

TE, 55

Temps d'Educació

Universitat
de Barcelona

2n semestre 2018

Núm. 55

L'aprenentatge cultural, identitats europees
i compromís social



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Institut de Desenvolupament
Professional



ÍNDEX / CONTENTS

MONOGRAFIA: L'APRENENTATGE CULTURAL, IDENTITATS EUROPEES I COMPROMÍS SOCIAL

MONOGRAPH: CULTURAL LEARNING, EUROPEAN IDENTITIES AND SOCIAL CONTRACTS

L'aprenentatge cultural, identitats europees i compromís social, 7

Cultural learning, European identities and social contracts

Eulàlia Collelldemont i Isabel Vilafranca

Guerra i pedagogia a la cultura de la vella Europa. Cent anys després de la Gran Guerra (1914-1918), 13

War and education in the culture of Old Europe: one hundred years on from the First World War

Raquel Cercós i Raichs, Ferran Sánchez Margalef i Conrad Vilanou i Torrano

De la commemoració a la 'transmemoració': el World War One Engagement Centre:

Voices of War and Peace, 43

From commemoration to transmemoration: visions from the World War One Engagement

Centre "Voices of War and Peace"

Eulàlia Collelldemont, Ian Grosvenor i Nicola Gauld

Els models de la modernitat pedagògica: de l'idealisme al pragmatisme, 57

Models of pedagogical modernity: from idealism to pragmatism

Isabel Vilafranca i Antonieta Carreño

L'experiència de l'escola en temps de la pedagogia intuïtiva a Espanya, 71

The school experience in Spain in the age of intuitive education

Núria Padrós-Tuneu

Aproximaciones al brocal poético de la vanguardia: América y Europa, dos estrellas mediadas por un lago, 97

Poetry at the well-head of the avant-garde: America and Europe as two stars above the same water

Daniel Izquierdo Clavero

Museum of expeditionary cultural learning: case study of 'Telpas Pavasaris', 109

Museu de l'aprenentatge cultural exploratori: estudi de cas de Telpas Pavasaris

Žanete Grende i Uldis Eglavs

La transmissió de les pedagogies radicals a la universitat, 129

The transmission of radical pedagogies at university

Jordi Planella

Territori i cultura en una experiència formativa amb migrants. Fer de la necessitat virtut, 149

Territory and culture in a learning experience with migrants: turning a need into a virtue

Anna Gómez Mundó

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

Teoría de la evolución y modelización pedagógica: una perspectiva ecológica, 171

Evolutionary theory and pedagogical modelling: an ecological perspective

Miquel Amorós Hernández

Acció social i educativa des de les arts a Barcelona, 191

Art-based social and educational action in Barcelona

Ricard Huerta

Nous imaginaris per a l'escola. Cultura d'infància a l'escola El Martinet, 213

New imaginaries for schools: the culture of childhood at "El Martinet"

Meritxell Bonàs i Solà

TESTIMONIS PEDAGÒGICS / *PEDAGOGICAL TESTIMONIES*

Una vida per l'escola: les meves invariants didàctiques, 233

A life dedicated to school: my pedagogical constants

Marian Baqués i Trenchs

TEXTOS / *TEXTS*

Alexandre Galí i *El noi i les matèries d'ensenyament* de John Dewey. Una traducció inèdita, 263

Alexandre Galí's Catalan translation of John Dewey's "The Child and the Curriculum": an unpublished work

Josep Monserrat i Paula Przybylowicz

REFLEXIONS I ASSAIGS / *REFLECTIONS & ESSAYS*

A ética no amor romântico ou há ética no amor romântico? Implicações da reflexão para o ensino da temática, 281

L'ètica en l'amor romàntic o hi ha ètica en l'amor romàntic? Implicacions de la reflexió per a l'ensenyament de la temàtica

Juliana Franzi i Ulisses Ferreira de Araújo

Plenitud personal e innovación educativa. Reflexiones en torno al deber educativo, 297

Personal fulfilment and educational innovation: reflections on educational duty

Javier Bermejo

NOTES DE LECTURA / *READING NOTES*

MONOGRAFIA

MONOGRAPH

L'aprenentatge cultural, identitats europees i compromís social

Eulàlia Collel Idemont*

Isabel Vilafranca**

Recepció original: 23 de gener de 2018

Acceptació: 04 de setembre de 2018

Publicació: 14 de gener de 2019

La qüestió de l'aprenentatge cultural ha esdevingut un tema d'estudi tant des de la perspectiva històrica com pedagògica. En el debat sostingut aquests darrers anys, s'han plantejat com a eixos de discussió la pròpia definició de l'aprenentatge cultural, les arrels des de les quals aquest es promou, així com les materialitzacions didàctiques que s'han utilitzat i es segueixen usant. Des d'aquesta perspectiva, podem entendre que la universitat ha format part d'aquest entramat de dispositius pedagògics i de creació de coneixement que ha col·laborat en la construcció pràctica de l'aprenentatge cultural.

Des del grup de treball creat en ocasió del projecte Cultural Learning, Cultural Learning, Identity and the European Project¹ es varen dur a terme diferents aproximacions des de la pràctica d'una manera inductiva. Així, per exemple, la definició subjacent en el projecte *Espais Escrits* ens en dona indicacions. En ocasió del pensar l'aprenentatge cultural a través de la literatura musealitzada, Carme Torrents i Teresa Macià ens deien²:

CT i TM: «Només mitjançant l'art podem sortir de nosaltres mateixos, saber allò que veu un altre, d'aquest univers que no és el mateix que el nostre, i els paisatges del qual haurien continuat sent per a nosaltres tant desconeguts com els que hi pot haver a la lluna» *Le temps retrouvé*, Marcel Proust.

La literatura és un llegat comú que teixeix i articula el pensament dels pobles. El llegat dels nostres escriptors perviu en els seus lectors; però més enllà d'aquesta memòria cal preservar el patrimoni literari comú i transmetre'l a les noves generacions.

Diverses entitats, preocupades per com gestionar el llegat i la memòria dels clàssics catalans, l'any 2005 van crear *Espais Escrits* amb la finalitat d'articular les seves activitats en l'àmbit de recerca, conservació i difusió d'aquest ric patrimoni tot compartint els èxits i els fracassos de la seva gestió.

Espais Escrits és una associació sense ànim de lucre formada per entitats que s'ocupen de l'estudi i la difusió del patrimoni literari en l'àmbit lingüístic català. De tal manera que està format per centres de diversa tipologia (Cases-museu, centres d'estudi, biblioteques, universitats, ajuntaments i entitats cíviques) ubicats en tot el territori de parla catalana: Principat, Illes Balears, País Valencià, Catalunya Nord i la Franja.

Cada un dels més de vuitanta associats representa un autor i compta amb l'assessorament dels màxims especialistes en cada un dels escriptors. Això fa que estiguin en contacte permanent amb les persones

(*) Professora del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic-UCC. Membre del GREUV (Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic). Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

(**) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: ivi-lafranca@ub.edu

(1) Ref. N20/17CLIEP, 2015-2016

(2) L'article inclou textos de textos d'Iveta Kestere, Teresa Macià i Carme Torrents. Iveta Kestere és professora de la University of Latvia i va ser coordinadora del projecte «Cultural Learning, Cultural Learning, Identity and the European Project» (Ref. N20/17CLIEP, 2015-2016). Teresa Macià, responsable d'activitats del MUH-BA Casa Verdaguier de la Literatura. Barcelona. Carme Torrents, directora de la Casa Museu Verdaguier. Folgueroles.

que investiguen dins l'àmbit literari i els artistes que creen en base a l'obra i/o la figura d'un autor concret.

En els darrers temps, i gràcies a la xarxa col·laborativa que representa *Espais Escrits*, aquests centres patrimonials han esdevingut motor d'aspectes recents de recerca i el patrimoni literari s'ha convertit en tema de debat i objecte també de tesis doctorals que aborden la gestió del llegat dels escriptors que estimulen a les universitats a endegar nous estudis, amb complicitats que permeten fer arribar les noves aportacions científiques a la ciutadania. És en aquest context que els estudis que es realitzen des de les universitats poden gaudir d'un fòrum que els apropa a la ciutadania. Precisament *Espais Escrits* va participar en el Workshop sobre «Cultural Learning, Identity and the European Project», que va tenir lloc a Barcelona el novembre del 2015 amb el treball sobre «Influence of propaganda on cultural learning and public engagement» i, en el segon, celebrat a Riga el març del 2016, el tema de discussió va ser «What can't he publicly engaged university do for cultural learning?».

Els centres de patrimoni literari, com a equipaments museístics ja fa anys que es plantegen el tema de com fer arribar al gran públic l'obra dels seus autors, i com ajudar als educadors a crear futurs lectors. Com a centres molt propers a la comunitat on estan inscrits i als lectors del seu escriptor, prenen el pols de les necessitats i tradueixen en activitats de múltiples formats: seminaris, col·loquis, exposicions, debats, visites comentades, itineraris, viatges literaris, lectures,... El treball en xarxa ha permès articular una agenda mensual que recull totes les activitats literàries i el catàleg que aplega més de cinquanta propostes totes destinades a crear nous lectors i oferir noves propostes als seguidors de l'autor.

Pel que fa a la docència, les cases museu ofereixen un ventall molt ampli d'eines, recursos i activitats al servei dels mestres i professors per tal d'acostar la literatura dels nostres clàssics i el fet literari als alumnes i d'aquesta manera formar bons lectors i futurs escriptors. La lectura ajuda els joves a construir la seva identitat personal, en la mesura que allò que llegeix se li fa present en la seva pròpia realitat. Al mateix temps la literatura juga un paper clau en la configuració de la identitat cultural d'una comunitat, i en especial en un país amb una realitat cultural com la catalana, no defensada des de les institucions de l'estat.

En una societat que es mou constantment i que viatja i sovint arriba a llocs remots sobre els quals no té relat, la literatura li pot aportar una mirada més profunda sobre aquell indret, perquè de fet és una mirada íntima de qui ha sabut copsar l'essència del lloc i traduir-la en paraules. *Espais Escrits* posa a l'abast del públic unes eines que ens permeten apropar-nos al territori, com ara el Mapa Literari català, des de la literatura.

La literatura no només té la capacitat d'apropar-nos a una gent i a un paisatge des del punt de vista estètic, sinó que com a llenguatge artístic que és, té la capacitat d'interpel·lar el lector, i convertir el gaudi d'una obra literària en una experiència artística transformadora. *Espais Escrits* treballa amb la divisa de fer que la lectura dels nostres clàssics esdevingui una experiència transformadora. (Converses amb Torrents i Macià, 2017)

Ens interessa aquí remarcar diferents aspectes que emergeixen del text i que són, al nostre entendre, extrapolables a altres pràctiques d'aprenentatge cultural³: el correspo-

- (3) En el context del Seminari Cultural Learning, Identity and the European Project (University of Latvia, Riga, 17-18 Març, 2016), celebrat a Riga, es varen analitzar les pràctiques següents:
 1. Exhibition in Ghent to honour the Two hundred years of university (1817-2017) developed by the students and academic staff of the University of Ghent (Angelo Van Gorp, University of Ghent, Belgium).
 2. Celebration in town to honour Oxford Brookes University 150th Anniversary (Susannah Lisbeth Wright, Oxford Brookes University, UK).
 3. Five projects inspired by University of Vic that were drawn towards improvement of the public welfare through creativity (e.g., art and research workshops) (Anna Gómez, Núria Padrós, Antoni Tort and Eulàlia Colleldemont, University of Vic, Spain/Catalonia).
 4. Project about creative representation in interactive map of various Latvian geographical points where professors from different fields of the University of Latvia participated (Zanete Grende, Latvian Academy of Culture, Latvia).
 5. Creative bilingual writing clubs for children organised by University of Bedfordshire in cooperation with different community groups (Maja Jankowska, University of Bedfordshire, UK).
 6. Project War and Peace devoted to commemoration of the First World War where eight universities and various community groups participated disclosing family narratives and war memories through them (Ian Grosvenor, University of Birmingham, UK).
 7. Interaction between National Library and University of Debrecen in the context of digital environment (Gyöngyvér Pataki, University of Debrecen, Hungary).

nent a l'obertura a noves comprensions i sensibilitats que implica tot aprenentatge cultural per a ser considerat aprenentatge cultural; l'arrelament amb l'altre a través de l'escolta, la lectura o el veure; la necessitat de crear dinàmiques socials amb institucions (museus, universitats, grups d'acció social), persones i agents educatius i socials; i el compromís que pot donar lloc a diferents sentits de pertinença i d'identitats i la connexió que té amb realitats polítiques i socials concretes.

Amb aquestes nocions de base, en els darrers anys s'han celebrat diferents seminaris en el marc del projecte «Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur», i que tenien com a objectiu:

Anàlitzar els canvis socials, polítics que han influït indubtablement al descobriment de les estructures que mediatitzen l'existència humana, i que alhora han contribuït al desenvolupament d'una tendència, més o menys generalitzada, cap a la història dels grans progressos socials, més que una història d'accions individuals.⁴ (Memòria, 2015)

Tot plegat, ha permès desplegar una comprensió de l'evolució de l'aprenentatge cultural durant l'època contemporània que facilita veure «com l'aportació dels pensadors pedagògics i de l'educació han fet possible la integració multicultural d'Europa per tal de construir la identitat europea i possibilitar la convivència pacífica entre els estats. La hipòtesi principal és que sense l'esforç educatiu i l'aportació dels avenços i innovacions educatives no hagués estat possible la reconstrucció de la pau europea i la instauració de la Unió Europea. Europa, més que econòmica, política i social, és una via pedagògica» (Memòria, 2015). Una via pedagògica que, com es desplega al llarg del monogràfic conté dues dimensions entrelaçades, per bé que no sempre explícites. Aquestes són les corresponents a la creació de discurs pedagògic i les materialitzacions que es donen en pràctiques educatives relacionades.

Unes materialitzacions que, com es va constatar en el seminari, celebrat a Riga, Cultural Learning, Identity and the European Project (University of Latvia, 17-18 març, 2016) impliquen diferents fonaments, reptes i problemàtiques que ens interessa avui analitzar. Les recollia la professora Iveta Kestere:

I – I will begin with the first element – actors. As actors in case studies were revealed two large groups: (1) institutions (universities, museums, libraries and other heritage institutions, art galleries, theatres, research centres and foundations) and (2) groups of different individuals from community (children and seniors, students and professors, people with different backgrounds, family members, male and female, disabled people). All these groups interacting in the context of definite place – city that has its own infrastructure and policy. Apparently, all above-mentioned institutions and society groups are very varied, with different backgrounds and interests. So a logical question raises – how to reach and motivate these groups, involve them in cultural learning? How to make these groups partners of university and initiate their cooperation? How to understand motivation of these groups to learn (or not learn) the culture?

II Speaking about activities of cultural learning, they combine one joint feature – creative process culminating with the performance in front of public. Performance can be an exhibition, festivities, bilingual book children are writing to other children, interactive map... Performance includes visual communication, joint experiences and time that is spent together. During the performance contribution of all actors is evaluated – was the result (performance) interesting, inspiring, cool, meaningful....? But studying cultural learning, important is another question – what is left after the performance?

- (4) Memòria del projecte Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur (Recercaixa, 2015ACUP 00073, direcció: Isabel Vilafranca, del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona) (2015).

IV And here we get to the fourth point – knowledge. It is – how not only knowledge but also skills, attitudes, and behaviour change during the cultural learning process? Here Riga workshop disclosed the greatest variety – cultural learning actors gain knowledge about cultural heritage and city infrastructure, and their mutual synergy; ability to operate in multicultural environment; cooperate with different groups of society; practical skills in various art forms, visual literacy...

V But – how do we know that changes in knowledge have truly happened? And here we reach the fifth point – evidence. Here I will refer to Eulàlia Collelledemont who asked do we always need to accurately measure the benefits? Indeed, can we measure the knowledge in culture as precisely as knowledge in some science subject? Participants of Riga workshop offer two types of evidence of cultural learning – specific product (scientific publications, art works, presence on web, visitors at the exhibitions etc.) and, referring to Ian Grosvenor, new landscape of research field – new networks, new concepts, new research questions. From my side, I can add that an important evidence for the cultural learning is the ability of actors to transfer and adapt knowledge acquired in cultural learning projects in new contexts – for example, in their working or study place or some new project.

III As you see, I did not mention the third cultural learning element – audience. Because practically all participants of the Riga workshop came to one conclusion – during the cultural learning process you can't separate actors from the audience. Because at any time they can replace each other, id est., actors can become audience and vice versa. (Converses amb Kestere, 2016)

Doncs bé, a través dels articles que formen el monogràfic podem anar resseguint aquesta doble dimensió de l'aprenentatge cultural, tot aproximant-nos a les bases i formes de creació del pensament pedagògic i algunes de les possibles concrecions educatives amb els seus actors, activitats, coneixement i finançament que aquest pensament implica. Així mateix s'estudia aquesta dinàmica des de diferents formes d'evidències que permeten defugir de l'anàlisi de les pràctiques educatives des d'un pensament d'arrel econòmica, sense per això renunciar a valorar-ne la seva rellevància i contribució en la construcció d'identitats comunitàries.

Concretament, hem estructurat el monogràfic a partir dels blocs següents, que, tot i presentar-se de manera diacrònica, són encara vigents en les pràctiques actuals. En primer lloc, l'emergència d'un model pedagògic il·lustrat que vehicula guerra i educació, que es desplega amb els articles de Raquel Cercós, Ferran Sánchez Margalef i Conrad Vilanou «Guerra i pedagogia a la cultura de la vella Europa. Cent anys després de la Gran Guerra (1914-1918)» i en la proposta actualitzada de commemoracions que es desenvolupa en l'article d'Eulàlia Collelledemont, Ian Grosvenor i Nicola Gauld «De la commemoració a la transmemoració: visions a l'entorn del World War One Engagement Centre: Voices of War and Peace».

A continuació, segueix la síntesi proposada entre l'idealisme i el pragmatisme pedagògic que busca donar resposta al jo comunitari, analitzat a l'article confegit per Isabel Vilafranca i Antonieta Carreño «Els models de la modernitat pedagògica: de l'idealisme al pragmatisme» i el seu desplegament pràctic desenvolupat a l'article sobre la història de la pedagogia intuïtiva de Núria Padrós «L'experiència de l'escola en el temps de la pedagogia intuïtiva a Espanya».

En un tercer moment, s'aborda el retorn cultural a la paraula que escrivint-se esdevé viva, com es pot veure en els desafiaments provocats des de la literatura i arts d'Avantguarda, pensats en l'article de Daniel Izquierdo Clavero «Aproximaciones al brocal poético de la Vanguardia: América y Europa, dos estrellas mediadas por un lago» i concretats en la proposta actual del Museu dedicat a *Telva Pavasaris* que podem conèixer a través de l'article escrit per Žanete Grende i Uldis Eglvas «Museum of expeditionary cultural learning: case study of "Telpas pavasaris"».

Finalment, i en quart lloc, apareix el bloc sobre les derivacions actuals de les pedagogies universitàries que plantegen pensar l'aprenentatge cultural des de l'acció conjunta amb la societat, articulació que desenvolupa Jordi Planella a «La transmissió de les pedagogies radicals a la universitat» i concreta Anna Gómez en l'article «Territori i cultura en una experiència formativa amb migrants. Fer de la necessitat virtut».

Guerra i pedagogia a la cultura de la vella Europa. Cent anys després de la Gran Guerra (1914-1918)

Raquel Cercós i Raichs*

Ferran Sánchez Margalef**

Conrad Vilanou i Torrano***

Resum

En aquest article es revisen les relacions entre guerra i pedagogia que, des de l'època espartana, mantenen lligams destacats. A més, a partir de la Revolució Francesa (1789) es va imposar el servei militar obligatori quan es va entendre que un exèrcit format per soldats de lleva defensaria la pàtria millor que les antigues tropes mercenàries. En aquest sentit, i sota el deixant napoleònic, es va imposar la idea de l'infant-soldat que es va perllongar durant el segle XIX i bona part del XX no només a les escoles i casernes sinó també a les acadèmies d'oficials que promovien la formació dels cadets. En el context de l'oposició franco-prussiana, el revengisme va afavorir el militarisme que després de la unificació alemanya (1871) va refermar el prestigi de Prússia com a potència bèl·lica fins al punt d'imposar un ideal formatiu militar. Amb l'esclat de la Gran Guerra, que va trencar l'aparent seguretat del món de la *Belle époque* (1870-1914), es va produir la mobilització de la joventut que va determinar que la barbàrie s'imposés en els camps de batalla i que es reclamés durant l'època d'entreguerres (1919-1939), a redós del moviment de l'Escola Nova, una pedagogia per la pau que, lamentablement, no va poder consolidar l'esperit de concòrdia entre els pobles.

Paraules clau

Guerra, pau, pedagogia, infant-soldat, militarisme, Escola Nova.

Recepció original: 05 de març de 2018

Acceptació: 04 de setembre de 2018

Publicació: 14 de gener de 2019

D'entrada, cal advertir que el títol d'aquest article rememora el clàssic llibre de Tolstoi *Guerra i pau* (1869), que tracta de les guerres napoleòniques que van assolir Europa a començament del segle XIX¹. A grans trets, el títol també fa referència a la cultura de la vella Europa que podem identificar amb la *Belle époque*, és a dir, el període comprès entre la guerra franco-prussiana (1870-1871) i l'esclat de la Gran Guerra, un món d'aparent seguretat (Zweig, 2001) que es va fer fonèdic després d'una llarga i cruenta contesa militar al llarg de més de quatre anys d'hostilitats, entre 1914 i 1918. Llavors, a la *Belle époque*, tot i ser sacsejada per l'afer Dreyfus, París representava la capital d'Europa, malgrat la derrota francesa en la guerra franco-prussiana (1870-1871). A part

(*) Raquel Cercós i Raichs és 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). S'ha especialitzat en els estudis de gènere, pedagogies corporals i discursos educatius sobre la masculinitat. Adreça electrònica: rcercos@ub.edu

(**) Ferran Sánchez Margalef és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en qüestions antropològiques i històriques de l'educació contemporània. Adreça electrònica: fsm_92@ub.edu

(***) Conrad Vilanou i Torrano és professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Investigador Principal del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). S'ha especialitzat en l'estudi dels conceptes, discursos i narratives pedagògiques. Adreça electrònica: cvilanou@ub.edu

(1) La recerca que ha donat lloc a aquests resultats ha estat impulsada per RecerCaixa.

d'això, el crit *A Paris! (Nach Paris!)* va marcar la marxa de les tropes alemanyes durant els primers compassos de la Gran Guerra, quan a l'estiu de 1914, després d'envair Bèlgica i produir-se la destrucció de ciutats emblemàtiques com Lovaina, van ser aturats a la batalla del Marne (5-12 de setembre de 1914) (Dumur, 1921?). Per alguns, l'episodi del Marne constitueix la darrera batalla napoleònica, és a dir, amb moviment de les tropes perquè a partir d'aquell moment els regiments van quedar palplantats sobre el terreny en una guerra de trinxeres que ja havia estat assajada en el conflicte de Crimea (1853-1861), en el qual va participar Tolstoi com oficial, i la guerra russojaponesa (1904-1905). En darrer terme, París i Berlín, França i Alemanya, l'ideari civilitzador francès i la *Kultur* germànica, van marcar el destí d'una Europa que, sota el deixant napoleònic, va veure com la guerra es va convertir en quelcom quotidià en la història continental.

Tanmateix, el món va canviar radicalment després de la Gran Guerra que va portar la tragèdia a la geografia continental, per bé que la cosa va quedar petita al costat del que succeiria a partir de 1939. No debades, i aquí seguim els professors José García Caneiro i Francisco Javier Vidarte, la guerra ha estat una constant en la història de la humanitat, sobre la base d'una antropologia un xic pessimista que veu l'ésser humà com un llop pel mateix home (Hobbes), com un ésser abocat a la mort (Heidegger), com una dialèctica d'amic-enemic (Schmitt), com una lògica ofensiva-defensiva (Jünger) i, fins i tot, com un ésser disposat a matar (*Homo necans*). Com és lògic, aquestes interpretacions han promogut reflexions sobre les relacions entre la guerra –vista com una constant en la història– i la filosofia, aspecte que els esmentats professors García Caneiro i Vidarte, vinculats a l'Institut Universitari General Gutiérrez Mellado de la UNED, van plantejar fa uns anys en un llibre sistemàtic (2002). En aquelles pàgines van dibuixar una narrativa de llarga duració que comença en el món grec i que arriba fins autors com ara Carl von Clausewitz i Carl Schmitt, per bé que no deixen arraconats als pacifistes com l'Abat de Saint-Pierre amb el seu projecte de pau per a Europa (1713) i Kant amb el seu ideari de pau perpètua (1795). Finalment, en aquesta obra sobre els vincles entre guerra i filosofia es planteja la concepció de la guerra en l'era de la globalització i es fixa l'atenció en el fenomen del terrorisme entès com a suplement de la guerra.

El deixant napoleònic: l'infant-soldat

De la mateixa manera que es pot parlar dels lligams entre guerra i filosofia, també és lícit esmentar les relacions entre guerra i pedagogia, ciència que justament va néixer a finals del segle XVIII de la mà dels deixebles kantians –Herbart en primer lloc– dins del programa il·lustrat i reformista. En aquells moments es configurava una nova Europa que, després dels esdeveniments de la Revolució Francesa i de l'expansió napoleònica, havia d'optar per la pau i treva, per una concòrdia segons van establir les potències reunides al Congrés de Viena (1815) que van reordenar el món després de les aventures napoleòniques. Tot i que pugui semblar una facècia, fa la impressió que el segle XIX no es pot entendre sense el deixant de la figura de Napoleó que, entre altres aspectes, es va convertir en un referent per a molts infants des del moment que simbolitzava, en mig de l'època romàntica, el model del geni militar. En efecte, Napoleó –un jove tinent d'artilleria– simbolitza l'home que es fa a si mateix i que vol situar Europa sota el seu dictat que es pot entendre com un intent de modernització que restaura la idea d'imperi. Ara bé, les diferències amb Carlemany –coronat la nit de Nadal de l'any 800 pel papa Lleó III a l'església de Sant Pere a Roma– són ben manifestes des del moment que el cors no va permetre que el papa Pius VII l'entronitzés sinó que ell mateix es va posar

la corona imperial, el 2 de desembre de 1804. Una escena que el pintor Jacques-Louis David va reflectir i que posa de manifest que l'Església catòlica, representada pel Sant Pare a la catedral de Notre Dame de París, es va limitar a beneir la cerimònia, amb la qual cosa es palesava que el poder religiós quedava supeditat a l'autoritat temporal de l'emperador.

No obstant això, el cert és que a molts indrets –i el cas de l'estat espanyol és ben emblemàtic– els afrancesats van ser receptius a l'arribada de les tropes napoleòniques, atès que estaven convençuts de l'esperit de modernitat que arrossegaven d'acord amb els principis de la Il·lustració i els vents de la Revolució. No és casual, que el coronel Francisco Amorós –que va ser director del Reial Institut Militar Pestalozzià– fos un decidit afrancesat. A més, una vegada instal·lat a París, va posar les bases del sistema gimnàstic francès que es caracteritza pel seu tarannà militarista d'acord amb les ànsies colonials de la França dinovena que havia fixat la seva atenció en el continent africà (Fernández Sirvent, 2005).

En realitat, les biografies sobre Napoleó han proliferat fins a època recent i durant anys es van escriure obres especials per a la lectura d'infants i adolescents. Sense anar més lluny, Joan Palau Vera –autor d'un gran nombre de llibres destinats a tots els públics, en especials per a joves i adolescents– va publicar una biografia sobre Napoleó que l'any 1934 arribava a la sisena edició. En línies generals, es destacava la figura de Napoleó com a soldat i cònsol, alhora que s'emfasitzava el seu caràcter d'emperador que el situava al costat d'altres genis militars com Alexandre el Gran i Juli Cèsar. Del retrat sobre Napoleó dibuixat per Maurois, reproduïm el fragment següent:

Una mente abierta y perspicaz, una increíble capacidad de trabajo, honradez intelectual, ninguna confianza en sus semejantes, habilidad para ganárselos sin recurrir a la adulación: tales son las cualidades que pudieron contribuir a inclinar la fortuna de su lado. Su fracaso final puede explicarse por un exceso de imaginación. Sus planes eran admirables, pero hizo demasiados. El supremo arte no consiste tanto en seguir siempre hacia adelante como en saber detenerse a tiempo. (Maurois, 1984, p. 180)

Aquells eren anys en què els grans herois militars eren posats d'exemple per a uns infants que veien la milícia i la guerra com una cosa normal, més encara si es té en compte que la literatura pedagògica fomentava aquest tipus de lectures. A dir veritat, el geni militar va quallar en la mentalitat del segle XIX, en mig dels corrents romàntics sempre oberts a l'aventura i a l'exploració de nous mons, com havia fet Napoleó a Egipte i a Rússia. A més, Napoleó havia escombrat els exèrcits prussians. Mentrestant, l'expansionisme europeu necessitava dels militars no només per dominar Àfrica i Àsia, sinó també per pacificar i organitzar aquells territoris dins de l'òrbita del colonialisme. Amb altres paraules, ja fos en temps de guerra gràcies a l'art bèl·lic o en època de pau per bastir un imperi després de la revolució, Napoleó es va convertir en una icona paradigmàtica, sobretot per l'exèrcit francès, segons es desprèn de l'elogi que el mariscal Ferdinand Foch –que en imposar-se sobre Erich Ludendorff pot ser considerat l'artífex de la victòria francesa sobre els alemanys a la Gran Guerra (Recouly, 1920)– va fer de l'emperador davant de la seva tomba el 5 de maig de 1921. En aquell moment, després de la victòria gala a la Gran Guerra, la imatge napoleònica planava de bell nou en l'ambient bel·ligerant d'entreguerres perquè la victòria napoleònica a Austerlitz (1805) va marcar la direcció que va portar a França al triomf de 1918 (Beltrán de Heredia, 1944, p. 168).

Per tot plegat, Napoleó va esdevenir una figura mítica que va rebre diferents qualificatius: l'organitzador de la cultura i creador de la universitat imperial (1806) (Guizot), l'esperit de geni i caràcter (Thiers), el professor d'energia (Barrès), el cabdill (Carlyle), el constructor (Madelin), però també el tirà (Michelet), el dèspota (Taine) i, encara que sembli una paradoxa, el pacifista (Cassagnac) (Beltrán de Heredia, 1944). Aquest reguitzell d'elogis, amb els seus corresponents contrapunts, palesa la transcendència de la figura d'aquest personatge que, gràcies als èxits militars, va esdevenir un model pedagògic i, al seu torn, un malson per la resta d'Europa i a qui Emil Ludwig va dedicar una esplèndida biografia, que encara avui es reedita. Val a dir que l'any 1976 aquesta obra, publicada per Editorial Juventud a la dècada dels anys trenta, arribava a la vint-i-dosena edició.

Tampoc podem passar per alt que Curzio Malaparte va considerar exemplar el cop d'estat napoleònic, del 18 de brumari (9 de novembre de 1799), que va posar fi al Directori i va establir el Consolat, previ a l'imperi, com un model a tenir en compte. A més, Malaparte a finals dels anys trenta, després de referir-se a aquell cop en què la tàctica bonapartista va saber agombolar l'ús de la violència amb el respecte a la legalitat, afegia que «hay que desconfiar siempre, y en especial hoy en día, del liberalismo de los militares» (Malaparte, 2009, p. 98). Naturalment els colpistes i dictadors de qualsevol època han mostrat la seva proximitat amb la figura de Napoleó que va configurar, des de dalt, un sistema d'idees polítiques de caire reformista que accentuaven el centralisme de l'estat i el paper rector de l'emperador.

Amb tot, l'equilibri que s'havia aconseguit al vell continental amb el Congrés de Viena (1815) va ser un xic precari i els vents romàntics van comportar guerres d'alliberament nacional i d'unificació com les que van tenir lloc a Itàlia enfront dels Estats Pontificis i l'imperi austríac. I això sense tenir en compte els moviments revolucionaris que es van donar el 1848 i que van obligar a represàlies militars com la derrota hongaresa davant les tropes austríaques. En aquest context, l'oposició franco-prussiana derivada de les vel·leïtats napoleòniques va despertar el sentiment revengista alemany amb els *Discursos a la nació alemanya* de Fichte (1808), la literatura nacionalista d'Ernst Moritz Arndt i la irrupció de moviments gimnàstics com el que va liderar Friedrich Ludwig Jahn (*Turnenbewegung, tuerische Bewegung*). En aquest context, Hegel –en el discurs gimnasial de 1810– es va fer ressò de la introducció dels exercicis militars a càrrec d'oficials de la Guàrdia Nacional. Al seu torn, Schleiermacher en el tractat de pedagogia (1813) incloïa també els exercicis militars, amb la qual cosa es confirma que les pràctiques d'instrucció i tir van formar part del món pedagògic, en un context en què els jocs infantils contemplaven la guerra com una realitat indiscutible, ja fos a través dels soldats de plom, estesos entre les famílies aristocràtiques i burgeses, o bé dels jocs infantils que imitaven les guerres.

En aquest sentit, el Rin es va convertir en un zona de conflicte que va perdurar durant els segles XIX i XX, ja que a les guerres napoleòniques que van finir amb la batalla de Waterloo (1815) van seguir la guerra franco-prussiana (1870-1871) i les dues guerres mundials (1914-1918 i 1939-1945). El romanticisme, l'esperit de revenja, el floriment dels nacionalismes, els interessos colonials i l'aparició de noves nacions en el mapa europeu (el II Imperi alemany i la Itàlia unificada en un procés que comprèn entre 1859 i 1871) van determinar que el militarisme fos una constant en la història contemporània i que, per raons òbvies, mantingués relacions amb l'alfabetització i l'escolarització. En

mig d'aquest estat de coses, el llibre *Cuore* d'Edmondo d'Amicis (1886) va esdevenir un referent de la literatura pedagògica que respon a l'esquema del model educatiu patriòtic. Allà apareix el conte «El petit vigia llombard» que explica un fet esdevingut l'any 1859 pocs dies després de la terrible batalla de Solferino, guanyada per francesos i italians contra els austríacs, la barbàrie de la qual va donar peu al sorgiment de la Creu Roja. Aquell conte tracta d'un noi llombard de dotze anys que feia de vigia i que els austríacs van abatre d'un tret: mor com a soldat i, com tal, és condecorat i enterrat. A més, aquell manual escolar també incorpora una història –la del timbaler sard, que perd una extremitat després d'escapolir-se de l'enemic per demanar reforços– que va participar a la batalla de Custoza el 24 de juliol de 1848, entre italians i austríacs que va acabar amb el triomf d'aquests últims. Però si en la primera guerra de la independència italiana els austríacs van guanyar, no va succeir el mateix en la segona, quan l'exèrcit imperial va ser derrotat el 29 d'abril de 1859 a la batalla de Magenta, la qual cosa va provocar un daltabaix en la moral austríaca.

Es pot afegir que *Cuore* –que a Espanya es va traduir com *Corazón* (*Diario de un niño*)– va conformar la mentalitat militarista dels infants, durant dècades. Fins i tot durant els anys del franquisme l'obra va gaudir d'una gran acceptació en els medis pedagògics i les reedicions es succeïen sense treva. En una versió espanyola de la casa Hernando, que data de 1951, es pot llegir: «El presente libro se halla especialmente dedicado a los chicos de nueve a trece años de las escuelas elementales, pudiéndose titular Historia de un curso académico, escrita por un alumno de tercera, en una escuela municipal de Italia». En fi, *Cuore* va forjar la consciència nacional patriòtica italiana després de les guerres d'unificació, per bé que les seves traduccions van traslladar el model de l'infant-soldat a altres latituds, entre elles la de l'estat espanyol que a més a més va elaborar manuals per aprendre a ser soldat, quan arribava el moment del reclutament obligatori (Bretón Pera, 1963). Ser soldat començava a l'escola però acabava a la caserna, a través d'una d'instrucció obligatòria, primer mercès a l'alfabetització i els exercicis gimnàstics, més tard gràcies a la instrucció física i a les pràctiques militars.

Però els soldats precisaven d'oficials que els entressin i els guuessin en el camp de batalla. Lògicament, en aquest context, la figura de l'oficial –i més en concret, del tinent– va adquirir un gran relleu. Així les acadèmies militars van esdevenir centres de referència per a la formació militar, ambient que l'hongarès Sándor Márai va reflectir a *L'última trobada*. Els infants-soldats que jugaven a les llars amb joguines bèl·liques ingressaven a l'internat de l'acadèmia militar a l'edat de deu anys.

Van inscriure el nen a l'internat de l'acadèmia militar. Li van donar un espasí, uns pantalons llargs i un quepis. El diumenge portaven els alumnes a passejar pel Graben [una avinguda de Viena], amb l'espasí lligat al costat i la casaca blau fosc. Semblaven nens que juguessin a soldats. Portaven guants blancs i executaven amb gràcia la salutació militar. (Márai, 2011, p. 29)

L'Acadèmia era als voltants de Viena, al cim d'un turó. Els preceptors eren oficials retirats. Sobre l'entrada hi havia penjat un crucifix amb un ram de palma beneïda, la qual cosa confirma l'aliança entre la milícia i l'Església. «Estudiaven grec, balística, el comportament que s'havia de mostrar davant de l'enemic i història» (Márai, 2011, p. 30). Val a dir que els guants blancs i la salutació militar constituïen dues instàncies del reglament que era inexorable. Sobre aquestes faltes no hi havia excusa. Ara bé, a aquelles acadèmies austríaques concorrien nois de tot l'imperi, amb noms llargs de connotacions nobiliàries. Les confessions eren quasi setmanals. Els exercicis d'esgrima constituïen una pràctica diària, en un context en què es mantenia la tradició de les *mesures*, és a dir,

dels combats (*mensur*) entre els joves, sense oblidar la passió pel duel, segons un vell codi d'honor d'ascendència aristocràtica. «Cada matí, amb el pit nu, es posaven els embenats protectors i la màscara, feien una hora d'esgrima al gimnàs de l'acadèmia» (Márai, 2011, p. 38). Una pràctica –la de les *mensures*– que no només s'observava a Àustria sinó també i, sobretot, a Prússia.

Així les coses, s'establia un sistema elitista i car per les famílies: taxes de matrícules, d'exàmens, els padrins dels duels, deutes de joc, etc. A les pàgines de *L'última trobada* de Márai, que hem citat diverses vegades, trobem afirmacions com la següent: «Sóc un soldat, he estat educat per matar i per saber morir» (Márai, 2011, p. 41). Així s'expressa Konrád, un dels protagonistes, que provenia d'una família arruïnada de Galítzia. D'acord amb la lògica castrense del vell imperi austro-hongarès, a les acadèmies militars no es parlava de música. «A les desfilades, la música era la de les trompes, el timbal major marxava al capdavant i, de tant en tant, llançava enlaire el seu bastó d'argent, mentre un cavallet que traginava el bombo seguia els músics» (Márai, 2011, p. 43). Naturalment, aquella música sense cap atractiu estètic només servia per marcar el pas, de manera que Márai en la novel·la planteja el dilema entre l'art i la milícia, com dues realitats incompatibles, ja que la vocació militar tenia poc a veure amb una sensibilitat estètica. A tot estirar, l'elegància s'havia de manifestar en els passeigs a cavall, sempre convenientment uniformitats, pel Prater vienès.

En aquell univers militarista l'obediència era la virtut preferida des del més humil soldat. Nogensmenys, la literatura va posar de relleu –fins l'extrem d'arribar a la denúncia– la vida militar d'aquelles acadèmies militars que Robert Musil –després d'identificar l'imperi austro-hongarès amb Kakanía (*kaiserlich-königlich*)– també va criticar a *Les tribulacions del col·legial Törless* (1906), obra que posa de relleu les contradiccions de l'Institut W. Ens trobem davant d'una espècie d'internat de cadets militars, en què es palesa la violència interna que s'estableix entre els diferents alumnes, en un ambient sòrdid i corrosiu allunyat de qualsevol visió humanista i que confirma que la formació militar suposava una dialèctica d'amo i esclau, de dominador i dominat, enmig d'una retòrica que apel·lava a la lluita i al sacrifici.

Com veiem en el món d'ahir, a la vella Europa, l'escola i la caserna –eren els temps de l'educació tradicional– mantenien més d'una afinitat, i així la instrucció escolar es completava a l'exèrcit amb la instrucció militar. Una sintonia no només de nomenclatura sinó també de finalitat, en el sentit de construir un model de ciutadà que exigeix escola i milícia, de manera universal i obligatòria. De fet, la gimnàstica va ser un dels mecanismes que es va emprar per tal d'introduir els exercicis militars a l'escola, a través de marxes, desfilades, pràctiques d'instrucció i, fins i tot, exercicis de tir amb carrabina o, si més no, amb fusells de fusta. I tot això sense oblidar la música que a toc de timbal acompanyava aquelles cadències de caràcter militar que, al cap d'avall, volien codificar i enfortir el moviment corporal dels infants, amb el rerefons d'una concepció pedagògica que aspirava a convertir-los en soldats.

En el fons, observem que allò que s'iniciava a l'escola s'havia de concloure a la caserna, d'acord amb l'esquema doctrinal de l'estat-nació, en un projecte generalitzat per mobilitzar a la infància i a la joventut que va promocionar en el segle XIX els batallons escolars, ja plantejats pels projectes educatius de la Revolució Francesa i que la Tercera República francesa, després de la derrota de Sedan (1870), va impulsar de manera decidida. Per la seva banda, a l'estat espanyol, els batallons escolars van gaudir també de