

# **L'ensenyament de les llengües modernes entre 1876 i 1939**

Maria Inmaculada Rius Dalmau  
(Universitat Rovira i Virgili)

## **1. Introducció**

L'ensenyament de les llengües estrangeres ha estat des dels seus orígens una qüestió metodològicament controvertida. Durant el segle XVIII s'inicià la preocupació per l'ensenyament de les llengües vives -anomenades així per oposició a les llengües mortes<sup>1</sup>. D'aquesta manera, la necessitat de trobar una metodologia pròpia i adequada als nous objectius, és a dir, els que imposava l'aprenentatge de les llengües vives, fou cada cop més forta.

Tanmateix, durant molt de temps els professors de llengües vives adoptaren la mateixa metodologia emprada en l'ensenyament de les llengües mortes, és a dir, una metodologia centrada en la descripció de regles gramaticals i la traducció. Haurem d'esperar fins l'últim terç del segle XIX perquè s'impulsi, principalment des d'Alemanya i França, una reforma seriosa de la metodologia per a l'ensenyament de les llengües modernes.

Són molts els estudis que s'han fet i les opcions proposades des de llavors en l'àmbit de la Didàctica de les Llengües Estrangeres. Nosaltres pretenem tan sols recuperar de l'oblit algunes de les iniciatives dutes a terme en el nostre país -principalment aquelles que tingueren lloc en el marc de la Institución Libre de Enseñanza<sup>2</sup> perquè creiem que tota disciplina ha de tenir sempre ben present el seu passat més proper, per tal de seguir avançant per bon camí. Els responsables de l'ILE van proposar-se la renovació i modernització en matèria educativa en un període històric, el de la Restauració, en el qual l'ensenyament públic a Espanya, i també a Catalunya, era aliè a tot allò que passava a l'altra banda dels Pirineus. Amb esperit de canvi, aquells professors van preocupar-se de l'ensenyament de les llengües estrangeres, de manera que, el francès en primer lloc, però també l'anglès i l'alemany, van esdevenir el complement perfecte per a la formació integral i moderna dels estudiants dels centres de la ILE.

El nou enfocament didàctic fonamentat en l'ús, és a dir, en la comunicació, suposà una veritable revolució en l'ensenyament de les llengües estrangeres en aquell moment. Moltes de les estratègies metodològiques iniciades llavors ens són força desconegudes avui dia ja que van quedar minvades l'any 1936 -i paralitzades definitivament l'any 1939- per motius que no tenien res a veure amb el món de l'educació. Pensem que des de la nova perspectiva que ens ha donat el pas dels anys i amb l'experiència actual, podríem mirar d'arrodonir molta d'aquella valuosa feina.

## **2. L'ensenyament de les llengües estrangeres: situació a Europa durant el segle XIX**

Hem de retrocedir fins al segle XVIII per trobar, per primera vegada, la presència de

---

<sup>1</sup> També es fa servir la terminologia llengües modernes, per oposició a llengües clàssiques.

<sup>2</sup> En endavant ens referirem sovint a la Institución Libre de Enseñanza mitjançant les sigles ILE.

l'ensenyament de llengües modernes en el currículum de les escoles europees. Com ja hem dit abans, els procediments utilitzats en aquella època eren idèntics als que s'empraven en l'ensenyament de llengües clàssiques, és a dir, regles gramaticals abstractes, llistes de vocabulari, traducció d'oracions i lectura en veu alta -únic treball oral-.

Al començament del segle XIX el propòsit d'aprendre una llengua moderna continua sent el d'adquirir més cultura però encara no el de fer un ús comunicatiu de la llengua estudiada. Per això, segueix prevalent el mateix enfocament metodològic a través del Mètode Gramàtica-Traducció, anomenat també Mètode Tradicional. Es tracta d'un mètode, de fonaments racionalistes, que utilitza la memorització de regles gramaticals i la traducció -directa i inversa- com principals procediments d'ensenyament. Així doncs, no hi ha interacció oral entre alumne i professor en la segona llengua. Estem davant d'una visió normativa i descriptiva de la llengua, basada en la idea que els processos lingüístics són bàsicament lògics i adquirits per deducció. D'aquí que primer s'hagin d'aprendre les regles gramaticals.

No obstant, la creixent necessitat social d'aprendre les llengües modernes, i beneficiar-se'n comunicativament, tindrà els seus efectes en la publicació de nous manuals que pretenen ser gramàtiques pràctiques. Aquests manuals, definits sovint com a mètodes, propiciaran gradualment l'evolució del Mètode Tradicional, de manera que neix el denominat Mètode Tradicional i Pràctic. Els factors que provocaren el rebuig del mètode Gramàtica-Traducció, cap a mitjan segle XIX, foren bàsicament els següents:

- La demanda de persones capacitades per a parlar en llengües estrangeres, deguda a l'increment del contacte entre països.
- El convenciment que és necessari aprendre les llengües vives abans que les mortes.

En conseqüència, superada la primera meitat del segle XIX, assistim al naixement del Moviment de Reforma en l'ensenyament de les llengües modernes, amb tres països com a protagonistes: en primer lloc Alemanya, pionera en el desenvolupament de nous enfocaments didàctics, i posteriorment França i Anglaterra.

Le mouvement réformiste est une période décisive et novatrice dans l'histoire de l'enseignement des langues modernes en Europe, au seuil même de la modernité. Il est la conséquence de l'intégration des langues modernes dans les cours des écoles publiques et la constitution d'un grand corps enseignant spécialisé dans ces matières. (Reinfried, 1997: 184).

A Alemanya ja s'inicia la reacció contra el mètode tradicional durant el segle XVIII. L'any 1774 Bernhard Basedow i Christian Heinrich Wolke publiquen un manual bàsic d'ensenyament que conté una sèrie d'il·lustracions per a l'ensenyament de la llengua, tot adoptant així una metodologia intuïtiva i inductiva. Aquest fet té una conseqüència immediata sobre les llengües estrangeres, encara que de poc abast. No serà fins l'any 1882, amb l'aparició del pamflet *Der Sprachunterricht muss umkehren* (L'ensenyament d'idiomes ha de canviar) escrit per Wilhem Viëtor, que començarà l'expansió del Moviment de la Reforma. En aquell moment, el mètode intuïtiu va guanyant terreny fent possible, entre d'altres coses, el monolingüisme a les classes i la utilització d'imatges. Com a conseqüència comencen a modificar-se els manuals de francès. No obstant això, i tot centrant-nos en el cas d'Alemanya, durant els últims anys del segle

XIX, només una minoria de professors adopta les noves directrius.

Pour une partie d'enseignants, la méthode intuitive n'était qu'un jeu superficiel, un passe-temps pueril ou un amusement sans valeur éducative.(Reinfried, 1993: 4).

En el cas concret del francès veiem com aquest idioma continua aspirant a mantenir el seu estatus de llengua universal i diplomàtica per excel·lència, encara a finals del segle XIX. Així doncs, es fa necessari preparar tot tipus d'usuaris de la llengua i les preocupacions d'aprenentatge són eminentment pràctiques. En general, l'ensenyament de les llengües estrangeres es comença a veure com una necessitat i com un instrument de promoció social, sinònim de modernitat.

Les tendències metodològiques del Moviment reformista es basen en els principis que seran establerts per l'Associació Fonètica Internacional -fundada el 1886 per Paul Passy<sup>3</sup>- creadora també de l'Alfabet Fonètic Internacional:

- Donar prioritat a l'estudi de la llengua parlada. Metodologia basada en el treball oral.
- Ocupar-se de la formació fonètica dels professors i procurar bons hàbits de pronunciació.
- Començar pel treball oral perquè els alumnes sentin abans de veure la llengua per escrit.
- Usar textos de conversa i diàlegs, introduint frases i expressions en llengua oral, atesa la necessitat de treballar en contextos significatius, evitant presentar aïlladament elements desconnectats.
- Adoptar un enfocament inductiu en l'ensenyament de la gramàtica.
- Ensenyar els nous significats mitjançant el desenvolupament d'associacions en la llengua objecte d'aprenentatge, més que en la llengua materna. Rebuig de la traducció.

En el pròleg de l'obra de Paul Passy *Le français parlé: morceaux choisis à l'usage des étrangers...*, edició de 1889, l'autor diu:

La première édition de ce petit livre a paru en 1886, à l'instigation de mon regretté ami initiateur dans la science phonétique, F. Franke. Malgré ces très nombreuses imperfections, il a été favorablement accueilli, en Allemagne et dans les pays scandinaves, par les professeurs de langues appartenant à ce qu'on appelle « la jeune école phonétique » [...] J'ai aussi changé légèrement le système de transcription phonétique. Pour me conformer au système de transcription adopté, après de longues discussions, par « l'Association phonétique des professeurs de langues vivantes » [...] Je me suis appliqué à graduer la prononciation parallèlement au style, donnant dans les deux premiers morceaux le langage familier de la conversation, avec ses élisions, ses contractions et ses assimilations nombreuses ; plus loin, une prononciation de plus en plus soignée, devenant tout à fait littéraire dans les morceaux oratoires ou poétiques de la fin du volume.

---

<sup>3</sup> El lingüista francès Paul Passy (1859-1941) fou professor de l'École des Hautes Études de Paris, sent un dels més importants dels denominats fonetistes clàssics. Els seus manuals de fonètica francesa i les seves transcripcions de textos francesos foren considerats, durant molt de temps, models d'una bona pronunciació francesa. És autor també del primer diccionari fonètic francès.

A les darreries del segle XIX persisteixen els atacs al Mètode Tradicional com a forma d'ensenyar les llengües modernes. Entre les recomanacions de l'època trobem la de que cal utilitzar tan sols la traducció com a recurs excepcional per a l'explicació lexical o gramatical d'aquelles paraules singularment difícils.

Paral·lelament a aquestes idees es produeix un notable interès per adoptar els supòsits naturalistes en l'aprenentatge de llengües. Això ens porta al naixement del Mètode Natural. Es tracta d'aconseguir que l'aprenentatge d'una segona llengua s'assembli al màxim a l'aprenentatge de la llengua materna. François Gouin<sup>4</sup> veu la necessitat de desenvolupar la competència oral. Per això intenta construir una metodologia -és autor d'un extens manual per aprendre francès que va tenir nombroses reimpressions- basada en l'aprenentatge d'una llengua estrangera sense necessitat de recórrer a la gramàtica, d'acord amb el procedir de la natura. En realitat, els principis naturals de l'aprenentatge ofereixen els fonaments del que serà el Mètode Directe. Aquest últim es convertirà en el més estès dels mètodes naturals.

Ara bé, si d'una banda el Mètode Directe gaudeix de força èxit a les escoles d'idiomes privades, per l'altre resulta difícil la seva aplicació a l'educació secundària pública europea. Segons conclou Christian Puren, els problemes sorgits en l'aplicació del Mètode Directe provenen d'una banda de *factors externs*, entre els que es troben la política educativa, els recursos concedits per l'Administració, la preparació i condicions del professorat, el nombre d'alumnes per classe, el material didàctic o falta de temps disponible; i per una altra els *factors interns*, és a dir, la precarietat de les seves teories de referència. Segons aquest autor, al mètode li falta una base metodològica sòlida i està mancat també d'estudis teòrics específics sobre la psicologia de l'aprenentatge. De la mateixa manera, el tractament de la gramàtica resulta insuficient. « L'enseignement inductif de la grammaire aurait quant à lui exigé pour être efficace des descriptions syntaxiques beaucoup plus précises et cohérentes que celles qui étaient disponibles. » (Cf. Puren, 1988: 195). Quant al tractament del lèxic, segons Puren, el mètode no disposa d'una bona gradació i selecció de vocables per la qual cosa peca d'ambigüïtat.

D'altra banda, el Mètode Directe es basa en la competència lingüística del professor que tot sovint, en aquesta època, és inferior al que caldria. Això suposa un condicionant més que recau novament sobre l'educador, de manera que es sobrecarrega el professor deixant a la seva mà moltes decisions sobre l'aplicació del mètode, donant-li excessiva responsabilitat i sense concedir-li a canvi una preparació equivalent. Tots aquests factors fan que l'aplicació del Mètode Directe es trobi lluny de les realitats pràctiques de l'aula.

Plus de dix ans ont passé depuis le bruyant triomphe de la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. A tout observateur impartial il apparaît à l'heure présente que cette méthode ne se maintient qu'avec peine ; ses partisans autrefois les plus hardis sont inquiets ou lassés. Il faut qu'enfin elle rende ses comptes ; ayons le courage de la vérité et parlons net. (P. Roques, 1913, citat per Puren, 1988: 191).

---

<sup>4</sup> François Gouin (1831-1896) va ser un important innovador en la didàctica de les llengües. D'origen francès, va estudiar a Berlín i en aquesta ciutat ensenyaria la seva llengua materna. Més tard va fundar una escola d'idiomes a Ginebra, tot ampliant la seva xarxa a França, Anglaterra, Bèlgica i, posteriorment, Amèrica.

Així, i malgrat la popularitat que adquireix aquest mètode al principi del segle XX -és adoptat oficialment en països com Alemanya, França i Anglaterra-, a la dècada dels vint es produeix una disminució del seu ús. El Mètode Directe es modifica gradualment combinant-se amb activitats gramaticals. També és veritat que la inèrcia del sistema establert contribueix a la permanència del Mètode Tradicional durant molt de temps, és a dir, fins ben avançat el segle XX. De totes maneres, evidenciada la necessitat creixent d'aprendre les llengües vives, el Mètode Tradicional evoluciona, incloent més exercicis pràctics i allunyant-se sensiblement de l'ensenyament del llatí i el grec. Estem davant l'aparició de l'eclecticisme en la metodologia de l'ensenyament de les llengües vives. El Mètode Eclèctic o Mixt adopta procediments del Mètode Directe per unir-los a altres propis del Mètode Tradicional.

La polémica sobre el método a seguir en la enseñanza de lenguas vivas se cierra en Europa con la primera guerra mundial, al cabo de la cual podemos afirmar que el método directo había desaparecido en favor de un método llamado “eclectico” (ME), si bien también existían partidarios del método directo o del método gramática-traducción que seguían haciendo las cosas según sus propios criterios. (Fernández/Suso, 1999: 276).

Tornant al Mètode Directe, malgrat reconèixer els problemes que sorgeixen en intentar aplicar-ho d'una forma estricta i veient també que la seva popularitat a Europa acaba sent qüestionada, hem d'admetre que les innovacions que ofereix pel que fa als procediments educatius marcaran força la forma d'actuar en l'ensenyament de llengües estrangeres en general. És per això que ens sembla que no pot parlar-se de manera categòrica d'un fracàs del mètode ja que moltes de les troballes metodològiques posteriors en l'ensenyament de llengües vives s'han construït sobre la valoració dels pros i contres del Mètode Directe.

### **3. Revisió històrica**

#### **La Instrucció Pública a Espanya**

Pero frente al “corpus” legislativo, que no expresa a fin de cuentas más que un deseo (las aspiraciones de un grupo social en el ejercicio del poder), se encuentra la realidad: el profesorado que tiene que llevar a cabo los deseos del legislador; los recursos didácticos de los que dispone; los aspectos organizativos de la docencia; las motivaciones sociales respecto a la materia, etcétera. (Francisco Morales, 2003: 27).

A partir de 1857, amb l'aprovació de la primera llei d'instrucció pública espanyola, la Llei General d'Instrucció Pública -sent ministre de Foment Claudio Moyano Samaniego-, l'estructuració del sistema educatiu queda establerta de la forma següent: Primer Ensenyament, Segon Ensenyament i Ensenyament Superior. El Primer Ensenyament es divideix en Elemental -que és obligatori i gratuït- i Superior. El Segon Ensenyament està format pels Estudis Generals, al final dels quals s'obté el títol de Batxiller en Arts, -que habilita per a les Facultats i Escoles Superiors- i els Estudis d'Aplicació, de caràcter professional (Dibuix, Aritmètica, Agricultura, Indústria, Comerç,...). L'anomenada Llei Moyano suposa la primera regulació formal de l'Ensenyament Primari amb caràcter general i obligatori a Espanya. L'esmentada llei

regirà el sistema educatiu del país durant més d'un segle. Es tracta d'una llei reformista que busca l'equilibri entre conservadorisme i liberalisme progressista, però el seu to és certament moderat.

En réalité, cette loi innove moins qu'on ne l'a dit, et ce qu'elle a fait, en tout cas, a été de donner un cadre législatif de base et permanent à une série de mesures qui avaient été déjà envisagées dans des interventions précédentes, afin d'imposer d'une fois pour toutes les grandes lignes de la pensée libérale en matière d'enseignement. Ce n'est pas l'originalité des principes de la Loi Moyano qui attirent notre attention, mais son opportunité et son caractère de point de ralliement et sa capacité d'en finir d'une fois pour toutes avec l'arbitraire d'initiatives et d'interventions qui se contredisent et s'opposent, toujours au gré des intérêts politiques. (García-Basquiñana, 1999: 110).

Pel que fa a l'ensenyament de llengües vives la Llei Moyano representa també un salt important. Fins llavors la llengua francesa es contemplava com a matèria complementària i la seva presència era molt escassa. A partir de la nova llei, es dona caràcter obligatori a l'ensenyament de les llengües vives a cinquè i sisè curs de batxillerat -Estudis Generals-, essent present també en els Estudis d'Aplicació, en aquest cas al costat de l'anglès, l'alemany i l'italià. A cada institut de Segon Ensenyament ha d'haver-hi un catedràtic de francès o una altra llengua viva, no obstant, aquest docent segueix sense necessitar el títol de batxiller i són els propis centres educatius els que han de determinar la forma de regular la docència de l'idioma. És per això que, en moltes ocasions, l'obligatorietat no és respectada i el percentatge de temps dedicat al francès fluctua, sovint en detriment d'aquest. Davant la manca de concreció veiem que, malgrat haver millorat oficialment la situació del francès, a l'hora de la veritat aquesta matèria continua estant en inferioritat de condicions a la major part dels instituts. Podem afirmar doncs que el panorama no ha canviat gaire. Per altra banda, l'incompliment d'allò que s'ha dictaminat afecta també a altres aspectes educatius com ara la creació de noves escoles.

D'altra banda, en el marc de la Llei Moyano, el reglament de 1859 disposa que els centres de Segon Ensenyament es governin i administrin de forma separada de la Universitat, però sota la dependència del Cap de Districte Universitari. No és així en el cas dels centres de Primer Ensenyament que depenen del Municipi, mentre que, al seu torn, l'Ensenyament Universitari va a càrrec de l'Estat. Es crea, a cada província, una Junta d'Instrucció Pública encarregada del sosteniment de les escoles i instituts i del pagament del sou dels docents -el dels mestres de primer ensenyament va a càrrec dels ajuntaments-. Així, les diferents províncies compten, des d'aquell moment, amb un institut d'ensenyament secundari administrat per l'Estat. El Ministeri d'Instrucció Pública marca uns programes oficials d'estudis i estableix també uns *Questionaris* que assenyalen els continguts mínims de cada assignatura.

Paral·lelament, aquesta llei estableix l'obligatorietat del llibre de text i disposa que els llibres siguin assenyalats en llistes que el Govern publicarà cada tres anys. No obstant, en el cas concret de les llengües vives, aquesta llista no arriba a publicar-se fins l'any 1868. Com a conseqüència, i fins aquesta data, cada professor titular ha d'elaborar el seu propi mètode o manual, amb la conseqüent varietat i dispersió.

En una nota sobre l'ordre de l'estudi de les lliçons, Soler i Arqués -professor de diversos instituts oficials i autor d'un manual per a l'ensenyament del francès- comenta:

Así, desprendiéndose el profesor de antiguas rutinas, e inspirándose en un racional sentido analítico, puede corregir en parte la deficiencia de una organización oficial que ha solido limitarse á remedios empíricos y dicta todavía disposiciones contraproducentes muy á menudo para el laudable fin que se propone. (Soler y Arqués, 1887).

És important tenir present que la inestabilitat política que marca aquest període de la història d'Espanya es reflecteix en les anades i vingudes que pateix també la política educativa. L'incompliment de les disposicions oficials és una constant. Temes com l'anul·lació, o no, dels privilegis eclesiàstics, la llibertat de mètodes o el control ideològic es van alternant segons es tracti d'un període liberal o d'un període conservador. En aquest context, l'ensenyament de les llengües vives -defensada principalment pels liberals progressistes- suposa un punt més de debat i confrontació. Així doncs, la presència real dels idiomes fluctua, sent una víctima més de la inestabilitat governamental.

A finals del segle XIX hem de continuar parlant d'estancament de la instrucció pública, amb un elevat índex d'analfabetisme. L'Estat no estimula prou el desenvolupament de l'educació. L'ensenyament només rep el suport econòmic dels Municipis i les Diputacions, contribuint també a aquesta feina les congregacions religioses i les parròquies de l'Església. El sistema administratiu contempla que les Diputacions han de reintegrar a l'Estat les despeses ocasionades pels instituts. Tenint en compte que el propi Estat cobra les matrícules dels alumnes, observem que aquest acaba per fer negoci atès que el balanç entre pagaments i cobraments li és favorable.<sup>5</sup>

En el cas de l'ensenyament del francès, durant l'últim terç del segle XIX, es diria que el propi Estat potencia, indirectament, l'elecció d'acadèmies privades. Per exemple, en el Pla d'Estudis de 1886 no queda especificat en quin curs és necessari estudiar francès, però sí que es fa referència a la superació d'una traducció de Llengua Francesa en el moment de fer l'examen de grau de Batxiller. Ens semblen interessants les paraules de Joan Mañé i Flaquer a l'hora de fer una valoració sobre la situació del segon ensenyament espanyol durant el segle XIX:

Así como la instrucción pública puede ser útil a todo el mundo, es para nosotros dudable que la segunda enseñanza tal como se entiende y aplica en España, pueda ser útil a nadie.

Efectivamente parece increíble, que tantos Ministros, tantos Directores de Instrucción Pública, tantos consejeros, hayan empleado su talento, su saber y sus vigilias, en montar una máquina que sea tan absolutamente inútil para enseñar cosa alguna, como propia para crear algunos pedantes y aburrir a la juventud haciéndole perder los mejores años de su vida. (Joan Mañé i Flaquer, Diario, 9 de gener 1881, citat per Galí, 1979: 47)

El 18 d'abril de 1900 es crea el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts i el 1902 es fa un avenç important: l'Estat es fa càrrec del pagament dels docents i, l'any següent, es dissenya un batxillerat més racional i proper als models europeus. Posteriorment, l'any 1911, el president del govern, José Canalejas, intenta l'aplicació d'un programa

---

<sup>5</sup> Situació paradoxal que es dona a Espanya si la comparem amb les inversions fetes en matèria d'educació a França durant el mateix període. Cf. Galí, 1979: 52

regeneracionista en matèria educativa. Al gener d'aquest any es crea la Direcció General d'Ensenyament Primari, organisme amb caràcter tècnic i autònom. Segons el seu director, Rafael Altamira, i tal com explica Gómez Molleda, els plans de la Direcció General són:

Mejorar la condición económica de los maestros, intensificar y elevar el nivel de su preparación, proporcionarles contactos científicos una vez terminada la carrera y situados en su escuela. La Dirección General se proponía realizar con el magisterio una labor similar a la Junta para la Ampliación de Estudios venía desarrollando con los universitarios. Se proponía también reorganizar la Inspección, sacándola del cauce puramente administrativo y dándole un carácter orientador de la obra educativa del maestro. La Inspección sería como una red de comunicación entre las autoridades directoras de la enseñanza, las escuelas normales y los maestros. (Gómez Molleda, 1966: 478).

Amb les noves mesures adoptades pels governants, incrementa la població receptora d'ensenyament, produint-se també una progressiva diferenciació i especialització del saber. Ara bé, caldrà esperar l'arribada de la Segona República perquè la política educativa es converteixi en una de les grans preocupacions del govern. En primer lloc, hem de destacar l'aprovació, al maig de 1931, de la Llei d'Ordes i Congregacions religioses per la qual es materialitza el laïcisme de l'Estat. Aquesta llei declara de propietat pública els temples i monestirs prohibint a les Congregacions religioses l'exercici de l'ensenyament. L'efecte de l'esmentada mesura es tradueix en una complicada situació donada la necessitat d'escolaritzar un gran nombre de nens procedents dels col·legis religiosos. En segon lloc, es realitzen importants innovacions en els programes d'ensenyament, en un intent seriós de modernitzar l'educació a Espanya. Així mateix, es du a terme la millora de la precària situació de l'escola primària que es converteix en centre d'atenció del govern republicà. Es convoquen concursos per donar entrada a nous mestres d'ensenyament primari i s'eleva en un cinquanta per cent el sou dels mateixos. El 1931 es creen 7000 escoles; el 1932 se'n creen 2580 i el 1933 encara 3900 més. Així mateix, els instituts de Segon Ensenyament es tripliquen i es realitza una important feina a l'escola rural, a través de les Missions Pedagògiques. En el cas de l'ensenyament universitari cal destacar la transformació de la Facultat de Filosofia i Lletres mitjançant la modernització dels seus mètodes. A l'esmentada facultat funciona, per primera vegada a Espanya, la llicenciatura de Pedagogia.

D'altra banda, l'educació de la dona no ha variat massa en relació al que succeïa durant el segle anterior. La coeducació està ben lluny de dur-se a terme i les qüestions femenines tenen una importància mínima atès el paper secundari de la dona en el pla professional i social. Malgrat tot, i a més de la iniciativa de l'Institut Internacional a Madrid, hi ha alguns intents d'atendre l'educació femenina. Un exemple el constitueix la fundació de l'Institut femení de segon ensenyament a Barcelona l'any 1910. La iniciativa sorgeix dels edils republicans de l'ajuntament de Barcelona que subvencionen l'esmentat projecte en un primer moment. Posteriorment l'Estat contribuirà també a mantenir-lo. Amb l'arribada de la Segona República la dona entra finalment a les professions liberals, realitzant els seus estudis a les Facultats de Ciències, Farmàcia, Medicina, Filosofia i Lletres, etc. Ara bé, les residències d'estudiants han de ser exclusivament femenines.

Si realitzem un repàs retrospectiu dels nombrosos plans educatius que han tingut



vigència durant el període que ens ocupa, veiem com el balanç, pel que fa a la situació de l'ensenyament de les llengües vives, és clarament desfavorable. Per a això se'ns fa indispensable remetre'ns a la tesi de Quintín Calle Carabias. Aquest autor ens presenta el panorama general de la legislació educativa del moment tot analitzant els diferents plans d'estudis des de l'òptica del tracte donat als idiomes. El que s'evidencia en els successius plans d'estudis és que l'interès per fomentar, d'una manera sistemàtica i representativa, l'ensenyament de llengües modernes a Espanya és només una il·lusió. Per fer aquesta afirmació ens fonamentem en dos factors: d'una banda, l'enorme fluctuació de cursos que pateix l'ensenyament dels idiomes i el constant canvi de criteri en la seva ubicació i importància i, per altre, la precària situació del professorat de francès tant des del punt de vista administratiu com pel que fa a la preparació requerida per ocupar les places de catedràtic d'institut. Malgrat tot, en els plans d'estudis d'aquesta època el francès gaudeix d'una posició privilegiada en relació a les altres llengües modernes que s'hi contemplen, és a dir, l'alemany, l'italià i l'anglès. En la major part d'aquests plans és l'única llengua moderna obligatòria.

#### **4. Tipus de centres escolars**

A les acaballes del segle XIX l'ensenyament oficial espanyol està menys afavorit que l'ensenyament privat. Segons Ivonne Turín<sup>6</sup>, malgrat que molts dels locals privats siguin una mica precaris, estan sovint millor condicionats que un institut públic. Existeix, per tant, una intensa acció extraoficial representada pels denominats Col·legis de Segon Ensenyament que constitueixen una parcel·la àmpliament acaparada per les congregacions religioses i també per centres particulars que, a diferència dels col·legiats, no compleixen tots els requisits exigits per la llei. Els alumnes d'aquests centres particulars han d'examinar-se com a alumnes lliures, als centres oficials.

El fet que l'ensenyament oficial pateixi aquest marcat abandó evidencia que L'Estat no sembla conscienciar-se prou de la seva veritable obligació vers l'ensenyament públic. Sens dubte, el Segon Ensenyament és el que presenta pitjor panorama: un sol institut oficial per a una zona massa àmplia, dedicat bàsicament a l'expedició de matrícules i títols en benefici de l'Estat i a la venda de llibres de text en benefici dels professors. Durant tot el període de la Restauració la xifra d'alumnes que s'eduquen en col·legis privats és netament superior a la dels que ho fan en establiments oficials.

També és veritat, com hem dit abans, que la major part de centres privats en aquest període pertanyen a congregacions religioses. No obstant, la qualitat dels títols expedits no és gens alta. Per aquest motiu, la legislació educativa comença la regularització dels centres d'ensenyament privat obligant-los a seguir les instruccions oficials pel que fa a llibres de text, qüestionaris i programes. A més a més, l'orientació de l'assignatura han de fer-la a través del programa o llibre de text del Catedràtic de l'institut d'on depenen, tal com passa amb els exàmens de fi de curs -Reial decret del ministre Manuel Orovio (1866)-. Segons regulava la llei Moyano, els centres privats havien d'incorporar-se a un institut provincial de l'Estat, fins que l'any 1885 es declara la validesa acadèmica dels estudis fets a l'ensenyament lliure.

D'altra banda, la situació de l'ensenyament oficial espanyol del segle XIX i primer terç

---

<sup>6</sup> Cf. Turín, 1967.

del segle XX presenta unes línies definitòries marcades per la confessionalitat i la submissió al sistema establert -definit pel tradicionalisme i l'arcaisme dels seus mètodes educatius-. En els centres públics no es contempla la llibertat de consciència ni del professor ni de l'alumne. D'aquí que els intents de trobar alternatives que condueixin a nous camins procedeixin d'iniciatives privades. Els fenòmens socials i culturals com el despertar de les nacionalitats o les reivindicacions del moviment obrer, comporten unes necessitats que el sistema educatiu vigent està ben lluny de satisfer. El naixement de la *Institución Libre de Enseñanza* suposa, al seu torn, una alternativa progressista pionera a Espanya. El seu esperit de ruptura amb la mentalitat oficial i catòlica constitueix un esperançat pas cap a la modernitat i la renovació pedagògica en aquest país. Els centres de la ILE hem de situar-los en l'àmbit del moviment de les escoles laiques, que preconitzen la llibertat religiosa i la tolerància als centres educatius. Si bé és veritat que, des del seu naixement, totes les temptatives laiques i progressistes pertanyen a l'àmbit de l'ensenyament privat, a poc a poc, la influència de la ILE arriba a les esferes polítiques aconseguint donar vida a iniciatives com la creació del Museo Pedagógico Nacional, l'Instituto-Escuela o la Junta para la Ampliación de Estudios.

La capacitat d'acció del moviment progressista arriba al seu punt culminant a l'època de la Segona República. El govern entrega el poder pedagògic a la minoria avançada que ja feia anys que lluitava per la modernització de l'educació a Espanya. Durant el "bienni progressista", 1931-1933, s'inicien una sèrie de reformes generals i educatives de gran importància, entre d'altres, la desaparició de la confessionalitat de l'Estat, la prohibició de la dedicació educativa a les ordes religiosos -amb la conseqüent reconversió dels seus centres educatius en centres públics-, l'aprovació del Pla de Construccions Escolars, l'augment espectacular en la formació del Magisteri, o la llibertat de creació de centres escolars per part dels governs de les Autonomies.

A les zones d'Espanya on es parla més d'una llengua, principalment a Catalunya, havien aparegut reivindicacions a favor d'adoptar un sistema bilingüe a les escoles ja durant el segle XIX. En aquell moment es publicaren llibres i tractats per fer front a aquesta necessitat. Malgrat tot caldrà esperar, com en tantes altres coses, a l'arribada de la Segona República perquè el català entri de forma legal a les escoles de l'Estat. De totes maneres cal destacar l'impuls donat a l'educació a Catalunya després de la victòria de la coalició *Solidaritat Catalana* en les eleccions de 1907. A partir d'aquest moment es creen institucions com el *Consell de Pedagogia* - un organisme creat el 1913 per Prat de la Riba, aleshores president de la Diputació de Barcelona- que intentaran pal·liar el buit produït per la falta d'atenció a l'educació que manifesta l'Estat. A través d'aquest *Consell* es gestionen una sèrie de centres escolars i es forma al professorat difonent els plantejaments de l'Escola Nova. En crear-se la Mancomunitat de Catalunya a l'abril de 1914, el *Consell* passa a formar part de l'organigrama de la nova institució impulsant, entre d'altres coses, las *Escoles d'Estiu* per a professors o les escoles Montessori, la importància de les quals és crucial per a la renovació pedagògica catalana. Hem de destacar el paper Alexandre Galí -secretari general del *Consell* de Pedagogia de 1916 a 1923- en la difusió dels preceptes de l'escola activa. La Mancomunitat és suprimida l'any 1925, en plena dictadura de Primo de Rivera, però el seu projecte renovador en matèria d'ensenyament prendrà nova forma amb la proclamació de la Segona República.

## 5. L'Instituto-Escuela de Madrid

Pel Reial Decret de 10 de maig de 1918 el ministre Santiago Alba confiava a la Junta per a l'Ampliació d'Estudis i Investigacions Científiques l'organització de l'Instituto-Escuela, concebut com a centre experimental on assajar un pla d'estudis i una metodologia per a l'ensenyament del Batxillerat. En realitat, les troballes de l'institut no arribarien a implantar-se mai a nivell general. Els seus objectius eren establir uns llaços de continuïtat entre l'ensenyament primari i el secundari mitjançant un model unificat que arribés a garantir una bona formació als futurs estudiants universitaris. Un altre objectiu primordial de l'Instituto-Escuela va ser el de crear una escola de professors. El nou estil educatiu, hereu de l'adoptat per la Institución Libre de Enseñanza, pretenia establir una llibertat pedagògica que permetés abandonar els mètodes tradicionals. A l'institut, com a continuació explicarem, es van desterrar les classes magistrals, els exàmens i la memorització; a més a més es va implantar la coeducació i es va establir una nova relació entre professors i alumnes. No obstant, aquesta experiència va sucumbir, de forma brusca, entre 1936 i 1939.

L'experiència de l'Instituto-Escuela es va estendre a d'altres punts d'Espanya com ara Barcelona, Sevilla i València, on, a partir de 1931, es van crear centres anàlegs al de Madrid. Si l'Instituto-Escuela de Madrid depenia de la JAE i el de Barcelona de la Generalitat de Catalunya, el de València i el de Sevilla eren gestionats per sengles Patronats de Cultura de les respectives ciutats.

Una de les tasques assumides per l'Instituto-Escuela va ser la formació pedagògica dels futurs professors de Segon Ensenyament, intentant així pal·liar el buit institucional existent aleshores, atès que les Escoles Normals s'ocupaven només de la formació dels futurs mestres d'escola. La inclusió de dues llengües modernes en la formació de professorat suposà, per a nosaltres, un gran avenç ja que confirmava l'impuls donat a les llengües vives al si de l'Instituto-Escuela. El programa de l'institut contemplava l'estudi de llengües estrangeres amb la intervenció de professors nadius. El francès era la llengua que gaudia de major atenció. El seu estudi s'iniciava als vuit anys i prosseguia de forma continuada fins a l'últim any de Batxillerat. Al seu torn, l'anglès i l'alemany s'introduïen, amb caràcter optatiu, com a segona llengua estrangera a partir del tercer grau de Batxillerat. La mitjana de classes setmanals de francès era d'unes tres hores, depenent dels graus. Així doncs, tant la generositat horària com la varietat de llengües ensenyades ens indiquen un avenç important en aquest terreny. Vegem les paraules de Luis Palacios:

Ya hemos apuntado anteriormente el interés de Castillejo en el aprendizaje de Idiomas, y su visión rica y universalista. Por ello, el planteamiento que de la enseñanza de idiomas se hace en el Instituto-Escuela es riguroso y de gran eficacia. Y contrasta con la media que en este terreno encontramos en el país. Podemos traer a la memoria, como punto de contraste, que por esos mismos años, Américo Castro se quejaba de cómo estaba planteada la enseñanza de las lenguas modernas, incluso en las Universidades españolas. [...] Por contra, el Instituto-Escuela aporta su avanzada visión del estudio de las lenguas extranjeras ya desde su nacimiento. Y será, además, una de sus señas de identidad. (Palacios, 1988: 264-265).

En altres aspectes, l'Instituto-Escuela donava llibertat d'expressió religiosa a professors i estudiants. La religió era contemplada com a assignatura opcional, sent la tolerància el principi seguit en tot moment i evitant que la qüestió religiosa afectés gens ni mica a les relacions entre companys. No podia ser d'una altra manera coneixent la lluita duta a terme per la Institución Libre de Enseñanza en contra de la intolerància dels catòlics a

Espanya i la defensa feta per la ILE de la separació entre Església i Estat.

L'ensenyament a l'institut abarcava des del parvulari fins a la Universitat, és a dir que els alumnes que començaven els seus estudis a l'Instituto-Escuela als cinc anys hi romandrien fins els disset. Es van establir tres Seccions: la Secció elemental (pàrvuls, entre cinc i set anys), la Secció preparatòria (primària, entre vuit i deu anys) i la Secció secundària (batxillerat, entre onze i setze anys complerts). Les ràtios no havien de superar els 30 alumnes a les classes teòriques ni els 15 en les pràctiques. El Pla d'estudis del centre comprenia: estudis comuns i obligatoris fins als quinze anys i una possibilitat d'especialitzacions -estudis electius-, durant els dos últims cursos. (JAE 1925: VIII). Tot i ser un centre de pagament, les famílies que així ho sol·licitaven obtenien dispensa de quota, sempre que poguessin justificar el seu dèficit econòmic degudament.

Com a centre experimental l'Instituto-Escuela va seguir un mètode d'ensenyament marcat per la no utilització de llibres de text. El quadern de l'alumne es convertia en una important font d'informació i estudi -gràcies a les anotacions de classe i als resums realitzats pel propi alumne- amb la qual cosa el treball diari a les classes era fonamental. El professor revisava periòdicament aquest quadern a fi d'avaluar els progressos dels alumnes en l'exercici d'ordenar, sintetitzar i desenvolupar les idees exposades en classe. Tampoc es realitzaven exàmens, sino que s'avaluava els estudiants mitjançant un butlletí amb explicacions valoratives enviat trimestralment als pares. No existien els premis ni els càstigs, procurant incentivar l'alumnat cap al treball ben realitzat com a objectiu primordial en si mateix. La relació entre alumnes i professors era molt directa i presidida per la cordialitat i es duia a terme en diferents àmbits: l'estudi, el joc, les excursions... A l'institut es potenciaven els treballs pràctics, les activitats a l'aire lliure, la gimnàstica, la música i l'art en general. Es realitzaven periòdicament visites a museus i centres culturals, així com excursions a ciutats pròximes i a d'altres províncies.

A més a més, l'any 1931 es van engegar diversos intercanvis escolars amb altres països. Com a conseqüència es va fomentar l'organització de viatges escolars a l'estranger i, de la mateixa manera, es facilitava l'estada a Espanya a escolars de fora -en concret Alemanya, Anglaterra i França-. De vegades, els estudiants estrangers i espanyols s'allotjaven en cases particulars i, en altres ocasions, estudiants de diferents nacionalitats residien en una colònia. Va ser el cas de la Colònia Internacional de La Granja organitzada cada any, de 1931 a 1934, a les Cases d'Oficis de La Granja cedides a la JAE per l'Administració del Patrimoni de la República.

El professorat de l'Instituto-Escuela, estava constituït per Catedràtics, Auxiliars i Professors Especials d'instituts generals i tècnics, a més d'aspirants al Magisteri secundari. Per ensenyar en la secció preparatòria podien ser nomenats Mestres Superiors. Els Catedràtics d'Institut eren designats pel Ministeri d'Instrucció Pública, a proposta de la Junta per a l'Ampliació d'Estudis. Per ser admès al centre com a aspirant al Magisteri secundari es requeria estar cursant estudis universitaris a les Facultats de Ciències o Filosofia i Lletres. Hi havia, a més a més, els professors especials, dedicats als ensenyaments específics, com podien ser els nadius per a l'ensenyament de les llengües modernes. Aquests darrers eren contractats encara que no fossin docents. Al professorat, en general, se li demanava que alternés la docència amb les tasques d'investigació. A vegades, els professors de francès de l'Instituto-Escuela donaven classe a la resta de professors atès que, com hem dit abans, el Centre es concebia també com a Escola de Formació del Professorat.

En el seu conjunt, els professors de l'Instituto-Escuela responien a un perfil determinat: els catedràtics eren generalment, bastant joves. S'havien format íntegra o parcialment a Madrid. El seu expedient acadèmic solia ser brillant. Les seves idees pedagògiques eren afins a la Institución Libre de Enseñanza -on molts s'havien format- i també solien tenir un esperit entusiasta i una gran vocació. Els professors aspirants tenien perfil semblant al dels catedràtics només que eren més joves i estaven encara concloent el seu procés de formació. Quant als professors especials, hi havia una gran varietat, responent, en general, a una ideologia liberal i tolerant.

Per concloure direm que a l'institut es duia a terme un ensenyament intuïtiu on el diàleg adquiria una gran importància. Es realitzaven abundants treballs manuals, excursions, pràctiques de laboratori, jocs, esports, activitats artístiques tot mirant d'oferir als alumnes tota mena de coneixements. Es van desterrar els exàmens, es va abandonar el llibre de text, es van suprimir els premis i els càstigs i es va agrupar als alumnes per les seves característiques personals, ometent els criteris de cursos i graus escolars establerts, tot adoptant una visió cíclica dels continguts. Finalment, es va produir un canvi substancial en la relació professor-alumne, intensificant la proximitat entre ambdós i creant un clima de mútua confiança.

## **6. L'Institut-Escola de Barcelona**

M'atreviria a dir que la lliçó pedagògica, institucional i personal, de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya és precisament la de mostrar com la identitat pròpia i diferenciada d'una institució educativa, amb una organització oberta de les activitats tot al llarg de l'evolució de l'infant, el noi, l'adolescent i el jove cap a la pròpia autonomia, i la riquesa de la ben travada diversitat dels seus professors, afavoreix, condiona en positiu, la formació individual i cívica dels seus deixebles, contribueix, com pertoca a una institució educativa, a la formació de la personalitat dels qui creixen dins d'ella. (Mata, 1992: 59).

Pel Reial Decret de 9 d'octubre de 1931: el president de la República Niceto Alcalá Zamora i Torres i el Ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts Marcelino Domingo i Sanjuán, facultava a la Generalitat de Catalunya per organitzar, amb caràcter d'experimentació pedagògica, un Instituto-Escuela d'acord amb les necessitats i característiques especials de la regió catalana. La creació de l'Institut-Escola responia al caràcter de centre pilot tal com passava amb els seus homòlegs de Madrid, Sevilla i València. El 26 d'octubre d'aquell mateix any, un altre decret, aquesta vegada de la Generalitat de Catalunya, creava l'Institut-Escola i li concedia com a casa l'antic Palau del Governador del Parc de la Ciutadella. El 3 de febrer de 1932 el centre acollia els seus primers alumnes tancant les seves portes al gener de 1939, set anys més tard. L'Institut-Escola, dirigit per Dr. Estalella, va gaudir d'un gran prestigi a la seva època.

En aquells moments l'Estat tenia un institut d'ensenyament secundari a cada capital de província. Josep Estalella, llicenciat en Física, havia treballat com a professor a l'institut provincial de Girona. El 1919 li van oferir una càtedra a l'institut de Madrid. Allí Estalella va treballar fins al 1921. Per motius familiars va tornar a Catalunya ocupant llavors una plaça a l'institut provincial de Tarragona. En aquest centre va romandre durant la Dictadura de Primo de Rivera. Amb l'arribada de la República, el 1931, es van obrir novament les portes a la reforma de l'ensenyament a Espanya. En aquest nou marc,

i gràcies a la bona relació en matèria educativa entre Madrid i Barcelona, va tenir lloc la creació de l'Institut-Escola de Barcelona, seguint el model de l'Instituto-Escuela de Madrid. Josep Estalella va ser recomanat per la Junta d'Ampliació d'Estudis de Madrid per dirigir tal projecte. No oblidem que Estalella s'havia preparat sota les directrius metodològiques de Francisco Giner de los Ríos i el seu equip de professors. Segons sembla, Josep Estalella havia anat gestant, des de feia temps, la idea de crear a Barcelona un Institut-Escola més o menys semblant a la institució de Madrid.

Josep Estalella lluitava contra la rutina escolar i contra l'artificiositat que existia en la majoria de centres de batxillerat pel que fa a l'enfocament didàctic de les matèries. Amb ell les classes de ciències estaven enfocades sempre d'una manera pràctica, amb una voluntat d'apropar la ciència a la realitat, fugint de falses erudicions i, amb l'objectiu metodològic que els alumnes les visquessin al més intensament possible, donant-los recursos de com treure profit de l'entorn i poder aplicar -i entendre millor- els teories que havien après. (Domènech, 1998: 88).

L'Institut-Escola es proposava la formació integral de l'home en tots els seus aspectes: desenvolupament de la intel·ligència, del sentiment, del caràcter, és a dir, el desenvolupament de la seva personalitat. Es pretenia arribar a un equilibri entre la unitat del grup -i del comportament col·lectiu de l'escola- i el respecte a la llibertat de l'alumne. Es feia necessari inculcar no tan sols coneixements sinó que, a més a més, es tractava d'exercitar facultats en els alumnes. Els principis immutables eren: l'honradesa, el respecte al món i a la gent, i l'entrega absoluta al bé comú.

M'he proposat de fer homes bons; si són forts millor i si a més em surten savis, millor encara. (Diari íntim del Dr. Estalella, 6 d'abril de 1935, in *Grans Temes de l'Avenc*, número primer).

La idea bàsica de Josep Estalella consistia a afirmar el valor pedagògic de la família. D'aquí que ell defensés que una institució pedagògica ha d'assemblar-se a una llar. Per aquest motiu s'intentava adoptar un sistema d'ensenyament-aprenentatge que tractés de reconstruir l'ambient que trobem a l'entorn familiar. Estalella propugnava també que el professorat no es limités a la seva assignatura sinó que manifestés interès per la marxa del conjunt de l'escola. Tota activitat que s'hi fes era important. El centre comptava, pel que fa al seu règim laboral, amb dos tipus de professors: el professor numerari i el professor complementari. Els primers pertanyien al cos de funcionaris del Ministeri d'Instrucció Pública i eren acollits en l'Institut-Escola en comissió de serveis. Els segons depenien exclusivament de la Generalitat de Catalunya i eren professors llicenciats proposats anualment per la direcció del centre al Consell de Cultura. Josep Estalella va procurar sempre fer una bona selecció del professorat, d'acord amb la seva idea que el professor era la peça més important de l'ensenyament. Cada professor gaudia de força autonomia al si de l'Institut-Escola, la qual cosa li donava una important llibertat d'acció. Altrament, el lema era el treball conjunt i la cooperació entre professors, tot donant un enfocament transversal a l'educació. Un exemple d'això el trobem en la col·laboració duta a terme entre els professors d'idiomes i els de música:

En la qüestió fonètica, els professors de música Ernest Cervera i Hermenegild Xercavins ajudaven a fixar-la i a fer que els nois i noies aprenguessin de memòria girs i formes de llenguatge, proporcionant cançons franceses, angleses o alemanyes. (Domènech, 1998: 233).

El mes de març de 1932 es va publicar el primer número del *Butlletí* de l'Institut-Escola que continuaria apareixent, amb més o menys regularitat, fins a l'any 1937. El *Butlletí* es proposava ser un mitjà informatiu i divulgatiu dirigit a alumnes i famílies, però també una manera de comunicar-se amb tota la societat catalana en general. Els seus principals apartats eren: *Editorial*, *Directrius*, *Organització*, *Noticiari* -aquest darrer amb informació sobre conferències, visites, excursions, concerts i tots els actes que feien referència a l'activitat escolar del centre-, *Articles del professorat*, *Col·laboracions dels alumnes*, *L'Institut-Escola i la Premsa* -reportatges i escrits sobre la tasca pedagògica i cultural duta a terme- *Índex de revistes* -recollia treballs publicats en revistes especialitzades referents a l'ensenyament secundari- i *Advertiment* -dirigit a les famílies sobre informacions puntuals, generalment de caràcter administratiu-. Com a dada interessant, des del nostre punt de vista, ressaltarem que el número 21 del *Butlletí*, corresponent a febrer de 1937, va ser reeditat pel Comissionat de Propaganda de la Generalitat de Catalunya, oferint una versió en llengua francesa i una altra en llengua anglesa. En paraules de Salvador Doménech “el butlletí de l'Institut-Escola esdevingué un instrument didàctic, formatiu i informatiu al mateix temps, tant per als docents, com per als alumnes i familiars que sentien l'Institut-Escola com a cosa seva, i que donaven suport -cadascú de la manera que millor sabia- a la seva trajectòria de centre capdavanter.”

Al *Noticiari* del número 8 del *Butlletí* de l'Institut-Escola -desembre de 1932- apareix la una informació que ajuda a corroborar la presència de les llengües estrangeres al si d'aquest centre:

#### CLASSES D'IDIOMES

Han estat inaugurades aquest mes les classes d'idiomes moderns que estan assignades als cursos superiors del nostre Institut-Escola. Aquestes classes estan dedicades als idiomes alemany i anglès. Té cura de la classe d'alemany Frau Katherina Albers. Aquesta professora dóna també un curs d'alemany exclusiu per als professors. De la d'anglès se n'encarrega interinament, la senyoreta Concepció Casanova. No cal dir que la inauguració d'aquestes classes no afecta per a res a la persistència dels estudis lingüístics de l'Institut-Escola, de català, castellà, francès i llatí. (*Butlletí de l'Institut-Escola* -desembre de 1932- número 8).

L'opinió pedagògica del director del centre es posa de manifest constantment a través de l'*Editorial* del *Butlletí*. En el primer número Josep Estalella fa referència a la creació de l'Institut-Escola de Madrid el 1918 i paral·lelament es pregunta: “Com s'ha pogut fer esperar tants anys la creació d'una institució anàloga a Barcelona?” Al número 4 del *Butlletí*, Estalella publica un article titulat “Educació i energia”, on es lamenta dels càstigs corporals de l'escola tradicional així com de la disciplina massa tova, que va ser la reacció immediata a tals abusos. La solució proposada per Estalella queda reflectida en les seves conegudes paraules, recollides en l'article al que ens acabem de referir, i que van quedar ben enregistrades a l'esperit dels seus alumnes:

Jugar i treballar. Jugar amb tota l'ànima, amb el màxim esforç, com si en això hi anés la vida. Treballar amb tota l'ànima, amb el màxim esforç, com si en això hi anés la vida. Elevació de la personalitat del noi, que al marge de la possibilitat d'un càstig (o d'un premi, que és sols un càstig canviat de signe) actua amb forma profundament humana, amb una emocionant justesa. No hi ha res que justifiqui una reacció violenta, ni en el mestre ni en l'infant. (Estalella, 1932: 4).

Però curiosament, el Butlletí no va ser l'única publicació periòdica sortida de l'Institut-Escola. Els propis alumnes del centre, coincidint amb la *diada de Sant Jordi* de l'any 1936, van publicar el primer número de la revista *Escola*, que es va convertir, durant la seva curta durada, en una plataforma on els alumnes comunicaven les seves opinions, i inquietuds. S'incloïen treballs literaris, escrits sobre art, acudits, poesies, comentaris de congressos i festes, concursos, etc.

D'altra banda, s'insistia en el treball tant de la fortalesa física com de la interior o espiritual. Per a això es realitzaven freqüentment activitats físiques i esportives, així com artístiques, literàries i musicals. Per Nadal, o a final de curs, es feien representacions teatrals, fins i tot es va representar una opereta de Mozart. Professors i alumnes preparaven conjuntament els decorats i el vestuari. També es publicaven obres escrites per alumnes i professors, ja que l'escola disposava d'una impremta pròpia.

L'Institut-Escola funcionava d'una manera espontània i natural des del primer dia. Tothom que hi entrava i hi vivia es manifestava obertament i clarament i s'adaptava al seu ritme. (Ferrer i Sensat, 1982: 14).

Tal com passava a l'institut de Madrid, amb l'absència de llibre de text, el quadern de cada alumne adquiria una gran importància i reflectia el treball realitzat, almenys el treball escrit. Els quaderns es quedaven habitualment a l'aula y cada professor els revisava periòdicament. De la mateixa manera, en l'Institut-Escola no es feien exàmens. El propi Estalella justifica aquesta absència amb les següents paraules:

Germans del càstig corporal, més refinats que ell, però no pas menys perversos, són les amenaces en vistes a l'examen. Cal descartar de tota pràctica escolar la por del juny o del setembre. La inexistència dels exàmens, a l'Institut-Escola, resol a cor què vols aquesta tara. (Estalella, 1932: 5).

Els nois i noies de l'Institut-Escola sortien de l'aula molt sovint, almenys un cop per setmana cada grup. Una sortida representava sempre un estudi en viu d'una situació. Després de l'excursió havia de fer-se una ressenya redactant les valoracions o projectant les incerteses sorgides, donant motiu a noves bases de treball o a la recerca de nous camins d'investigació. Era la primera vegada que, de forma regular, un institut oficial de segon ensenyament portava les seves classes fora de l'aula d'una manera programada.

Les activitats extraescolars a l'Institut-Escola eren molt importants. Diàriament, quan l'alumne quedava lliure de les activitats conjuntes, l'institut es convertia en un anar i venir de nois i noies: la biblioteca, les sales dels oficis i treballs manuals, les de música, les de cuina,... Llavors, sortia a la llum la vertadera facultat creadora de cadascú. Molts d'ells, principalment els grans, es quedaven a l'institut fins les nou del vespre. En períodes no lectius es realitzaven les Convivències Escolars de vacances. Per això es va llogar, el 1934, una masia al Montseny anomenada *can Surell*. Durant aquestes estades s'organitzava la convivència entre companys de tal manera que aquests havien de resoldre, de comú acord, les bases de col·laboració i servei a la vida de la comunitat, sense que fossin vulnerats els principis fonamentals de formació de l'Institut-Escola. Per acabar, destacarem que, en el marc de les relacions del centre amb altres països - principalment europeus- es va establir un intercanvi amb un liceu d'Hamburg -iniciat



l'estiu de 1932-. Els alemanys van fer a Barcelona cursos d'espanyol i, professors i alumnes de l'Institut-Escola van anar posteriorment a Hamburg. L'intercanvi catalano-alemà va ser tot un èxit.

A nivell estatal va existir una estreta relació entre l'Institut-Escola i l'Instituto-Escuela de Madrid. Es van organitzar viatges i estades a ambdues capitals, es van programar festes i excursions, i es va mantenir un intercanvi postal entre alumnes. En més d'una ocasió José Estalella havia manifestat: “Madrid bé val un viatge per a veure i parlar amb José Castillejo.” De la mateixa manera, es van realitzar visites de grups escolars procedents de diversos instituts d'Espanya, per exemple els Instituto-Escuela de Sevilla i València, entre d'altres.

Pel que fa a la situació lingüística observem que hi havia cooficialitat de les dues llengües, català i castellà, i llibertat d'expressió en qualsevol d'elles per a professors i alumnes -excepte a les classes de llengua o idiomes en què obligatòriament es feia l'aprenentatge en les llengües respectives (català, castellà, francès, anglès i alemany)-. Hem de resaltar la importància i desenvolupament de l'ensenyament de les llengües modernes, al si de l'Institut-Escola. L'estudi del material que ens ha deixat Joan Nogués i Aragonès, professor de francès de l'Institut-Escola de Barcelona, ens ha resultat de gran utilitat en la tasca de descobrir la metodologia adoptada per a l'ensenyament del francès en l'esmentat centre.<sup>7</sup> Vegem ara l'objectiu general per a les llengües vives expressat en la normativa de l'Institut-Escola: “La finalitat de l'ensenyament de les llengües vives és d'adquisició de nous instruments d'expressió fàcil i de comprensió dels altres pobles; el més fàcil i exacte coneixement dels cultures que estan històricament o actualment relacionades amb la del nostre país.” Així doncs, l'enfocament didàctic de les llengües modernes com a llengües instrumentals queda clarament reflectit.

Si ens centrem en la figura de Joan Nogués direm que es tracta d'un professor de francès del tot interessant per a nosaltres ja que, d'una banda, es va educar sota les directrius de la Institución Libre de Enseñanza i, per l'altra, va ser professor de l'Institut-Escola. Segons ens explica la seva filla, M<sup>a</sup> Rosa Nogués Pérez, Joan Nogués fou sempre una persona molt recta. Paral·lelament, tenia una gran sensibilitat artística i era sumament treballador, característiques directament relacionades amb la filosofia de la Institución Libre de Enseñanza. La seva esposa, Amparo Pérez -que havia estat professora de l'Instituto-Escuela de Madrid- fou també professora de llengua i literatura espanyola a l'Institut-Escola de Barcelona.

El matrimoni Nogués va ser dels millors professors de l'Institut-Escola, identificats amb el sistema i cordials col·laboradors del Dr. Estalella. Els qui vam ser deixebles del senyor Nogués el recordem i valorem, a més del seu saber, per la seva rectitud i equanimitat; i també per les seves lliçons de literatura que no ens cansaven mai. (Cardús, 1982: 44).

---

<sup>7</sup> Joan Nogués Aragonès va néixer a Duesaigües, poble de la província de Tarragona, el 8 de juny de 1904 i va morir el 4 d'octubre de 1975, a Salamanca, als 71 anys. El seu pare, Agustí Nogués Sardà, era inspector d'Ensenyament Primari, i va arribar a ocupar el càrrec d'Inspector en Cap d'Espanya. Agustí Nogués va ser una persona compromesa en la millora i modernització de l'educació a Espanya. N'es una prova el fet que va viatjar a Bèlgica, acompanyat de Rosa Sensat, d'on portarien a Espanya el mètode Montessori, per introduir-lo en les nostres escoles. Com a conseqüència del càrrec ocupat pel pare, la família Nogués residia a Madrid, motiu pel qual Joan Nogués va cursar en aquesta ciutat els estudis de Segon Ensenyament, al centre de la Institución Libre de Enseñanza

Ciò Rubiés -que actualment té 87 anys- va ser alumna de *l'Institut-Escola* de Barcelona des de la seva obertura, l'any 1932, fins que aquest va ser clausurat al 1939. Allí, el seu professor de francès era en Joan Nogués. Ciò Rubiés recorda que no tenien manual de francès. Durant les classes es consultaven les obres literàries o textos francesos que hi havia a la biblioteca del centre. Tot el material escolar es quedava a l'institut y el professor corregia periòdicament els quaderns. El Sr. Nogués explicava la lliçó i de vegades portava manuals o altres llibres que passaven d'un alumne a un altre. Es llegien textos, seleccionats pel professor, d'autors com Lamartine, Víctor Hugo, François Villon o Stendhal. Ciò Rubiés comenta: "Sempre ens portava textos apropiats." D'altra banda, feia llegir en veu alta als alumnes, corregint la pronunciació, fent-los repetir fins a aconseguir un bon resultat.

A partir de la presentació descriptiva dels diferents fonemes francesos, el professor plantejava exercicis de discriminació de sons pròxims, per exemple: *cheveux – chevaux*. Rubiés ens explica que solien partir d'un text per procedir a l'anàlisi de paraules. Es feien exercicis de substitució de paraules, es treballava sobre el tipus de frase i es donava gran importància als verbs. També es realitzava dictat i traducció. El professor explicava, preguntava i feia parlar molt als alumnes en francès. Segons la nostra entrevistada, es treballava de forma molt científica -en el sentit de l'estricta preparació de les classes on tot estava seqüenciat i planificat- però, alhora, sobre coses molt pràctiques. Es realitzaven altres activitats com ara aprendre i cantar cançons populars franceses o recitar poemes. En tot moment, el professor perseguia i corregia la pronunciació dels seus alumnes. Ciò Rubiés recorda i canta avui moltes cançons franceses que va aprendre durant els anys d'institut. Ella afirma que al final del batxillerat havia adquirit un bon domini de la llengua francesa.

Xita Sugranyes va ser també alumna de *l'Institut-Escola* i va tenir igualment com a professor de francès a Joan Nogués. El seu testimoni ens confirma que en aquest centre s'estudiava francès obligatòriament durant tot el batxillerat. L'anglès i l'alemany eren matèries optatives. La nostra entrevistada recorda que a les classes de francès del Sr. Nogués pràcticament tot es feia de viva veu. Els alumnes preien apunts que posteriorment passaven al quadern de francès. Ens confirma que no hi havia manual però que es llegien llibres en francès i s'aprenien poemes de memòria que després es recitaven. En una ocasió el professor els va encomanar, a ella i a una companya seva, traduir la *Farce de Maître Pathelin* al català i, un cop traduïda, es va realitzar la representació d'aquesta obra en una de les festes que organitzava el centre durant el curs. També ens explica que la impremta de *l'Institut-Escola* va publicar els sonets de *Du Bellay*, directament en francès. Segons la Xita Sugranyes, amb el francès que va aprendre durant el batxillerat va poder defensar-se bé quan va tenir necessitat de servir-se'n. Per acabar, Xita Sugranyes afegeix que tots els alumnes de nivell avançat havien de traduir, durant el curs escolar, un llibre de literatura francesa.

Finalment hem entrevistat la Rosa Ventosa que, de la mateixa manera que les anteriors, és exalumna de *l'Institut-Escola*. Actualment té 88 anys i el seu professor de francès va ser novament en Joan Nogués. El seu testimoni corrobora tot el que acabem de comentar, no obstant, creiem que val la pena insistir sobre algunes dades: la Rosa Ventosa recorda perfectament que les classes de francès de Joan Nogués eren molt vives; el professor estimulava l'expressió oral tot fent explicar coses als alumnes en francès com per exemple, relatar algun conte popular -prèviament treballat en classe-.

La nostra entrevistada insisteix que el professor aprofitava qualsevol oportunitat per corregir la pronunciació.

En definitiva, podem afirmar que Joan Nogués adopta una metodologia mixta marcada per l'eclecticisme. Aquesta era la tendència que predominava a Europa durant el primer terç del segle XX. Dins el seu eclecticisme, Nogués pren com a base el mètode actiu. D'altra banda, ja que du a terme una presentació global de la llengua, la intuïció de l'alumne adquireix un paper important en l'anàlisi d'aquesta. Naturalment, els objectius del nostre professor estan marcats per la metodologia de l'Institut-Escola. Així doncs, fa servir el mètode directe en els primers estadis de l'aprenentatge per passar després a l'ús de procediments més tradicionals, com ara la traducció o el dictat. L'element cultural juga també un paper important a les seves classes. Per altra banda, en Joan Nogués va escriure un parell d'articles sobre l'ensenyament de les llengües vives: "El francès a l'Institut-Escola" (*Butlletí de L'Institut-Escola*, nº 13, maig 1933) i "Renovación del libro de texto" (*Publicaciones de la revista de Enseñanza Media*, nº 261, 1959), a més de realitzar diversos estudis sobre poesia medieval francesa.

Sens dubte, la inquietud i la força didàctica de Joan Nogués el situen en una posició gens menyspreable en relació a l'ensenyament del francès. Si a tot això hi afegim la falta de rigor que imperava a la majoria de centres oficials espanyols d'aquell moment pel que fa a l'esmentat ensenyament, podem afirmar que ens trobem davant el cas particular d'un professor de secundària que, a través d'una incessant activitat educativa i mitjançant la seva callada i modesta feina, va contribuir a millorar l'ensenyament de les llengües modernes en el nostre país.

Per acabar, anomenarem de forma sintètica els que considerem punts clau de la forma d'actuar de l'Institut-Escola:

- Treball intel·lectual sobri i intens.
- Contacte íntim amb la natura i l'art.
- Formació integral i foment del sentit de la responsabilitat i el civisme entre els alumnes.
- Naturalitat i senzillesa.
- Rebuig del sistema d'exàmens.
- Avaluació contínua.
- Foment d'un clima de familiaritat i confiança entre alumnes i professors.
- Desvetllament de la motivació de l'alumne.
- Pràctica de la coeducació.
- Supressió dels llibres de text i de l'aprenentatge memorístic.
- Realització periòdica d'excursions escolars com a element essencial del procés intuïtiu.
- Treball personalitzat. Importància dels apunts personals.
- Aprenentatge cíclic. Refermar i ampliar el que ja se sap.
- Disciplina com resultat del propi clima d'aprenentatge. L'estudiant crea i accepta la disciplina en l'estudi, en els jocs i en totes les activitats del centre. No hi ha premis ni càstigs. El compliment del deure té un enorme valor.
- Atenció i enfortiment físic del cos.
- Educació de la sensibilitat.

D'una manera global podem afirmar que l'Institut-Escola va suposar un punt de contacte

entre el moviment de Renovació Pedagògica que tenia lloc a Catalunya i Espanya des de principis del segle XX i el moviment innovador que havia impulsat la Institución Libre d'Enseñanza. Ens atrevim a dir que es tracta d'una experiència que va constituir, d'alguna manera, l'aplicació dels principis de l'Escola Nova -bandera dels nous ideals d'acció educativa- a l'ensenyament mitjà català. Segons l'opinió de Marta Mata, pedagoga i antiga alumna d'Institut-Escola, van existir diferències importants entre l'Institut-Escola i el seu model, l'Instituto-Escuela de Madrid. Aquestes diferències surgirien ja de la pròpia concepció d'ambdós centres educatius:

L'Institut-Escuela" havia nascut de la reflexió per canviar el nivell superior de l'educació, la Universitat, que anà baixant cap a l'ensenyament mitjà i el primari; després havia arribat la demanda inesperada d'un govern. I encara que la "Institución" tenia persones de gran valor humà i científic, com Francisco Giner de los Ríos, per dissenyar-lo, l'experiència de l'Institut-Escuela" mostra com era de difícil partir d'una teoria, gairebé utopia, i convertir-la en realitat institucional, amb mestres de diversa procedència i mirada amb lupa per tothom, començant pel mateix govern que l'havia encarregada. [...] L'Institut-Escola, en canvi, gaudí dels avantatges d'haver tingut un model, i de radicar en un país on el moviment de renovació pedagògica havia començat, i s'havia plasmat realment, per baix, pel parvulari i l'escola primària, des de 1914 a 1923 amb el suport declarat i efectiu de dues administracions, l'Ajuntament de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya, que havia produït unes escoles, format uns mestres i creat un coixí científic i una opinió pública favorable. El 1931 tenia també el suport del govern de la Generalitat que la creava. (Mata, 1992: 55,56).

Sens dubte, la feina realitzada pels grups escolars de la ciutat de Barcelona, promoguts pel Patronat escolar, i la preparació dels seus mestres, va ser una llavor ben germinada que floriria en la feina posterior de l'Institut-Escola.

## **Bibliografia**

- CALLE CARABIAS, Quintín (1989). *La enseñanza oficial de idiomas en España. Por una redefinición de la formación teórica del profesorado*, Màlaga: Universidad de Màlaga, tesis doctoral.
- CAPITÁN DÍAZ, Alonso (1994). *Historia de la educación en España, II. Pedagogía contemporánea*, Madrid: editorial Dykinson.
- CARDÚS, Maria (1982). "El Dr. Estalella i els seus col·laboradors". *Perspectiva Escolar*, Barcelona (nº 63), 32-46.
- DOMÈNECH i DOMÈNECH, Salvador (1998). *L'Institut-Escola de la Generalitat i el Dr. Estalella*, Barcelona: Publicacions de Abadía de Montserrat.
- ESTALELLA, Josep (1932). "Educació i energia". *Butlletí de l'Institut-Escola*, Barcelona (nº 4), 4-5.
- ESTEBAN MATEO, León y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro (1984). *El Instituto-Escuela de Valencia (1932-1939). Una experiencia de renovación pedagógica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M<sup>a</sup> Eugenia; SUSO LÓPEZ, Javier (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*, Granada: Método Ediciones.
- FERRER i SENSAT, Angeleta (1982). "L'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya en el Parc de la Ciutadella". *Perspectiva Escolar*, Barcelona (nº 63), 10-31.

- GALÍ, Alexandre (1979). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, Obra Completa, Barcelona: Fundació Alexandre Galí.
- GARCÍA-BASCUÑANA, Juan (1999). “L’institutionnalisation du FLE dans l’enseignement public espagnol après la Loi Moyano (1857): avatars et conséquences”. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, Saint-Cloud (n° 23), 108-123.
- GÓMEZ MOLLEDA, M<sup>a</sup> Dolores (1966). *Los reformadores de la enseñanza contemporánea*, Madrid: Escuela de Historia Moderna.
- GRANS TEMES L’AVENÇ ( ? ) Primer número, *L’Institut-Escola: 1932-1939, un fructífer assaig per al Segon Ensenyament*, Barcelona: L’Avenç SA.
- JUNTA PARA LA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS e INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1925). *Un ensayo pedagógico. El Instituto-Escola de Segunda Enseñanza de Madrid. (Organización, Métodos y Resultados)*. Madrid: JAE
- JIMÉNEZ-LANDI, Antonio (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid: Editorial Complutense.
- MATA i GARRIGA, Marta (1992). “L’Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya ara fa seixanta anys”. *Institut-Escola, 1932-1939. Replega d’escrits amb motiu del 60è aniversari de la creació de l’Institut-Escola*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. 53-60.
- MORALES GIL, Francisco José (2003). *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1970*, Huelva: Universidad de Huelva, tesis doctoral.
- NOGUÉS ARAGONÉS, Joan (1933): “El francès a l’Institut-Escola”. *Butlletí de L’Institut-Escola*, Barcelona( n° 13), 4-6.
- NOGUÉS ARAGONÉS, Joan (1959): “Renovación del libro de texto”. *Publicaciones de la revista de Enseñanza Media* (n° 261), *Nuevos Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, Madrid: Ministerio de Educación Nacional, Colección Guías Didácticas, 73-78.
- PALACIOS BAÑUELOS, Luis (1988). *Instituto-Escola. Historia de una renovación educativa*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PASSY, Paul (1889). *Le français parlé, Morceaux choisis à l’usage des étrangers avec la prononciation figurée*, (Sixième édition), Leipzig: O.R. Reiland.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris: CLÉ International.
- REINFRIED, Marcus (1993). “Et l’image vint. Le mouvement réformiste en Allemagne et l’enseignement par l’aspect”. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, Saint-Cloud (n°11), 3-13.
- REINFRIED, Marcus (1997). “La phonétique et le mouvement réformiste dans l’enseignement du français en Allemagne 1878-1910”. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, Saint-Cloud (n°19), 184-197.
- RIUS DALMAU, M<sup>a</sup> Inmaculada (2006). *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de enseñanza (1876-1939)*, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, tesis doctoral.
- ROIG, Carmen (1990). “Le français dans les programmes officiels en Espagne : 1934-1938”. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, Saint-Cloud (n°6), 212-234.
- ROIG, Carmen (1997). “L’enseignement du FLE au sein de l’Institución Libre de Enseñanza dans le premier tiers du XXe siècle”. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, Saint-Cloud (n°20), 141-157.

- ROIG, Carmen (1999). “Le débat méthodologique sur l’enseignement des langues étrangères dans les pages du *Boletín* de l’Institución Libre de Enseñanza (BILE)”. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, Saint-Cloud (nº23), 227-247.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- SOLER Y ARQUÉS (1887). Carlos, *Método analítico sintético. Lecciones de lengua francesa divididas en dos cursos bajo un plan pedagógico agradable y completo*, Madrid: Tipografía Manuel G. Hernández. IMF,
- TURIN, Ivonne (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid: Aguilar.