

L'Escola del Bosc cent anys després. Allà on Rosa Sensat va sistematitzar la seva pedagogia

Albert Esteruelas Teixidó*

Jordi Garcia Farrero**

Isabel Vilafranca Manguán***

Resum

El 8 de maig de 1914 va començar a funcionar l'Escola del Bosc del Parc de Montjuïc, una iniciativa pedagògica de l'Ajuntament de Barcelona per tal de millorar i enfortir la salut dels infants. Es van obrir dues seccions, una de nois i una altra de noies, situant-se Rosa Sensat i Vilà (1873-1961) al capdavant de la segona. De fet, allà –a l'Escola del Bosc, una escola a l'aire lliure– Rosa Sensat va desenvolupar el seu assaig pedagògic més genuí, sobre la base dels principis pedagògics del naturalisme i del vitalisme que donaven un gran protagonisme al desenvolupament físic, intel·lectual i social dels infants. Tot partint de la idea que educar significa vivificar (és a dir, donar vida en tots els àmbits o esferes), Rosa Sensat va proposar una pedagogia renovadora, activa metodològicament i compromesa socialment, que ha estat un referent de primer ordre en el moviment de renovació pedagògica que Catalunya ha viscut en les darreres dècades.

Paraules clau

Escola del Bosc, Rosa Sensat, Escola Nova, renovació pedagògica

Recepció original: 9 de gener de 2015

Acceptació: 20 de gener de 2015

Introducció

No hi ha dubte que l'obertura de l'Escola del Bosc a la muntanya de Montjuïc, ara fa poc més d'un segle, el 8 de maig de 1914 –amb una «pluja abundant i persistent» (Sensat, 1914)– suposà un abans i un després en la trajectòria de la pedagogia catalana¹. Tot i que s'ha popularitzat l'expressió «Escola del Bosc», el que fóra més correcte –des d'un prisma estrictament pedagògic– seria parlar de l'Escola de Bosc, nom inspirat en la Walsdschule de Charlottenburg, una escola a l'aire lliure instal·lada als afores de Berlín. Nosaltres emprem l'expressió que col·loquialment s'ha imposat, és a dir, «Escola del

(*) Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en l'estudi del pensament pedagògic contemporani, des de la doble perspectiva històrica i sociològica. Va obtenir l'accèssit del tercer premi Francesc Ferrer i Gironès amb un estudi sobre «La qüestió obrera i el caràcter català» (2008). Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: albertesteruelas@ub.edu

(**) Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i consultor en el grau d'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Premi Extraordinari de Doctorat per la Universitat de Barcelona (2012-2013). És autor del llibre *Caminar. Experiencias y prácticas formativas* (2014). Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: jgarciaf@ub.edu

(***) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en l'àmbit de la història de l'educació i en la dimensió ètica del fet educatiu. Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

(1) Per a la realització d'aquest treball s'ha comptat amb un ajut de l'àrea de Recerca d'Educació de la Universitat de Barcelona, concedida al GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) corresponent a la convocatòria de 2014.

Bosc», a imatge i semblança del que –anys després– va passar amb l'Escola del Mar, dirigida per Pere Vergés i inaugurada el 1922.

La pretensió sensatiana de fer de l'escola una llar, i un xic de prudència, feren que la vida pedagògica de l'Escola del Bosc s'iniciés amb un reduït nombre d'alumnes. Si bé l'any 1921 l'escola comptava amb 200 alumnes, inicialment la matrícula s'estancà en 90, 45 nens i 45 nenes, de les quals 80 places eren gratuïtes i només 10 de pagament.

L'Escola del Bosc s'organitzà en dues seccions, una de nois i una altra de noies, essent Rosa Sensat i Vilà (1873-1961) l'encarregada de dirigir la secció de noies fins que passà a dirigir el grup escolar Milà i Fontanals². Per la seva banda, Antolí Monroy i Paz, un mestre amb excel·lents qualitats educadores –malgrat no hagi estat recordat per fer importants aportacions pedagògiques teòriques–, va ser posat al capdavant del grup dels nois. Resulta curiós i significatiu que el director sigui pràcticament un desconegut i que precisament la figura de Rosa Sensat hagi transcendit històricament i pedagògicament, cosa que és un cas únic en la història de la pedagogia catalana, i segurament també espanyola. Com sigui, «era una parella de directors ben trobada» (Galí, 1979, p. 145)³.

Recordem que, en aquell moment, la tasca de l'Estat en matèria educativa, ben escassa en interès i minsa en realitzacions, seguia les petges de la Llei Moyano (1857). L'Ajuntament de Barcelona, amb una sensibilitat digna de ser reconeguda, pel significat «arqueològic» que ha adoptat, prengué les regnes de l'educació a la ciutat en uns moments en què la política s'encomanava a la pedagogia i no a l'inrevés, com passa sovint actualment. Fruit d'aquest tarannà foren quatre iniciatives ben remarcables que no es poden defugir i de les que no hauríem d'haver deixat d'aprendre: el Pressupost Extraordinari de Cultura del 1908, el Patronat escolar (1922), les escoles a l'aire lliure i les colònies escolars que es van endegar a partir de 1906.

El 1914, quan es creà l'Escola del Bosc, Barcelona encara tenia present les discussions que giraven al voltant del Pressupost Extraordinari de Cultura de 1908, una proposta que, a més de dignificar la tasca del docent, reclamava un ensenyament que respectés la neutralitat religiosa, en règim de coeducació i en llengua materna (Camps Arboix, 1974; Matas, 1977; Pérez-Bastardas, 2003). Juntament amb aquests quatre punts n'hi havia un altre de ben candent i que els redactors d'aquell pressupost –que no va poder reeixir i fou suspès oficialment el 25 de febrer de 1909– tenien a la vista: la pobresa i la higiene. Es pretenia millorar les condicions de salubritat de les escoles de la ciutat, poques en nombre, i amb instal·lacions molt deficientes, en llocs foscos, sovint sense ventilació ni llum suficient, mancades d'unes mínimes condicions higièniques. No per atzar, l'any 1912 va tenir lloc a Barcelona –precisament quan es complien dos-cents anys del naixement de Jean-Jacques Rousseau– el «I Congrés d'Higiene Escolar», organitzat per diverses associacions professionals de metges i mestres, que reivindicava l'escola perfecta o higiènica (Monés, 2009).

(2) Un bon resum ben accessible de les seves obres i biografia professional ens l'ofereix Pedro L. Moreno Martínez (2013).

(3) Alexandre Galí (1979, p. 144-145), habitualment àcid en els seus comentaris, mostra una opinió favorable respecte el director de la secció de nois.

En aquest context, el 1910 es va presentar una esmena al Pressupost Extraordinari per a la creació d'escoles municipals de Bosc, atès que llavors aquesta era la seva denominació. En realitat, aquestes escoles de Bosc eren una mena de colònies permanents car pretenien continuar l'èxit obtingut per les colònies escolars de vacances que, com sabem, foren el resultat de la Comissió Escolar de Vacances creada per la Comissió de Govern presidida per Hermenegildo Giner de los Ríos (De la Arada, 2009). La primera colònia escolar de l'Ajuntament es va iniciar el 1906 amb l'objectiu de contribuir a la millora de la salut dels infants depauperats o, com es deia aleshores, a la infància desvalguda. El 1911 es va nomenar una Comissió (integrada per Josep Puig de Asprer, David Ferrer, Manuel Morales, Josep Llimona i Ignasi Iglesias) per a l'elaboració del règim d'aquestes escoles de Bosc que s'havien d'instal·lar en el Parc de Montjuïc. D'aquest fet en tenim constància escrita. Efectivament, en el conegut llibre sobre *Les construccions escolars de Barcelona* (citem la seva segona edició que data de l'any 1922) llegim, en relació a la creació de les escoles de Bosc, el següent:

En tractar l'Ajuntament de Barcelona d'instal·lar la seva Escola de Bosch, trobà insospitadament en la vessant NE. de Montjuich, un lloc immillorable, no molt lluny de la ciutat, a suficient alçària (82 metres) per a evitar les emanacions malsanes que tota aglomeració urbana produeix, i amb una frondosa arbreda extensa i ben cuidada. (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 132)

Segons es desprèn del dictamen oficial, es seguia els models de les Escoles Noves de Suïssa, «car restant separades dites construccions per grans espais plans, plantats d'arbres i arbustos, permetien, com en aquells, tenir en pavellons isolats les classes, els menjadors, la cuina, les sales de dutxes, el pati cobert i demás dependències de l'escola» (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 132-133). Més endavant, afegeix: «Un xalet, ben conservat i decorat a l'interior, s'ha habilitat per menjadors, despatxos, lavabos, infermeries i gabinet antropomètric. Totes les habitacions són espaioses, entrant-hi abundantment aire, sol i llum per amples finestres i miradors als quatre vents, des d'on s'obira [sic, s'albira] la ciutat i pobles de la costa, fins a perdre's en l'horitzó» (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 133). Encara que aquell informe detalla amb precisió les característiques de les instal·lacions i dels edificis, conclou amb aquesta manifestació tan genuïna de la seva filosofia: «en una escola a l'aire lliure lo de menys han d'ésser les edificacions i el més important és el camp» (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 133-134).

Amb tot, el llibre *Les construccions escolars de Barcelona* inclou diverses fotografies sota l'epígraf de «Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuich», que corresponen al xalet d'estil moresc, que formava part del jardí del Sr. Josep Laribal que va passar a ser propietat de la ciutat i que l'arquitecte Antoni Falguera va adaptar a les necessitats higièniques i pedagògiques. Sigui com sigui, es tractava d'assumir l'ideari del naturalisme pedagògic per tal de portar-lo a la seva màxima realització. Així doncs, els patis, els arbres, les flors, els ocells i l'aigua constituïen el centre nuclear d'aquesta Escola que, globalment considerada, formava un «conjunt de suprema bellesa» i un «medi educatiu de primer ordre, responent a la idea de que l'Escola sigui un llibre, sempre obert, de ciència, art i moralitat» (Ajuntament de Barcelona, 1922, p. 134). Rosa Sensat ho expressà així en un article titulat «La escuela al aire libre»:

El medio es el campo, el espacio libre, lleno de sol y de luz, con amplias plazoletas, con jardines cuajados de flores, con profusión de árboles y gran variedad, con bosquecillos de pinos que perfuman el ambiente, con parajes incultos, donde plantas silvestres e insectos muestran su gracia y su belleza natural, con espléndidas vistas al mar y de la montaña en la lejanía. (Sensat, 1929, p. 16)

L'Escola del Bosc, una escola a l'aire lliure

És ben sabut que bona part dels infants, a més d'estar deficientment alimentats –aspecte que tractem més endavant– patien diverses afeccions, moltes d'elles respiratòries, que incidien negativament en la seva salut. Es feia indispensable dedicar tots els recursos disponible en una lluita contra la morbiditat infantil, si bé en molts casos la teràpia era ben senzilla ja que es podia resoldre amb una sobrealimentació, el repòs o el canvi d'aires.

En aquestes condicions, sorgí la conveniència que els infants sortissin del bell mig de les ciutats per poder entrar en contacte amb l'aire lliure, atès que les instal·lacions escolars acostumaven a estar emplaçades –com una bona part de les llars– en llocs poc adients, al costat de tallers i indústries amb els corresponents inconvenients de tot tipus (sorolls, contaminació, converses inadequades, etc.). En suma, l'aire, el sol i la llum es convertien en les millors instàncies per afavorir el correcte i adequat creixement i desenvolupament dels infants.

Paga la pena significar que a través del naturalisme del segle XVIII i el romanticisme del segle XIX, la vida a l'aire lliure va guanyar adeptes. Les pràctiques lúdiques i esportives de la societat de l'Antic Règim sovint es duïen a terme en llocs tancats, tal com succeïa amb les sales del *jeu de paume*, que es pot considerar un antecedent del tennis. A la Barcelona del Born, que va desaparèixer després de la derrota de 1714, el carrer del Joc de la Pilota n'era, justament, un dels principals (Garcia Espuche, 2009). La tradició del joc de la pilota i dels trinquets es va perllongar a la Ciutat Comtal i així els jesuïtes, molts dels quals provenien del País Basc, van continuar jugant als seus establiments pedagògics, tal com Gaziel recorda en les seves memòries quan revisa el sistema pedagògic jesuític de finals del segle XIX.

Després d'aqueixos annexos, venien els camps d'esbarjo, esplèndids, amb uns trinquets o frontons per jugar a pilota basca, fets de pedra i obra, com no els tenien millors les viles pilotaires de Bascònia o Navarra. (Gaziel, 1981, p. 76)

Molt abans, Locke i Rousseau ja havien proclamat la conveniència d'una educació en contacte directe amb la naturalesa. Altrament, la gent volia sortir de les ciutats, encara emmurallades, per tal d'exercitar el cos i jugar a l'aire lliure. A més, les teories pedagògiques dels il·lustrats (de Basedow a Guts Muths) proclamaven la bondat de la gimnàstica natural (que es posarà de moda en formar part dels trenta punts de les escoles noves) que s'exercitava ens espais oberts, d'acord amb els principis de Rousseau (Torrebadella i Flix, 2013). A la llarga, aquest gust per l'aire lliure va promoure pràctiques esportives com l'excursionisme i l'alpinisme, sense oblidar el gust pels banys de mar que es van consolidar a les darreries del segle XIX, en un moment en què les discussions sobre la gimnàstica –com a matèria escolar– es van fer ben paleses (Cambeiro, 2004).

L'aparició de l'urbanisme, que havia de configurar els plans de modernització de les ciutats i els corrents higiènics que van divulgar els metges durant el segle XIX, va suposar que l'aire lliure fos considerat no només un lloc per a l'esbarjo sinó també una bona profilaxi per conservar i millorar la salut, la qual cosa va determinar l'aparició d'una nova disciplina –la higiene– que ofería dues vessants, una privada i una altra pública. Per aquesta via, l'oxigen va esdevenir un medicament a l'abast de tothom de manera que la vida a l'aire lliure –*au plein air*, segons la terminologia francesa que va triomfar arreu– va guanyar adeptes. Ben mirat, el pleinairisme és un concepte que sorgeix en l'àmbit de la

pintura a les darreries del segle XIX per tal de referir-se als pintors sobretot impressionistes (Monet, Manet, Renoir, Cézanne, etc.) que surten a l'aire lliure per copsar i reflectir els paisatges lluny dels estudis i gabinets, pel general sòrdids i tancats.

Ara bé, va ser en el camp de la pedagogia on aquesta tendència a l'aire lliure va deixar una empremta més forta. Així l'any 1876 sorgien a Suïssa les colònies escolars que a principis del segle XX –en concret a partir de 1906– van ser introduïdes a Catalunya i que tenien l'objectiu de contribuir a millorar la salut dels infants, si bé les primeres que van ser promogudes a l'Estat espanyol van ser una iniciativa de la Institución Libre de Enseñanza (Vilanou, 1995; Cambeiro, 2006-2007). Aquest estat de coses va propiciar que el moviment del pleinairisme pedagògic generés un seguit de reunions o congressos internacionals d'escoles *a plein air* (Saladrigas, 1973). I això fins al punt que el Comitè Olímpic Internacional (CIO) organitzés a Brussel·les, a la primavera de 1905, un Congrés Internacional d'Esport i Educació Física, en què a banda de les corresponents qüestions pedagògiques, esportives i socials, la periodista René Gange va presentar una ponència sobre «les écoles primaires en plein air».

Doncs bé, l'educació –sota la influència del vitalisme– va reclamar el contacte amb la natura per tal que l'escola i la vida no fossin dues coses aïllades. Les excursions i els banys de tot tipus –d'aire, de sol i de mar– van afavorir que els infants augmentessin la seva capacitat toràcica i així, gràcies a una millor respiració i oxigenació, prevenir i guarir les malalties, en especial la tuberculosi. Els divulgadors científics van tenir especial cura en promoure aquests banys, no només d'aigua al mar o a les piscines, sinó també d'aire i de sol. En aquesta direcció cal esmentar, a tall de simple mostra, les obres d'un autor tan polifacètic com Juan B. Bergua que, durant els primers compassos del segle passat, va editar obres amb els següents títols: *La salud por el sol: baños de sol* i *Natación: teoría y práctica de la natación (socorro a los ahogados)*, ambdues sense data d'impremta.

En aquest context, els metges –i aquí podem destacar el francès Gontrand Léo, autor de l'obra *Les tout-petits au soleil* (1916), llibre que va circular extensament a Espanya amb diverses edicions– recomanaven els beneficis per a la salut dels infants de l'anomenada «helioteràpia»:

Recordemos a los padres que no se aparten jamás del terreno de la disciplina, de la higiene, ni se deslicen por el de la fantasía y la moda. La salud de los niños es cosa harto seria para prestarla a efectos mundanos, harto preciosa para excusar la dejadez y la negligencia. (Léo, s/d, p. 76-77)

Així, distingien entre helioteràpia preparatòria, amb exposicions parcials al sol, i helioteràpia total, per a la qual es recomanava la nuesa dels infants, amb les prevencions corresponents de no caure en una mena de «culte al sol», que afavorís la tendència al nudisme, un corrent alternatiu arrelat en aquell moment i lligat, en ocasions, a altres tendències com el vegetarianisme, l'anarquisme o el regeneracionisme neomalthusià preocupat pel control dels naixements. Fins i tot, les propostes educatives espiritistes emfasitzaven la importància de l'educació física per tenir cura del cos, alhora que donaven una sèrie de recomanacions dietètiques a fi que els cossos dels infants no es contaminessin:

Haced de modo que su cuerpo no se contamine con las horribles abominaciones del moderno salvajismo, tales como la carne, el alcohol y el tabaco. Haced de modo que disfrute de los benéficos efluvios del sol y de aire puro; y haced, en fin, que se dedique a ejercicios saludables. De este modo se desarrollará exento de impurezas, disfrutará de salud y será dichoso. (Leadbeater, 1905, p. 34)

Com veiem, la salut –tant física com psicosocial– dels infants constituïa una urgència ineludible que calia atendre immediatament. Les malalties i les xacres socials sovintejaven arreu, per la qual cosa s'imposà la millora de les condicions de vida d'uns infants que –d'acord amb les concepcions pedagògiques del moment– depenien tant de l'herència biològica com del medi social en què vivien. De fet, una de les conseqüències de l'extensió de la higiene va ser el fort creixement demogràfic de les poblacions europees i nord-americanes: «Por obra de la higiene disminuyó formidablemente la mortalidad, sobre todo la de los niños en edad de lactancia» (Weber, 1948, p. 319). Amb aquest rerefons, la pedagogia –disciplina filosòfica fins llavors– assolí un nou estatut de ciència gràcies a la biologia i, més en concret, al registre fisiològic a través de les fitxes antropomètriques, la qual cosa conferia una orientació paidològica, pas previ al sorgiment de la moderna psicopedagogia.

De tal faisó que l'educació física –i particularment la gimnàstica– també es van decantar cap aquest vessant, de manera que diversos autors –i aquí cal anotar el nom de l'italià Angelo Mosso– es van distanciar dels batallons escolars i dels exercicis físics de caràcter pre-militar que gaudien de bona acceptació en les últimes dècades del segle XIX, quan van proliferar a redós de les guerres franco-prussianes i italo-austriàques. No es pot oblidar que Hegel –en el discurs gimnasial de 1810– es va fer ressò de la introducció dels exercicis militars a càrrec d'oficials de la Guardia Nacional. Al seu torn, Schleiermacher en el seu tractat de pedagogia (1813) incloïa també els exercicis militars que, en un context de revenja com el de la Tercera República Francesa –sorgida el 1871 després de la pèrdua de l'Alsàcia i la Lorena–, va generar l'aparició dels batallons escolars que van ser aprovats el 1882 a França i que es van estendre durant l'època d'entregues fins arribar a l'esclat de la Gran Guerra (1914-1918). Altrament, paga la pena esmentar que en la famosa obra instructiva *Cuore* (1886), d'Edmund d'Amicis que havia estat militar –text que va servir per unificar la recent monarquia italiana sorgida de les guerres d'independència contra el Papat i l'imperi austro-hongarès–, les gestes bèl·liques dels infants –que arriben a morir per la pàtria– apareixen sovint amb el rerefons de les guerres d'Itàlia contra Àustria.

Allà, en aquelles pàgines encaminades a desvetllar els sentiments patriòtics dels infants, trobem nens que cauen enmig de la batalla com el petit vigia llombard o que perden una cama com el petit timbaler sard. Segons descriu Edmund d'Amicis, la classe de gimnàstica es troba a càrrec d'un vell soldat que va estar al costat de Garibaldi, per bé que es feia en un saló i quan arribava el bon temps els aparells eren trets al jardí. No obstant això, no cal pensar que sempre fou així atès que a Itàlia –com a molts altres indrets d'Europa– la instal·lació dels gimnasos era –si més no– un xic precària. A títol de mostra reproduïm el que recordava Papini de les seves classes gimnàstiques:

La escuela era, naturalmente, un antiguo convento expropiado, y su iglesia había sido transformada en sala de gimnasia. Y cuando yo trepaba por las pértigas (¡qué quemazón en las manos!), o esperaba en fila la voz de mando para tomar las paralelas al asalto, divisaba allá arriba, en los elegantes frescos, a un barbudo canoso y una mitra episcopal, que debían pertenecer, así fantaseaba yo, al autor de las *Confesiones*. (Papini, 1965, p. 6)

No resulta estrany, doncs, trobar tractats de pedagogia que dins el capítol dedicat a la gimnàstica recomanessin –sense reserves– la pràctica del tir amb carrabina entre els escolars de cara a la seva preparació futura com a soldats. D'aquesta manera, Charrier (1927, p. 458) considerava que «l'organisation du tir scolaire est une oeuvre de haut intérêt national». Per tant, i sense negligir els aspectes higiènics, correctius i morals de la

gimnàstica, s'aconsellaven els exercicis militars que comprenien –entre altres aspectes– els següents punts: la instrucció, les alineacions, les marxes, les desfilades pels carrers; qüestions que després de la Gran Guerra van interessar als educadors que es volien anticipar a «l'école de demain».

Així Mosso –amb els seus estudis sobre la fatiga i la por, i el seu rebuig dels exercicis escolars pre-militars– es va convertir en un dels apòstols de la gimnàstica i de la regeneració social a través de la higiene, els jocs i l'atenció de la salut. L'any 1894 va aparèixer la traducció del llibre de Mosso, *La educación física de la juventud*, en què –entre d'altres aspectes– reclamava per Itàlia la «primacia en l'educació física per mitjà dels jocs», amb la qual cosa combatia la pretesa originalitat anglesa pel que fa a l'educació física en introduir els jocs i els esports en la pràctica educativa. Segons Mosso, la Itàlia del Renaixement, amb noms com ara Vittorino da Feltre, Mafeo Veggio, Scanio da Salo o Hieronymus Mercurialis, s'havia anticipat al món anglosaxó. Mosso propugnava –d'acord amb la seva concepció científica-positiva– una base fisiològica per a l'educació física que així es desmarcava de la influència militar, dels batallons escolars implantats a França durant la III República i de la gimnàstica germànica per la seva violència, i així exigia una fonamentació científica de caràcter fisiològic, segons el model francès de Marey y De-meny:

El problema de la educación física no puede resolverse ni por los militares, ni por los profesores de pedagogía, ni por los maestros de gimnástica. De cualquier parte que se levanta la corteza se encontrará siempre que el fundamento de la gimnástica es un tema de fisiología. El haber puesto en minoría a los fisiólogos y a los higienistas en las comisiones que debían estudiar las reformas de la gimnástica fue la causa que retardó tal reforma en Italia. (Mosso, 1894, p. 86)

Sota la influència fisiològica, Mosso (1894, p. 159) es manifesta partidari d'una educació física de caràcter civil que permeti restablir «el equilibrio entre el trabajo intelectual y el ejercicio de los músculos, que se promueva la gimnasia natural, el impulso agradable de los juegos, la carrera, el salto, las marchas y todo lo que pueda dar gracia y fuerza al hombre». A més, segons Mosso –que va utilitzar les pàgines del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* per difondre les seves idees–, la robustesa de l'organisme constitueix un objectiu capital a fi de poder lluitar contra els mals de la societat moderna i evitar les patologies de tot tipus. Es propugnava, doncs, una solució regeneracionista que contemplava la qüestió eugenèsica, tot emfasitzant la importància de l'educació física de la dona, d'acord amb la següent fórmula: «La gimnasia femenina no será nunca una gimnasia de fuerza» (Mosso, 1894, p. 249). No cal dir que Mosso aprofitava l'avinentesa per reivindicar el paper de les mares a fi de preservar viva la puresa de la raça per ser «celosas mantenedoras de esta herencia». Es pot afegir que precisament el capítol «La educación de la mujer», inclòs a manera d'apèndix a *La educación física de la juventud* (1894), s'havia publicat anteriorment al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1892).

Mitjançant aquest procés, la fisiologia –com a ciència que vetllava pel creixement dels infants– es va convertir en la base de tota educació, fins el punt que les consideracions fisiològiques –l'interès pel pes, alçada i perímetre toràcic dels infants– van precedir a les valoracions psicològiques i pedagògiques. Efectivament, pel que fa a la vessant psicològica, haurem d'esperar fins a 1905 per veure aparèixer l'escala Binet-Simon per mesurar la intel·ligència i fins a 1916 per a la popularització feta per Lewis Terman. També la fisiologia mostrà la seva supremacia i així la valoració fisiològica era prèvia a qualsevol altra consideració pedagògica. En aquest sentit, paga la pena tenir present la

manera en què s'avaluaven les colònies escolars, un fet que sovint es passa per alt però que és una de les motivacions principals de la creació de les escoles a ple aire i, per tant, de l'Escola del Bosc. No es tractava d'avaluar el rendiment escolar de l'alumnat, ni la consecució d'objectius instructius: les avaluacions de les colònies escolars es feien seguint l'esmentat índex antropomètric, la millora del qual marcava l'èxit major o menor d'una estada de colònies.

En la línia higiènica, els metges recomanaven –consell que l'Escola del Bosc seguia fil per randa– que cada sis mesos s'efectués un control antropomètric que detallés les tres variables de les que es composava, és a dir, la talla, el pes i la capacitat toràcica. El registre fisiològic es va convertir en el suport de la pedagogia científica articulada a manera de ciència de l'educació que, des d'un punt de vista epistemològic, recolzava en la biologia o, dit amb paraules de Rosa Sensat (1929, p. 19), s'acceptava una base biològica en l'educació. S'imposà, per tant, la inspecció mèdico-escolar com una ajuda eficaç per a pares i educadors. No podem, però, deixar d'anotar que l'aspecte mèdic de l'Escola del Bosc no tingué tanta transcendència com a les colònies escolars: «El luxe de resultats sanitaris amb gràfiques, dades comparatives ... mai no l'hem vist aplicat a les Escoles de Bosc» (Galí, 1979, p. 145).

Així, doncs, no ha d'estranyar que tothom –sobretot els mestres i els metges– demanés una millora de les condicions de vida de la infància. Els beneficis obtinguts serien múltiples: descens de la mortalitat, millora en la salut i fortalesa física, i, de retruc, es podria aconseguir un major rendiment escolar i intel·lectual. En una època en què la higiene agafava cada cop més volada –especialment després dels avenços epidemiològics sobre les malalties infeccioses– s'imposava urgentment la necessitat de dur a terme campanyes higièniques.

No obstant això, la preocupació higiènica venia d'etapes anteriors, ja que els manuals d'higiene escolar havien proliferat, d'acord amb una clara voluntat regeneradora, des de la segona meitat del segle XIX. De fet, els manuals de pedagogia –una nova ciència sorgida en el trànsit del segle XVIII al XIX, a redós de la filosofia per tal de contribuir a la moralització de l'ésser humà, que aviat va ser suplantada per la biologia– començaven a destacar la importància de l'educació corporal i física, de manera que es reclamava que els futurs mestres aprenguessin tot allò relacionat amb les funcions de la nutrició, la digestió, la circulació, el moviment, els sentits, tot remarcant –una i altra volta– la importància de la higiene entesa com «la aplicación de los medios más convenientes para evitar las enfermedades en el hombre, procurando a la vez el robustecimiento del cuerpo» (Santos, 1886, p. 50).

De tot això es dedueix que la higiene es va convertir en la condició de possibilitat d'una pedagogia científica i moderna, d'una veritable ciència de l'educació. Tal vegada, la higiene no era una qüestió tan universal com sovint hom pot imaginar. Sense anar més lluny, podem portar a col·lació el que va reflectir Gaziell en les seves memòries, en referir-se a la vida dels jesuïtes de Sarrià a finals del segle XIX:

La higiene, en condicions semblants, havia de ser per força elemental, però llavors ningú no es preocupava gaire dels seus problemes, que sonaven una mica com «cosa de donetes». Res de tenir piscines, banys, ni tan sols dutxes: ni en somnis. Consti, això no obstant, que, d'higiene, també n'hi havia: pel cap baix ens rentàvem els peus una vegada cada mes. Ens els rentàvem precisament en havent dinat i a l'aire lliure. A la vora dels patis d'esbarjo hi havia uns compartiments de maó, molt estrets i sense portes, un banc de fusta i, sota, un gibrell ple d'aigua a penes tèbia. I tots hi anàvem entrant i sortint, el temps de descalçar-nos, donar-nos una fregada de sabó, esbandir-la, assecar-nos amb la tovallola, tornar-nos a cal-

çar, i deixar lliure el banc perquè un altre s'hi assegués, mentre canviaven l'aigua. Era senzill i ràpid. (Gaziel, 1981, p. 88-89)

De cara al foment de la higiene, destaquem el tractat que va elaborar Joan Bardina, aparegut pels voltants dels anys de la Gran Guerra, en què, després d'unes generalitats introductòries, dibuixa un pla de treball que respon a aquests grans nuclis: 1) funcions de relació (ossos, múscles, locomoció, sistema nerviós, sentits); 2) funcions de nutrició (digestió, respiració, circulació etc.); 3) funcions reproductores (puericultura, higiene domèstica). Bardina fou un apassionat de la higiene, de la física tant com de la mental; va incloure en el seu manual un full de filiació que contemplava l'història familiar mèdic i social, a banda d'una àmplia bateria de registres i observacions antropomètriques (Bardina, s.d.).

Ben bé es pot dir que el concepte d'higiene incloïa, des de les darreries del segle di-nou, diverses dimensions. Una preocupació per l'atmosfera de les habitacions, de manera que es recomanava una adequada ventilació de les llars i de les escoles. També va reportar un interès pels vestits dels infants i la higiene corporal –la moda és un invent també del segle XIX–, que va obligar a emplaçar dutxes a les escoles. Igualment va comportar una atenció pel règim alimentari més adequat a cada estació. El foment de la gimnàstica, en especial sueca, que més tard seria completada –com va proposar Bardina– amb jocs i esports. Amb tot, Bardina era conscient que la gimnàstica natural havia aconseguit «verdaderos milagros de regeneración física, intelectual y moral» (Bardina, s.d., p. 82). Es partia, no gensmenys, d'una educació sensorial encaminada a activar els sentits com a font de coneixement, per tal de copsar intuïtivament la realitat empírica. No cal dir que tots aquests aspectes es poden rastrejar fàcilment a l'Escola del Bosc.

Amb aquests antecedents, resulta lògic que els establiments d'experimentació i assaig de l'Escola Nova que s'inspiraven en la reforma de les *Public-schools* britàniques del segle XIX s'instal·lessin al camp. A més, iniciatives com la de Paul Robin a Cempuis, que tanta influència tingué sobre *L'Escola Moderna* de Ferrer i Guàrdia, i Tolstoï a Iasnàia Poliana, hi ajudaren. Cécil Reddie establí, el 1889, la seva *The new school* en una propietat rural d'Abbotsholme. El codi de l'Escola Nova, establert per Ferrière el 1921, deia que les escoles havien d'establir-se en el camp, a l'aire lliure, en contacte amb la natura que així esdevenia «el llibre viu» (González-Agàpito, 1989, p. 75-77). Allà l'infant trobaria noves condicions ambientals i higièniques, amb un medi natural idoni, on es podria lliurar a jocs i activitats lúdiques i recreatives. Com va constatar Alexandre Galí, «la significació pedagògica de les Escoles de Bosc diríem que representen la primera aplicació dins un quadre oficial de totes les influències renovadores que s'havien rebut a Catalunya a partir del començament de segle.» (1979, p. 146).

Si amb el Pressupost Extraordinari de Cultura del 1908 l'Ajuntament de Barcelona donava una mostra de sensibilitat pedagògica i capacitat d'organització, amb les escoles a l'aire lliure posava en marxa un altre eix estratègic de la renovació. Es tractava de dotar la ciutat d'una xarxa d'escoles a l'aire lliure destinades a l'enfortiment físic dels infants necessitats. A l'Escola de Bosc (1914), la primera, li seguí l'Escola del Mar (1922) que, situada a la platja de Sant Sebastià de la Barceloneta, fou dirigida per Pere Vergés; després vingueren les Escoles del Parc del Guinardó (1923), sota la direcció d'una altra dona, Dolors Palau, i finalment l'Escola de la Salut (1926).

Arran d'aquesta concepció higiènica i vitalista, l'Ajuntament de Barcelona crea l'Escola del Bosc, destinada a l'educació d'infants febles físicament. Com recorda encertadament Salvador Domènech (1995, p. 349), l'Ajuntament no tenia competències per fer escoles d'ensenyament primari però sí d'Educació Especial. Un fet que no evità, no obstant, la polèmica «ja que algunes persones la consideraven més un sanatori que un centre educatiu» (Domènech, 1995 p. 349-350). No tenien raó. Com una institució vitalista, l'Escola del Bosc supedità sempre l'acció educativa –ja fos higiènica, mèdica o instructiva– «a les veritables necessitats dels infants» (Galí, 1979 p. 142). Un fet del que Rosa Sensat era ben conscient:

(...) dulce holganza pudiera ser, y aun con ciertos distingos, una obra higiénica y curativa, nunca una obra de educación. Porque la educación supone actividad y esta actividad en una escuela no puede ser otra que el trabajo en su más amplio sentido, es decir, una actividad dirigida y aplicada. (Sensat, 1929, p. 17)

Cal tenir present que l'Escola del Bosc es va instal·lar el 1914 en un parc de gran bellesa amb un grup escultòric de cànon noucentista, regal de l'escultor Josep Llimona; dotada de brolladors i jardins, resultava un lloc especialment preparat per al treball a l'aire lliure, a fi de rebre les lliçons a ple aire. Les fotografies han deixat constància de la bellesa i funcionalitat de l'espai per fer els jocs, les classes de geografia o de dibuix. Lògicament, existien patis coberts, per aixoplugar-se del mal temps, i pavellons específics destinats a classe, que completaven l'antic xalet moresc que servia de menjador, a banda d'estatjar altres serveis. L'important és entendre que les instal·lacions higièniques –les sales de bany per a cada sexe amb la temperatura de l'aigua graduada–, els lavabos, el gabinet antropomètric, el menjador i la infermeria, constituïen veritables novetats en relació a la resta d'escoles de l'època, llevat de les religioses. També l'educació estètica, gràcies a la sala de música, hi tenia un lloc privilegiat. Amb el pas del temps, l'Escola del Bosc va ser ampliada amb un nou pavelló, el d'Adolf Florensa, que va permetre acollir dos-cents infants barcelonins més, circumstància ja comentada.

Una pedagogia sota el signe de la cuina

És ben sabut que bona part dels infants –sobretot la majoria que no podia assistir a les escoles religioses, que comptaven amb unes millors instal·lacions, tal com Gaziell descriu en les seves memòries– vivia en una situació ben precària. Molts, com ja hem indicat, es trobaven mancats d'una bona alimentació, la qual cosa va obligar a obrir a la ciutat Comtal, en concret al barri d'Hostafrancs, la primera cantina escolar l'any 1906 –però que no començà a funcionar fins el 1907– atès que les anèmies sovintejaven (Hernández, Hernández i Sanromà, 2005). No cal sorprendre's, doncs, que la qüestió tròfica, destacada per Ramon Turró en el conegut llibre sobre els *Orígens del coneixement: la fam* (1912-1914), en què posava de manifest la base tròfica de la intel·ligència, ocupés una centralitat en el món escolar.

Si l'Escola del Bosc reeixí en el plànol estrictament educatiu, una bona part d'aquest èxit general caldria atribuir-lo al sistema alimentari, un aspecte sobre el qual l'escola mostrà una especial sensibilitat (Cussó i Garrabou, 2004, p. 498). Al capdavant, Galí (1979, p. 145) atorgava a aquest fet una importància per sobre de l'higiènic i l'estrictament mèdic: «la neteja de les escoles, de la roba, el sistema de dutxes hi era afegit com a complement [de la nutrició]». Un aspecte que ha passat quasi completament desapercbut, tot i que podem considerar, com ho han fet Xavier Cussó i Ramon Garrabou, (2004), que l'Escola del Bosc fou un «referent nutricional».

Altrament, la sana dèria sensatiana de registrar totes les experiències educatives que vivia, des del sensacional diari de classe a les notes dels seus viatges –manuscrits que es poden consultar en versió digitalitzada–, a més de ser una mostra fefaent del vitalisme que guia el seu pensament, possibiliten conèixer els menús i les compres d'aliments de l'escola, la qual cosa permet «una quantificació precisa dels aliments ingerits, podem conèixer les característiques de l'alimentació i l'estat nutritiu d'una mostra de nens i adults, certament privilegiats, a la Barcelona de començaments del segle xx» (Cussó i Garrabou, 2004, p. 498).

Recordem que també a l'Escola del Mar de Pere Vergés el moment dels menjars era tractat amb una especial cura, no només des d'una vessant higiènica o mèdica sinó també des de l'aspecte estètic, bo i parant taula amb una vaixella que encara avui ens meravella. L'hora dels àpats rebia un tractament educatiu pràctic, no només teòric, com sovint ens passa en l'actualitat. Un fet gens sorprenent si considerem que la pretensió de l'escola era ser un reflex de la vida de la llar. Així, no ha d'estranyar que el professorat, que dinava amb els alumnes, tingués com a objectiu educatiu principal oferir una alimentació equilibrada. Com explica Galí (1979, p. 145), «on s'entretenia [Rosa Sensat] amb delectança era en l'explicació dels menús, de la manera com es cuinaven, del preu de cost de cada un d'ells, dels seus efectes en l'aspecte sanitaris dels escolars.»

Els nois i noies feien tres àpats a l'escola, el primer –l'esmorzar– tot just a l'entrar i el tercer –el berenar– ben bé al sortir. Avui ens resulta difícil entendre aquest entrar a una escola per tal d'esmorzar, o el fet de berenar abans de sortir, però hem de pensar en la nutrició com una tasca integral i alhora complementària de l'educació familiar: en primer lloc, perquè l'alumnat no sempre disposava dels recursos necessaris per poder fer aquests àpats i, en segon lloc, perquè calia educar l'aspecte nutricional. Pel que hem dit s'entén que, com han constatat Cussó i Garrabou (2004, p. 503, els menús aportaven unes 1.500 calories, excessives en el cas, improbable, que també sopessin.

Per aquestes raons, Rosa Sensat sempre es preocupà que l'escola gestionés directament el menjador (Cussó i Garrabou, 2004, p. 498). Un fet que també contrasta amb la nostra realitat educativa –i que ens hauria de fer reflexionar– car avui és un servei que està «externalitzat», com si l'educació nutricional no fos tasca primordial de l'escola. El tarannà i sentit pedagògic de Sensat és pot copsar en detalls d'aquest tipus. Essent una bona coneixedora dels aspectes relacionats amb l'alimentació que la ciència del seu temps divulgava, no deixava d'acudir humilment als especialistes –ens referim al metge escolar– per tal de preparar els menús de forma equilibrada (Sensat, 1998).⁴

No cal insistir que la preocupació per la qüestió tròfica constituïa en aquells moments una constant arreu del món. Fins i tot les empreses del ram de l'alimentació van tenir cura en difondre manuals d'economia domèstica per tal d'atendre les necessitats nutritives de les famílies, en un moment en què les carns congelades suposaven una novetat, sobretot a l'Argentina. D'aquí que aquelles empreses elaboressin magnífiques enciclopèdies –en general, de distribució gratuïta– que abastaven els diversos aspectes que afectaven el creixement i educació dels infants, des d'un punt de vista científic, atès

(4) Vegeu capítols XXIII a XXX sobre els aliments i la seva composició nutritiva, les necessitats i el règim alimentari adequat, el tractament culinari i la conservació dels aliments (citats per Cussó i Garrabou, 2004, p. 505).

que es tenia en compte el poder energètic dels aliments, les racions més adients, la importància de l'adequada i correcta conservació dels aliments, la higiene del bebè, l'habitatge, el vestit, la il·luminació, la calefacció, la cura dels malalts, el descans, l'estalvi, sense oblidar la felicitat moral i la prosperitat econòmica de les famílies (Barrantes, 1923).

Comptat i debatut, l'Escola del Bosc no era només una institució higiènica, sinó que fou una escola experimental –una escola d'assaig– entregada enterament a la renovació pedagògica i els postulats educatius de la qual són ben presents encara en la pedagogia, si bé es troben a faltar en les polítiques educatives. Es valorava especialment l'edifici, l'organització tant com el mètode, la higiene, el confort i la bellesa, aspectes tots ells que Sensat havia pogut apreciar en una escola de Brussel·les en la rue Varonese (Sensat, 1912, p. 3). Si fou declarada una escola sanatori, es tractà bàsicament d'una argúcia legal.

Educar es vivificar

Davant de la passivitat de l'escola tradicional, el moviment de l'Escola Nova, sota l'impacte de la doctrina *plenairista*, va reivindicar que la vida –biològica, social, espiritual– entrés a l'escola. La vida es va convertir en el centre de l'acció educativa, d'acord amb una visió orgànica –és a dir, vital– del món. Educar esdevindrà sinònim de vivificar, fer viure, en el sentit que l'infant ha de participar de tots els àmbits i manifestacions de la vida. Enfront del mecanicisme d'una civilització basada en la tècnica moderna i la producció industrial, sorgirà un vitalisme que a través de Bergson –autor de *L'évolution créative* (1907)– posa de relleu la importància de l'*élan vital*, és a dir, d'una força o impuls vital que empeny cap a l'acció. Unes idees que vincularan Bergson a la tradició pragmatista del pensament nord-americà, que va experimentar una forta embranzida amb la publicació de *Democràcia i educació* (1916) de John Dewey.

En efecte, els pensadors de començament del segle passat destacaven no només la importància de la vida sinó també la conveniència de l'acció. No debades, Goethe havia traduït en el *Faust* el *Logos* evangèlic per «acció», de manera que el pensament es converteix en una acció i no, simplement, en un «pensament pensat». En aquesta línia, Eugeni d'Ors –prohom del Noucentisme– glossava la importància de l'acció, tot recordant la filosofia de Fichte, Emerson i Dewey. En aquest punt, paga la pena reproduir un breu passatge de la glossa «Pragmatisme» que Eugeni d'Ors va publicar a *La Veu de Catalunya* el 20 de desembre de 1907:

Apassiona avui al món enter –i especialment al món saxó– la nova escola, o, millor dit, la nova posició filosòfica que representa el “Pragmatisme”, iniciat pels nord-americans Charles Sanders Peirce i William James. Mou aquesta doctrina el desig –obeïdor a la necessitat ja alguna volta aquí indicada– d'integrar, breument, urgentment, la Sofia amb la Vida. (D'Ors, 1982, p. 59)

Per una altra banda, filòsofs com Émile Chartier –Alain– també insistien en aquest punt, tal com es palesa en el *Propos sur le bonheur*, obra que data de 1910 i que va ser ampliada el 1928, en què es reivindica també el paper de l'acció:

Ahí está el secreto del juego. Jugar al bridge es hacer discurrir la vida, de la percepción a la acción. Jugar al fútbol, aún más. Frente a una situación nueva, imprevisible, planear al momento una acción y realizarla inmediatamente, es algo que llena por completo la vida humana. (Alain, 1966, p. 105).

Sota el deixant d'aquest pensament vitalista i activista que coincideix amb els principis de l'Escola Nova, la pedagogia va experimentar un procés de renovació que tren-

cava els lligams amb la passivitat, el sedentarisme i el memorisme d'abans. Ara sorgia una nova pedagogia que veia que l'escola s'havia d'obrir a la vida, una tendència que es va aguditzar amb els anys. La vida de les escoles va constituir una qüestió prioritària per damunt de qualsevol altra consideració, començant per passar al davant de la simple instrucció. Bo i essent la vida quelcom dinàmic, l'escola no podia restar estàtica davant les programacions, les metodologies o les generals consideracions pedagògiques, una línia que, desgraciadament, també ha perdut la nostra escola:

La institució ha assolit una forma, una vida pròpia davant de la qual assignatures i metodologies especials i erudició pedagògica perden importància. L'activitat en comú, la realització i encarnació del que eren ideals i propòsits en una col·lectivitat de mestres i deixebles que ha assolit una plèthora de vida ha trencat tots els motlles i totes les limitacions entantisses o erudites. (Galí, 1979, p. 151)

En aquest context, Alexandre Galí –que, entre d'altres empreses pedagògiques, va dirigir l'Escola Vallparadís de Terrassa– va proposar el concepte «escola viva», entroncant-lo amb la teoria de la «paraula viva» de Joan Maragall del que recollirà l'espontaneisme, si bé corregit per l'ordre. No està de més recordar el que va escriure el poeta a Josep Pijoan, en carta del 30 de maig de 1903, quan tot referint-se a la filosofia d'Spinoza diu:

Aquests grans pensadors sempre em fan una visió de l'ànima del món, però sense el do de la paraula viva per a dir-la, inventem paraules fosques i turmentadores de l'enteniment per a donar-se a entendre: substància, atributs, causa, principi, esperit, matèria, etc. Tot això vol dir realment quelcom. Però, aquest quelcom, la poesia el veu i el diu vivament. (Maragall, 1936, p. 23)

És per això que no pot estranyar aquesta vinculació amb la literatura de Joan Maragall, més encara si es té en compte que la vida –que es biològica, però també social i espiritual– recorre a l'ús de les paraules. En darrer terme, vivim en un món emparaulat, de manera que el llenguatge parlat i escrit adquireix una importància capital atès que es confiava en què la paraula vivifica, és a dir, transmet també vida.

A més, aquesta «escola viva» –sota la commoció encara de la publicació i traducció de les obres darwinistes (*La descendència de l'home* es publicà el 1871 i es traduí el 1876 a Barcelona)– manté clares connotacions biològiques, en entendre l'escola en un sentit orgànic, però també com allò que és dinàmic, que sempre està en moviment, és a dir, que evoluciona.

Per consegüent, l'escola s'ha d'imbuir de vida. No és que la pedagogia s'hagi de sotmetre «a la realitat» o «a la pràctica», com si la teoria no tingués importància; ans el contrari, el concepte d'escola viva insisteix sobre la necessitat de sotmetre la teoria a la vida de l'escola després d'haver sotmès la vida de l'escola a la teoria. Un bon exemple del que diem es troba en l'explicació que Galí (1979) fa de l'Escola del Bosc en la seva coneguda obra *Història de les institucions i del moviment culturals a Catalunya, 1900-1936*.

Tampoc podem deixar de fer notar la sorpresa que produeix que totes aquestes propostes pedagògiques, siguin progressistes o conservadores –com és el cas–, apliquen una pedagogia enormement innovadora, una prova més de la guia que el pensament exercí sobre la política i els efectes positius que va generar, fins l'extrem que anys després, el 1933, Rafael Campalans va escriure el llibre *Política vol dir pedagogia*, amb un pròleg de Joaquim Xirau, expressió que s'ha convertit en un recurs fàcil però certament devaluat. Aquella fórmula –*Política vol dir pedagogia*– implicava valors i ideals, molt més del simple didactisme que avui sembla indicar.

És lògic que darrera d'aquest vitalisme també es detecti la petja del romanticisme pedagògic –i per tant, de Rousseau– que havia defensat la vida enfront d'una visió freda i eixorca, abstracta i racional, de les coses, en consonància amb els principis de la ciència moderna que ha exaltat una visió física-matemàtica. No estranya, per tant, que Sensat tingui constantment present l'afirmació de l'autor d'*Emili* segons la qual «la millor escola és l'ombra d'un arbre» (1929, p. 17). Així, sota el deixant del vitalisme, l'enfocament físic-matemàtic cedia protagonisme a les ciències biològiques (geologia, botànica, zoologia), és a dir, a la vida en totes les seves manifestacions. S'entén, doncs, que un dels objectius de Rosa Sensat va ser traslladar les ciències a la vida de la llar, per tal de posar-les al servei de la millora de les condicions de l'entorn familiar, amb la qual cosa s'emfasitzava el paper de la dona, com a mare i mestressa de casa, aspectes que havien estat destacats per Pestalozzi i que la burgesia del segle XIX havia assumit com a cosa pròpia. En aquest punt, podem recordar, per exemple, l'èxit d'obres com *Educación de las madres de familia*, o *De la civilización del linaje humano por medio de las mujeres* de Louis-Aimé Martin, traduïda el 1842, manual que es va convertir en un punt de referència per al món burgès, que promovia la dignificació del paper de la mare com a progenitora i de la seva funció educadora dins de l'esfera privada de les llars.

Arribats a aquest punt, s'ha d'esmentar el llibre de Rosa Sensat *Les ciències en la vida de la llar*, aparegut el 1923 per iniciativa de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana i que va ser reeditat el 1998. En aquesta obra, la pedagoga catalana exposava l'experiència adquirida en el Curs Normal d'Ensenyament Domèstic per a mestresses, organitzat per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona el 1921, i que li ha valgut a la mestra masnovina el reconeixement de ser una figura clau de la divulgació científica dirigida a les dones (Solsona, 2001, p. 100). En aquesta direcció, la declaració de principis de Rosa Sensat palesa ben bé el que assenyallem:

La preocupació de les societats actuals per l'assoliment d'unes generacions més sanes, més fortes, més belles, més morals, més perfectes que les actuals, fa retornar els ulls vers la dona, perquè aquesta obra que ha de començar en la gènesi de l'existència, ateny gairebé exclusivament a les mares. (Sensat, 1923, p. 6)

L'èxit de *Les ciències en la vida de la llar* donà lloc a una nova obreta adreçada directament a la formació de mestres titulada *Cómo se enseña la economía doméstica* (1927), text metodològicament continuista amb la idea de sustentar científicament les tasques pràctiques i quotidianes de la llar.

Paral·lelament, es volia acabar amb l'artifici de la separació de les matèries en assignatures independents, sense vasos comunicants. Fet i fet, aquest pensament coincidia amb els plantejaments metodològics d'Ovide Decroly que defensava –com va fer Rosa Sensat– la globalització, com a instància didàctica primordial. Es va capgirar, doncs, la direcció del coneixement: la inducció des del particular, amb el moviment del concret a l'abstracte, deixava pas a una nova lògica global que emfasitzava la importància del tot. D'aquesta manera, la lectura ja no partia de les lletres i de les paraules, com en el mètode Montessori, sinó del tot de la frase. El mateix succeïa amb el dibuix, que abandonava els punts i les línies per fixar la seva atenció en el conjunt: «L'infant coneix les coses sense una anàlisi prèvia de les qualitats o dels components, que només poden ser apreciats per un fenomen d'abstracció, que no es pot presentar fins més tard», dirà Sensat (1996, p. 68).

Així, s'entén que, des d'un prisma pedagògic, es fomentés el paper dels centres d'interès com a nuclis articuladors, a partir dels quals s'aniria estenent i aprofundint el coneixement de l'infant. A més, i d'acord amb aquesta visió, les ciències naturals agafen un gran protagonisme, tal com es desprèn del següent text del llibre de Rosa Sensat *Vers l'escola nova* (1934), que recull l'experiència atresorada durant els anys al capdavant de l'Escola del Bosc:

En les Ciències naturals, per exemple, un camp tan extens (biologia, fisiologia, zoologia, botànica, mineralogia, física, química, amb aplicacions a la higiene, a l'agricultura, a la indústria, a l'economia domèstica, etc.) no pot ser recorregut a l'escola tenint en compte aquestes divisions sistemàtiques ni l'ordre científic que hi ha establert en cada una, perquè el fenomen natural es presenta a l'infant en conjunt sota els aspectes diferents que ofereix (físic, químic, biològic) i ha de ser apreciat sense distinció d'aquests elements que no han estat aïllats més que per un producte d'abstracció que ha estat obra de molts segles. (Sensat, 1996, p. 69)

Lluny del mecanicisme modern, implantat per la lògica cartesiana i newtoniana, els partidaris d'aquesta opció vitalista –de la qual Rosa Sensat n'és un bon exemple– defensen una cosmovisió global i integral del món. En realitat, aquest plantejament fuig de presentar-se analíticament i atomitzada com pretén la ciència moderna, atès que tot constitueix una unitat relacionada a través d'una mena de *nexus organicus* que recorda, si més no, el sentit orgànic de la pedagogia romàntica que a través d'autors com Schelling presenta el tot com una «unitat orgànica viva» (Quintana, 2013, p. 338). Comptat i debatut, aquesta unitat orgànica connecta totes les coses –materials i espirituals, fisiològiques i socials– perquè la vida es fon en una única realitat: l'educació és vida, vida biològica i social, *zoos* i *bios*, en un tot que aposta per la unitat funcional i que s'obre a l'esfera axiològica i espiritual.

Ben mirat, aquesta tendència assumeix els postulats de l'evolucionisme: tot el que és vida –ja sigui orgànica o social– manté una estructura que evoluciona a través del batec de les lleis de la naturalesa, per la qual cosa l'educació ha de respectar l'evolució dels infants. D'aquí la importància de la psicologia evolutiva, que marca les diferents etapes o fases del creixement dels infants, de manera que l'ensenyament s'havia d'adaptar a aquest procés que no admet salts psicològics, però tampoc socials. No ha de sobtar, per consegüent, que quan estava a punt de posar fi al llibre *Vers l'escola nova*, Rosa Sensat (1996, p. 151) escrivís: «El *Natura non facit saltus* de la Biologia és la llei que es dona també amb constància en l'ordre de les transformacions socials». La pedagogia, doncs, era qüestió biològica, centrada en la vida, i no havia de romandre al marge o, encara pitjor, contra la mateixa vida, com practicava erròniament l'escola tradicional que separava radicalment l'escola del món de la vida.

És cert que darrera d'aquesta dimensió biològica també trobem aspectes d'ascendència romàntica, especialment de Goethe, amb la seva idea de metamorfosi. Igualment, es detecta el deixant de la filosofia d'Spinoza (*Deus sive natura*) i, nogensmenys, alguns punts de la filosofia krausista que tanta influència va tenir sobre els nostres mestres (Vilanou, 2012). Altrament, el krausisme –al defensar un organicisme harmònic– dona més importància a la totalitat que a les parts, sobre la base del principi de la unitat en la varietat. Insistim que enfront de l'atomització de la ciència moderna, la vida s'afaiçona unitàriament, d'acord amb el principi de la unitat funcional establert per August Pi-Sunyer el 1918, alhora que es caracteritza per dues notes ben significatives: totalitat i connexió orgànica (Laín Entralgo, 1990; Díaz Moreno i Sáiz Roca, 2013).

En conseqüència, aquells mestres –homes i dones– participaven d'un ideari orgànic, global i integral, en què tot es configurava en una unitat orgànica, segons la qual l'home és un ésser biològic i cultural que habita dos mons –el natural-orgànic i el cultural-social– que es connecten en una única realitat. Ara bé, si com a ésser biològic queda sotmès a les lleis físiques i com a ésser social participa de les diverses instàncies socialitzadores (la família, l'escola, el món laboral, el moviment associatiu), es pot afegir que en la seva condició d'ésser espiritual es troba afectat axiològicament pel món ideal de manera que, per aquesta via, s'allibera del determinisme de l'esfera natural i de les convencions socials, i així pot aspirar als valors més nobles i superiors. A fi d'aconseguir-ho s'utilitzava no només la via de l'ètica, sinó també –i sobretot– el camí de l'art, és a dir, de l'estètica o, dit d'una altra manera, es recorria a l'educació de la sensibilitat. L'Escola del Bosc, i més tard l'Escola del Mar, excel·lí en aquesta concepció de l'escola com a vida, ètica i estètica, en un tot integral.

Així s'entén que a *Les Ciències en la vida de la llar* –obra que data de 1923 i que va ser reeditada en facsimil el 1998– partís dels fenòmens quotidians, per tal d'introduir els continguts científics, el món natural. La ciència es manté en contacte directe amb la vida de manera que ens permet entendre allò relacionat amb la salut i els éssers vius. Així, «la autora no pierde ninguna oportunidad para relacionar los conceptos o las sustancias con la vida cotidiana, en una estrategia que seguramente fue de gran interés didáctico para el aprendizaje científico de las estudiantes» (Solsona, 2001, p. 109). Si la ciència és vida, l'escola no pot ser més que vida també.

L'escola és vida

Tot indica que la directora de l'Escola del Bosc va fer seu l'ideari vitalista quan va plantejar introduir la vida a l'escola, per tal de garantir un règim de confiança i responsabilitat: «Volíem que fos el lloc on s'aprengués a viure i a gaudir de la vida en consonància amb el desenvolupament normal de les forces i facultats de l'infant» (Sensat, 1996, p. 31). D'aquí que aquesta vida generés la voluntat de transformar l'escola en una veritable llar, seguint, en aquest cas, les petjades de Maria Montessori, on floris la vida lliure i natural, sense traves ni rigideses.

Sensat desitjava que l'escola fos un lloc d'experiència i, consegüentment, es preguntava «¿Qué valor tiene el contenido de un programa o de un horario, que son cosas artificiales y muertas, inspiradas en convencionalismos seculares?» (1929, p. 22). A l'escola del Bosc el programa representava simplement la guia establerta, inspiració i direcció general. Així ha de ser. Entre el programa i la vida, Sensat va optar, sàviament, per la vida: «A pesar de las fluctuaciones de nuestro espíritu sujeto a múltiples influencias en el conflicto planteado entre la finalidad de una formación espiritual o de una suma de instrucción determinada» (1929, p. 22).

Aquest enfocament de l'escola com a vida, reivindicada des d'algunes posicions pedagògiques en l'actualitat, va provocar més d'un conflicte d'incomprensió, com relatava la pròpia Rosa Sensat (1929, p. 19):

¿Puede la escuela primaria, procediendo con la lentitud que reclaman la evolución natural de las fuerzas del niño y los métodos de adquisición expuestos, llegar a proporcionar aquel mínimo de conocimientos que se juzgan indispensables para la vida? ¿Podemos, por otra parte, dejar de cumplir la misión primordial de la escuela que es proporcionar una cultura general, la cual, ante la complicación de la vida moderna, se considera cada día más amplia y más intensa?

També hem d'esmentar que molts infants havien d'agafar el tramvia per anar a l'escola, la qual cosa els feia entrar en contacte amb el món adult, i així s'amaraven de les experiències positives i negatives del dia a dia. Experimentaven directament el món de la vida, no com succeïa amb l'escola tradicional que sempre romanía d'esquenes al món, en un estat d'aïllament que no permetia experiències vitals.

Així es familiaritzaven amb la incomprensió i la injustícia, així se'ls temperava l'esperit al contacte dels xocs del món, així es tornaven llestos i desperts, així afinaven els sentits i se'ls estimulava l'enginy per tal d'evitar els perills, així adquirien presència d'esperit per reclamar els seus drets i així aprenien el govern d'ells mateixos, que és la base de la responsabilitat. (Sensat, 1996, p. 32)

Rosa Sensat insisteix en la importància que l'infant –individualment o col·lectiva– assumís petites responsabilitats dins del marc de la vida de l'escola, entesa com a llar. De tal faisó que l'escola es converteix en una viva imatge de la llar i de la vida que s'hi fa, una prolongació de la vida de família que, a més, prepara per a la vida social. Ben mirat, aquest és exactament el sentit que Galí va donar a l'expressió «escola viva», una escola que, a més de guiar-se pel paidocentrisme, és una representació i expressió de la societat.

En relació amb aquest punt, cal destacar la importància que va assolir l'ensenyament domèstic, més conegut per l'expressió francesa *ménagère*, entès com a «preparació pràctica i conscient per a les tasques de la casa i en una formació completa de la dona per a la vida de família» (González-Agàpito, 1989, p. 119). Arran d'això, i després de visitar establiments d'ensenyament domèstic a Bèlgica, Suïssa i Alemanya, experiències recollides totes elles en llargues narracions, Rosa Sensat va refermar la convicció de preparar les nenes com a futures mestresses de casa, una convicció que la portà a participar el 1922 al III Congrés Internacional d'Enseignement Ménager (París, Office Familial-Ménager)⁵. Com han explicat Ester Cortada i Elisenda Macià, el 1920 es va crear la Secció d'Ensenyament Domèstic per part del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat, dirigit per Concepció Farran, que «es va encarregar, entre altres tasques de tipus divulgatiu, de la formació domèstica de les mestresses que cursaven els estudis normals implantats per aquesta institució» (Cortada i Macià, 1990, p. 119).

Del que hem dit es dedueix que la dona havia «de saber física y química» (Sensat, 1923, p. 16) i, lògicament, fisiologia, atès que havia de ser la garant d'una economia domèstica que millorés les condicions de vida de les famílies perquè «la salud de los individuos de su familia está en sus manos» (Sensat, 1923, p. 16). Així, s'esdevé que els manuals d'higiene moderns presentaven l'economia domèstica com «el conocimiento de todo lo necesario para el buen régimen y gobierno interior de una casa, y darnos acertadas reglas y preceptos para administrar y fomentar con acierto los intereses destinados a sufragar los gastos de una familia» (Viladrosa y Santaló, 1895, p. 83). Rosa Sensat va centrar l'atenció en quatre punts: l'aire, l'aigua, el vestit i l'alimentació, segons planteja a *Les ciències en la vida de la llar*. Aquest programa, centrat ja en la formació del que havien de ser les mestres de primària, el tornà a formular a *Cómo se enseña la economía doméstica* i es concreta en «l'estudi de les ciències físiques i naturals –incloses la fisiologia i la higiene–, de l'economia domèstica –cuina, rentat, planxat, tall i confecció, etc.– i d'algunes nocions de puericultura i educació infantil. D'aquesta manera, el currículum queda dividit en tres apartats: ciències aplicades a l'alimentació, ciències aplica-

(5) El diari del viatge es pot consultar a <http://mdc.cbuc.cat> sota el nom de Quadern de notes pedagògiques de Rosa Sensat del viatge a França i Suïssa el juliol de 1911.

des al vestit i la conservació d'aquest, i finalment, ciències aplicades al coneixement de l'individu i la vida a la llar, on s'integren l'estudi de la fisiologia, la higiene, la puericultura i l'economia domèstica» (Cortada i Macià, 1990, p. 118-119). Al capdavant, amb la racionalització de la vida de la llar l'autora augmentava el nivell d'autonomia de l'alumnat.

Per completar aquest panorama, podem afegir que la vida escolar havia de transcorre en una atmosfera plàcida i serena, amb la qual cosa es potenciava l'educació de la sensibilitat: «Així, l'infant fa un aprenentatge d'una vida realment social manifestada en la col·laboració a una obra comuna, que és l'escola. Considera l'escola la seva obra perquè la conserva amb cura i l'embelleix amb els petits treballs manuals» (Sensat, 1996, p. 33). El sentit estètic, el sentiment de la bellesa, fou –per tant– un dels pals de paller de l'Escola del Bosc, fins el punt que allà es va «crear un ambient favorable al desenvolupament del sentit artístic i del bon gust» (Sensat, 1996, p. 146).

No per atzar, en les consideracions finals del llibre *Vers l'escola nova*, Rosa Sensat (1996, p. 150) assenyalava el següent: «Obra vitalista no solament en el sentit de l'evolució de l'infant, sinó per la penetració a l'escola de la vida en totes les formes i manifestacions.» Més endavant afegia: «Obra en contacte íntim amb la natura i amb el medi rebent-ne tota mena de suggeriments i estímuls ocasionals en el desenvolupament normal» (Sensat, 1996, p. 150). Per consegüent, el naturalisme i el vitalisme s'afaiçonen com dos dels eixos vertebrals de la pedagogia que Rosa Sensat va dur a la pràctica a l'Escola del Bosc, i que –més tard– va sistematitzar en el llibre *Vers l'escola nova* (1934), vint anys després de la inauguració. D'aquesta manera, l'Escola del Bosc esdevenia una veritable escola nova, atès que complia el requisit de ser una escola d'assaig, és a dir, d'innovació, en sintonia amb els valors de l'avantguarda pedagògica. El seu disseny era que aquesta escola es convertís –arribada la Segona República– en model per a totes les altres escoles que havien de seguir els principis de l'Escola Nova.

Aquest vitalisme pedagògic, amarat de naturalisme, que Rosa Sensat va dur a la pràctica a l'Escola del Bosc es pot vincular igualment a una religiositat natural, en consonància amb el deisme naturalista. No es negava, doncs, la dimensió religiosa de l'infant –recordem que a l'escola de Montjuïc es feia quotidianament oració– per bé que es qüestionaven obertament els mètodes basats en l'adoctrinament i la memorització del catecisme, organitzat a través de preguntes i respostes que s'aprenien per repetició sense entrar en el sentit de les afirmacions. Es buscava, doncs, una religiositat més natural, «presentant-la com a principi d'amor entre els homes i com a llei fonamental d'emanació divina, base i norma de qualsevol acte moral humà» (Sensat, 1996, p. 145). L'àgape cristià –la *charitas*– havia conformat la fraternitat del trilema de la Revolució Francesa que els idearis humanistes del segle XIX havien reformulat, amb aportacions ben significatives com les de Lev Tolstoi, una mena d'apòstol laic que va situar l'amor universal com a clau de volta de la seva pedagogia, amb tocs naturalistes, místics, fraterns i universalistes.

En última instància, es partia de la conquesta personal de la llibertat individual que tenia molt de responsabilitat autònoma, en una línia de pensament que recorda la posició kantiana.

Així és com creiem que poden anar els infants a la conquesta d'una llibertat: per una autonomia que sigui alhora una disciplina, és a dir, una possessió d'ells mateixos, obtinguda amb la raó, amb la reflexió, amb la llum de la consciència, amb la cultura. (Sensat, 1996, p. 38)

Ara bé, Rosa Sensat –entestada a «fer persones» (González-Agàpito, 1989, p. 41-46)– no va caure mai en la temptació d'una mena d'imperatiu categòric eixorc, situat al marge de la vida, sinó que va embolcallar la consciència dels infants en una esfera ideal, que recorda certament la tradició platònica que l'axiologia (Scheler) va recuperar: «Tot l'esperit de l'escola –escriu Rosa Sensat– es va encaminar a formar al voltant de la nena una atmosfera d'elevació moral per la dignitat de les accions i del llenguatge, l'austeritat dels actes, el respecte i l'amor a la justícia i a la veritat» (Sensat, 1996, p. 146).

En fi, ens trobem davant d'una pedagogia axiològica, és a dir, que propugna uns valors de nova planta (solidaritat, cooperació, activisme, pacifisme, responsabilitat) que havien de servir per substituir els principis del món d'ahir (egoisme, autoritarisme, sedentarisme, militarisme, immobilisme). Comptat i debatut, es proposava un món ideal que fes front a l'ambient de crisi generalitzada que vivia la humanitat des de les darreries del segle XIX, quan el món industrial i el creixement de les ciutats va imposar –com va escriure Georges Simmel el 1903– l'abstracció en les relacions humanes i l'intercanvi de mercaderies com el nervi d'una ciutat que caminava pels viaranyes de la deshumanització, que va trobar en la imatge del ferrocarril metropolità –un enginy subterrani– una imatge d'aquella pregona crisi que no només era política, social i econòmica, sinó també –com va reflectir Husserl– de sentit. D'una manera breu i concisa: una crisi que l'atzucac de la Gran Guerra (1914-1918) no va fer més que posar de manifest la magnitud de la tragèdia, que malauradament es va aguditzar en els anys següents.

Creiem provat, doncs, que la situació de precarietat va arribar a extrems insospitats durant la Primera Guerra Mundial. Tinguem present que Gaziol (1917, p. 299), en les seves cròniques, explica com els infants de la ciutat de Reims es van veure obligats el 1915 a assistir a escoles instal·lades en fosques bodegues per tal d'evitar els estralls de les bombes de l'artilleria alemanya. A la foscor d'aquelles escoles –un símil de les laberíntiques trinxeres on habitaven els soldats durant el dia, que a la nit havien de sortir a l'exterior per dur a terme les accions bèl·liques sovint suïcides que planejaven els estats majors dels exèrcits– s'oposava la llum i la higiene d'aquelles escoles a l'aire lliure (*au plein air*), de la qual l'Escola del Bosc va ser un referent de primer ordre, una instal·lació modèlica que va servir d'exemple a seguir.

Així, doncs, per lluitar contra aquest estat de coses que posa en evidència les misèries de tot tipus que malmetien la condició humana, Rosa Sensat –i els mestres d'aquella generació imbuïda dels principis de l'Escola Nova– van oposar una pedagogia inspirada en el vitalisme que aspirava a fornir uns infants en sintonia amb els nous principis de la renovació pedagògica. És per això que a la llarga van sorgir notables iniciatives, com l'«escola perfecta» propugnada pels higienistes o l'«escola serena» que, a partir de les intuïcions de Giuseppe Lombardo-Radice, van desenvolupar les germanes Olga i Laura Cossettini. Entre aquestes iniciatives, cal destacar aquesta «escola viva» que Rosa Sensat va promoure, sota l'aixopluc d'un vitalisme organicista que busca la unitat del món.

Lamentablement, l'ambient de crisi i la barbàrie es va tornar a imposar després de la Gran Guerra, un dels drames més greus que va afectar la humanitat durant les primeres dècades del segle passat. Amb el pas del temps, la Guerra Civil (1936-39), amb la repressió consegüent, i la Segona Guerra Mundial (1939-45), amb el terrible fenomen dels camps d'extermini, van evidenciar de bell nou la catàstrofe de la humanitat i, el que és

pitjor encara, la impotència –i si es vol, el fracàs– de bona part d'aquells ideals pedagògics, d'ascendència il·lustrada que postulaven la pau perpètua.

Tot amb tot, aquells somnis pedagògics –certament uns ideals utòpics i reformistes– han esdevingut una fita cabdal en la història de la nostra tradició pedagògica. Vistes les coses així, la memòria pedagògica esdevé un arma del pensament, una mena d'antídot, per tal que aquells fets desgraciats no es tornin a esdevenir. Al cap i a la fi, davant de la violència i la barbàrie –és a dir, de la deshumanització del gènere humà– només ens queda recórrer a uns principis i valors pedagògics amaratats d'aquell vitalisme que volia fer viure els infants en tots els ordres i dimensions. En temps de crisi com els actuals, quan la precarietat tròfica i de salut de molts infants tornen a ser motiu de greu preocupació social, sembla oportú no perdre de vista la lliçó del passat.

Referències

- Ajuntament de Barcelona (1922) *Les Construcciones escolars de Barcelona*. Barcelona, Tallers d'Arts Gràfiques Henrich i Cia.
- Alain (1966) *Sobre la felicidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Amicis, E. de (1969) *Corazón*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- Bardina, J. (s.d., 1916?) *Higiene Moderna (Manual Hispanoamericano)*. Barcelona, Sociedad General de Publicaciones.
- Barrantes Molina, L. (1923). *Para mi hogar. Síntesis de Economía y sociabilidad domésticas, escrita expresamente para la Compañía sansinena de carnes congeladas*. Buenos Aires, sense impremta.
- Cambeiro, J. A. (2004) «L'educació física en el tombant del segle XIX». *Educació i Història*, 7, p. 134-176.
- (2006-2007) «Colònies escolars: anàlisi històrica d'una aventura pedagògica (1876-1920)». *Educació i Història*, 9-10, p. 193-243.
- Camps Arboix, J. (1974) *El Pressupost de Cultura de 1908: problema d'actualitat*. Barcelona, Rafel Dalmau editor.
- Cañellas, C.; Toran, R. (1982) *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936*. Barcelona, Barcanova.
- Charrier, Ch. (1927) *Pédagogie Vécue. Cours complet et pratique. Préface de M. Ferdinand Buisson*. París, Librairie classique Fernand Nathan (Huitième édition).
- Cortada, E.; Macià, E. (1990) «Escola, ciència i llar: la nova economia domèstica i la formació del professorat ménager». *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia*, 8, p. 115-122.
- Cussó, X.; Garrabou, S. (2004) «L'Escola de Bosc. Un referent pioner a la transició nutricional moderna a Catalunya». *Estudis d'Història Agrària*, 17, p. 497-512.
- De la Arada, R. (2009) «Hermenegildo Giner de los Ríos y la educación de la mujer», a Delgado, B. *Pedagogo e Historiador*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 625-640.
- Díaz Moreno, M.; Sáiz Roca, M. (2013) «August Pi i Sunyer (1879-1965): Una figura a recuperar para la historia de la escuela psicológica de Barcelona». *Revista de Historia de la Psicología*, 34 (2), p. 9-30.

- Domènech, S. (1995) *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- D'Ors, E. (1982) *Glosari. (Selecció)*. Barcelona, Edicions 62.
- Galí, A. (1979) *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936, llibre II, Ensenyament primari, segona part*. Barcelona, Fundació Alexandre Galí.
- Garcia Espuche, A. (2009) *Jocs, triquets i jugadors: Barcelona 1700*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona-Institut de Cultura.
- Gaziel (1917) *En las líneas de fuego (1915)*. Barcelona, Casa Editorial Estudio.
- (1981) *Tots els camins duen a Roma. Història d'un destí (1893-1914). Memòries, I*. Barcelona, Edicions 62.
- González-Agàpito, J. (1989) *Rosa Sensat i Vila, fer de la vida escola*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.
- Hernández, M.; Hernández, C.; Sanromà, J. (2005) *Celestina Vigneaux. Les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat-Ajuntament de Barcelona.
- Laín Entralgo, P. (1990) «Augusto Pí i Sunyer y la unidad funcional del organismo». *Arbor*, 530, p. 19–34.
- Leadbeater, C. W. (1905) *Nuestra relación con los niños*. Barcelona, Biblioteca Orientalista.
- Léo, G. (s.d., probablement 1916) *Los pequeñines al sol. La higiene por la Helioterapia*. Premià de Mar, Librería Médica y Tipografía M. Roig (3a ed.).
- Maragall, J. (1936) *Epistolari. Volum tercer. Cartes a Josep Pijoan, Miguel de Unamuno, Eugeni d'Ors i Francesc Pujols*. Barcelona, Sala Parés Llibreria [Obres Completes de Joan Maragall. Edició definitiva, volum XXIII].
- Matas, J. (1977) *El Presupuesto Extraordinario de Cultura de 1908 del Ayuntamiento de Barcelona, en el marco de la renovación escolar de Cataluña*. Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Geografia i Història (Tesi doctoral; director: Emili Giralt).
- Monés i Pujol-Busquets, J. (2009) «La Higiene i la Medicina Escolars. De Pere Felip Monlau a Lluís Sayé», a Moreu, Á. C. [coord.] *Pedagogia y medicina*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 83–115.
- Moreno Martínez, P. L. (2013) «Rosa Sensat, la cultura material de l'escola i el material d'ensenyament». *Temps d'Educació*, 44, p. 77–99.
- Mosso, A. (1894) *La educación física de la juventud, seguida de La educación física de la mujer, del mismo autor*. Madrid, Librería de José Jorro.
- Papini, G. (1965) *San Agustín*. Madrid, Ediciones Fax.
- Pérez-Bastardas, A. (2003) *Barcelona davant el Pressupost Extraordinari de Cultura de 1908*. Barcelona, Mediterrània.
- Pi Sunyer, A. (1944) *La unidad funcional*. México, Compañía General editora, 2 vols. [1a edició de 1918].
- Quintana Cabanas, J. (2013) *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid, BAC.
- Saladrigas, R. (1973) *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62.
- Santos, J. M. (1886) *Curso completo de Pedagogía*. Madrid, Librería Hernando, 3a ed.

- Sensat, R. (1912). *Viatges d'investigació pedagògica. Quadern de notes pedagògiques del viatge 1912-1913. Primer quadern*. (A. de M. R. Sensat, Ed.). Inèdit. Disponible a: <http://mdc.cbuc.cat/cdm/singleitem/collection/arxiurs/id/75/rec/80>
- (1914-15) *Escuela de Bosque*. Diario. Manuscrit, a <http://mdc.cbuc.cat/u?/rosasensat>, 174.
- (1927) *Cómo se enseña la economía doméstica*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- (1929) «La escuela al aire libre». *Revista de Pedagogía*, 85, p. 15–22.
- (1996) *Vers l'Escola Nova*. Vic, Eumo Editorial (Pròleg de Josep González-Agàpito).
- (1998) *Les ciències en la vida de la llar*. Barcelona, Altafulla (Edició facsímil de l'original de 1923).
- Solsona Pairó, N. (2001) «Itinerarios epistemológicos de las científicas a lo largo de la historia». *Asparkia: investigació feminista*, 12, p. 99–112.
- Surós, A. (1998) *Lecciones de Higiene y Economía Doméstica para uso de las maestras de 1ª enseñanza y madres de familia*. Pròleg de Carmen Rigalt. Barcelona, Plaza & Janés (l'original data de 1892).
- Torrebadella i Flix, X. (2013) *Gimnástica y educación física en la Sociedad española de la primera mitad del siglo XIX*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Turró, R. (1980) *Orígens del coneixement: la fam*. Barcelona, Edicions 52 (La primera edició en dos volums va ser publicada per la Societat Catalana d'Edicions, els anys 1912 i 1914).
- Viladrosa y Santaló, F. (1895) *Nociones de Higiene y Economía Doméstica*. Barcelona, Redondo y Xumetra, impressores.
- Vilanou, C. (1995) «Higiene i educació física a les colònies», a *Actes del Col·loqui Universitari Artur Martorell, educador del nostre temps*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 181–206.
- (2012) «Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza», a *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas. Vol. La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española*. Edición de José García-Velasco y Antonio Morales Moya. Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza], 2012, p. 319–327.
- Weber, A. (1948) *Historia de la cultura*. México, FCE.

La Escola del Bosc, cien años después. Donde Rosa Sensat sistematizó su pedagogía.

Resumen: El día 8 de mayo de 1914 empezó a funcionar la Escola del Bosc del Parque de Montjuïc, una iniciativa pedagógica del Ayuntamiento de Barcelona para mejorar y fortalecer la salud de los niños. Se abrieron dos secciones, una de chicos y otra de chicas, situándose Rosa Sensat i Vilà (1873-1961) a la cabeza de la segunda. De hecho, allí –en la Escola del Bosc, una escuela al aire libre– Rosa Sensat desarrolló su ensayo pedagógico más genuino, sobre la base de los principios pedagógicos del naturalismo y del vitalismo que daban un gran protagonismo al desarrollo físico, intelectual i social de los niños. Partiendo de la idea que educar significa vivificar (es decir, dar vida en todos los ámbitos o esferas), Rosa Sensat propuso una pedagogía renovadora, activa metodológicamente y comprometida socialmente, que ha sido un referente de primer orden en el movimiento de renovación pedagógica que Cataluña ha vivido en las últimas décadas.

Palabras clave: Escola del Bosc, Rosa Sensat, Escuela Nueva, renovación pedagógica

L'Escola del Bosc cent ans après. Là où Rosa Sensat a systématisé sa pédagogie.

Résumé: Le 8 mai 1914 l'Escola del Bosc du parc de Montjuïc commençait à fonctionner. Cette initiative pédagogique de la Mairie de Barcelone avait pour but d'améliorer et de renforcer la santé des jeunes enfants. Deux sections avaient ainsi été ouvertes: une pour les garçons, et une autre pour les filles; Rosa Sensat i Vilà (1873-1961) prenant la tête de la seconde. De fait, là-bas –à l'Escola del Bosc, une école à l'air libre– Rosa Sensat développa son essai pédagogique le plus original, sur la base des principes pédagogiques du naturalisme et du vitalisme qui donnaient un rôle important au développement physique, intellectuel et social des jeunes enfants. En partant de l'idée qu'éduquer signifie vivifier –c'est-à-dire donner la vie dans tous les domaines et toutes les sphères–, Rosa Sensat proposa une pédagogie rénovatrice, active méthodologiquement et engagée socialement, qui a été une référence de premier ordre dans le mouvement de rénovation pédagogique que la Catalogne a vécu dans les dernières décennies.

Mots clés: Escola del Bosc, Rosa Sensat, École nouvelle, rénovation pédagogique

Revisiting the Escola del Bosc one hundred years later: the school where Rosa Sensat systematized her teaching approach

Abstract: On 8 May 1914 the open-air school the Escola del Bosc opened in Barcelona's Montjuïc Park. An educational initiative promoted by the Barcelona city council to improve and strengthen children's health, the school was divided into two parts, one for boys and the other for girls. Rosa Sensat i Vilà (1873–1961) was put in charge of the second group, where she was able to test her highly original approach, which was based on the educational principles of naturalism and vitalism and put great importance on the physical, intellectual and social development of children. At its core, the idea was that education should enliven all areas and spheres. Rosa Sensat sought a renewal of teaching that was both methodologically active and socially engaged, and it has served as a key point of reference in the movement for educational renewal in Catalonia in recent decades.

Key words: Escola del Bosc, Rosa Sensat, progressive education, educational renewal