
JOSEP M. QUIXAL SAN-ABDON

**L'ASPECTE PEDAGÒGIC DE
CARLES SALVADOR**

1.- INTRODUCCIÓ

En aquest Simposi s'ha parlat a bastament de la figura de Carles Salvador i de la seua contribució al redreçament cultural i nacional del nostre país en aspectes tan importants i transcendents com poden ser la creació literària o el seu paper en la unificació ortogràfica o les seues aportacions en el camp de la sociolingüística, però Salvador no era sociolingüista ni gramàtic, o si ho era, almenys ell no s'hi considerava. Ell mateix ho diu clarament en una de les «Notes Gramaticals» que publicava a *El Camí*:

Jo no sóc un gramàtic. Sóc, senzillament, un mestre d'escola que prepara les lliçons i les ensenya, les transmet, amb el llenguatge i la metodologia que creu més eficient. No sóc un gramàtic, com no sóc matemàtic, ni geògraf, ni dibuixant. (Simbor 1983).

Són aquestes paraules les que ens han dut a presentar aquesta aportació a l'homenatge que les Universitats valencianes li reten amb motiu del centenari del seu naixement, però sobre totes aquestes paraules en destaca una que ha de ser el fil conductor del discurs. És la paraula «senzillament». Salvador diu que senzillament és un mestre d'escola. Però arribar a ser un mestre d'escola com va ser Salvador no resultava tan senzill, donades les circumstàncies. Si «senzillament» hagués estat un

mestre d'escola a l'ús, ni tan sols s'ho hauria plantejat i les condicions per a no plantejar-s'ho, malauradament, com ara intentarem d'exposar, estaven presents en una societat en la qual va haver de formar-se i treballar aquest mestre «senzill».

En definitiva el que pretenem d'exposar és la situació, a nivell oficial, de l'ensenyament i de la formació de mestres en la qual es va veure immersit Salvador i comprovar que no era ni el més fàcil ni el més habitual el fet de triar eixa professió, per més que ell hi accedira d'una manera fortuïta i, a més a més, aconseguir ser un mestre crític, conscienciat i innovador.

2.- LA FORMACIÓ DE MESTRES A L'ESTAT ESPANYOL A LES DARRERIES DEL SEGLE XIX I COMENÇAMENTS DEL XX

Els estudiants i els estudis

La formació de mestres quedà regulada l'any 1838 i encomanada de manera quasi exclusiva a les Escoles Normals les quals, a pesar d'haver nascut amb objectius molt definits, començaren patint tota una sèrie de problemes –penúria econòmica, desprestigi de la docència primària, manca de professorat titular, pressió de la falta de cultura dels aspirants, plans d'estudis que incidien mínimament en la formació pedagògica del futur mestre...–, problemes que no començarien a solucionar-se fins ben entrada la segona meitat del segle XX.

Totes aquestes mancances són les que reben Salvador quan ingressa en l'Escola Normal de València. S'ha de recordar que no és fins l'any 1913 (dos anys després d'haver acabat ell la carrera de mestre) quan s'elimina el «Certificado de aptitud y moralidad» que expedien fins al 1900 les Juntas Locals d'Instrucció Pública i després les Escoles Normals. Amb aquest certificat, visat pel Governador de la província i sense cap classe d'estudi previ, es permetia d'exercir de mestre en el nivell inferior de l'educació primària dels dos en què aleshores estava dividit aquest ensenyament –grau elemental i grau superior–, l'obligatorietat del qual s'estenia en un principi fins als 9 anys i a partir de 1901, fins als 12. De tota manera, mestre titulat o no, tampoc era massa important el grau de competència i de coneixements exigible a la vista del programa que s'havia d'impartir a les escoles: lectura i escriptura, principis de llengua castellana, principis d'aritmètica i, segons la localització de l'escola, breus nocions d'agricultura, indústria o comerç, pel que fa al grau elemental, i principis de geometria, rudiments de geografia i d'història i nocions de física i història natural pel que fa al grau superior.

Partint d'aquesta divisió en dos nivells de l'ensenyament primari, s'organitzava la docència i les titulacions de mestre també en dos nivells (Batanaz Palomares 1982:

130), al primer dels quals s'accedia amb la cultura bàsica que proporcionava l'escola primària. Amb petites diferències en els estudis cursats, segons si s'era home o dona, existia un títol de mestre elemental i un altre de mestre superior els quals habilitaven, respectivament, per a poder exercir en una escola de grau elemental o de grau superior. No sols hi ha diferències en els estudis. La divisió de sexes per aules i fins i tot per edificis a les escoles normals, a l'igual que en la resta de etapes de l'ensenyament, es mantindrà, si exceptuem el breu període de la Segona República, fins ben entrats els anys setanta de l'actual segle.

El Pla d'Estudis es basava fonamentalment a adquirir el domini de les matèries que s'ensenyaven a l'escola i es complementava amb algunes nocions de pedagogia.

Aquest Pla d'estudis anava en certa manera paral·lel al batxillerat, però no era reconeguda d'igual manera la seua validesa. Efectivament, llevat de dos intents efímers –un l'any 1868 i l'altre els anys 1901 i 1902– d'adscriure els estudis de magisteri a batxillerat, els estudis de magisteri no tenien validesa si no era per a la mateixa carrera de Mestre la qual cosa, unes vegades per raons personals i unes altres per motivacions més generals, exasperava els mestres. Aquests, majoritàriament, demanaven l'homologació i alguns amb una visió més innovadora i progressista anaven més lluny i exigien un pla d'estudis més professional que s'iniciaria en acabar el batxillerat.

Un altre mestre, el madrileny Manuel Cortés, cinquanta anys abans de la *Nota Gramatical* publicada a *El Camí* i en un intent altament superador de la realitat afirmava en una de les sessions del Congrés de 1882 (Batanaz Palomares 1982):

Pués qué ¿la especialidad del maestro consiste acaso en saber gramática, aritmética, en saber física, química, y tantas otras cosas como se enseñan en las escuelas normales? No, señores; estas ciencias son necesarias al maestro, como igualmente son necesarias a todo hombre que se dedique a cualquiera otra profesión. En los establecimientos donde se enseñan todas estas ciencias con el carácter de universalidad, es decir, en los institutos de segunda enseñanza es donde los maestros debían aprender estas ciencias; es decir, que yo quiero que, para cuando los maestros entren en la escuela normal deban saber todo cuanto tienen que enseñar después en la escuela a sus discípulos; y en la escuela normal sólo deben aprender lo que constituye la especialidad profesional, única y exclusivamente la pedagogía.

Res més lluny de la realitat que acabaria imposant-se i que perdurarà, amb comptadíssimes modificacions, fins al Pla de 1971: gramàtica, retòrica, poètica, paleografia i domini dels tipus de lletra més usuals –amb aquestes assignatures cursades el mestre rebia el títol de *Perito calígrafo*, el qual el convertia automàticament en auxiliar obligat i gratuït de l'administració de justícia–, àlgebra, aritmètica, geometria,

dibuix, religió, dret polític, cultura social (sic), agricultura, física, química, història natural, música, gimnàstica.

El futur professional

Amb tots aquests condicionants i amb el títol sota el braç, el nou mestre s'enfrontava al mercat de treball que no donava més il·lusions que les que ell mateix portava: havia de trobar vacant; l'ensenyament privat tenia el seu propi sistema de formació de mestres –un catedràtic es queixava que hi havia gent que amb la titulació adequada no trobaven treball perquè estaven substituïts en aquests col·legis per altres que només necessitaven el suport o l'amistat d'algun prior o abat (Batanaz Palomares 1982: 128). A l'ensenyament públic sempre quedaven les pitjors i més mal dotades places. El mateix Salvador patiria aquesta situació en ocupar la plaça de la Pobla de Benifassà (Simbor 1983: 15). La realitat no mostrava més que una altra prova de l'abandó en què els distints govern de l'estat tenien els docents i l'ensenyança.

A tota aquesta mancança d'infraestructures educatives s'havia d'afegir el sou, que en la majoria de casos era més que miserable i que no va començar a solucionar-se fins que no arribaren les reformes educatives de la Segona República. I paral·lelament amb el sou, el control ideològic dels qui l'aportaven en tot o en part: les Junes Locals d'Instrucció Pública, les quals estaven presidides pels alcaldes i integrades per les forces vives dels distints pobles. Durant l'època de la restauració monàrquica (1874-1931), més del vuitanta per cent dels expedients incoats als mestres tenien el seu origen en aquestes Junes. La Inspecció educativa només n'incoava una mínima part.

La frase popular «passa més fam que un mestre d'escola» era la trista realitat quotidiana i era motiu de protesta a la menor ocasió que se li proporcionava al mestre la possibilitat d'expressar-se. No hi ha cap congrés pedagògic (Batanaz Palomares 1982) dels molts que n'hi hagué des del 1882 on no es faça referència a aquest problema: el periòdic *El Imparcial* es fa ressò de la notícia de la detenció d'un mestre que a les portes del paranimf de la Universitat de Madrid, on s'estava celebrant el congrés de 1882, exhibia un cartell penjat al coll que deia «El maestro de Canencia que no tiene que comer porque no le pagan». Al congrés pedagògic que amb motiu de l'Exposició Universal es va celebrar a Barcelona l'any 1888, un mestre del Valle de Cabuérniga que havia fet l'esforç d'assistir-hi, pren la paraula per a «comunicar que llevo cuarenta y ocho horas sin comer».

En fi, al congrés de 1892 en la ponència que tracta sobre la dignificació de la professió de mestre el ponent arriba a afirmar que a l'estat espanyol encara quedaven mestres dels escalafons més baixos que cobraven 67,50 pessetes a l'any: «ni siquiera lo que cuesta mantener un perro de caza». Com a referència ho comparava amb el sou d'un manobre –deu quinze diaris– i amb els sous que es pagaven als mestres de la resta

d'Europa: França entre les 1.000 i les 2.000 pessetes; Prússia, 1.800; Bèlgica, 1.200; Rússia, entre les 480 i les 2.160; Holanda, 1.470; Anglaterra, 1.280 pessetes.

La queixa general era que no sols no podien adquirir els llibres més elementals per a formar-se, sinó que ni tan sols podien menjar.

El professorat

El professorat de les escoles normals també anava en consonància amb la penúria general. Només hi havia un únic centre en tot l'estat, l'Escola Normal Superior de Madrid, que formava els professors de magisteri, els quals preceptivament havien de ser prèviament mestres. Però l'estat no solia recordar-se'n de fer les respectives oposicions i provisions de places –se'n feren tres en cinquanta anys–, amb tot el que això suposava: envelliment del professorat propietari, inestabilitat dels interins, que a la menor possibilitat oposaven a les places de batxillerat, trencament generacional, etc. Si a tot això afegim que no es contemplava ni el dret a la jubilació ni a cap classe de dret passiu (Puelles Benítez 1982), que els sous no s'havien alterat en seixanta anys i que quan s'ocupava una plaça de catedràtic s'havien d'ensenyar totes les matèries del currículum de mestre i a tot això, encara, hi afegim l'estat de les instal·lacions en les quals s'havia d'exercir el magisteri –amb aules míseres, amb biblioteques incompletes i antiquades...– ens situarem davant d'una dolorosa realitat els resultats de la qual, presumiblement, no havien de ser massa afalagadors.

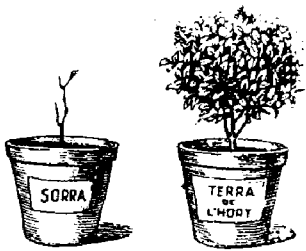
La impressió que l'Escola Normal de València que va trobar Salvador no escapava de la tònica general ens la poden confirmar dos elements prou significatius: en primer lloc la assistència i participació de professors de l'escola de mestres als tres grans congressos pedagògics nacionals de final de segle. Efectivament, en els exhaustius llistats de les intervencions en tots tres congressos (Batanaz Palomares 1982), els dos de Madrid i el de Barcelona, apareixen mestres i professors lligats a l'escola normal de València en comptadíssimes ocasions i quasi sempre per a abonar les tesis oficialistes. Vegem les quatre úniques mostres que apareixen als llistats:

– Un professor de València, Simón Aguilar y Claramunt, exposa la tesi que la doctrina catòlica és la base més acceptable per a l'educació espanyola (1888).

– El regent de l'escola de pràctiques de la normal de València defensa, amb reserves, l'ensenyament obligatori i gratuït (1882).

– Un altre professor de València, Pablo Solano y Vitón, parla, en una intervenció que ocupa dues pàgines a les actes del congrés de 1882, sobre l'organització i funcions de la inspecció, la qual ha de ser l'instrument bàsic de millora de l'ensenyança primària.

– Prudencio Solis, de la Normal d'homes, simplement s'oposa a les idees de Cossío (professor de la *Institución Libre de Enseñanza* i un dels principals innovadors de la pedagogia espanyola).



No apareix cap altra cita referent a ningú de Castelló ni d'Alacant. Si comparem les xifres del IV Congrés Nacional Pedagògic (Madrid 1976), que va reunir uns 800 congressistes, amb el congrés de 1882, on se'n van inscriure 2.650, ens podem fer una idea de l'expectació que va despertar i del poc ressò que tingué per les nostres terres.

També resulta simptomàtic el fet que en l'única intervenció d'un professor valencià en el congrés de Barcelona (1888) no fes absolutament cap referència al tema estrella del congrés, el tema cinquè, on es tractava el problema de les llengües regionals i que va ocasionar apassionadíssimes intervencions, i això que només s'intentava d'introduir el debat sobre quins procediments s'havien d'utilitzar per a ensenyar el castellà «en las provincias del Norte y Este de España donde no es nativa la lengua castellana». Encara que una vegada esgotats els límits didacticopedagògics, l'assumpte va transcendir a uns altres dominis menys tècnics. El problema, en realitat, més que en les expressions dels defensors de la llengua catalana estava en la hipersensible reacció dels qui escoltaven.

L'altre element significatiu fa referència a les peticions de beques (*pensionados* en la terminologia de l'època) que es fan a la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Marín Eced 1991) per part dels professionals de l'ensenyament (mestres, professors, inspectors, metges escolars) d'arreu de l'estat espanyol per a ampliar estudis i comprovar les innovacions pedagògiques a l'estranger. Des de la seua creació, l'any 1907, fins a la seua desaparició l'any 1936, de les més de quatre-centes que són sol·licitades i concedides per a investigació pedagògica, només en tres ocasions corresponen a professors de l'escola normal d'Alacant. Cap de València i cap de Castelló.

Amb totes aquestes dades podem concloure que la formació «oficial» amb què s'accedia a la professió de mestre era la mínima; l'estat i la societat no exigien res més, i només amb una inquietud personal es podia canviar una situació educativa que servia per a perpetuar unes estructures agarrotades i que no mirava per l'autèntic destinatari del fet educatiu.

3.- «L'ALTRA» FORMACIÓ PEDAGÒGICA DE CARLES SALVADOR

Salvador, que ja estava conscienciat del fet diferencial valencià –els seus primers contactes amb el valencianisme polític coincideixen amb el seu ingrés a l'Escola Normal (Simbor 1983), on, per suposat, va rebre tota la docència en castellà– s'enfronta a una nova realitat: és mestre d'escola i de l'escola d'un poble catalanoparlant plena de xiquets catalanoparlants i d'això no n'havia estudiat res a la Normal. Tenia dues possibilitats: la majoritàriament acceptada –que consistia a no veure el problema– i la de fer front a aquest problema intentant de modificar un sistema que anava en contra d'aquella realitat.

Probablement a través, per una banda dels moviments regeneracionistes que precedeixen el desastre del 98, els quals mostren un elevat interès per l'educació, ja que entenen que és l'única manera de treure Espanya de la prostració en què es trobava i que aporten un esperit generalitzat de crítica intel·lectual a les institucions nascudes de la Restauració i, per altra, de les innovacions pedagògiques que s'estan aplicant a la veïna Barcelona –l'any 1913 ja s'apliquen per primera vegada les tècniques de Maria Montessori per part del moviment Escola Nova– Salvador comença a conèixer les obres dels més avançats i prestigiosos pedagogs europeus. No hem d'oblidar que a les normals es tractava ben poc aquests problemes i només d'una manera teòrica (la màxima exigència de coneixements pedagògics en les proves de les oposicions a mestres, consistia a saber citar les teories d'alguns pedagogs). Coneix i estudia a fons autors com, per exemple, Fröebel, amb les seues aportacions sobre la significació funcional del joc, l'ensenyament en llibertat i les activitats a l'aire lliure, teories aquestes que portarà a la pràctica a la colònia de Sant Pau d'Albocàsser; Decroly, amb la seua teoria dels centres d'interès; Montessori; Pestalozzi, el qual, en una glosa que publica al diari *Libertad* (Simbor 1983: 82) pren com a protagonista d'un somni:

He somniat:

Que al Cap del Ministeri d'Educació se presentava Pestalozzi amb un bell esbart d'infants de diferents races, nacions:

I que Pestalozzi li féu aquesta pregunta:

- Digau-me, excel·lentíssim senyor: Vós que ocupeu el primer lloc en la direcció: amb quina llengua educaré aquestos infants?

I el Cap del Ministeri respon:

Feu-los parlar i em serviré de la lògica.

Pestalozzi els fa parlar.

- I diu, adequadament, el Ministre:

- Aquest, en bretó; aquest altre, en rus; i aquest, en aimara; en aràbic; en basc; en francès; en castellà; en italià; en alemany; en grec; en valencià...

Pestalozzi fa notar:

- Senyor sou d'una intel·ligència ben clara. Voleu dir que cadascú segons l'idioma que parla.

- Així és.- diu el Cap del Ministeri d'Educació.

Pestalozzi, satisfet del resultat de l'enquesta retorna a classe. I el seu subjecte passiu, confiat a la lògica intensament, gaudix Pedagogia.

En definitiva i per acabar, podríem resumir la gran aportació pedagògica de Carles Salvador, la qual es manifesta en dues grans línies d'actuació:

En primer lloc, la defensa de l'escola en llengua materna com a únic sistema de desenvolupar i potenciar la cultura d'un poble a través del perfecte coneixement de la seua llengua. Conseqüentment, Salvador defensa que els mestres han de dominar la llengua amb la qual s'hauria de desenvolupar l'ensenyament a les escoles valencianes.

Aquesta relació entre llengua materna i escola apareix defensada per Carles Salvador a la seua ponència a l'Assemblea de la Confederación de Maestros de Levante, celebrada a Castelló al desembre de l'any 32 i que portava el títol de «El bilingüisme. Problemes que planteja a les escoles de la regió», ponència aquesta que va haver de traduir sobre la marxa al castellà, a instàncies de l'organització, donat que molts mestres foranis –els mateixos que havien iniciat la sessió amb «Vivas a España»– havien començat a aixecar-se i a anar-se'n en sentir-lo parlar en valencià.

Com assenyala Cándido Ruiz (1993):

En realidad fué quizá ésta una de las piedras fundamentales en la configuración del edificio de la personalidad valenciana y de su idioma. La obstrucción manifiesta de los maestros castellano-parlantes dió lugar a un frente único entre los valencianistas: «Lluitarem coste lo que coste, i a la vostra intolerancia oposarem el nostre patriotisme, i una murada de llibertat màrtir, ferma y gloriosa aturarà el vent de ponent, tant si es vol com si no es vol». Con acritud, tal vez desmesurada, concluía el periódico [*El Camí*, crònica de la sessió], su crónica del encuentro: «Assamblees o Jornades Pedagògiques plenes de grollera conducta, mancades de llibertat, sense deler de millorament pedagògic, no sentint la realitat dels nostres problemes i ofegades per l'odi a la llengua valenciana, no les volem vore més ni de prop ni de lluny. Imperialisme, no. Pedagogia, si.

I, en segon lloc, juntament amb aquesta defensa de l'escola valenciana, la seua preocupació per facilitar el coneixement pràctic de la llengua a tots els valencians que no l'havien apres a l'escola «jo també sóc mestre de grans» deia Salvador, a través de la publicació d'articles, de llibres i l'organització de cursets per correspondència, per tal de facilitar l'accés a tothom. Feines aquestes que impliquen metodològicament el coneixement de les estratègies de la divulgació i la tria de les més operatives en cada cas.

Aquests materials suposaran una renovació, per primera vegada i a diferència dels manuals escolars a l'ús, de les tècniques d'ensenyament de llengües. Amb aportacions com els treballs de lecto-escriptura i la introducció d'exercicis de parla, podem considerar Salvador un capdavanter de l'ensenyament al País Valencià.

JOSEP M. QUIXAL SAN-ABDON
Universitat Jaume I

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BATANAZ PALOMARES, L. (1982) *La educación española en la crisis de fin de siglo*, Còrdova, Diputación Provincial.
- GARCÍA YAGÜE, J. (1970) «El problema de la reforma de las Escuelas Normales», *Revista de Escuelas Normales*, Madrid, Subdirección General de Servicios de Enseñanza Primaria, pàgs. 7-32.
- MARÍN ECED, T. (1991) *Innovadores de la educación en España*, Conca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, .
- MILLÁN SÁNCHEZ, F. (1983) *La revolución laica, de la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*, València, Fernando Torres.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (1982), *Historia de la educación en España* (tom III, de la Restauración a la II República), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- RUÍZ RODRIGO, C. (1993) *Política y Educación en la II República, (Valencia 1931-1936)*, València, Universitat de València / Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació.
- SALVADOR I GIMENO, C. (1933) *Ortografía Valenciana*, València, L'Estel.
- *Gramàtica Valenciana*, V edició (revisada per la secció de Filologia de Lo Rat Penat), València (1966), Publicacions dels cursos de llengua i literatura valenciana de Lo Rat Penat.
- (1922) «L'idioma valencià», BSCC, t. III, pàgs. 89-93.
- SIMBOR ROIG, V. (1983) *Carles Salvador i Gimeno: una obra decisiva*, València, Diputació Provincial.
- (1983) *Carles Salvador: política i nacionalisme*, València, Eliseu Climent.
- TIÓ, J. (1982) *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*, Vic, Eumo.

