



Escoles en un context macrofilosòfic i biopolític

Gonçal Mayos

Filòsof. Professor de filosofia. Universitat de Barcelona i Universitat Oberta de Catalunya



Carta de presentació modernitzadora i pedra de toc catalanista

"Ens morim de ganas de véurela convertida en ciutat hermosa, neta, sanejada, [...], centre d'art i de cultura de tot aquest Migdia d'Europa, que avuy només la considera per sa grandesa material y sa potencia industrial y mercantil."

Enric Prat de la Riba, 1901.

Des d'una perspectiva macrofilosòfica i macrohistòrica, és clar que els Grups Escolars construïts per l'arquitecte Josep Goday van esdevenir la pedra de toc del projecte catalanista de modernització social i de regeneracionisme polític en les primeres dècades del segle xx. Juntament amb altres realitzacions, com les colònies escolars o l'Escola del Mar, de les quals no es poden separar, foren inspirats per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona. La seva significació històrica —molt singular— ve donada perquè exemplifica "microscòpicament" gran part dels conflictes "macroscòpics" més importants d'inicis del segle xx; des del microcosmos barceloní o —com a molt— català, van adquirir una important significació per al macrocosmos espanyol i, fins i tot, europeu. Per una dinàmica tan complexa com significativa, el projecte de Grups Escolars de Goday partia d'una voluntat de modernització que, tot i dirigir-se —almenys en potència i com a model general— al conjunt de l'Estat espanyol, va xocar amb la modernització biopolítica que aquest iniciava i va acabar representant bàsicament la pedra de toc d'una modernització més circumscrita a l'àmbit català. Un projecte modernitzador plantejat des de Barcelona i Catalunya, però, com a molt, dins d'un regionalisme molt moderat, a l'últim va esdevenir una de les cartes de presentació d'un catalanisme que ja aniria més enllà del regionalisme. Aparentment, això els treu significació "universal", però més aviat és a l'inrevés: els converteix en un signe de l'aparició d'uns nous conflictes biopolítics i nacionalistes.

Anem per parts. La primera qüestió que analitzarem és el sentit continuista i classicista de modernitat que caracteritza el noucentisme i l'arquitectura de Goday. Pot sorprendre els que identifiquen la modernitat i les avantguardes, però, com veurem, hi ha un concepte noucentista de "modernitat" que no renuncia a situar-se en una fructífera tradició, ni

a modernitzar la societat i l'arquitectura sense trencar amb el passat. Encara més, el concepte noucentista de modernització valora la repetició, tant en el sentit del manteniment del que funciona, com en el d'homenatge a un ideal compartit (per exemple, el controvertit mediterranisme). Evidentment, no es tracta d'una "repetició" o "emulació" merament rutinària i imitativa, sinó creativa, que cerca plasmar els ideals formals i racionals en les condicions concretes i funcionals. La modernitat noucentista és una modernitat que dialoga amb els clàssics (ni els rebutja, ni es limita imitar-los) i ho fa des de la humil admiració de qui se'n sap immensament deutor, però també, precisament gràcies a ells (gràcies a ser sobre les seves espatlles), capaç de projectar-se en una nova tradició de modernitat, tan nova que s'especifica "noucentista".

En segon lloc, ens preguntarem: per què l'educació i el projecte de noves escoles podien llavors ser tan importants i conflictius a nivell català, espanyol i internacional? Per què marcaran un salt qualitatiu en els intents de modernització d'Espanya i Catalunya, i esdevindran la carta de presentació d'un nou tipus de civilitat i de catalanisme? És a dir: per què les escoles i l'educació van jugar aquest paper?

Certament, els benefactors que van fer les donacions econòmiques que són el punt de partida dels Grups ja preveïen una possible destinació pedagògica. Però aquesta va ser acollida —amb algun retard, si bé amb entusiasme— per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament barceloní. La construcció d'escoles entrava, doncs, dins del destí social dels llegats, però no era l'únic possible. Aquí ja hi ha una decisió que només manifesta la seva complexa significació a partir d'una anàlisi global, especialment si es tenen en compte les contundents reaccions que va provocar. Construir escoles era tan conflictiu? Ho va ser especialment per a qui ho feia i perquè altres agents socials s'hi van sentir afectats, en una prerrogativa que consideraven pròpia. Significativament, les reaccions més contundents van produir-se dins d'un estatisme que no sempre va ser de caire retrògrad, sinó sovint modernitzador. Pot sorprendre, però, més enllà dels entrebancs procedents de conservadurismes antimodernitzadors presents tant a Catalunya com a l'Estat espanyol, també s'hi van enfrontar dos projectes de modernització que lamentablement van entrar en competència.

Ja que hi van xocar dos projectes modernitzadors que compartien molts valors, objectius i uns mateixos enemics —la qual cosa no és el menys important—, en tercer lloc ens preguntarem: per què, malgrat compartir tantes coses, aquests dos projectes de modernització van acabar notablement enfrontats com un nou catalanisme davant un nou centralisme? És a dir, per què els modernitzadors no sempre van convergir, ans moltes vegades van divergir?

Veurem que —en un àmbit aparentment "microscòpic"— la llarga i accidentada gestació dels Grups Escolars exemplifica les vicissituds globals i "macroscòpiques" del seu temps: en començar (tot i les diverses sensibilitats) en un regionalisme més aviat de dretes dins d'un estatisme encara desconcertat (pel 1898 i el final de l'imperi) i en culminar ja en un madur nacionalisme català d'esquerres dins d'un estatisme i espanyolisme consolidats.

També ens preguntarem: per què en el projecte de Grups Escolars s'hi implicaven tant l'abast barceloní com el català i tant l'espanyol com l'internacional? És clar que el projecte de Grups Escolars va néixer com una iniciativa barcelonina, tot i que clarament transcendia aquest àmbit i s'inscrivía en el marc i la mentalitat catalanes. No obstant això, no renunciava a esdevenir un model general per al conjunt de l'Estat espanyol; fins i tot hi aspirava potencialment. Si bé en els llegats hi ha un mecenatge dirigit al marc



L'escenari polític català a inicis del segle xx està dominat per dues grans forces, la Lliga Regionalista, amb Enric Prat de la Riba (imatge superior), i el Partido Republicano Radical, liderat per Alejandro Lerroux (imatge inferior).



Alumnes de l'Escola Sant Jordi, de Francesc Flos i Calcat. Va ser la primera "escola catalana" i una de les pioneres en la introducció d'elements educatius innovadors.

social més immediat i la Comissió de Cultura ho era de l'Ajuntament de Barcelona, el projecte resultant volia esdevenir un model de modernització amb un abast més ampli. Amb quins límits? Són molt indefinits, perquè hi ha una clara voluntat de lideratge dins de Catalunya, però també de ser —si més no— un model dins del conjunt de l'Estat espanyol i, fins i tot, de ser una mostra simbòlica —hem parlat de carta de presentació— per a almenys una part d'Europa. En la seva relativa humilitat i circumscripció geogràfica, les construccions escolars de l'arquitecte Goday tenien una notable ambició i despertaven unes enormes esperances en els que les van impulsar. Havien de mostrar les emergents capacitats de modernització barcelonines, catalanes i, tal vegada, peninsulars.

S'hi barrejaven tres tipus o nivells d'esperances, difícilment separables, almenys en els primers moments. D'una banda, es pretenia posar de manifest les capacitats modernitzadores de l'autogovern (en principi, municipal) que, en aquell moment, era pensat bàsicament dins del regionalisme. Hi havia, però, també la voluntat que fos la carta de presentació d'un nou model educatiu, cívic i, fins i tot, polític modernitzador des de "la perifèria catalana" per a un Estat espanyol que a la tradicional vocació centralista, cada vegada més, unia els mecanismes biopolítics per fer-la plenament eficient. Finalment, també era una carta de presentació internacional, ja que cercava mostrar tant la modernització real ja aconseguida per Catalunya i Espanya com simbolitzar-ne la potencialitat futura. Creiem que el xoc d'aquests tres nivells d'esperances amb la realitat històrica marquen la problemàtica i donen sentit al noucentisme com a macrocosmos general i als projectes escolars de Josep Goday com a microcosmos exemplar. Els Grups Escolars construïts per l'arquitecte Goday cal veure'ls com una significativa pedra de toc i un signe arquitectònic de la modernització noucentista.

Una modernitat fidel a la sòlida idealitat

"No vull portar-vos revolució, més continuació. [...] Cal remar cada dia.

Les inspiracions signifiquen moments divins, però la continuïtat representa també una inspiració, que santifica una llarga sèrie de moments."

Eugeni d'Ors, 1911.

Tan influïts com estem pel discurs de canvi radical, de revolució contínua i de construcció de nova planta que emana de les avantguardes culturals, artístiques i arquitectòniques, ens sorprèn el concepte de modernitat noucentista. Això fa que —malgrat els nombrosos avisos dels experts en sentit contrari— s'opti per rebaixar el noucentisme a una modernització poruga i acomplexada, que —en la més ben intencionada de les interpretacions— mai no pot oblidar el seny i que resta presonera d'una concepció banal, folklòrica i provinciana de "l'entenimentat", del que és "com cal" i de "l'obra ben feta". Una mica en la línia compassiva de Josep Pijoan quan, el 1928, conclou: "No, la gent de casa nostra no està per aventures, ni d'art, que semblen les més inofensives." Molt pitjor és la interpretació del noucentisme si es té en ment l'ideal d'unes avantguardes que plantegen una modernització intransigent amb el passat, que interpreten tota continuïtat o a qualsevol vincle amb la tradició com a submissió, i que tendeixen a prescindir i menysvalorar el que ja ha estat fet (encara —o precisament?— que estigués "ben fet", com s'esglaiaven els noucentistes). La interpretació benintencionada i caritativa és substituïda, llavors, per una

altra de molt més agressiva i cruel: la pretesa modernitat “d’obra ben feta” dels noucentistes no seria sinó covardia, tremolor, fins i tot conscient falsedat i traïció al concepte mateix de “modernitat”.

Però hi ha un possible concepte —no avantguardista, sinó noucentista— de modernitat i modernització, l’ideòleg principal del qual és Eugeni d’Ors. Segons D’Ors, “tot el que no és tradició, és plagi”, com sintetitzarà irònicament per subvertir el principi essencial de les avantguardes del segle xx. Des d’aquesta perspectiva, D’Ors aplica a l’art el principi tan comprovat pels historiadors que “qui no coneix el seu passat, és condemnat a repetir-lo”. El plagi s’esdevé inevitablement quan es perden el lligam i la consciència de tradició; llavors, hom es condemna a “re-inventar” ingènuament la “sopa d’all” —com se sol dir— i a “re-descobrir” “mediterranis” (que és el que alguns pensen que es va limitar a fer el noucentisme).

D’Ors també advertirà (en 1910) als revolucionaris avantguardistes que “tota [autèntica] revolució això vol dir: una tradició vindicada”. El noucentisme, igual que no renuncia a la modernitat, tampoc en darrer terme no renuncia a la revolució. Això sí, cerca aquella que es basa en la “re-vindicació” de la inabastable i inesgotable idealitat que, però, sempre és el seu objectiu primordial. Certament, el noucentisme concep la tradició i el clàssic com la plasmació quasiplatònica de la idealitat racional profunda en la humanitat, la cultura i l’art. Per això considera insensata la incapacitat de dialogar amb la tradició i d’emular el que calgui, en la mesura que significa prescindir totalment de la idealitat profundament inscrita en tot l’humà. Relaciona aquesta actitud amb l’autista “esteta” de què parlava de D’Ors, tot criticant certa incipient avantguarda per la mera avantguarda. “L’obra ben feta” requereix “Santa Continuació”, que no és el mateix (pensen els noucentistes, com molt bé ha vist Norbert Bilbeny) que caure en la mera repetició manierista pròpia del cínic o del “filisteu” (als quals, evidentment, la idealitat humana profunda no els importa gaire).

L’ambició de modernitat dels noucentistes no és tan fàcil ni tan unilateral com proclamen els seus crítics. Al contrari, pretén superar la fàcil unilateralitat dels extrems que combat: tant el manierista cínic o filisteu, com l’esteta esnob i esclau de la moda. Per això D’Ors (el 1912) reivindica “el doble esforç que ha calgut que acomplíssim, per ésser primer ‘Clàssics’, i de seguida ‘Genuïns’”.

Som, doncs, davant d’una modernitat noucentista que es vol construir sobre i a partir de la tradició, de la classicitat, dels sòlids rastres de quasi-eterna idealitat. És, per tant, una modernitat que vol projectar-se creativament en el futur considerant que —per usar expressions de D’Ors— cal veure les lleis, a més de com a “normes, també com a armes”, i que, per tant, *religio est libertas*. Com que l’art, la cultura, la ciutat i la civilització no són caos sinó cosmos, les normes racionals no han de ser vistes com a constriccions inacceptables, sinó com les eines mateixes i més bàsiques per fer “l’obra ben feta”. L’acceptació de la idealitat cercada no és esclavitud ni un lligam sense sentit, sinó la condició de possibilitat de tot autèntic sentit, ordre, art, civilitat..., fins i tot de tota autèntica creativitat (que només sorgirà —pensa D’Ors— quan hom és capaç “de persistir en una ruta empresa i que ja no té l’encís romàntic de la pintoresca novetat”).

Com veiem, el noucentista rebutja tant la mimesi perquè sí com el trencament pel trencament. Al contrari, només concep l’art, la cultura i tot l’humà a partir d’una decisió conscientment presa i racional que opta per perseguir —costi el que costi— la idealitat amagada i essencial, que, aplicada creativament a cada cas concret i adaptada funcional-





Vista de Barcelona des del campanar de Santa Maria del Pi. La ciutat és l'escenari per excel·lència de la proposta política i social noucentista.

Nens i nenes al pati de l'escola de Vil·la Joana, a Vallvidrera.

ment a cada circumstància, fa que quelcom estigui ara i aquí "ben fet" i, alhora, tingui valor etern, universal. Ara bé, cal recordar que, a més del significat artístic, cultural i ètic, el noucentisme té significat polític en el sentit més ampli (i grec) del terme i que, per als noucentistes, remet a la "civilitat". Aquest terme vol reunir el que els alemanys del XIX divideixen entre "civilització" (*Zivilisation*: el vessant cosificat, tecnològic, col·lectiu o d'etiqueta social) i "cultura" (*Kultur*: el vessant espiritual, personal, de valors i conviccions).

Així doncs, els noucentistes són conscients que la civilització (també la cultura, la "civilitat"), tal com l'entendem, només fou possible quan la humanitat va poder viure ciutadanament perquè creà (de forma inseparable i amb molt poca distància històrica) l'agricultura, l'escriptura, les primeres institucions polítiques i una creixent especialització de les funcions socials. La "civilitat", la cultura i la civilització van ser possibles només quan, havent creat la ciutat, almenys una part de la humanitat va poder allunyar-se de la lluita immediata i el treball esclavitzador d'assegurar-se la supervivència. Per això els noucentistes pensen la seva proposta de modernització (alhora revolucionària i clàssica) com una "nova ciutat"; en termes del seu àmbit d'acció primer: la "Catalunya-ciutat". I cal no enganyar-se: la pensen, no tant com a *urbs* (per entendre'ns, la continuïtat físicament urbanitzada), sinó com a *civitas*. La "Catalunya-ciutat" és sobretot un àmbit civil, civilitzat, de "civilitat", que sap incorporar la naturalesa (per exemple, les "serres" de què parla D'Ors).

Cal recordar que, el 1906, D'Ors defineix el noucentisme pel fet que "la ciutat adquireix consciència que és ciutat". Això no és la presa de consciència d'un fet merament urbanístic, sinó civilitzador, cultural i profundament polític: "civilitat". L'aglomerada *urbs* que esdevé industrial i suburbial pren consciència (a un nivell que no ho exigia l'espontània vida de les polis gregues, de Roma o de les ciutats-Estat renaixentistes) que ha de ser *civitas*, que ha de guanyar una plena "civilitat". Contundentment, avisarà: "He dit una Ciutat, i no un campament de pedra".

Però, una vegada més, també aquí el noucentisme és el resultat d'un pacte o una dialèctica, típicament moderns però sovint desorientadors. D'Ors el veu com una síntesi d'una decisió racional ("arbitrarisme") i d'una autoritat fàctica a tenir en compte ("imperialisme"). És una síntesi entre una decisió ("arbitrarisme"), que d'alguna manera l'individu ha de poder plantejar-se com a emanant de la pròpia raó (el principi modern que encarna Descartes i *el sapere aude* il·lustrat), i el reconeixement d'una realitat o norma exterior ("imperialisme"). Ara bé, malgrat això la síntesi noucentista exclou dos extrems de signe contrari: tot llibertinatge subjectiu (el qual odia tant en el seu vessant il·lustrat com en el

romàntic) i tota inhumana imposició. Ja hem vist la preocupació de D'Ors i els noucentistes (incloent-hi les contradiccions que els acabaran explotant a les mans) per fer pensable una tradició creativa, una llibertat en la "religatio" i unes normes que també són armes.

La problemàtica "civilista" del noucentisme és molt complexa i fruit d'una dialèctica entre aparents contraris, amb la qual creiem que intentaven superar els emergents conflictes entre humanisme i biopolítica (que apuntarem més endavant). D'Ors el 1906 es proposa sintetitzar "arbitrarisme" i "imperialisme" dient que: "Aquestes dues paraules es tanquen en una sola paraula: civilitat. L'obra del Noucentisme a Catalunya és —potser millor dit: serà— l'obra civilista." Naturalment, d'aquí en resultarà un vessant que tem tot el que sembla sortir-se del lligam tradicional i que acaba sotmetent la modernitat a l'ordre i l'autoritat (que és, potser, com apunta Mercè Rios, l'opció de D'Ors a partir dels anys vint), però també un tranquil, humil i, fins i tot, confiat vessant que va fent modernitat com una nova tradició que no trenca amb la classicitat. Aquesta (segurament perquè encara no s'han evidenciat plenament els conflictes socials i ideològics que provocaran la Guerra Civil) ens sembla la postura majoritària dels noucentistes abans dels anys vint i la que presideix l'arquitectura de Goday.

Palau noucentistes de l'escola catalana?

"Un ideal de dignitat presideix la instal·lació d'aquests centres. S'ha volgut dotar cada un d'ells d'un edifici propi, expressament construït, i responent per les qualitats estètiques i de confort a un ideal de vida exquisit que vingui a constituir a la vegada una lliçó vivent de refinament i d'elegància dins la senzillesa."

Mancomunitat de Catalunya, *Sobre les biblioteques populars*, 1919.

Els conceptes de "modernitat" i "civilitat" noucentistes que acabem d'analitzar breument són clarament el transfons ideològic dels Grups Escolars construïts per Goday. Recordem que aquests (i l'escola en general, com veurem) havien d'esdevenir l'exemple i el símbol de modernització "noucentista" tant dins la societat catalana com per a l'espanyola i la internacional. Per això, l'arquitecte Goday va cercar una construcció funcional però també molt imponent i de gran dignitat. Malgrat que tenen un ús més quotidià, els Grups Escolars també s'inscrivien en la dinàmica bàsicament coetània de les exposicions internacionals de Barcelona. Les noves escoles (quan ho permetia l'entorn urbanístic, per exemple, l'Escola del Mar o el Ramon Llull) havien de ser un "temple" cívic, alhora palau de la civilitat i casa del poble: una espècie de "palau de l'escola catalana" noucentista? Havien de ser un monument de prestigi i l'amplitud d'espais (per sobre de tota normativa) així ho indica.

Segurament, el grup avantguardista del GATPAC tenia raó quan criticava la inusual folgança en la planificació per la qual va optar Goday (i que ha permès una adaptació molt bona a les necessitats posteriors de les construccions supervivents fins avui). Però això és un signe del valor que es va atorgar al fet educatiu dins de les prioritats de l'època. Els Grups havien de ser el temple laic d'una nova societat on els nens serien tractats amb tota cura i respecte. No es tractava de revolucionar avantguardistament l'arquitectura, però sí de desenvolupar-ne un model —alhora útil i eficaç, noble i emblemàtic— al servei del paper que l'escola havia de jugar —creien— en la societat moderna.





Berenar a l'arribada de les colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona, el 1932. El programa de colònies escolars de l'Ajuntament es va iniciar l'any 1906.

Per això molts dels Grups Escolars tindran una construcció i una decoració sòbries però nobles i monumentals, i, especialment en la façana i cara a l'exterior, lluiran importants elements clàssics o esgrafiats d'inspiració barroca tardana. Buscaven una arrel simbòlica anterior a l'esclat de la Renaixença tot defugint l'excés del modernisme? Significativament, s'hi ha evitat la cridanera diferenciació dels edificis modernistes, tot cercant —dins del noucentisme— una dignitat i monumentalitat basades en una clara racionalitat, la millor integració en el continuum urbà, evitant tics d'autor o el desfermat virtuosisme creatiu d'arquitectes i mestres d'arts decoratives. Com deia paradigmàticament Joaquim Folch i Torres el 1917: "Siguem humils constructors, en lloc de vanitosos constructors de formes".

Ara bé, malgrat que per tot això l'arquitecte Goday ha quedat en un segon terme, els seus edificis no són en absolut anònims, i així ho posaran de manifest en aquest volum veus més expertes que la meua. Tot i quedar relativament relegats davant d'altres realitzacions arquitectòniques més o menys coetànies (n'evito les odioses comparacions), manifesten una tranquil·la majestat basada en la noble discreció segura de la pròpia vàlua. Sense anar més lluny, dos dels Grups porten noms emblemàtics de l'humanisme i la cultura catalans: Ramon Llull i Lluís Vives (en cert sentit, l'alfa i omega de la gran tradició medieval i renaixentista catalana). No van ser escollits per atzar, i en l'elecció hi ha de tot menys recerca d'anonimat. Tampoc no eren obscurs funcionaris ni somniadors mediocres la majoria dels seus impulsors; només vull recordar l'apassionament i la perseverança que van mostrar, incloent-hi l'aturada de més de set anys per la Dictadura de Primo de Rivera (durant la qual alguns d'ells van ser degradats o destituïts).

Educar per il·lustració

"Una ciudad no es grande, sólo con tener grandes y urbanizadas vías; es imprescindible que el pueblo que la habite sea fuerte y robusto al propio tiempo que instruido y culto."
Pressupost extraordinari de cultura de 1908.

Encarem ara un dels objectius clau d'aquest article: explicar per què es van escollir unes escoles per exemplificar la potencialitat catalana de modernització a començaments del segle xx. El que —simplificant— era la mera construcció d'un escoles va significar llavors un projecte ambiciós dins dels contextos català, espanyol i, fins i tot, internacional. En primer lloc, cal entendre que l'educació no era quelcom d'una importància limitada o bàsicament pragmàtica ni per a la vida concreta i material de la gent ni des de la percepció de les institucions polítiques. Hi havia la convicció generalitzada, com deia Eladi Homs el 1911, parafraçant John Dewey, que "l'escola és l'instrument de què es val la societat per realitzar els seus ideals".

Abans d'entrar en qüestions polítiques, primer cal analitzar breument el marc mental en què s'inscriu la renovació pedagògica d'inicis del xx. Llavors, en els esforços per millorar l'escolarització hi ha una complexa barreja d'apassionat idealisme humanista romàntic (en el sentit popular del terme) i de racional valoració il·lustrada. De fet, ambdues coses no són contradictòries, i això es veu clarament en les personalitats implicades. Però és útil destriar les conseqüències més importants d'aquests dos potents i complexos moviments moderns: la Il·lustració (que abraça pràcticament tot el XVIII) i el romanticisme (que, iniciant-se en el darrer terç del XVIII, es perllonga també pràcticament un segle).

Pel que fa a la Il·lustració, l'educació és reconeguda com una tasca social decisiva i com una eina de progrés i d'esperança escatològica en un món millor. L'educació hi assolí una rellevància que no va tenir ni en l'escolàstica medieval, ni en l'humanisme civil del Renaixement, ni tan sols en les batalles ideològiques i religioses al voltant de la Reforma i la Contrareforma. A inicis del segle xx es debatia si la religió havia de deixar o no de ser el marc més important de l'educació i del debat ideològic. També era el moment en què es prenia consciència que ja no es tractava només d'educar una elit, sinó el poble en general. Es caminava cap a l'educació integral de masses, en què s'inscriu ja el projecte de Grups Escolars.

Una arrel del debat a inicis del segle xx procedia del moviment il·lustrat, per al qual popularitzar i generalitzar l'educació era la condició que donava la possibilitat del "perfeccionament" de la humanitat, és a dir, del progrés tant material com espiritual, incloent-hi l'efectiva emancipació humana. Kant va expressar perfectament l'exigència d'ús personal de la raó (*Sapere aude!*) sense tuteles ni submissions exteriors. Argumentava, amb una encomiable valentia, que qualsevol individu o institució que es mostrés reticent a l'educació i a la lliure expressió de les idees (que també era clau per a la il·lustració humana general) era culpable d'oposar-se a l'interès més important de la humanitat: el desenvolupament de les facultats racionals humanes. Cometia el crim contra la humanitat de perllongar "culpablement" la submissió i la minoria d'edat d'almenys una part de la nostra espècie. D'altra banda, tots aquells que renunciaven o no s'atrevien a fer servir per ells mateixos la raó també eren "culpables" d'exactament el mateix crim contra la humanitat i, com que així mostraven no haver assolit la majoria d'edat, no podien reclamar ser tractats com a ciutadans, sinó només com a súbdits.

Com veiem, en el context de la Il·lustració, educar no es limita a capacitar per a la vida laboral, ni tampoc per conservar memòria erudita dels èxits humans del passat. Educar és "il·lustrar"; més enllà de simplement aprendre a "guanyar-se la vida", és aprendre a guanyar-se el dret a una vida digna d'un ésser humà. Per això educar i il·lustrar tenen, en primer lloc, l'objectiu de capacitar per a la vida humana en societat, per exercir una ciutadania plena que pressuposa l'autonomia, la responsabilitat ètica i la llibertat necessàries per autodeterminar-se racionalment. També tenen l'objectiu més a llarg termini i "cosmopolita" —diu Kant— de poder col·laborar en la millora i el perfeccionament de la humanitat. En darrer terme (diran Kant, Schiller i tants altres), hi destaca la meta de construir una societat justa i lliure (l'obra d'art més perfecta de la humanitat, remarcarà Schiller).

Com hem vist, educació i Il·lustració són dos termes absolutament inseparables, tant perquè els ha unit fàcticament la història moderna occidental, com perquè són íntimament implicats conceptualment. No obstant això, la concepció d'educació ha evolucionat molt des del segle xviii i el moviment il·lustrat. Ja Rousseau, un proromàntic almenys en la segona part de la seva obra, anirà molt més enllà dels paràmetres educatius d'il·lustrats prototípics com per exemple Comenius, Voltaire o Kant. Encara més, es demarcarà de plantejaments més descarnats d'altres il·lustrats com Mandeville, La Mettrie, Franklin o —el "terrorista" seguidor de Rousseau— Robespierre.

Tot i que suavitzada i més desenvolupada, durant la Il·lustració es va mantenir la tradicional visió del procés educatiu com la necessària "conducció" (és una de les possibles etimologies d'educar —*ducere*—) dels infants (terme l'etimologia del qual remet a la incapacitat de parlar). Aquests estarien encara bàsicament mancats del domini de la raó i



Nens i nenes al pati del parvulari nacional Montessori de la Via Laietana, el 1932.

L'Escola Industrial, creada per la Diputació de Barcelona i desenvolupada per la Mancomunitat, incloïa diversos centres formatius.



de les facultats superiors humanes i, per poder desenvolupar-les fins esdevenir adults o plenament humans —com algú s'atrevia a dir—, necessitarien la sàvia conducció de preceptors, mestres o educadors especialment preparats. Plantejat així, el procés educatiu tenia com a autèntic subjecte —més que no pas l'infant— el seu mestre o preceptor; per això s'anomenava al primer "l'educat" i al segon "l'educador". Per evitar interpretacions com aquesta, la pedagogia reformadora a inicis del segle xx va tendir a utilitzar el participi actiu "educand" ("el que s'educa") per sobre del participi passiu "educat" ("el que és educat"). Però la Il·lustració del XVIII en la relació entre infant i mestre encara atorgava al segon la tasca de determinar directivament com aprenia i què aprenia l'educat, controlant-ne tots els detalls.

La relació continuava sent bàsicament la de mestre–deixeble i no es veia massa el sentit que aquest darrer tingués autonomia pel que feia al seu aprenentatge ni que es desviés de les consignes i mentalitat del mestre. Aquest darrer era el savi, i, el que sap, és qui ha de conduir disciplinadament vers la saviesa a qui no sap. La Il·lustració accepta el perfeccionament i el progrés, però no una evolució imprevisible (a través de profunds, inesperats i radicals canvis). Considera que tant la veritat com la saviesa són quelcom predeterminat i, com que ja són conegudes pels preceptors, l'educació consisteix bàsicament a inculcar-les directivament en l'educat. Malgrat la insubornable crítica il·lustrada a les supersticions, els sofismes i els errors del passat, la pràctica educativa real era encara molt dirigista i autoritària; fins i tot acceptava els càstigs corporals i psíquics o per mantenir la disciplina. No obstant això, l'ideal il·lustrat de tolerància i respecte a les persones i a les idees d'altri ja va introduir una important suavització d'aquestes pràctiques tradicionals.

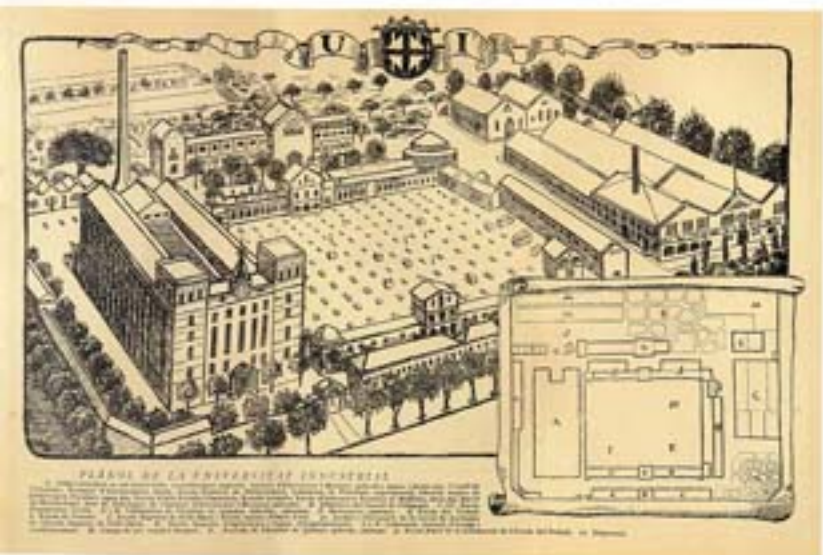
Romanticisme de la formació

"L'educació inclou la instrucció, però comprèn també moltes altres coses que són essencials [...] És el treball i és el descans, és el cos i és l'esperit, és l'individu, és la família, és la ciutat i és la nació; són les coses i són els ideals."

Eladi Homs, 1911.

Pel que acabem de dir, hi ha hagut estudiosos que han acusat els il·lustrats de considerar l'educació més una mera instrucció o un ensinistament (com si es tractés amb animals domèstics en lloc de persones) que no pas la recerca de la formació integral com a persones autònomes. Sens dubte, en l'expressió d'aquesta crítica ja hi ha implícita la posterior concepció romàntica d'educació que podem veure néixer a partir de Rousseau i que en el món alemany s'expressa vinculada al concepte de *Bildung* (formació). Hem aprofundit més en aquest complex debat a G. Mayos, *Il·lustración y Romanticismo*, però, en síntesi, diríem que es passa a considerar que el principal subjecte educatiu del procés educatiu és qui s'educa (l'educand) —tot i que hagi de ser tutelat, fomentat, facilitat i planificat per l'educador. Pròpiament, només l'educand pot fer en si mateix i per si mateix el meravellós miracle d'aprendre i desenvolupar les seves capacitats innates.

Es va prenent consciència que l'educador ha de ser "mestre" en un grau superior, ja que no només ha de ser "savi" i ha d'explicar el que sap, sinó que ha de facilitar que el seu "deixeble" pugui anar més enllà d'on ell ha arribat i que no hereti les



seves mancances. Cal recordar que ja es camina vers el freudisme, que posa de manifest els traumes, repressions i perverses pulsions amagades que inconscientment es poden transmetre en el procés educatiu. Per això ja no es pot pensar l'educació com una espècie de clonació espiritual del mestre en els seus deixebles; al contrari, ha de ser l'ocasió perquè l'educand esdevingui el que —d'alguna manera i en la seva singularitat— ja és. Això no és un sofisma, ja que no és un repte banal que cadascú arribi a ser el màxim del que —ell— pot arribar a ser. En una perspectiva humanista de la persona, el darrer objectiu de l'educació és fer possible que l'educand es formi de manera completa com a ésser humà autònom, responsable per si mateix, i —en tant que aquestes són aspiracions infinites— capacitar-lo per aprendre per si sol a l'escola i fora d'ella. També s'imposa la consideració del nen, per petit que sigui, com un subjecte autònom i un ésser humà ja en gran mesura conformat i que, com a tal, cerca expressar-se lliurement. En conseqüència, el mestre ha d'estar vigilant davant les males formacions o la mala educació, però també ha de ser molt respectuós amb l'autonomia i personalitat pròpia del seu alumne, reconeixent-lo com a subjecte de ple dret amb característiques personals que cal respectar i fomentar.

A més, amb les successives revolucions industrials i els nombrosos canvis revolucionaris que s'acumulen des del segle XIX, també queda clar que la recerca de l'autonomia de l'educand no és només una exigència moral en un marc lliberal i humanista. Certament, l'educació esdevé una exigència necessària en el camp laboral o per a la vida productiva, donades les canviants necessitats tecnològiques i socials, que en gran mesura són imprevisibles. I d'això se n'era molt conscient en el context noucentista de Goday. Com diu Prat de la Riba en 1912: "Necessitem un gran centre d'ensenyament industrial en el que es formin els nostres industrials i els nostres artesans de totes menes, tant de les professions en què l'habilitat de l'home és el tot, com d'aquelles en les que tot ho és la màquina". Per això immediatament ampliarà la perspectiva apuntant que també cal formar i educar en l'autonomia per facilitar la versatilitat i adaptabilitat de l'educand a futurs i imprevisibles reptes.

Evidentment, la velocitat del canvi no era a inicis del segle XX tan ràpida com avui, però era ja en ràpida acceleració i comportava moltes exigències. No n'hi havia prou amb l'ensinistrament per a una activitat concreta, ni amb una instrucció limitada dins d'un ofici o sector productiu. A principis del XX, l'emigració del camp a la ciutat era una realitat tan terrible com esperançadora i accelerava la substitució dels llocs de treball agrícoles pels industrials i de serveis. L'efectiva alfabetització universal (i no merament "de firma") era una exigència social, ja que era la porta de tot aprenentatge complex i de tota formació plena que, a més, començava a estendre's més enllà dels juvenils anys "de formació".

Naturalment, tot això fa que també la disciplina i la violència física o psíquica hagin de replantejar-se. No mentirem dient que se'n prescindia totalment ni que s'era condescendent amb les indisciplines reiterades, però tendia a imposar-se la mentalitat que la violència ja no podia ser ni l'estratègia més habitual ni, encara menys, la primera i fàcil resposta. Calia raonar i enraonar amb l'educand, i —sobretot— fer-lo enraonar i raonar. Tot això exigeix molt més del "mestre", que no pot simplement imposar-se per autoritat, i moltíssim més de "l'educand", que ha de fer sobre si mateix un esforç més complex i creatiu. Sens dubte, també comporta allargar moltíssim el període educatiu, ja que el procés és molt més complex i obert indefinidament, tant pel que fa a la formació humana com a la professional i ciutadana.



El projecte educatiu de la Comissió de Cultura perseguia un ensenyament públic de qualitat a l'abast de tothom.



Votació al Grup Escolar Pere Vila, un exemple clar de la voluntat de formar ciutadans i ciutadanes dins del projecte de modernització noucentista reprès durant la República.

A poc a poc, les noves exigències del fet educatiu es fan evidents per a tothom i per a totes les institucions implicades, encara que, certament, hom no ho valori igual ni hi reaccioni de la mateixa manera. Des de paràmetres ideològics i polítics molt diversos, tant d'arrel il·lustrada com romàntica, tothom coincideix en la necessitat de potenciar l'educació. Ara bé, durant les primeres dècades del segle xx, l'educació popular esdevé potser la qüestió social primordial per la conjunció d'una sèrie d'importants factors, especialment la creixent industrialització (amb l'anomenada segona Revolució Industrial) i les noves necessitats productives. Però, a més, l'educació és una eina vital per construir una nova societat, donat que l'equilibri tradicional ha estat trencat pels canvis i les emigracions. Cal relligar una nova cultura i ciutadania davant noves exigències populars d'arrel romàntica o anarquista, d'enyorança tradicionalista o d'utopisme revolucionari, d'aspiracions socialistes o nacionalistes (aquestes darreres exploten llavors per la dissolució dels imperis, tant els centreeuropeus —per exemple, l'austrohongarès— com els oceànics —per exemple, la independència de les colònies d'Amèrica llatina). Però, sobretot, cal relligar una societat que canvia de manera accelerada i esquinçada davant les exigències de les noves i velles institucions polítiques.

Com veiem, la defensa dels valors il·lustrats i/o romàntics pel que fa a l'educació sovint va íntimament unida a inicis del xx tant a la defensa ideològica d'uns principis com a complexos càlculs dels avantatges (per exemple, de les necessitats econòmiques o tecnològiques del futur) i, fins i tot, a quasi maquiavèliques previsions polítiques (per exemple, preveient les conseqüències en el potencial revolucionari de les masses).

Educació per a la ciutadania

“Des del moment que les noves formes democràtiques de Govern donen l'imperi a l'opinió popular, és menester que aquesta opinió estigui educada en forma que pugui decidir amb complet coneixement de causa.”

Georges Washington, citat a *Les construccions escolars de Barcelona*, Ajuntament de Barcelona, 1921.

La societat incipientment industrial d'inicis del xx pateix una forta desestructuració per l'emigració, els suburbis insalubres, la infància desatesa i malaltissa, etc. D'altra banda, però, reclama tant treballadors alfabetitzats i formats com bons ciutadans i éssers humans estructurats. El projecte modernitzador noucentista percep la complexitat del nou repte i es proposa encarar-lo amb projectes com els Grups Escolars, l'Escola del Mar o l'Escola del Bosc. No es limiten al mer pragmatisme de curta volada, ja que, més enllà d'oferir la formació demanada per la societat industrial, hi ha una ambició molt més global i humanista: educar ciutadans per a una societat més plena i lliure. Amb un enorme entusiasme, el 1905 Josep Pijoan havia exclamat: “Aquí, on tot és possible, farem la gran ciutat ideal, la gran ciutat industrial dels nostres insomnis. Farem una ciutat on pugui esclatar la nova civilització sospirada de les democràcies.” A més, normalment es considera que a partir de 1907 (amb la victòria de Solidaritat Catalana i amb la fundació de sindicats com Solidaritat Obrera) a Catalunya es trenca el tradicional caciquisme. A partir d'aquest moment, ja no és creïble el control caciquista de les masses, que, d'altra banda, comencen a mostrar “perilloses” tendències anarquistes o socialitzants. La cohe-

sió social i la “civilitat” reclamen formar no només treballadors i obrers eficaços, sinó éssers humans que, amb tota la seva complexitat, siguin capaços d'exercir la ciutadania i el vot, però també de satisfer els ideals humanistes.

En aquesta vital tasca social, l'escola hi ha de jugar un paper primordial; per això el primer terç del segle xx és el de l'explosió de les noves teories i experiències pedagògiques. L'escola esdevé el pilar social més important, la institució més decisiva, ja que és la noble matriu dels nous ciutadans i de la nova societat. Però també requereix una arquitectura adequada, que tindrà en Josep Goday un discret però eficaç artífex. Goday s'aplica a planificar i edificar escoles des d'una perspectiva que faciliti la revolució silent —perquè bàsicament és espiritual— de la forja de ciutadans, els quals —ahora— esdevenen els pilars d'una nova societat. Podem situar l'arquitecte Goday dins d'un dels quatre grans moviments d'arrels ideològiques molt diverses (i sovint barrejades) que a inicis del segle xx, coincidint en la importància d'una educació capaç de formar per a “la ciutadania”, competeixen per liderar-la d'acord amb els seus paràmetres.

En primer lloc, hi ha el corrent més conservador i vinculat a la institució pedagògica tradicional a Occident: l'Església. Encara que aparentment podria semblar que el seu objectiu principal no era formar ciutadans, va prendre consciència que també calia aquest vessant de l'educació tot recordant les violentes experiències de la Revolució Francesa, de les generalitzades onades de 1820, 1830 i 1848, i —més endavant— del creixement d'idees socialitzants (Revolució d'Octubre) i anarquistes (tan importants a Catalunya). Com ja havia dit el catòlic conservador francès Alphonse de Lamartine, calia evitar que els ciutadans “es deixessin dur pels camins de la subversió social i del materialisme”. En segon lloc, hi ha l'opció del nacionalisme espanyol centralista però modernitzador, que volia cohesionar la sempre inestable nació espanyola i que (tot i deixar-se fascinar puntualment per l'opció militarista) considerava essencial l'educació popular. Habitualment seguia el model francès per poder pronunciar en clau espanyola la famosa proclama de Jules Michelet: “No hi ha més classes, sinó francesos; no més províncies, una França! Visca França!”. En tercer lloc, cal destacar el corrent socialitzant i anarquista que interpreta l'educació com una condició revolucionària, ja que havia de ser l'eina principal en la presa de consciència per part del poble de la seva opressió i, ahora, de la seva força imparable.

I, finalment, hi ha aquella en la qual s'inscriu Josep Goday, la modernització catalana propera al noucentisme, que a inicis del xx és proliberal però molt temorencia i, sovint, partidària de mantenir a ultrança l'ordre social. Conscient que li mancaven tots els mecanismes militars i gran part dels polítics institucionals, optava per un idealisme humanista —que era més romàntic del que volia. S'imaginava poder construir una “civilitat”, una societat i una nació plenament desenvolupades, bàsicament a partir de la formació emancipatòria dels esperits que representava l'educació en un sentit ampli, font primordial de tota civilització. I això implicava un enorme esforç organitzatiu, cultural, artístic, associacionista, constructiu, de disseny i projecció, d'infinites —grans o petites— aportacions..., que havien de bastir la Catalunya-ciutat. Com deia en 1915 Jaume Bofill i Mates: “Quan la capital excel·leix, es corona de constel·lacions ciutadanes, d'un cercle de colònies culturals.”

Però, en primer lloc, calia construir un nou tipus d'escoles!





L'Escola del Mar, a la platja de la Barceloneta, és potser una de les millors expressions de l'encaix entre arquitectura i pedagogia que es va produir en el marc de l'Assessoria Tècnica.

Alumnes de la nova Escola Mont d'Or, que dirigia Manuel Ainaud, fent una representació.

Microurbanisme modular i no panòptic

“He dit una Ciutat, i no un campament de pedra.”

Eugeni d'Ors, 1906.

“I aquest ha d'ésser el jardí que hem de crear ara. El jardí ciutadà embellidor de les nostres perspectives, exonador dels nostres palaus, harmonia d'un conjunt urbà.”

Joaquim Folch i Torres, 1916.

Hem vist en l'apartat anterior l'exigència per part del noucentisme modernitzador d'unes construccions escolars que apostessin per un nou tipus humanista i civilista d'educació i que trenquessin amb el vell ineficaç autoritarisme. Aquest esperit és traslladat molt fidelment per Goday a l'arquitectura dels Grups Escolars. I, com a mostra, podem analitzar breument la seva renúncia a l'estructura autoritària del panòptic. Sense esgotar les qüestions arquitectòniques específiques, que seran tractades en aquest mateix llibre, aquí només volem destacar que la voluntat de formar ciutadans lliures i compromesos amb la societat, més enllà de controlar i instruir treballadors disciplinats, determina alguna de les opcions clau en l'arquitectura elaborada per Goday. Aquesta —gairebé es podria parlar d'un microurbanisme en alguns dels Grups Escolars més ambiciosos— rebutja la jerarquizació panòptica del món escolar tan típica d'altres institucions de l'època. El panòptic (teoritzat per l'utilitarista britànic Jeremy Bentham) subordina tota la construcció, inevitablement estructurada en ales disposades en forma d'estrella, al punt de control visual (d'aquí ve el nom) del centre. Des d'ell es pot vigilar fàcilment i en tot moment tota la resta i per això se li atorga un gran poder autoritari, disciplinari i de control.

Doncs bé, seguint les idees bàsiques de reforma de l'ensenyança a principis del segle xx, Goday renuncia a les estructures disciplinàries que tan bé ha analitzat Foucault a *Vigilar i castigar* i altres obres. No som davant construccions que recordin les formes modernes de les presons, ni tan sols dels hospicis o hospitals. En el centre no hi ha cap torre o espai ocupat per l'ull controlador que tot ho vigila, sinó normalment un espai obert, una àgora o punt de trobada que alhora fa d'accés al conjunt del Grup Escolar. En les construccions més abocades a la naturalesa (l'Escola del Mar —lamentablement bombardejada—, les cases de colònies, etc.), el centre escolar s'obria sense gairebé solució de discontinuïtat a la naturalesa, la platja, el bosc. El pati (o els diversos espais així identificables que, com hem dit, sovint enllaçaven amb l'exterior, més o menys natural) era pensat com un àmbit no predeterminat, alhora interdisciplinari i interclassista, on podien coincidir l'esplai i la convivència, la gimnàstica i la higiene, la circulació interior i la trobada, l'educació informal i, fins i tot, l'activitat lectiva més habitual.

D'aquesta manera, els projectes arquitectònics de Goday manifesten la ferma voluntat de posar les propostes arquitectòniques al servei del renovat humanisme pedagògic de l'època. Clarament es relativitza la voluntat de control i repressió de l'alumnat, alhora que s'hi mostra una gran confiança per la seva sana convivència i desenvolupament si se li ofereixen unes condicions idònies. Evitant tant el funcionalisme fred i sense ànima com el divisme arquitectònic i decoratiu, s'opta per l'ideal d'obra ben feta, pensada per a éssers humans, que faciliti una certa dimensió comunitària, que duri, que permeti que es desenvolupin els esperits individuals i de comunitat, fins i tot que els efectes benèfics del microurbanisme ho penetrin tot sense forçar res.

A més, la tradicional estructura estrellada del panòptic és substituïda per una estructura més modular: generalment en dues ales, relativament independents i autònomes, ja que cada una té també el seu propi centre o àgora més reduït. Algunes vegades, com és el cas de les cases de colònies, es multipliquen els mòduls, si bé sempre dintre d'una clara simetria central, que es multiplica fractalment dins de cada un d'ells. Es comparteixen els serveis comuns, que són molts i diversos —ja que els Grups Escolars es pensen per a tot el cicle de l'ensenyament, integrant els dos sexes (si bé encara sense coeducació)—, incloent-hi els propis del món modern: biblioteca, infermeria, sala d'actes, cuina, menjadors, en alguns casos dutxes..., sense capella (cosa també significativa). I, sobretot, els Grups tenen amplis espais oberts compartits com enormes passadissos que també estan pensats com a possibles espais de trobada i d'activitats diverses i, fins i tot, com a espais multiús. Minimitzant barreres com portes, reixes o murs, aquests passadissos comuniquen amb patis i àgores a l'aire lliure, i sovint amb el camp, el bosc o la platja.

Dins d'una mentalitat civilista, humanista i higienista, és a l'aire lliure on es pensen fer una gran part de les activitats conviviales i educatives (i no només les més òbvies, com la gimnàstica). Aquests espais oberts —també planificats amb molta folgança— són pensats com l'àmbit més adequat per a les classes més participatives i menys de treball escrit, però sobretot com el lloc per a l'autonomia de la convivència més relaxada i no dirigida. Com que sense massa barreres enllacen amb la plaça o àgora central, el resultat és una sèrie d'espais de grandàries, utilitats i significació molt diverses però que estan en continuïtat, en lloc de ser separats, classificats, aïllats, tenir un ús específic... Clarament s'està construint o urbanitzant per a uns ciutadans lliures, els moviments dels quals no es vol entrebancar i —sobretot— dels quals no es tem la fugida. Estudiant la major part dels plànols, es veu que no es pressuposen una disciplina o control d'assistència massa rígids ni problemàtics.

La plaça central del Grup Escolar no sembla “tancar” els alumnes, ja que connecta molt fàcilment i directament amb l'entrada. És un espai buit destinat a ser omplert pels nens que van i romanen a l'escola de cor o per la mateixa dinàmica vital, de manera similar a com els ciutadans omplen l'àgora atenenca. Per això aquest microurbanisme recorda una polis clàssica que hagués prescindit de les muralles i multipliqués fractalment els mòduls relativament autònoms. Cercant l'adaptació al clima mediterrani, els interiors són amb sostres alts i airejats, mentre que els exteriors estan protegits de la calor estival per pèrgoles, envelats o lones convenientment previstos en els plànols de Goday. Com es diu a les memòries de l'època i l'amic Marc Cuixart recorda tot sovint, la voluntat era crear ciutadans i homes amb ànima, i, per tant, calia que els edificis també en tinguessin, d'ànima.

Xoc entre ideologies humanistes i pràctiques de biopoder

En la nova ciutat, “l'imperi polític s'haurà substituït per una potència d'irradiació espiritual mai concebuda ni somniada.” Pere Coromines, 1911.

Hem analitzat la naturalesa dels ideals noucentistes i de modernització civilista que hi havia darrere la mentalitat de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona i dels Grups Escolars de Goday. Cal dir que aquest regeneracionisme catalanista noucentista enllaça tot sovint amb el regeneracionisme espanyolista de la mateixa època, com, per exemple, la



La galeria coberta entre les dues ales del Grup Escolar Ramon Llull permet accedir al pati i al carrer.

Alumnes de l'Escola del Bosc fan classe al jardí el primer any de funcionament del centre, el 1914.



Institución Libre de Enseñanza. Però l'un i l'altre acaben entrant en una difícil relació a causa de la profunda influència d'una de les grans paradoxes del segle. Oscil·lant entre l'aliança i la competència, tant el regeneracionisme espanyolista com el catalanista manifesten l'impacte de dos processos paral·lels, amb conseqüències sovint molt contràries i de "funcionament" divers: una preocupació sincerament humanista que ara s'ha de materialitzar dins d'un marc polític de biopoder que, sovint, té tendències inverses. Armant-se de nous mecanismes i estratègies (teoritzades per Foucault, Agamben i altres), cada vegada més el poder penetra, colonitza, controla, disciplina i "normalitza" la vida (d'aquí vénen els termes "biopoder i biopolítica") quotidiana dels seus ciutadans, que en aquest aspecte tornen a ser "súbdits".

Per la seva banda, l'aspecte humanista es manifesta ostensiblement en el món de les idees, l'abstracció, la ideologia i una mentalitat social en expansió (el que el marxisme anomenava la "superestructura"), mentre que el biopoder es mou en el món menys visible i obvi, però més concret, material i pragmàtic ("infraestructural"), d'unes pràctiques noves i cada vegada més potents. Dins de les múltiples reivindicacions humanistes s'hi inclouen infinitat d'idees, moviments i propostes que, malgrat la seva enorme diversitat, tendeixen a reivindicar el desenvolupament de la personalitat dels humans i dels infants. A inicis del segle xx, això comportava acceptar les conseqüències de considerar l'humà com a subjecte i fi en si mateix, fins i tot en molts aspectes individuals, subjectius i no-intel·lectuals (emotius, sentimentals, empàtics, no verbals, d'una convivencialitat no merament formal...). Cal recordar que en el primer quart del segle xx tot Occident és immers en una profunda revisió antropològica de l'ésser humà que el considera cada vegada menys unilateralment racionalista, intel·lectualista, conscient (Freud) i "apol·lini" (Nietzsche).

Dins de les noves pràctiques de biopoder o biopolítica, sovint som davant la tendència contrària de tractar els humans i la societat com a objectes susceptibles d'intervenció, control i disciplina. Així com el debat humanista és molt visible i domina l'esfera de la comunicació pública, a començaments del xx els enormes avenços del biopoder i la biopolítica passen molt desapercebuts, si bé s'apliquen molt automàticament sovint sense massa consciència ni reflexió, o almenys sense massa autocrítica. És clar que, dins dels grans i ràpids canvis de principis del segle xx vers una societat plenament industrialitzada i de masses, el complex debat humanista representava una resposta reflexiva defensiva per bé que també positiva, mentre que moltes de les noves polítiques de biopoder solien ser respostes força irreflexives dins del caòtic remolí de canvis.

En el cas de l'educació, és patent la forta penetració d'una ideologia o mentalitat humanista que reclama suavitzar les pràctiques educatives tradicionals, tractar els nens igual que els adults, formar en llibertat els educands, respectar les seves idiosincràcies i identitats expressives, etc. Sovint considera com el bé més preuat l'espontaneïtat infantil i fàcilment incorpora elements ideològics força radicals de tipus llibertari, comunitari, higienista (probablement, anticipant elements ecologistes), utòpic, tant vinculats a les noves idees científicistes com a les esotèriques i místiques. Per això, com hem vist, malgrat que algunes propostes de l'utopisme enllacen amb plantejaments d'ordenació panòptica, l'humanista Goday opta per substituir el panòptic en favor de propostes més modulars, obertes, flexibles i facilitadores de la lliure trobada.

Exactament contrària és la tendència dominant generada per les noves estratègies, pràctiques i possibilitats de biopoder. En elles, el panopticisme és continu, encara que sovint el superen en disposar de nous mecanismes tecnològics per a un control més efectiu de l'administració i de les naixents societats de masses (ja en la línia que denunciaria

Orwell a la seva novel·la *1984*). Noves tècniques administratives, tecnològiques, científiques, logístiques, educatives o arquitectòniques permeten tractar els individus alhora com a individus aïllats i com a “massa”. Això darrer no comporta cap contradicció, perquè per esdevenir efectivament “massa”, els individus han de perdre tot profund vincle moral o comunitari i esdevenir illes monadològiques enmig de la multitud.

Creiem que, tant per vocació com, segurament, pel seu allunyament efectiu dels centres de biopoder, el regeneracionisme catalanista noucentista va ser tremendament ingenu i va mostrar un gran desconeixement davant l'emergent biopoder, el qual va obviar totalment, alhora que es decantava idealistament i utòpica només vers l'opció humanista. Això es percep tant en el noucentisme com —més “microscòpicament”— en els Grups Escolars dissenyats per Goday, on ajuda segurament la voluntat de classicisme intemporal i el conservadurisme formal antiavantguardista. És significatiu que hi manqués l'entusiasme —tan típic d'altres realitzacions del moment— per les innovacions tecnològiques (algunes crec que ben usades, però amb tal discreció que n'evitava tota ostentació) i per les aportacions formals avantguardistes (per això opta també per un funcionalisme tan eficaç com amagat, diferit darrere de propostes aparentment clàssiques).

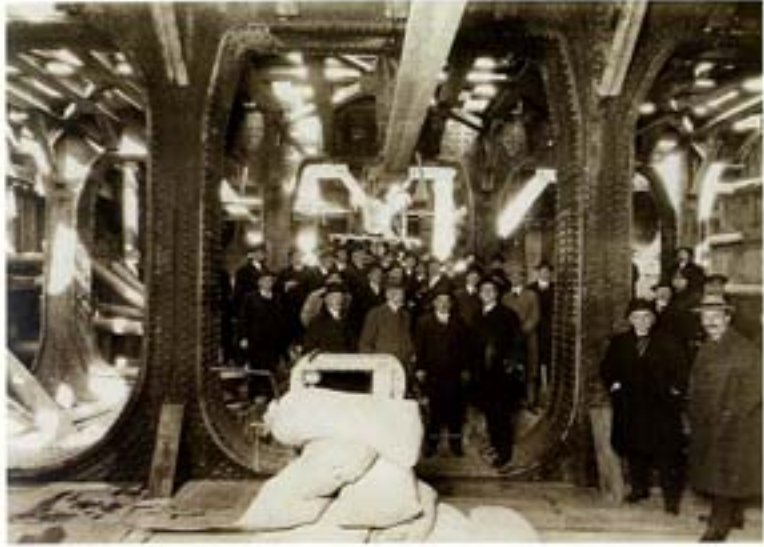
Educació i biopolítica

**“Estat d'Espanya, aquest petit Poble Productor, et crida per primera vegada a l'ordre!”
Eugeni d'Ors, 1916.**

S'ha estudiat a bastament el debat renovador, humanista i ideològic al voltant de l'educació; per això aquí no li dediquem més espai. Però encara avui dia s'ha estudiat relativament poc la importància de la nova biopolítica al voltant de l'educació i, per tant també, de projectes arquitectònics com els comandats per Goday. Per fer-ho hem de tornar a agafar una perspectiva “macroscòpica” i més àmplia, tot situant-nos dins del conflicte entre els ideals humanistes i les noves realitats biopolítiques en l'àmbit espanyol. Així recuperarem la qüestió de per què, en aquell moment, la construcció d'unes escoles va poder esdevenir quelcom tan conflictiu. Evidentment, no era un problema només dels Grups Escolars de Goday, sinó també d'altres construccions bàsicament coetànies com la barcelonina Escola Industrial o del conjunt de la tasca modernitzadora empresa per l'Ajuntament de Barcelona i la Mancomunitat catalana. Només així podrem apuntar una explicació de la ràpida i clara hostilitat que van trobar en l'exèrcit, les persistents dificultats (sovint d'amor-odi) amb la modernització espanyola i centralista, l'ambivalència de l'acció eclesiàstica d'aquell moment, etc.

En primer lloc, hi havia el xoc entre una societat civil que assumia l'educació com el seu repte principal i l'evolució de la política vers el biopoder, que convertia l'ensenyament en objectiu, instrument, tasca i control directe del Govern. D'una banda, la societat civil espanyola (i especialment la catalana) era molt més moderna i avançada que les respectives institucions polítiques, sovint clarament desfasades i fins i tot retrògrades. Això impulsava la societat civil a intentar per ella mateixa (o en vinculació amb les municipalitats que podia controlar) respondre a la creixent necessitat d'educació per a la modernització tant productiva com ciutadana en general. D'altra banda, però, les institucions governamentals i el poder polític central també percebiem que la societat moderna era de tal naturalesa que difícil-





Obres del metro transversal de Barcelona, el 1925. Sobta que el desenvolupament escolar plantejés més conflictes que la construcció de grans infraestructures.

Escapes del Grup Escolar Ramon Llull des del menjador de l'escola. Goday opta per un funcionalisme tan eficaç com amagat, darrere de propostes aparentment clàssiques.

ment podia ser controlada des de la mera coerció, des d'una religió autoritarista. L'"antic règim" depenia del difús, però sovint relaxat i distant, control basat en la religió, acompanyat quan era necessari per la coerció directa més brutal. Aquest equilibri tradicional cada vegada apareixia com menys eficaç per a la societat nova, flexible i en reestructuració que sorgia de la industrialització i l'emigració massiva a les ciutats. En aquest context, l'educació va esdevenir l'eina primordial de reproducció social (recordem que a inicis del xx els mitjans de comunicació de masses eren encara força incipients) i, per això, l'Estat se'n va haver de fer càrrec i ja no la va poder deixar en exclusiva a l'Església, però tampoc en mans d'institucions regionalistes, de les quals desconfiava.

Aquest és el motiu últim pel qual la construcció dels Grups Escolars de Goday, que aparentment havia de ser poc conflictiva, en realitat ho va ser molt. Pel mateix motiu, l'espanyola política "nacional" d'escoles va ser també molt més conflictiva, ja que xocava tant amb els modernitzadors regionalistes com amb l'Església i el tradicionalisme, que no pas polítiques tan determinants com l'estructura radial de ferrocarrils, telègrafs o carreteres. I això tenint en compte que aquesta afavoria Madrid i la "Meseta", aleshores poc poblades, per damunt de la perifèria més poblada i, en part, més industrialitzada! Molt més fàcilment que no en educació, en aquest darrer cas es va assolir un pacte tant amb el tradicionalisme com amb el regionalisme modernitzador (que acabava aprovant qualsevol millora infraestructural per molt que no li agradessin importants aspectes). És sorprenent que a inicis del segle xx l'estructura del sistema escolar (totalment centralitzada o bé marcada per dinàmiques constructores i impulsadores autònomes) sovint fos més problemàtica i conflictiva que les grans infraestructures de trens, carreteres i telecomunicacions.

L'explicació remet a l'important retard espanyol respecte de grans potències com França, la Gran Bretanya i, fins i tot, Alemanya, especialment per la debilitat que manifestava pel que fa a les quatre condicions que (segons Michael Mann) van permetre crear en altres llocs Estats-nació molt cohesionats: la forta coordinació en les infraestructures (aquí, molt dèbils), la difusió relativament igual de la industrialització capitalista (aquí hi ha regions ja industrialitzades, mentre que n'hi ha d'altres totalment agrícoles i rurals), una comunitat lingüística uniforme (evidentment, aquí no es dona) i la forta generalització de la participació política per part de classes massives i universalitzables (aquí, fragmentades i dèbils). Aquestes forces que podrien haver cohesionat l'Estat espanyol eren encara molt febles a principis del segle xx: ni el país estava ben comunicat internament, ni les regions estaven coordinades infraestructuralment, ni tampoc aquestes tenien desenvolupaments econòmics i socials equiparables. A més, hi havia multiplicitat de llengües i també de cultures diverses, fins i tot dins de la mateixa llengua: l'exemple més clar és Andalusia, que en molts aspectes fins i tot podia competir amb la cultura d'arrel més estrictament castellana. Tampoc els moviments socials universalistes (tant lliberals com socialitzants i anarquistes) no tenien una presència similar arreu del territori. Com que cap d'ells no era prou potent per imposar-se de manera generalitzada a tot l'Estat, malgrat que sovint no eren partidaris del regionalisme, moltes vegades s'hi havien d'aliar per tenir un ressò social suficient.

Ara bé, a partir de 1898, amb la desfeta del somni imperial, l'Estat, les elits i també l'exèrcit es giren finalment vers la península i la crua realitat, només per descobrir-la dramàticament tant fragmentada internament com poc modernitzada. Llavors, amb retard respecte de l'Europa més avançada, es converteix en un objectiu "nacional" prioritari ampliar els poders estatals per poder penetrar eficaçment en les esferes civils i en els governs locals i

regionals, i aconseguir una presència eficaç de l'Administració central en tot el territori. Per això a inicis del segle xx el tradicionalment ineficaç Govern espanyol (sovint distret amb aventures imperials exteriors) incideix amb eficàcia creixent sobre les institucions i la vida quotidiana regional i local, xocant tant amb la resistència tradicionalista com ja, en moltes zones, amb una emergent modernització lliberal autònoma i regionalista.

A partir d'aquestes circumstàncies s'expliquen dos aspectes molt específics de l'evolució espanyola: en primer lloc, la molt difícil aliança entre els sectors modernitzadors centralitzadors i regionalistes, que, malgrat compartir un cert liberalisme i molts interessos, només es dona de veritat en moments puntuals de crisi. En segon lloc, l'ambivalent i oscil·lant relació del tradicionalisme (per exemple, el carlisme, molts grups religiosos, etc.) amb el regionalisme modernitzador (hi pot coincidir reivindicant la tradicional diversitat heretada de "les Espanyes") i el centralisme modernitzador (hi sol coincidir quan aquest opta per l'autoritarisme i els valors castrenses o religiosos tradicionals). Com sol ser habitual en la dinàmica peninsular, no s'acaba d'imposar definitivament cap de les dues possibles aliances i la indefinició del procés marca profundament l'evolució espanyola.

El centralisme, modernitzador o més tradicionalista, avançava amb inconstància i sovint ineficaçment, però també amb resolució i autoritarisme. Certament, no ho feia tant per les constitucions o les grans lleis (tot sovint "paper mullat" en molts dels seus aspectes), com per una creixent administració de segon ordre basada en el decret, les instruccions, les "ordenances", el reglament, les circulars i una mentalitat d'unitat jurisdiccional molt restrictiva. Com s'ha dit, no hi ha en el conjunt espanyol cap autèntica revolució burgesa o lliberal, però sí —malgrat la relativa incoherència i les inflexions— una creixentment efectiva reorganització administrativa des del poder biopolític central. El regionalisme modernitzador no era l'única resistència (ni potser la més forta), ja que, amb més o menys entusiasme, sovint donava suport als intents de racionalització burocràtica i de modernització paralliberal, mentre que molt sovint eren les classes aristocràtiques, terratinents i l'Església les que s'hi resistien més fortament. Això sí, aquestes darreres es van acabar sentint còmodes amb el nou Estat centralitzat quan es va posar al seu servei, en part per l'autoritarisme, en part pel caciquisme. Ben al contrari, els regionalismes modernitzadors més aviat van fracassar a fer-se seu l'Estat, cosa que explica que s'hi sentissin progressivament més incòmodes.

Per la debilitat del centralisme modernitzador i per la seva oscil·lant aliança amb el tradicionalisme, una vegada més simitarà el model francès, si bé més aviat el borbònic que no pas el republicà posterior. Això accentuarà la marginalització dels sectors modernitzadors perifèrics i, especialment, dels regionalistes (que en algun cas poden aliar-se amb sectors tradicionalistes). Aquest és un factor decisiu per a la consolidació (no per a l'inici!) de la Renaixença catalana i d'altres cultures hispàniques. Ara bé, les noves necessitats de biopolítica que exigeixen penetrar profundament en la societat civil, configurant-la i liderant-la des de les necessitats de l'Estat (cosa que enllaça amb l'autoritarisme castrense), només acaben generant a Espanya un centralisme mixt, meitat a l'antic règim meitat modernitzador. En mig d'aquest panorama tan poc clar, en un equilibri inestable i d'una modernització que no acaba de consolidar-se, els ja molt dèbils grups modernitzadors burgesos i lliberals aviat es veuen enfrontats a una sorprenentment forta aparició de l'anarquisme i, aviat, del socialisme. El xoc amb l'anarquisme i el socialisme, juntament amb l'escissió progressiva dels modernitzadors regionalistes, deixa el lideratge de la modernització "nacional" estatal cada vegada més a sectors menys lliberals i més



Prat de la Riba i membres del govern de la Mancomunitat durant una recepció amb els bisbes catalans. Hi ha una relació oscil·lant entre el tradicionalisme i el regionalisme modernitzador.

El rei Alfons XIII amb el general Primo de Rivera a l'acte de clausura de l'Exposició de Barcelona, el 1930.



autoritaris. És significatiu que desaparegui la figura del militar lliberal del tipus Riego o Prim, mentre augmenten les respostes militars autoritaristes que provocaran reaccions desafortunades com l'incendi del setmanari *Cu-Cut!*

Una confrontació inevitable amb conseqüències decisives

Com veiem, a inicis del segle xx, tant per l'especificitat hispànica com per la profunda paradoxa del segle entre humanisme i biopoder, el fet educatiu esdevé un dels més problemàtics. És significatiu que sigui un reformador educatiu —Ferrer i Guàrdia— el boc expiatori escollit pels esdeveniments de la Setmana Tràgica. Tant el tradicionalisme eclesial amb els incipients moviments anarquitzants, tant el regionalisme modernitzador com el centralista, veuen en el camp educatiu l'espai natural i decisiu de la seva acció. Encara més, cap d'ells no hi pot renunciar sense veure les seves possibilitats de supervivència social molt disminuïdes. En primer lloc, és clar que l'Església no pot cedir el seu àmbit d'acció més tradicional, després del púlpit, precisament quan aquest darrer sembla perdre eficàcia per accedir a les noves masses urbanes. Però també veuen en l'escola l'element clau per incidir i conformar el conjunt de la població els moviments reformadors o revolucionaris d'arrel anarquista i socialitzant (els primers per la seva pròpia ideologia, els segons, a més, com a mitjà clau per assolir el poder estatal).

De manera molt semblant, i com hem vist en parlar del noucentisme, els modernitzadors regionalistes que mancaven dels grans ressorts estatals veuen en l'educació una de les poques agències clau que podien exercir des dels ajuntaments, institucions intermèdies com la Mancomunitat o la societat civil. Això era especialment necessari i, alhora, potent en els territoris amb llengua i cultura pròpies, màximament quan l'Estat es mostrava encara poc eficaç a satisfer les necessitats socials. Però tampoc els centralistes estatals no podien renunciar a un dels grans mecanismes de biopoder: l'ordenació i el control de l'escolarització "nacional". Així, per exemple, podem recordar que en 1900 a Espanya per primera vegada l'ensenyament té un ministeri específic i, aviat, els mestres van passar a cobrar de l'Estat central i no dels ajuntaments. Mentre anava creixent la legislació progressivament centralitzadora, el 1910 s'introduïa la denominació d'escoles i instituts "nacionals" i —passat el control ideològic de la Dictadura de Primo de Rivera— el 1925 es van fixar per llei importants sancions per als mestres que atemptessin contra la "sacrosanta unitat de la pàtria".

Per això, projectes escolars que primer van nàixer de la societat civil, com ara l'Escola Nova, de la Mancomunitat (Escola del Treball i Industrial) o dels ajuntaments (els Grups construïts per Goday), van topar directament amb el creixent control del Govern central. Però cal no enganyar-se: el model estatal espanyol no va equiparar-se mai al francès, que, en part, s'idealitzava i, en part, es temia per laïc, republicà, lliberal, burgès i fill d'una revolució. A tot Espanya el model estatal va permetre la competència de les velles i noves institucions escolars religioses (les quals, a canvi i amb poques excepcions, es mostraven molt receptives al centralisme polític). Limitant-nos a Barcelona, podem recordar la constant creació de noves institucions escolars religioses des de les darreres dècades del xix.

A inicis del segle xx, malgrat que la defensa del català no era un tret ideològic en absolut unànime ni potser majoritari, com que l'ús del castellà a Catalunya era molt reduït

i se centrava en classes mitjanes altes, fou obligat que un cert ús del català esdevingués un element gairebé imprescindible per a qualsevol projecte de modernització o d'incidència massiva. La formació bàsica d'obriers i treballadors era molt més fàcil i natural en la seva llengua materna, i encara ho era més si es tractava de potenciar la seva formació humana i ciutadana (que formava part de l'ambiciós projecte humanista i civilista subjacent a la construcció dels Grups Escolars). Això va accentuar el conflicte, ja que, a més de competir amb la tendència biopolítica de cercar el monopoli de l'educació "nacional" (com a França), s'hi afegia que es feia des de valors regionalistes i promocionant l'ús del català.

Ni anticlericalisme ni radicalisme, humanisme laic

"Aspirem que l'esperit dels infants d'aquesta ciutat rebí les primeres sensacions de bellesa en la mateixa casa on rebran també els primers desvetllaments de la seva intel·ligència, perquè així, de la cura que haurem tingut, als primers anys d'infantesa, de la seva formació integral dependrà que tinguem aquelles generacions ciutadanes sanitoses de cos i d'esperit, aptes per a les més enlairades empreses de civilitat."

Els artistes barcelonins en pro de les escoles belles, 1917.

Pràcticament ja hem culminat el nostre periple. Només volem destacar finalment un tret del projecte dels Grups Escolars de Goday que mostra la seva moderada i entenimentada adscripció (típica del noucentisme) a la modernització "civilista" laica. Ens referim tant a la significativa manca de capelles com a la discreta formulació dels —per contra— molt ambiciosos valors humanistes seculars i les expectatives socials que els animaven. Especialment es rebutja tota confrontació o vinculació amb plantejaments radicals. Així, en els escrits de la inauguració del Grup Escolar Baixeras i, més tard, de la presentació general dels Grups Escolars de Barcelona s'opta per qualificatius "políticament correctes" i no conflictius. Hom parla d'una escola bella, higiènica, eficient i alegre. Qui s'hi podia oposar o sentir-s'hi ofès?

No obstant això, els Grups Escolars clarament s'apartaven del model d'escola religiosa que en aquell moment tendia a no valorar massa aquests paràmetres. En aquesta, s'afavoria un ascetisme que s'apartava de la bellesa, la santedat espiritual es considerava més que el materialista higienisme, l'eficiència tampoc no aconseguia esdevenir un valor capaç de superar l'exigència de salvaguardar l'autoritat i la tradició i, finalment, l'alegria, sense ser rebutjada, era menys valorada que no pas el rigor o la disciplina. Ara bé, per a la mentalitat modernitzadora de l'educació que era al darrere dels Grups, la bellesa i l'alegria eren valors primordials perquè enllaçaven amb la tradició laica il·lustrada, rousseuniana i romàntica. Malgrat el circumstancial rebuig (més aviat per proximitat) a certa visió edulcorada del romanticisme, és clar que tota la tradició moderna mencionada ressona darrere l'entusiasta reivindicació de "l'escola bella que contribueixi a asserenar l'ànima de les nostres multituds, fent-les-hi entreveure com un cel, en aquesta terra" (*Les construccions escolars de Barcelona*, Ajuntament de Barcelona, 1922).

Com veiem, en poques paraules aparentment no conflictives queda clarament contraposat el projecte educatiu del regionalisme modernitzador respecte del de les institucions religioses. Sens dubte, no som davant d'un plantejament anticlerical ni radical,



El bisbe de Barcelona i el capítol de la Seu el Diumenge de Rams, i una instantània del campionat d'Espanya de hoquei femení. Les dues imatges són de 1935. El canvi social que va comportar la industrialització va provocar un distanciament progressiu entre institucions tradicionals —com l'Església— i la població.





Escolapis de Sarrià.

A inicis del segle xx l'ensenyament religiós té un pes determinant dins del sistema educatiu de l'Estat espanyol.



però sí basat en un humanisme laic, secular, mundà, d'èmfasi tant ètic individual com col·lectiu i polític, clarament proper, per exemple, a l'inspirat per la Institución Libre de Enseñanza. Amb discreció, però amb una conscient contundència, la Comissió de Cultura de l'Ajuntament barceloní contraposava deliberadament el seu model (que d'una manera significativa mancava en tots els casos de capella) de l'educatiu religiós. I, no obstant això, s'evitava acuradament fer referències que podrien remetre a una important tradició més radical i conflictiva. S'evitaven termes com educació laica, moderna, nova, pública, lliure... Però, insistim: sense fer servir termes aleshores amb tantes connotacions, els redactors dels escrits que acompanyaven els projectes educatius construïts per Goday aconseguïen una plena distinció respecte de l'alternativa educativa religiosa.

Com ja hem dit, el seu objectiu darrer era oferir un nou model d'escola adaptat a les noves necessitats d'una societat en industrialització i en profunda regeneració demogràfica i tecnològica, però també social, política i humanista. Eugeni d'Ors expressa molt bé, el 1911, la confiança humanista que impregna el noucentisme: "Quan se resta fidel a la Filosofia de l'Home que Treballa i que Juga, no pot haver-hi por de res; perquè pren de tota cosa el suc que té per a nodrir l'espiritual..."

La humanitat, en el treball, en el joc i el gaudi, en definitiva, en la civilitat, reclamava educació. Aquesta exigia un nou tipus d'escoles. I pels condicionants socials i polítics que hem apuntat, el regionalisme modernitzador catalanista assumia aquests reptes fent dels Grups Escolars una carta de presentació, que no renunciava a ressonar "macroscòpicament" a tots els nivells: català, espanyol i internacional. Havia de ser una important pedra de toc de les seves possibilitats presents i futures. Des d'una perspectiva ja "mi-crocòpica", l'arquitecte Goday fou l'encarregat de materialitzar aquests Grups Escolars. Però Goday, dins dels paràmetres de discreció i sòbria dignitat del noucentisme, fou una hàbil caixa de ressonància de les moltes aspiracions en conflicte, algunes de les quals hem plantejat.