, però que aquesta primera selecció condicionava molt.

²⁰ Vegeu l'organigrama del Pla General d'Ensenyament a l'annex 1.

distribuïa en *mal dotats*, que representava un 20% de la població, *mitjanies*, que era un 73%, i *ben dotats*, que era el 7% restant. La classificació i la selecció, segons Navarro (1979), eren “dues autèntiques obsessions del Pla General del CENU” (p.190). Als més ben dotats havien d'arribar a dalt de tot i els menys dotats havien de rebre una sortida d'acord amb les seves possibilitats.

En aquest sentit, es dissenyen els següents itineraris, els quals anaven de la mà d'un gran esforç d'orientació. Els menys dotats anirien a l'escola de pre-aprenentatge (serien obrers no especialitzats) o la d'aprenentatge (obriers especialistes o artesans). I, després, podrien accedir a l'Escola de Treball, un centre de formació permanent que s'entenia com un complement tècnic i espiritual dels oficials que els garantiria un ofici. Com s'indicava a l'ideari, la formació en un sentit pràctic i teòric, tècnic i espiritual o científic, era molt important perquè atacava la divisió capitalista entre obrers i intel·lectuals (Cortavartre, 2005; Navarro, 1979).

La segona sortida, pels més dotats, era el Politècnic Bàsic, el qual era una “simbiosi de treball de taller que permetés d'apreciar capacitats i apetències en el subjecte, a més d'una superació del nivell cultural” (Navarro, 1979, p.191). En aquest nivell, la coeducació establerta va ser un “exemple de la inclusió de les dones en el món de l'educació iniciat amb la revolució” (Fontquerni i Ribalta, 1982). Després de tres anys de fer aquest curs, es podia accedir a escoles tècniques (aparellador, puericultura, bibliotecari...) o a la Universitat.

Tornant a la pedagogia de l'ensenyament primari, la solidaritat i la vida comunitària tenia una importància cabdal, per això s'organitzava l'escola com si fos una societat en miniatura. Que fos una escola activa feia que el treball fos el centre de l'activitat escolar, com podrien ser els treballs manuals (Cortavartre, 2005). El sentit col·lectiu de l'ensenyament primari, el que feia superar l'individualisme tradicional, era el que posava l'accent en el treball com una forma de col·laboració en una obra comuna. I tot això sense desatendre la sensibilitat de l'infant cap a l'art. La formació artística es feia extensiva a altres matèries que facilitessin l'habilitat manual, és a dir, s'havia d'incloure dins el dia a dia d'una manera integral²¹. En aquest sentit, Miró (2007) diu que dos objectius del CENU era el “cultiu de les seves activitats estètiques i el desenvolupament de les seves facultats artístiques” (p.152). En extensió el dibuix i la música eren indispensables: el primer com a mitjà d'expressió i la

²¹ En aquest punt es visibletza, segons Fontquerni i Ribalta (1982) la falta de formació dels mestres, ja que davant la dificultat d'aquests per ensenyar des d'aquesta metodologia, es va optar més endavant per la inclusió d'ensenyaments especialitzats.

segona perquè s'entenia que podia influir en el camp intel·lectual de l'infant, en les seves accions, costums...

Un punt en el qual dissenteixen Navarro (1979) i Fontquerni i Ribalta (1982) és en l'apropament del CENU als "centres d'interès". Navarro (1979) diu que aquests són menyspreats perquè "es considera que els interessos no s'han d'establir *a priori*, sinó que el mateix nen és qui els ha de manifestar" (p.189). En canvi, Fontquerni i Ribalta (1982) donen una versió antagònica, el CENU va intentar que els centres d'interès no quedessin marginats, els quals es formulaven basant-se en la concepció del plaer com a estímul per a aconseguir un hàbit de treball. Aquestes opinions no són compatibles entre elles, són vertaderament contraposades. I, més que una dissensió provocada per una indefinició en les directrius del CENU, sembla que els dos treballs utilitzin dues definicions diferents de "centre d'interès": mentre que Navarro (1979) entén, segurament de manera errònia, que aquest és establert per l'adult i s'imposa als infants, les dues autores interpreten el concepte com quelcom que neix dels mateixos infants i es dinamitza pels mestres.

Alhora, dins el PGE es dedica especial atenció a l'escola rural, la qual sempre s'havia regit pels programes de l'escola urbana, fet que implicava uns nivells baixos d'eficiència pedagògica. Com diu Navarro (1979) es tractava de donar-li una personalitat que no tenia. Aquesta identitat se li atorgaria a través de l'adequació dels plans d'ensenyament, formació del mestre i una nova organització de la xarxa d'escoles rurals. I tot això, sota la idea de dissenyar una escola rural molt lligada al medi natural, l'ambient més adequat segons el CENU. Per aquesta empresa, la de fusionar medi i escola, es recomanava la supressió de matèries d'ensenyament, dels plans d'estudis i fins i tot dels horaris, ja que això eren opressions que a la ciutat no hi havia més remei que suportar.

Tanmateix, segons Fontquerni i Ribalta (1976 i 1982), l'adhesió al PGE per part de les escoles no era quelcom obligatori, com es podria suposar. Cada localitat havia de sol·licitar a la Generalitat la possibilitat d'acollir la seva escola al Pla. Això suposava una subvenció per a les obres concedida per la Generalitat i implicava el seguiment estricte del contingut del CENU. Aquests requisits van ser complerts per unes 275 escoles arreu de Catalunya, és a dir, que aquest nombre d'escoles va inscriure's dins les directrius del CENU. Tot i que la bibliografia en cap moment exposa el nombre total d'escoles a Catalunya en època del CENU, Aisa (2008) recull que al gener del 1937 s'havien creat 276 escoles. Si tenim en compte que aquestes 276 escoles anaven a escolaritzar els infants que no assitien a classe al curs 1935-1936, els quals eren, en dades de Navarro (1979), inferiors als escolaritzats, podem dir que les 275 escoles anomenades per les dues autores representaven menys de

la meitat de les escoles totals a Catalunya, fossin del CENU o de l'Estat. És a dir, si és cert que l'adhesió al CENU no era obligatòria com exposen les dues autores, probablement menys de la meitat de les escoles a Catalunya es van adherir a les directrius del CENU. Fet que posa entredit l'impacte real de la pedagogia del Consell.

Un altre fet que augmenta les incògnites respecte al desplegament del PGE i les directrius pedagògiques és que, com diuen Fontquerni i Ribalta, "es fa difícil saber quina va ser la vida de les escoles del CENU" (1982, p.145). La inexistència d'unes pautes de treball escolar va fer que l'aplicació del Pla quedés en mans de directors i mestres. Aquesta dada afegeix més incògnites al grau d'adhesió per part del professorat i les escoles a les directrius del CENU i, per extensió, a preguntar-se fins a quin punt aquestes directrius van tenir impacte real. Pregunta que ni es planteja ni respon en profunditat en cap treball.

5. Conclusions

Tots els autors consultats que fan un balanç de l'obra del CENU i el seu significat, fan una valoració positiva. Navarro (1979) és qui, de tots, fa una defensa més forta del CENU: "en un país amb una història educativa tan buida i irritant com la nostra, el CENU adquireix, com a experiència i com a afirmació teòrica, un valor que cal qualificar, senzillament i clarament, d'insòlit i extraordinari" (p.192). També reafirma el valor històric d'aquesta proposta, "l'única alternativa, revolucionària o no" (Navarro, 1979, p.193). Fontquerni i Ribalta (1982) comparteixen la visió que el CENU representava una proposta sense precedents i molt avançada a l'època. Serra (2003) refrena que la proposta no tenia precedents, però matisa que no els tenia des d'un punt de vista estructural, ja que l'Escola Moderna i altres propostes renovadores s'havien donat de maneres puntuals i esporàdiques amb anterioritat al CENU, com també havien assenyalat altres autors. A la vegada, els autors destaquen, des d'una visió un pèl personalista, la figura de Joan Puig i Elias, com a persona carismàtica, tenaç i emblemàtica del CENU.

Quelcom interessant que apunta Serra (2003) és que l'absentisme escolar o la presència de la infància en el món laboral significava que els hàbits i els costums arrelats a la societat es feien difícils de modificar. O en altres paraules, que el progrés i canvi cultural és lent. Si relacionem aquesta reflexió amb una revolució que es va institucionalitzar, podem comprovar com les estructures estatals (Generalitat de Catalunya, CENU i un llarg etcètera d'organismes) es va modificar més ràpidament que la cultura: les institucions eren més revolucionàries que una part important de la població.

Una situació així només podia succeir en un cas excepcional: una guerra civil. Diversos autors assenyalen que en una situació de normalitat institucional hagués sigut impossible l'existència d'organismes estatals compostos per sindicats, fins i tot antiestatals com la CNT, com també hagués sigut difícil imaginar aquest nivell d'autonomia. Així, el CENU va poder néixer gràcies a la situació d'excepcionalitat. Tanmateix, si aquesta situació és la que va permetre la seva existència, també fou la mateixa que l'ofegà més endavant, primer amb la pèrdua de protagonisme al maig de 1937 i, en acabant, per la derrota republicana i l'extinció de tots els seus organismes. Com diu metafòricament Miró (2008) “[el CENU era] una nova escola que va ser aixecada amb manca de paritat d'equilibris, que trontollava com el castell als terços del qual els tremolen les cames” (p.155).

Pel que fa a l'impacte del CENU, tots els autors, sense cap excepció, remarquen la magnitud de les dificultats i limitacions amb les que el Consell va haver de lluitar per assolir els objectius plantejats. Tanmateix, lluny de caure en un pessimisme produït per les metes no complertes, es valoren els objectius que es van aconseguir. Per exemple, Navarro (1979) valora els èxits obtinguts, sobretot pel que fa a l'escolarització en unes condicions tan extremes. Serra (2003) posa també en relleu l'escolarització, segons ella, total, que va aconseguir el CENU, fita en la qual havien fracassat molts sistemes polítics anteriors. Fontquerni i Ribalta (1982), amb una mica d'èpica, diuen que, malgrat les limitacions, la majoria de les iniciatives que es pogueren portar endavant ho van fer gràcies a la voluntat i a l'esperit de les persones amb responsabilitats públiques i anònimes. I és cert que no es va aconseguir una plena escolarització per absentisme, per edificis en procés d'habilitació o per manca de mestres, però també ho és que mai a Catalunya s'havia aconseguit una taxa de desescolarització tan baixa. I té molt mèrit si es té en compte les limitacions.

Així, la literatura interpreta que el CENU, històricament, no només va ser un organisme educatiu sense precedents per la seva naturalesa, ideari i impacte, sinó que va estar avançat als seus temps. Forces revolucionàries mai havien estat al capdavant de les institucions públiques amb l'autonomia que van tenir la CNT, la UGT o el PSUC, entre altres. Aquesta situació permetia que, en tots els àmbits, es creés una oportunitat de revolució. I pel que fa a l'educació, aquesta revolució va ser tal que avui, 86 anys després, comencem a aplicar algunes de les seves premisses: l'educació específica (ara anomenada educació personalitzada), l'abolició de les assignatures tradicionals que l'hem vista en països educativament avantguardistes com Finlàndia o la visió constructivista de l'educació. Aquestes idees són, clarament, avançades al seu temps si tenim en compte que avui en dia encara són considerades com a progressives.

Si observem comparativament l'obra de la II República, inclòs a l'apartat "3 Context", i la del CENU, es pot veure com el segon va complir objectius que no s'havien aconseguit entre 1931 i 1936. És a dir, que en menys d'un any d'acció i tot i les limitacions i les deficiències, el CENU va millorar l'obra republicana en el sentit que aquesta mateixa projectava l'escola. Algunes d'aquestes metes obtingudes van ser: la coeducació real, l'escolarització, una major unificació de l'escola, laïcitat a tots els centres o un major nombre de mestres i d'escoles. Tot i que alguns d'aquests elements no s'acomplís completament, si s'analitza comparativament amb la II República, es veu que el mèrit del CENU és alt.

Tanmateix, l'impacte quantitatiu tan positiu no va tenir la mateixa magnitud pel que fa a la qualitat. L'ideari polític i pedagògic del CENU, tot i dissensions dins el cor de l'organisme, era prou clar: volien una escola activa, laica, unificada, coeducadora, activa, llibertària, propera al medi ambient o fonamentada amb els principis racionalistes. Aquests principis van tenir limitacions que són recollides només per alguns autors i d'una manera puntual, però igualment significativa. Per exemple, hem vist que el 70% del professorat estava associat en una entitat catòlica abans del 1936. També que probablement les depuracions, sobretot a l'inici, no van ser gaires. O fins i tot que la majoria dels docents es va afiliar a la FETE, d'orientació socialista, quan els principis del CENU eren més aviat anarquistes. Aquests tres esdeveniments parlen de la continuïtat del professorat catòlic que, potser, es va syndicar a la FETE perquè eren més propers al socialisme que a l'anarquisme. Llavors, si una bona part dels mestres eren catòlics i, en tot cas, més propers al socialisme que a l'anarquisme, es pot parlar realment d'un professorat ideològicament alineat amb el CENU? I si la resposta és que no, fins a quin punt van aplicar les directrius del CENU? Aquesta reflexió cobra més força si, com diu Safón (1978), "per descomptat que l'educador, pel seu costat, podia permetre's utilitzar tots els mitjans pedagògics i intuïtius possibles en la seva classe" (p.106), fet permès, en part, per l'anomenada falta de pautes. Així doncs, el renovisme pedagògic no va ser un fenomen generalitzat, sinó que probablement va ser l'impuls d'uns pocs individus influents, com ja venia succeint abans del 1936, com s'indica al context.

Però les limitacions qualitatives no paren en la ideologia. La falta de formació dels mestres és quelcom molt evident i tractat per la bibliografia: els antics mestres havien d'aplicar metodologies completament noves en les quals molts mestres no estaven prou formats, ja fos per poca formació o per rebre'n una de molt diferent. Per tant, no només és una qüestió d'ideologia i voluntat, sinó també de capacitat dels mestres per fer allò que se'ls ordenava des del CENU. De fet, de vegades ni se'ls ordenava, perquè recordem que, si bé 275 escoles es van unir al CENU, un nombre inconcret d'escoles no ho van fer i, per tant, no van

estar sota les directrius pedagògiques directes. Així, tot i que l'impacte qualitatiu del CENU ha sigut molt poc estudiat, és molt probable que a les escoles no s'apliquessin les directrius del Consell de manera generalitzada i que l'ideari quedés tan sols com un manifest d'intencions. Com diuen Fontquerni i Ribalta (1982) "l'ambient renovador és difícilment generalitzable, ja que el mateix fet d'haver posat en un primer pla l'objectiu de donar escola a tothom, suposava forçosament deixar en un segon terme el control efectiu de la vida escolar" (p.146).

Quant a la historiografia disponible sobre el CENU, és interessant la reflexió González-Agapito (2008),

"[el fenomen del CENU] és encara mancat d'un gruix d'estudis monogràfics sobre les circumstàncies del seu desplegament a tot el territori, tot i que tenim estudis remarcables. També es fa convenient, a hores d'ara, una relectura de l'obra educativa del Consell de l'Escola Nova Unificada i dels postulats establerts per la bibliografia produïda entorn de la transició democràtica" (p.154).

És cert que hi ha poques dades sobre com les directrius del CENU van desplegar-se a tot el territori: autors com Navarro (1979), Fontquerni i Ribalta (1982), sobretot les segones, han aconseguit aprofundir molt en l'escolarització o l'adequació d'edificis a Barcelona. Altres treballs també locals com Serra (2003 i 2008) o Miró (2008) han posat una mica més de llum. Tanmateix, continuen havent-hi buits com exemplifica el ball de dades pel que fa a l'escolarització en l'àmbit autonòmic, en part, per falta de dades locals. Aquest falta de dades semblaria indicar percentatges d'escolarització diferents segons si són zones urbanes o rurals.

Ahora, com també diu González-Agapito (2008), el problema més gran que arrossega la historiografia, a més de la falta d'estudi, és la validesa de la literatura en els anys de la Transició, del 1976 al 1984, aproximadament. La historiografia de la transició sobre l'educació republicana i, més concretament del CENU, presenta textos modalitzats, que de vegades semblen enyorar aquells temps. Presenten una visió idealitzada i, fins i tot, èpica, sentit en el que destaca l'obra de Navarro. Ahora, els àmbits més estudiats del CENU com el PGE, l'escolarització, l'adquisició de mestres o l'adequació dels edificis són aspectes en els que el CENU va tenir prou èxit. Com s'ha apuntat en algunes parts, l'aplicació real de la pedagogia del CENU està molt entredita per informacions que apareixen puntualment. I si són així d'excepcionals, probablement sigui perquè han sigut menys estudiades. No només s'ha d'estudiar allò que el CENU va fer, sinó també allò que no va fer, ja fos per voluntat o

capacitat. És necessària una revisió dels treballs de la Transició des d'una òptica que estudiï integralment el CENU, sense ombres, i que sigui més objectiva. A més a més, el fet que hi hagi poca bibliografia posterior i que aquesta no sigui revisi, sinó que més aviat reproduïxi la interpretació, les línies d'investigació o la informació, implica que aquesta literatura nascuda en el context de la Transició és encara la més influent i la més vàlida.

Alhora, el CENU té molt pocs treballs monogràfics. Fontquerni i Ribalta (1982) és la única obra en aquest sentit, tot i que també conté puntualment dades d'història local, ja que conté molta informació de Barcelona. A part d'aquesta obra, no hi ha cap altre llibre monogràfic sobre el Consell. La resta són articles, dos de caràcter local (Serra, 2007) i Miró (2008) i tres més de caràcter més monogràfic sobre el CENU: Cortavirta (2005), Fontquerni i Ribalta (1976) i González-Agapito (2008). En la resta de treballs, el CENU apareix en un tram, de vegades, en un capítol i, en altres, inclús menys. Així doncs, es requereix monografies sobre el CENU que no només revisin la bibliografia disponible, sinó que aportin més dades i informacions noves obtinguts de fonts primàries.

Així, aquests treballs haurien de cobrir dues necessitats: la revisió del relat que van crear els treballs d'entre el 1976 i el 1984 i l'augment d'informació. La primera necessitat consistiria a superar les interpretacions excessivament enyorades i aduladores del que va ser i significar el CENU. Però per fer aquesta revisió, a més d'una perspectiva més objectiva, s'ha d'augmentar també el coneixement sobre dades i fets. En aquest sentit, alguns dels buits bibliogràfics que s'han localitzat són: el perfil ideològic dels mestres, les dades d'escolarització que resulten contradictòries i incompletes, la quantitat i causes de l'absentisme, l'adhesió per part de les escoles del Pla General d'Ensenyament, les pràctiques educatives reals dels mestres, el funcionament diari de les escoles, les dades d'infants refugiats o les diferències entre els centres estatals i del CENU.

Cal destacar que aquesta manca d'informació sobre el CENU dificulta la construcció d'un estat de la qüestió. L'obra de Fontquerni i Ribalta de 1982, en ser l'única monografia extensa disponible, exposa qüestions que els altres treballs ni s'apropen a mencionar. De fet, aquesta obra expandeix una mica l'univers que va conformar el CENU, el qual es mostra molt reduït en altres treballs. Clarament, s'observa una gran desigualtat entre els treballs. Així, en algunes situacions hi havia informació que només recollia un treball, la qual no es podia contrastar i, que a falta de posteriors treballs, queda com la més vàlida. La manca de treballs profunds sobre el CENU, a més de limitar el coneixement, impedeix que hi hagi existit un diàleg sobre la seva obra i significat i, per tant, que el debat sobre el CENU sigui

inexistent o de poca qualitat. O en poques paraules, l'estat de la qüestió actual projecta unes fonts escasses, desiguals i necessitades de revisió.

6. Referències bibliogràfiques

Aisa, F. (2008). *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Edicions de 1984.

Carbonell, J. i Monés, J. (1978). *L'Escola única-unificada* (1a ed.). Editorial Laia.

Consell de l'Escola Nova Unificada. (1936) *Escola nova, poble lliure*. Universitat Autònoma de Barcelona. Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General. CEDOC. Col·lecció de Cartells Fons Josep Vinyals.

Cortavitarte, E. (2005) El CENU. Etapes, objectius i funcions. *Federació d'Ensenyament de la CGT. II Trobada d'acció social*, 2-16.

Fernández, J. M. (1984). *Educación y cultura en la guerra civil: España 1936-39*. Nau Llibres.

Fontquerni, E., i Ribalta, M. (1982). *L'Ensenyament a Catalunya durant la guerra civil: el CENU*. Barcanova.

Fontquerni, E., i Ribalta, M. (1976). El CENU: un modelo de gestión pública. *Cuadernos de pedagogía*, 18, 11-13.

González-Agapito, J. (2008). L'Anàlisi del CENU en un discurs de Josep Puig i Elias. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 12, 143–172.

Instituto Nacional de Estadística (S.D.) *Población (1930) por provincias, edad y sexo*. Disponible a: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p06/l0/&file=1930.px#!tabs-grafico>

Marquès, S. (2011). *Educación republicana en Cataluña y Torreón*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Miró, M. I. (2008) L'educació a Catalunya durant la Guerra Civil. L'escola de Tarragona. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 11, 133-155.

Navarro, R. (1979). *L'Educació a Catalunya durant la Generalitat, 1931-1939*. Edicions 62.

Safón, R. (1978). *La Educación en la España revolucionaria : 1936-1939*. La Piqueta.

Serra, R. (2008) Les Escoles en el temps de la guerra : l'aplicació del CENU a l'ensenyament primari a Granollers 1936-1939. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 11, 75-101.

Serra, R. (2003). *L'Ensenyament primari a Granollers durant la 2a República : 1931-1939*. Serra, R.

Ribalta, M. i Fontquerni, E. (1976). *Las escuelas del C.E.N.U. 1936-1939*. Generalitat de Catalunya.

Universitat Politècnica de Catalunya (S.D.) Ilustraciones. UPCcommons.

7.2. Annex 2

Mapa escolar de les escoles del CENU a la ciutat de Barcelona, extret de Ribalta i Fontquerni (1972).

