

Si se separen el “món de l’acció” —allò rebut— i el “món de la narració” —allò posat—, es trenca tot contacte entre la dada positiva i l’ètica —o sigui, la *intriga*—. L’historiador és el personatge de la *intriga*. El positivisme i el cientisme aïllen l’acció —que analitzen científicament—, menyspreant la literalitat narrativa; d’aquesta faisó, el món queda des-moralitzat. És aquesta, i no cap altra, la nostra tràgica situació a causa del positivisme i del cientisme. Ara bé; cap narració no pot pretendre la possessió de la veritat històrica.

Sí, és clar. Narrar és refer l’acció en lloc de deixar-la en la carn viva, però només així s’introdueix l’ètica i ensems la inseguretat. Una acció —per exemple, l’educació del segle XIX a Catalunya— permet dos discursos: el científic i el narratiu. Ambdós són indispensables perquè l’home subsisteixi. Si se suprimeix el narratiu, l’home esdevé robot. Ara bé, els discursos narratius vàlids són múltiples.

El narrador, ¿troba o inventa? Greu pregunta; greu, perquè es queda sempre sense resposta. Malgrat això, el narrador no crea sense solta ni volta. El narrador crea en funció de quelcom que ell considera valuós —ètica—. El concepte de “referència” se’ns ha desplegat en *referència descriptiva* —vers l’acció educativa contada— i *referència productora* —vers el *sentit* que se li dóna a l’acció, o dimensió teleològica de l’educació.

Se’ns fan problemàtics tant el concepte de *món real*, com el concepte de *veritat*. Ho sé. ¿Per què entestar-nos a eliminar la llibertat del si del món real? ¿Per què obstinar-nos a veure la veritat només en allò descriptible?, ¿per què la veritat no es pot aixoplugar en els àmbits de tot el manifestable i de tot el produïble? Les alternatives són: o amb ètica o sense. Jo opto per l’ètica i la narració —la bíblica per exemple—, i no em conformo amb la sola ciència amb pretensió de realitat i de veritat exclusiva. Però, cal acceptar, aleshores, que quan l’historiador introdueix l’ètica, introdueix també el pluralisme discursiu. És en aquest punt on es discernen els historiadors totalitaris dels qui no ho són.

Encara és més greu, però, el tema. L’ètica resta, ordinàriament, devorada per la *cosa política*, i això esdevé gravíssim quan l’historiador no se n’adona. Aquesta submissió de l’“Ethos” a la “Politeia” es dóna en dos plans superposats: en el pla dels fets educacionals i en el pla de la narració històrica d’aitals fets.

El *Faktum* educacional s’ofereix sempre vertebrat amb els “valors” i amb el “poder”. Com a mínim, es tracta de constants. “Paideia”, “Ethos” i “Politeia” han resultat històricament inseparables.

Gràcies als diversos “kairoí” de l’existència sòcio-històrica, convertim la “Physis”, que som en néixer, en “ethos” o caràcter biogràfic. Assimilem uns ideals o valors. Esdevenim *naturalesa ètica*; és a dir, *gratuitament orientada*. Tota educació es deleix pel Bé. En altres paraules: tota educació és ètica.

El “Bé” no existeix en la història. A l’entranya d’aquesta, unes mateixes fites estan qualificades, per uns, de “bens” i, per altres, de “mals”. En la intrahistòria, s’ignora què és el “Bé”. D’aquesta faisó, la tasca educadora resta perplexa. Cal, vulgui’s o no, encaminar-se vers el “Bé”, però ignorem on té l’habitable. El *poder polític* arrabassa aquest espai sense amo, i dicta el bé i el mal, el bell i el lleig, i àdhuc la veritat i l’error.

L’educació està sempre històricament deshonrada. La seva vocació ètica resta assassinada en profit de les ideologies que pseudojustifiquen les diverses “politeies”. La tasca educadora ja no es dirigeix cap al “Bé”. Ha quedat transmutada en estri del poder polític, sigui de dretes o d’esquerres. La seva eticitat és falsa; les raons polítiques predominen.

La “Història de l’educació” —tant si és d’idees pedagògiques, com d’institucions educadores o de realitats socials que les possibiliten— és la història d’una prostitució, en la qual l’“ethos” educacional està transformat en “politeia”. Cada idea i cada institució educativa han servit, en graus elevats, a poders polítics concrets.

L’historiador, quan s’apropa al *Faktum* educacional, ho fa també des d’un servei objectiu a polítiques concretes, a poders fàctics actuals o ja ara desitjats. En oferir l’hermenèutica de la història de l’educació, actuarà en funció del seu *servei objectiu* a la “politeia”. Com més gran sigui la coincidència entre la ideologia de la “politeia” històrica i la ideologia de la “politeia” que l’historiador serveix, serà més favorable l’anàlisi que en farà.

L’estudi de la història d’una prostitució serà, per tal motiu, forçosament una altra prostitució. El “Tratado de pedagogía” de Suchodolski exemplifica el que acabo d’assenyalar.

LA HISTÒRIA DE L’EDUCACIÓ EN ELS LLIBRES DE TEXT: ANÀLISI DE QUATRE MANUALS CARACTERÍSTICS

Jaume Carbonell i Sebarroja
Pere Solà i Gussinyer

Recordava Godofredo Escribano al llibre que citem més avall (p. 15) que “la Historia de la Pedagogía hace tiempo que se cursa en casi todas las Normales de Europa. En España fue declarada obligatoria, al principio para el grado normal, y más tarde, también para el superior, por el plan de estudios autorizado en 23 de Septiembre de 1898. La disposición que se refiere a la preeminencia de la Historia de la Pedagogía española, es el artículo 30 del decreto-ley no derogado ni modificado en tal punto, pues de los cuatro cursos en que el Real decreto de 30 de agosto de 1914 reorganizó el plan de estudios de las Escuelas Normales, la Historia de la Pedagogía figura en el cuarto”. (tret de la tercera edició del llibre, 1925).

Però no és pas del paper que ha correspost a aquesta disciplina històricament (volem dir, en relació amb la constitució i institucionalització dels estudis de Magisteri segons un model únic per a tot l'Estat espanyol) que avui us volem parlar, ni tampoc volem dur a terme una anàlisi exhaustiva del material i llibres de text històrico-pedagògics emprats pels estudiants de Magisteri i pedagogia des del segle passat. El nostre propòsit és molt més limitat: volem presentar quatre manuals diferents i de diferents èpoques, però jutjats "representatius" i analitzar sumàriament la seva estructura i contingut. Aquest darrer en relació, sobretot, a uns temes o tòpics que ens han semblat reveladors: conquesta d'Amèrica, Rousseau i il·lustració, la I. N. L. E., la II República i el franquisme.

"Pedagogía. Historia general de la Pedagogía y especial de la Pedagogía Española".
Godofredo Escribano. Ed. La Enseñanza. 3ª edició. Madrid, 1925.

Llibre de text de les escoles Normals força característic pel que fa al gènere dels manuals d'Història de la pedagogia d'abans de la II República (amb tota una part dedicada expressament a la "pedagogia espanyola") escrit pel qui fou director i professor numerari de la Normal Central.

L'obra, de 23 capítols en la seva part general, i de 18 referits a la pedagogia espanyola, té un caràcter enciclopèdic, replet de dades de vegades ben anecdòtiques, descriptiu i molt relativament sistemàtic. Expressa —cosa suposo, no gaire corrent en els manuals de l'època— i no cal pensar només en Ruiz Amado— un punt de vista liberal moderat i independent, és a dir, no adscrit a un grup com la Institución Libre de Enseñanza. L'autor reconeix haver utilitzat (p. 348), a més de revistes suïsses, belgues, monografies "americanas publicadas por autores españoles" i revistes espanyoles com "La Escuela Moderna", "El Boletín Escolar", "Boletín de la Institución Libre de Enseñanza", «Revista Calasancia», «Revista Hispano Americana», i algunes altres, autors estrangers com Monroe, Gueux, Dansseaux, Compayré, "varios de la "Revista Pedagógica" (París), etc.

L'autor fa una valoració positiva del cristianisme i de l'Església, com no podia ser menys, en l'evolució pedagògica d'Occident (caps. V - VII de la Història general, pp. 123-165). No defensa, doncs, pas una historiografia laica del fet religiós eclesiàstic (p. 136: on pren partit a favor de la crítica a "Revista Calasancia" contra Compayré, autor que reconeix llegeixen els estudiants espanyols, a propòsit de St. Jeroni i la patristica). Aquesta valoració —no pas apològica de xoc— de l'Església el porta potser a menysvalorar la component pagana i secular de la cultura europea medieval (p. 155, contra Gueux).

El tractament de l'acció colonitzadora de la corona espanyola a Amèrica és fet des d'un angle clarament apològic i triomfalista (p. 399), encara que el tema només és insinuat. Bona part del capítol XIV de la part general (universal), el títol del qual és "La Pedagogía científica", està dedicat a Rousseau, després d'esmentar molt per sobre la comesa de les forces revolucionàries burgeses del segle XVIII a França: *"la labor efectuada por los enciclopedistas origina la Revolución de 1789, al amparo de la cual otros hombres, en primer término Condorcet, Lepelletier y Lakanal, trabajan en pro de la enseñanza"* (p. 239). Rousseau és tota la Història de la Pedagogía, potser el mestre de pensar pedagògic més notori de França (p. 241). L'"Emili" és un "vuelo imaginativo" que va inspirar, entre altres Basedow i Pestalozzi. Citant llargament altres fonts, Escribano fa una llarga exposició de les tesis de l'*Emili*, per acabar amb un judici crític —en forma de cita també molt llarga, sense indicar-ne l'autor— positiu, comprimit i dens. Està clar que es desmarca totalment de rebentadors de Rousseau, tipus Ruiz Amado, al qual cita en la pàgina 245: *"es raro que un hombre como R. que fracasó como pedagogo práctico se haya detenido a escribir sobre pedagogía (...). Ruiz Amado, admirándose ante este hecho paradójico, exclama: el hombre inconstante en todas sus empresas, inútil para el oficio de educador, inmoral, embustero, ladrón, que llevó a sus hijos a la inclusa, ha venido a ser, por una burla de su suerte ¡EL PADRE DE LA EDUCACION Y PEDAGOGIA MODERNAS!"*.

Les línies generals de l'evolució escolar, en els seus aspectes legals, a l'Espanya del XIX està força ben representada, en especial el darrer quart de segle XIX i primeres dècades del XX. Es tracta, però, només de descriure les lleis jutjades més importants per a les escoles —sobretot de primer ensenyament— i d'esmentar autors, personalitats, baixant fins a detalls biogràfics anecdòtics. 5 dels 18 capítols estan dedicats al XIX-XX i força més d'una tercera part de les pàgines dedicades a la "pedagogia espanyola", fins a arribar a les lleis Alba i Silió, abans de la Dictadura. Interessant a un nivell descriptiu és el capítol XVI dedicat a Moyano. De fet la descripció i avaluació de la *Institución Libre de Enseñanza* només ocupa (!) dues pàgines (516-517):

"En 1876 fue fundada esta institución por Costa, Salmerón, Figuerola, Calderón, González de Linares, Moret, Montero Ríos, los dos Giner, Azcárate y otros discípulos de Sanz del Río, catedrático krausista de la Universidad Central. Aunque conforme a sus estatutos es "completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político", su enseñanza es neutra, ha infundido el krausismo, en parte, en la pedagogía española y sus elementos figuran generalmente en la política de ideas más avanzadas".

I a continuació diu (p. 517): *"Esta institución parece ha procurado otorgar cargos importantes para sus adeptos y por ello ha influido en determinadas reformas y centros"*. Així de clar! I a continuació biografia en una cara de plana D. Francisco Giner de los Ríos y Sales i Ferrer del qual diu que *"perteneía en espíritu a la Institución Libre de Enseñanza"*. La veritat és, però, que a d'altres moments se citen autors i iniciatives més o menys dependents de la INLE o de les persones que s'hi vinculen (p. ex. pp. 526-527) encara que sense mostrar-ne explícitament el lligam. En canvi, dedica 5 cares de plana, 521-525, a les escoles del Ave María i al Pare Manjón. Molt significatiu, però, és el silenci respecte de les activitats pedagògiques de les congregacions que ocupaven bona part de l'espai pedagògic privat a l'Espanya de les primeres dècades de segle —i darreres del XIX—, i que continuen tenint un pes a l'ensenyament privat contemporani.

"*Historia de la Educación*". Enrique Herrera Oria. Ediciones Veritas. Madrid, 1941.

Un dels manuals més característics i de major incidència a les Escoles Normals durant el primer període de la postguerra. L'autor, prou conegut dins dels medis educatius ultraconservadors, estructura l'obra sota un esquema ben precís en tres capítols: I. Educación en la España Imperial; II. Derrumbamiento de la educación imperial; y III. Educación en la nueva España. Tots els continguts, totes les temàtiques han estat triades solament en funció d'aquest esquema. La forta càrrega ideològica i extremadament partidista, dins del més pur estil del nacional-catolicisme, està segellada per un marcat maniqueisme: els fenòmens nobles i esperançadors de l'imperialisme espanyol enfront de les iniciatives disgregadores dels corrents liberals o il·lustrats.

L'enfoc de l'obra, unidimensionalment metafísica, ens priva, lògicament, de moltes referències i informacions, les quals recullen d'alguna manera els manuals de signe tecnocratitzant; moviment de l'Escola Nova, incidència de la pedagogia europea contemporània,...

A tall d'exemple, fixem-nos en l'atenció quantitativa d'alguns continguts: Colonització d'Amèrica (hom l'anomena "*Educación popular en América*"): 20 pàgs.; Rousseau: cap mena d'al·lusió; la *Institución Libre de Enseñanza*: 45 pàgs.; L'obra dels jesuïtes: 10 pàgs.; II República: cap referència; Escola Nova i pedagogia contemporània: cap referència; Franquisme: 115 pàgs.

En relació al llibre 1er. ("*Educación en la España Imperial*") cal dir que no hi ha una sola paraula relativa al context sòcio-educatiu i cultural. Dins d'un xovinisme-espanyolisme acèrrim, i atenent sempre a criteris moralitzadors, fa un panegíric de la missió educadora de les congregacions religioses i dels seus il·lustres prohoms, tot i centrant-se amb les seves biografies i amb quatre detalls anecdòtics de les seves obres i aportacions.

És ben comprensible que un sistema basat solament en l'inculturació ideològica arribi a manipular l'empresa colonitzadora fins a tal extrem: "*La diferencia que hay entre un país colonizador verdad y otro que no lo es, estriba precisamente en que el país colonizador verdad, por medio de un sabio sistema educativo, ha influido para transformar el alma del pueblo colonizado, mientras que el país meramente explotador, o todo lo más exportador de ventajas materiales, no profundiza en el alma del país colonizado.*"

Esta es, sin duda, la diferencia que los grandes pensadores encuentran entre el antiguo sistema español y el moderno francés, alemán o inglés" (pàgs. 119-120).

Les tesis innatistes del pensament conservador: "l'home i els pobles són així per naturalesa" es posen en qüestió quan es tracta d'explicar "el dret legítim de conquesta" —de la conquesta espiritual, és clar!—: "*Los pueblos que no son así por naturaleza, sino por educación, que es cosa muy distinta; pues la fuerza de la educación es tal, que de un tronco basto se sacan artísticas estatuas.*"

Aquellos indiecitos condenados, caso de no haber llegado los españoles a América, al cerrilismo más brutal, aprovecharon de tal manera en el estudio de la lengua latina, que llegaron no sólo a traducir, sino también a componer discursos". (pág. 170).

Las causes de la decadència de l'imperi espanyol i el que hom anomena "catàstrofe educativa", durant el segle XVIII, és analitzada sota una perspectiva passional i simplista, tot i enfatitzant la importància del poble jueu i de la maçoneria i de llur conjura internacional:

«En el fondo de la época revolucionaria del siglo XVIII vemos desenvolverse un pueblo esparcido por todo el mundo, después de la maldición de Dios que sobre él cayera. Este pueblo es el pueblo judío... La raza judía desde el momento que gallea en un país constituye un grave peligro para el mismo. Eso repetidamente lo hemos experimentado los españoles en nuestra historia... El judío, como bien notan los especialistas en cuestiones judías, lleva en su alma impreso el odio a la Iglesia católica, y, en general, a los "goima", o sea todo el que no es judío. Además su espíritu intranquilo, esencialmente revolucionario, les arrastra a derrocar las instituciones fundamentales existentes, siempre en espera de un mundo mejor". (pàgs. 243-145).

O quan es refereix a la maçoneria: "*una institución subterránea enemiga mortal de la Iglesia y de las monarquías*" que emprèn una conspiració internacional per enderrocar les institucions bàsiques de l'ordre establert: l'Església i la Monarquia.

Ben poc interessan a l'autor —perquè no en diu absolutament res— els postulats pedagògics de Rousseau i els seus deixebles o les aportacions innovadores de la Institución Libre de Enseñanza. Si en ací hi dedica un ampli espai és, ni més ni menys, perquè "*La I. L. E. es, sencillamente, una corporación masónica en su origen, en su espíritu y en sus procedimientos. Diremos más: es una importación de la masonería extranjera*". (pág. 302). Les planes dedicades a la "*Institución*" constitueixen una història —millor dit, una pseudohistòria— de les seves connexions maçòniques a l'estranger i del grau de religiositat dels seus elements més significatius.

Andrés Manjón, "*uno de los educadores modernos más trascendentales en sus métodos, que tarde o temprano serán reconocidos como de insuperable eficacia en los medios educativos de otros países*" (pág. 347), el "*Ratio Studiorum*" jesuític amb els bàndols de "Roma" i "Cartago" i els desafiaments entre aquests; Lluís Vives; el Padre Ruiz Amado, "*el gran polígrafo de la educación moderna*" (pág. 347); Rufino Blanco; i el Padre Poveda i l'Institución Teresiana, són els grans educadors catòlics dels segles XIX i XX. No cal dir que altres educadors no adscrits al catolicisme integrista queden automàticament exclosos, tret dels institucionistes per les raons esmentades.

El text, que exclou tota mena de referència al moviment de l'Escola Nova, eludeix també qualsevol tipus de periodització històrica sense assenyalar tan sols les característiques legals de més transcendència.

El retorn a l'escola tradicional i religiosa durant el franquisme ha estat prou estudiat i no crec que calguin gaires comentaris sobre els judicis que en fa l'autor: "*El secreto de nuestra Escuela tradicional española hay que*

buscarlo en que aquélla fue profundamente religiosa; religiosa, porque religiosos eran los educandos, religiosos los educadores, religiosa toda su doctrina y su ambiente y religioso su fin.

El amor a la patria se cimentaba en el amor a Dios" (pàg. 387).

D'ací que s'incideixi, sobretot, en les essències del nacional-catolicisme; en el valor dels exercicis espirituals de Sant Ignasi de Loyola; en la mística de la vocació-sacerdoci del mestre; en les Corporacions religioses —*"el tesoro nacional educativo que muchas veces no ha comprendido el Estado Moderno"* (pàg. 389)—; en la vida espiritual dels mestres i la missió educadora del director espiritual; en la privatització i dependència eclesiàstica de les Escoles Normals; en els somnis imperials espanyolistes; en la preparació de la dona per a les tasques de la llar, en les organitzacions juvenils,...

"Historia de la Educación". Jesús Llopis. Barcelona, 1969.

Manual ajustat als nous corrents tecnocràtics dels anys seixanta. L'autor, relacionat d'alguna manera a l'"escola" de la Galino, emprèn una nova visió historiogràfica, més modernitzada i professional, amb pretensions d'objectivitat i globalització; amb algunes lleus referències a la història general i de les idees filosòfiques i un llistat de períodes i noms sense cap mena d'articulació al context social, científic i cultural.

Emmascara amb subtileza el "parti pris" vers la pedagogia religiosa i catòlica i els recels —quan no atacs— cap a tota corrent de renovació pedagògica de caràcter popular i d'orientació socialitzant.

Metodològicament no escapa a l'erudició ni al plantejament telegràfic de quatre biografies i obres sense interrelacionar els factors socio-culturals amb els educatius, ni a les classificacions reduccionistes que entenen la didàctica com un seguit de tècniques neutres sense cap trasfons ideològic o que atribueixen l'aparició de les idees, institucions i lleis educatives únicament a la lucidesa d'algunes personalitats.

A tall d'exemple, veiem l'atenció quantitativa d'alguns continguts: Colonització d'Amèrica: 4 pàgs.; Rousseau: 6 pàgs.; la *Institución Libre de Enseñanza*: 4 pàgs.; II República: una pàg.; Escola Nova i pedagogia contemporània: 100 pàgs.; Franquisme: 7 pàgs.

És ben simptomàtic que el to descriptiu que adopta l'autor en el conjunt de l'obra es trenca, tot i convertir-se en una valoració crítica pejorativa, quan tracta alguns temes "tabús" i maleïts pel pensament conservador. Això succeeix, per exemple, al referir-se a Rousseau i al naturalisme: *"El naturalismo es una doctrina unilateral y puede ser un prejuicio científico"* (pàg. 175), explicant més els atacs a aquesta doctrina que no pas la seva gènesi i fonaments. Pel que fa a Rousseau es limita a carregar les tintes en la seva «tèrbola biografia», i a un simple llistat d'obres sense valorar, però, la rellevància pedagògica de l'Emili.

En el tractament de l'INLE i dels corrents pedagògics contemporanis hom aprecia, a més de simplisme i manca d'actualització, una opció ideològica partidista al concedir més extensió i atenció a un determinat autor o corrent pedagògic, i una imprecisió conceptual, fruit d'una manca de rigor històric i científic. Fins a tal punt que qualifica a Paulsen de socialista moderat i a Natorp, Kerrchensteiner i Dewey de socialistes extremistes o radicals. És greu no diferenciar el que ha estat històricament la pedagogia socialista d'una certa concepció o pedagogia social, però és més greu encara definir a J. Dewey com a líder de la pedagogia socialista quan aquest ha estat precisament l'ideòleg de la democràcia ianqui.

No té tampoc cura en seleccionar les idees-clau, les realitzacions més genuïnes o les obres més representatives. Posa, per exemple, al mateix nivell d'importància, en el cas de Makarenko, "Banderas en las torres" o "El poema pedagógico" amb la resta d'obres menors sense fer cap comentari ni explicant la importància de la col·lectivitat, de la disciplina o de la dialèctica individu-grup. Com tampoc dóna cap element de referència per entendre les distintes fases de l'educació soviètica i llurs contradiccions, enllentint el tema tot i pontificant els quatre tòpics sobre els mals i els perills del comunisme.

Amb vint ratlles enllesteix a Piaget —la meitat de l'espai és reservat a una enumeració d'obres—. Vaja, el mateix espai que mereix M. Angeles Galino! La psicoanàlisi no va més enllà de Freud, Adler i Jung, i la psicologia soviètica es queda en Paulov' Freinet, no gaudeix més que d'aquest simple comentari: *"Finalmente, una última aplicación del principio de individualización ha sido la enseñanza programada, sobre la base del sistema de fichas de Deschamps, Freinet, Wasburne y Dottrens"* (a la resta d'autors si que els dedica un apartat específic) (pàg. 422); o quan anomena solament *"La técnica Freinet, que introduce sistemáticamente la imprenta en la escuela (1929) (Vence, Alpes Maritimes)"* (pàg. 424).

No cal seguir enumerant els buits i menyspreus vers alguns mestres i pedagogs significativament vinculats al moviment obrer i popular. Sobta, però, el capítol específicament dedicat a la pedagogia catòlica del segle XX. on el text està força actualitzat, arribant a plantejar fins i tot la qüestió de la llibertat religiosa en el Concili Vaticà II. És obvi, doncs, en aquests i en d'altres casos el tracte de discriminació i preferència que reben els distints corrents educatius.

En relació a l'Estat espanyol no és difícil endevinar el judici pejoratiu que rep el període de la II República: *"La legislación sobre enseñanza es abrumadora y atropellada, y toda enfocada en el mismo sentido revolucionario"* carregant les tintes sobre la qüestió religiosa i obviant els aspectes progressius de la reforma educativa i qualsevol mena d'al·lusió a les realitzacions de la Catalunya autònoma.

L'apartat de l'Espanya Franquista: *"Hay, como es lógico, una reacción contra los excesos revolucionarios del periodo anterior"*, explicant amb fidelitat l'ideari educatiu del nou Estat i fa un extens inventari de les institucions oficialistes i dels seus pedagogs.

Historia de la Educación". Juan Manuel Moreno, Alfredo Poblador y Dionisio del Río. Ed. Paraninfo. 1ª ed. 1971, 3ª edición corregida y aumentada. Madrid, 1978.

Una tercera part dels capítols es consagren a l'educació moderna i contemporània. Com a punts a destacar indiquem, en primer lloc, el capítol o tema 10 que és consagrat a la "pedagogia europea del segle XVIII". Però només es tracta de parlar de las "lucés", de J. J. Rousseau, de la "pedagogia de la revolució", i dels "pedagogos españoles del segle XVIII". L'evolució pedagògica –tan rica al XVIII– dels països anglo-saxons i germànics, o de la mateixa Polònia a finals del XVIII (primer "ministeri" d'educació pública existent al món) és quasi totalment ignorada, per només indicar una crítica. Però, com són tractats la Revolució burgesa i Rousseau? L'il·luminisme tenia una component destructiva i de superficialitat (pp. 285-286). Com fa algun altre llibre de text en els seus capítols històrics, la seva exposició de Rousseau es basa molt en Dante Morando (*Pedagogia*). És una presentació essencialment descriptiva i molt ambigua en els seus escassos judicis i desenvolupaments crítics (pp. 297-298):

"Rousseau introduce la *corriente naturalista* en la educación. Pero su naturalismo no es tanto físico cuanto humano. O sea, no debe interpretarse esta aspiración como un simple intento de conseguir la satisfacción del contacto con la naturaleza estrictamente hablando. Su naturalismo tiene sobre todo un fundamento psicológico, aspirando a conseguir un desarrollo de las virtualidades espirituales de los sujetos.

El proceso de educación natural recomendado por el pedagogo suizo lleva una concepción *autoformativa* de la función educadora. No es preciso que el educador intervenga; al menos "es dejar hacer a la naturaleza". Los primeros momentos de la educación consisten "no precisamente en enseñar la virtud y la verdad –nos dice –sino en salvaguardar el corazón del vicio y el espíritu del error. Si uno pudiera no hacer nada y nada dejar de hacer..." Las nefastas consecuencias de este tipo de *educación negativa* se pueden apreciar en la exagerada anarquía a que se llegó en la obra de autores como León Tolstoi, Herman Lietz y otros que la llevaron a la práctica, aunque deformando no poco la propia intención de Rousseau.

El naturalismo de Rousseau, en definitiva, supone una etapa importante en la Historia de la Educación. A partir de esta etapa las teologías educativas que se precien de modernas tendrán que reparar necesariamente en muchas de sus aseveraciones.

"A Rousseau interesa sobre todo la formación del hombre como hombre, para que viva como exige su naturaleza humana. Con él y después de él se cumple la *revolución copernicana* en la pedagogía: *el centro del interés educativo se desvía del maestro al niño*. Su influencia fue y es todavía grandísima" (cita de MORANDO, *Pedagogía*, pág. 158).

Ara bé MORENO no ha definit clarament i sotmès a crítica el concepte o categoria –filla de l'idealisme conservador– de «naturalisme pedagògic». La crítica final que fa del naturalisme rousseauià es fonamenta, d'una manera o altra, en directrius papals (pàg. 303):

"Para el naturalismo, todo lo humano está regulado por la naturaleza y por las leyes de la misma (...). Resulta, pues, que en esta doctrina lo más elevado y superior queda supeditado a lo inferior, lo animado a lo inanimado".

Sense poder-se negar la influència "benèfica" de Rousseau i d'altres naturalistes en l'assentament de la pedagogia científica, "sin embargo, insistimos, es lamentable la pertinaz negación naturalista de toda acción positiva que no se halle enmarcada en el orden de la naturaleza (...). Queremos recordar, finalmente, la condena que en la encíclica *Divini Illius Magistri* hace Pío XI del naturalismo pedagógico: '*Es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier grado excluya o aminore la formación sobrenatural cristiana de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, en todo o en parte, sobre la negación u olvido del pecado original y de la gracia, y, por ello, sobre las fuerzas solas de la naturaleza humana*'".

Dintre del sub-capítol "La pedagogia humanista en España" s'inclou "La obra educativa de España en América" (pàgs. 217-223). És necessari "aplicarse a un gran examen de conciencia nacional" pel que fa al tema, ja que "nuestro pasado en América –tan duramente criticado por la 'Leyenda Negra'– tiene un esplendoroso programa de acción educativa. En menos de medio siglo, aquellos incansables misioneros y educadores lograron alzar al indio al plano de la cultura europea. levantarle de su primitivismo a los brillantes resortes del humanismo renacentista". El llibre dedica una part desproporcionada a comentar el "derecho indiano" o *Leyes de Indias* La informació efectiva sobre l'evolució cultural i escolar d'amèrica és, en canvi, mínima: només la meitat de la pàg. 213.

La INLE està estudiada al capítol XII, "Teoría y práctica de la educación contemporánea", dividit en quatre subcapítols: el comunismo pedagógico (379-382), la Institución Libre de enseñanza (382-386), la Pedagogía Católica (386-406) y el Existencialismo (407-411). Com es veu la desproporció és gran, però, ja se sap, la «"Pedagogia Católica" (...) supondrá una equilibrada superación de los ídolos de la pedagogia moderna, constituyendo la quintaesencia de todo verdadero pensamiento pedagógico, la 'pedagogia perennis' ". Pel que fa a la INLE, se li dedica un curt sub-capítol descriptiu que en cap moment mostra la importància de la incardinació de la gent de la INLE en els moviments i iniciatives de reforma pedagògica de finals del XIX i primeres dècades del XX. Quasi tanta extensió com a la INLE és dedicada al padre Ruiz Amado (pàgs. 400-403), del qual acaba dient: "*en nuestra especial situación de educadores nos interesa, ante todo, su 'Historia de la Educación y de la pedagogia' (1925). Con ella puede decirse que Ruiz Amado acaba por completar la exposición de su criterio torno a los problemas educativos, ya que las consideraciones anteriores elaboradas en el terreno normativo y teórico a través de muchas de sus obras, vienen a integrarse y completarse con este enfoque RIGUROSAMENTE HISTORICO* (Subratllat nostre) de la problemàtica pedagògica. Muchas ediciones han hecho de esta obra histórica

de Ruiz Amado; y durante mucho tiempo ha servido también de libro de texto en las escuelas normales, institutos de pedagogía y escuelas superiores del Magisterio”.

Es veu també com la importància donada als corrents socialistes en un sentit ampli és mínima. Però no és estrany: la història real de les teories i de les pràctiques educatives i escolars és ignorada, ja no a nivell del món, sinó al mateix nivell de l'Estat espanyol. En sis míseres ratlles (pàg. 517) és despatxada la “escuela denominada ‘franquista’”.

Això és dintre del sub-capítol La crisis del sistema educativo en España a l'interior del cap. 15, *La educación en crisis. Las nuevas corrientes pedagógicas*. Tot el capítol, i aquest sub-capítol en especial, és d'una manca de rigor conceptual metodològic absolut. Diferència entre cinc opcions (se suposa que històriques o aparegudes “històriques”) per a la democratització de l'ensenyament, a saber: *escuela tradicional, escuela unificada, escuela franquista, escuela pública i escuela comunal*. D'aquesta darrera ens diu quelcom tan increïblement sibil·lí com:

La escuela comunal es una nueva opción que pretende superar el recelo y la transitividad de la escuela pública, al no practicar ésta, con la debida audacia, la imaginación democrática.

Aunque es aún discutible su nombre –dicen los que la propugnan– la designación se ha hecho pensando en su localización y en el origen de su gestión. Frente a la “escuela especulativa” actual, el rasgo que defina quizá mejor a esta nueva escuela es el de “brotar de las necesidades de los espacios concretos, frente a la escuela pensada desde arriba”. Esta escuela realmente popular y no especulativa recogería –según sus defensores– lo mejor de la pedagogía activa de la escuela republicana y viviría de la autogestión vecinal. Ella nombraría a los profesores, fijaría los gastos escolares (material y textos), determinaría los ciclos y la bifurcación de las enseñanzas profesionales y académicas.

Però és que les definicions de les altres “opcions” (?) no queden pas més clares. L'escamoteig d'informació sobre el franquisme en educació i tants altres punts és, repetim, absolutament sorprenent. Els autors acaben defensant un model de “Escuela Autónoma, para la educación en una sociedad pluralista” (pàg. 518), darrera del qual hi ha evidentment una vegada més la defensa de l'escola privada elitista. En tot cas, la pèssima orientació metodològica dels autors que MAI CONFRONTEN LES TEORIES O IDEOLOGIES AMB LES PRÀCTIQUES I REALITZACIONS ESCOLARS porta al lector-estudiant a la més total confusió. Només algunes referències clares –a García Hoz. p. ex., pàg. 519– ens tornen per un moment a fer tocar terra.

BREUS CONCLUSIONS

El primer d'aquests llibres forma part dels que es van escriure abans de la guerra civil. Comparant aquest primer conjunt de llibres amb els de la post-guerra, els trobem més complets des del punt de vista de la informació, mentre que els del primer període franquista són més ideologistes i bel·ligerants. Per la seva banda, els de l'època “tecnocràtica” –representats en grau eminent per MORENO– no aporten la informació suficient ni els mínims de rigor i “objectivitat” que fóra de desitjar, i en canvi estan molt influenciats per una ideologia franquista-conservadora, de tal manera que els canvis i innovacions a nivell temàtic i conceptual són molt més formals i superficials que no pas de fons.

Altres crítiques són comunes als quatre llibres estudiats: a) manca d'interrelació amb la Història “total”: les referències al context històric són mínimes i inconnexes. Supeditació gairebé absoluta –sobretot els de després de la guerra– a una Història de les idees filosòfiques idealista, i manca de referència a la Història social, de la tècnica i de la Ciència. b) Desconeixement absolut –o silenciament– de la formació socio-econòmica per a explicar qualsevol fenomen educatiu: no s'explica, per exemple, el tipus de cultura existent a l'Edat Mitjana ni la relació entre la creació de l'Estat modern, desenvolupament capitalista, reformes o innovacions tècnico-educatives, procés d'escolarització de masses. c) Poc o nul rigor conceptual en definir o exposar conceptes i tendències pedagògiques. d) No s'estudia la situació real de la cultura i de l'escola (índex d'analfabets, des-escolarització, testimonis de l'època, dinàmica cultural i associativa...). No es relaciona mai ni es contrasten les idees pedagògiques i les propostes de renovació, o bé els canvis legals amb l'incidència *real* a la vida quotidiana. Ni tan sols cap mena d'aproximació al respecte! e) Manca de relació, per tant, entre ideologia educativa i pràctica escolar. Sembla que es tractin, sovint, de móns a part. f) Institucions educatives bàsiques com és ara el cas de la *família* no tenen cabuda gairebé més que a l'Antiguitat, *com si després es diluïssin*. D'una manera general, hom no té en compte allò que ha estat anomenat Aparells Ideològics d'Estat. g) La qüestió nacional és exclosa i bandejada en totes les seves manifestacions: espanyolisme i uniformisme de tota la pedagogia. Cap referència, mal sigui mínima, a les aportacions precedents de les distintes nacionalitats que conviuen a l'Estat espanyol.