

Aproximacions interdisciplinars a la història de l'educació urbana a Anglaterra

W.E. Mardsen,

— catedràtic de Pedagogia, Universitat de Liverpool
— Traducció, Mònica Margarit —

INTRODUCCIÓ

El fet que les més grans disparitats en la planificació i les possibilitats educatives fossin característiques de l'Anglaterra i el País de Gal·les del segle XIX és indiscutible. Més problemàtiques són, en canvi, les formes segons les quals aquestes variacions han d'ésser interpretades. Pot argumentar-se que va haver-hi un èmfasi exagerat en les distincions polaritzades entre «educació per al ric» i «educació per al pobre», i un examen insuficient de les valoracions bàsiques ben especificades de les gradacions social/professional i entorn de les desigualtats d'accés a l'escolarització, existents a l'interior de les classes socials. Pot afirmar-se, a més, que s'ha donat un èmfasi massa important a la industrialització com al procés històric més apropiat per emmarcar i explicar el desenvolupament educatiu. La industrialització fou, sens dubte, el marc dominant a Anglaterra a finals del segle XVIII i principis del XIX; aquesta i l'atmosfera de revolució a l'exterior van crear la consciència de la necessitat de refrenar un proletariat en ràpid augment i potencialment subversiu. L'ensenyament era concebut, en gran manera, en termes de control social. La meitat del segle XIX va trencar l'equilibri. Mentre que la industrialització continuava essent important, la urbanització en el seu sentit més ampli, ja era el procés social dominant, i portava amb ella la *revolució del sector terciari*, i un gran augment de la demanda d'empleats en les indústries de serveis, per la qual cosa eren crucials les qualificacions educatives bàsiques.

UN MARC INTERDISCIPLINARI

Per tal d'ajudar a explicar les disparitats educatives al segle XIX, l'ensenyament pot situar-se raonablement en tres marcs parcials:

- (1) Canvi en el temps
- (2) Variacions en l'espai
- (3) Gradacions en la societat

Aquí ens trobem òbviament en les esferes d'influència de la història, la geografia i les ciències socials, i la tasca serà obtenir una visió comprensiva i eclèctica dels problemes complexos a resoldre, i reunir, a partir d'aquestes fonts diverses, els materials i les metodologies que poden contribuir a una síntesi explicativa. Per a aquest fi ha de desplegar-se un mecanisme adequat a partir de l'historiador social (urbà), el geògraf històric, i el sociòleg històrico-urbà.

HISTÒRIA URBANA

El punt fins al qual els historiadors de l'ensenyament han negligit el procés d'urbanització com a aspecte central en el desenvolupament educatiu a finals del segle XIX, és igualat només pel punt fins al qual els historiadors urbans han negligit l'educació com a component social. És sorprenent que la recerca de la història urbana, evidentment un subproducte de les ansietats dels anys seixanta i setanta entorn del conflicte social i la ciutat, ha estat ben poques vegades aplicada al desenvolupament educatiu. Les inquietuds entorn de l'ensenyament urbà continuen ocupant un lloc important.

És una necessitat òbvia per a una perspectiva històrica sobre «els problemes del present urbà».¹

Com a marc d'un estudi interactiu d'educació i urbanització, la identificació de l'historiador urbà Eric Lampard de tres conceptes interactius és un punt de partença útil. Aquests conceptes són: *demografia*, la concentració de la població; *estructura*, que es pot considerar per tal d'incloure l'agrupament professional, l'estratificació social i el model social i espacial de l'hàbitat urbà; i l'*experiència urbana*, en tant que expressada en termes de comportament i pensament que poden ser caracteritzats de manera justificada com a «urbans».²

La importància creixent de la urbanització en avançar el segle XIX no és difícil de demostrar. Cap al 1901, el 75% de la població d'Anglaterra i el País de Gal·les era urbana, davant del 50% del 1851. El percentatge que treballava a la indústria fabril va créixer només sobre un 4% entre 1841 i 1881, mentre que el sector terciari vorejava el 9%. Cap al 1921, el percentatge en la indústria secundària havia davallat un 46% i el de la terciària havia augmentat fins al 44%.

Aquest major moviment socio-econòmic cap a les indústries de serveis exigia una nova resposta dels planificadors educatius. En la primera etapa de desenvolupament, la situació era definida com a «ensenyament per al pobre». Les classes treballadores deprimides eren considerades tòpicament com a hostils a l'educació. En circumstàncies en les quals els pressupostos familiars podien estar amenaçats per l'assistència obligada, amb els consegüents pagaments de matrícules, els pares podien donar comprensiblement una menor prioritat a l'educació. L'ensenyament popular es veia com a necessari en vista a inculcar les tècniques bàsiques i de suavitzar les maneres rudes d'una població treballadora, que es concebia, encara, en tant que ocupava un lloc predestinat i humil en l'ordre social i econòmic de les coses, però que amenaçava de trencar-lo.

Sigui o no sigui clarament acceptable aquest tòpic, la revolució del sector terciari va derivar innegablement cap a una situació més flexible, en la qual les demandes de força de treball esdevingueren més variades i, per tant, es requeria una formació en un ventall de tècniques

més ampli. Molta més gent va poder pensar en les possibilitats de futur millors com a recompensa a l'habilitat i l'esforç: la demostració de la diligència en els papers professionals i d'una estable respectabilitat en els socials. Els nous treballadors professionals, ja fossin mestres d'ensenyament primari o oficinistes, dependents de botigues o mecanògrafs, viatjants comercials o oficials municipals menors, tenien, per tant, un interès creat en l'ensenyament obligatori adequat. Tenien altres expectatives i hi comptaven per tal de proporcionar quelcom de beneficis a canvi de la inversió: no només les tècniques bàsiques indispensables, sinó encara més les qualificacions formals que contribuïen a la professionalització i, d'aquí, a la mobilitat social. La nova clientela procedia dels respectables i ambiciosos rangs mitjans de la societat, l'élite artesana, la *petite bourgeoisie* i la creixent classe mitjana-alta en general.

GEOGRAFIA HISTÒRICA

Els fenòmens educatius estan distribuïts en l'espai i s'inclouen així, per definició, en l'esfera d'interès del geògraf. Els historiadors de l'ensenyament han negligit aquest component geogràfic de la mateixa manera que els geògrafs historiadors han negligit els problemes educatius.³

Al nivell més general, hi ha un nombre de temes educatius d'importància geogràfica. El primer és la *difusió en l'espai* d'escoles, una important manifestació de desenvolupament social.⁴ Així, la propagació del sistema de monitors de l'ensenyament primari públic a Anglaterra i al País de Gal·les als primers anys del segle XIX fou un exemple de la difusió d'una innovació social important.⁵ La difusió fou desigual, i desembocà així en més grans *variacions en l'espai* —regions avançades i regions endarrerides. Entre les regions endarrerides hi havia els grans pobles i les ciutats, moltes àrees industrialitzades i alguns dels comtats rurals.⁶

És també vital considerar acuradament l'escala d'aquesta variació, ja sigui en l'àmbit nacional, regional/metropolità o local/comuni-

tari. Al nivell bàsic, conceptes de diferenciació social, *segregació territorial* i l'impacte d'aquesta en la planificació i l'acció escolar, esdevenen crítics. Això pot il·lustrar-se en l'autèntic concepte geogràfic de l'àrea de captació —l'esfera d'influència de l'escola, que serà considerat més endavant.

Una altra característica significativa del desenvolupament de finals del segle XVIII i del XIX fou l'evolució de llogarrets i pobles amb *funcions especialitzades*. La força del vapor i la divisió del treball eren descobertes fonamentals de la Revolució Industrial i del desenvolupament del capitalisme industrial. L'ús del carbó, primer per a la fosa de metall i després per a fer funcionar motors, va dur, a finals del segle XVIII i principis del XIX, a la concentració de centres de fabricació a les conques mineres del nord d'Anglaterra, les regions centrals, i el sud del país de Gal·les. Els terrenys geogràfics, la disponibilitat del subministrament d'aigua, i la història anterior, van ser altres factors que influïren en l'especialització. Així, la indústria del cotó va localitzar-se, sobretot, a Lancashire; la de la llana a l'oest de Riding, a Yorkshire; les indústries metal·lúrgiques a les regions centrals i al sud del país de Gal·les; les de l'acer a Sheffield, Middlesbrough, i a Cumbria; i la construcció naval a Barrow i al llarg de la majoria dels estuaris del Clyde, Mersey, Tyne i Wear.

El centres comercials en general van créixer més ràpidament tot mantenint les seves antigues funcions. Els ports van formar un altre grup especialitzat, amb una creixent diferenciació, tant entre les bases navals de Portsmouth i Plymouth, els ports de pesca de Fleetwood, Hull, Grimsby, Lowestoft i Great Yarmouth, com entre els ja importants ports comercials com Glasgow, Londres, Liverpool i Bristol. Les zones costaneres, com també molts centres industrials i comercials, foren ramals de l'expansió del ferrocarril. Feien bon ús dels seus avantatges ambientals per tal d'atraure escoles privades.

Les conseqüències per a l'educació d'aquesta diferenciació de funcions fou ben apreciada en aquell moment, fins i tot emprada massa fàcilment en les explicacions deterministes de

les diferències regionals en la planificació educativa. Així, en les primeres dècades del segle XIX, Henry Brougham va trobar les més grans deficiències en l'escolarització a les grans ciutats i a les contrades densament poblades, on el delictes era freqüent i la població era vista ignorant i viciosa. «Ell no tenia por de cansar la Cambra», com va dir Henry Brogham al Parlament, ell «podia mostrar en un mapa com l'educació s'havia estès arreu del país».⁷

Va haver-hi temptatives de vincular el progrés educatiu, o la manca d'aquest, a l'especialització regional. Així, Joseph Flecher va trobar les condicions per a l'establiment de les escoles de societat britàniques i estrangeres «peculiarment adverses» en moltes àrees, com en els comtats on es confeccionaves randes, els miners, els fabrils i els metropolitans. Mentre s'havien despès diners en la construcció d'escoles, els mals del treball infantil i la patent indiferència dels pares impossibilitaven l'èxit:

«...qualsevol que pugui ser la deficiència en el subministrament dels recursos de l'educació,... aquest és, globalment, més gran que la demanda en les percepcions dels pares dels nens...»⁸

L'exemple més impressionant de l'ajustament de l'educació a les demandes de la indústria, es troba en el sistema de la mitja jornada, especialment popular en els districtes tèxtils de Lancashire i Yorkshire. La seva base era combinar l'escolarització i l'«assalariament». Per un temps va pensar-se que es proporcionava el millor d'ambdós mons actuant com un incentiu per als nens a assistir a l'escola regularment i passar ràpidament els nivells per aconseguir la total exempció de l'escolarització d'una banda, i, de l'altra, per ajudar les economies familiars humils i per augmentar l'amor propi dels infants com a contribuents al benestar de la família. El sistema, en tot cas, era emprat en determinades àrees, com en alguns pobles de Lancashire, per tal d'encobrir les deficiències de places escolars. La temptativa dels interessos creats de justificar la mitja jornada en els àmbits educatius fou denunciada per Mundella com una «fal·làcia absurda».⁹

SOCIOLOGIA HISTÒRICA

El marc sociològic urbà més pertinent per a ser emprat pels historiadors de l'educació és, probablement, el de l'*ecologia humana* —la ciència social referent a les relacions dels organismes vivents, en aquest cas persones, entre ells i amb el seu entorn. Aquest marc conceptual permet una convergència d'interessos entre geògrafs urbans, sociòlegs urbans i historiadors socials, particularment tal com succeïa als pobles i ciutats del segle XIX, en el qual els principis ecològics s'aplicaven en un context humà.¹⁰ És particularment útil en la seva aplicació pel que fa a la comunitat local. A Bretanya poden trobar-se estudis empírics sobre la interacció entre escoles i comunitat; per exemple, l'estudi de Booth sobre la vida i el treball a Londres, en el qual demostra l'existència de connexions concretes en la seva relació jeràrquica de nivells de confort i pobresa, amb una classificació escalonada d'escoles.¹¹

La realització formal d'una teoria ecològica-urbana fou l'assoliment de l'escola d'entre guerres de Chicago. D'una banda, la teoria va alimentar-se dels treballs empírics d'Adams, Woods i Breckinridge i Abot als Estats Units, i de Booth i Rowntree a Anglaterra; i de l'altra, de conceptes derivats del món de la biologia i, específicament, de l'ecologia natural.

Park considera la comunitat humana en termes sistemàtics com «més que simples grups de persones i institucions»:

«Per contra, els elements que el componen, institucions i persones, estant tan íntimament vinculats, que la majoria tendeixen a assumir el caràcter d'organisme, o per emprar un terme de Herbert Spencer, d'un superorganisme.»¹²

Aquest organisme contenia una població territorialment organitzada, arrelada en el seu entorn, amb les seves unitats individuals, existint en primer lloc en una relació més simbiòtica que no pas de societat. En un principi, la competència va actuar com a mecanisme regulador de la quantitat, preservant la balança entre components, i restaurant l'equilibri comú quan

es trencava. Però quan la competència va anar de baixa i fou substituïda per la cooperació, hom pot dir que existia el tipus d'ordre que anomenem societat». L'esfera de l'ecologia humana fou confinada, una mica arbitràriament, al nivell biològic, deixant de banda el «de societat», en el qual la lluita per l'existència havia assumit les formes més elevades i sublimes.¹³

Les dinàmiques del procés de desenvolupament de la comunitat urbana van ser perfilades en termes darwinistes, fent un ús important de conceptes com competència (el més accentuat de tots), invasió, dominació, successió i assimilació. Va posar-se l'èmfasi en el canvi temporal i en el model territorial més que no pas, per exemple, en l'estructura econòmica i política. L'organització de la comunitat urbana va considerar-se jeràrquicament, com els dos nivells bàsics, biològic i cultural (de societat), subjecta a dues forces diferents, l'una física i externa, l'altra moral i interna. Va considerar-se que existia una piràmide contínua, amb l'ordre biològic (ecològic) a la base, seguit per l'econòmic i el social, i l'ordre moral a l'àpex.¹⁴

Park va accentuar les manifestacions especials de les forces en el treball, considerant l'ecologia «en cert sentit molt real», com una ciència geogràfica, per bé que no com Barrows havia argumentat al mateix temps com idèntica a la geografia:

«L'ecologia humana intenta emfatitzar l'espai. En societat nosaltres no vivim només junts sinó que al mateix temps vivim a part, i les relacions humanes sempre poden ser considerades amb més o menys cura, en termes de distància».¹⁶

La segregació de residència era simptomàtica de la lluita per la supervivència, o per la defensa de l'estatus (en cert sentit forma sublimada de la supervivència), entre els diferents grups religiosos, ètnics, socials o professionals.

L'organització física o ecològica de la comunitat, a la llarga, reflecteix i respon a la professional i a la cultural. La selecció i la segregació social que creen els grups naturals, determinen al mateix temps les àrees naturals de la ciutat.¹⁷

La proximitat d'àrees naturals altament dife-

renciades, amb els seus components dispers de grups, duia al conflicte, una unitat subsocial contigua que comunicava cap amunt un sentit penetrant de malestar, com en la presència de quelcom no massa comprès i, per tant, sempre una mica temut.¹⁸ L'expressió final d'aquestes forces era una comunitat unida territorialment i relativament homogènia socialment, esbossada, en termes de Booth, al primer escrit important de Park el 1916:

«En el transcurs del temps cada secció i barri de la ciutat va prendre quelcom del caràcter i les qualitats dels seus habitants. Cada part separada de la ciutat es tenyeix inevitablement amb els sentiments peculiars de la seva població. L'efecte d'això és convertir el que fou en un principi una mera expressió geogràfica, en un barri, és a dir, una localitat amb sentiments, tradicions, i una història pròpia.»¹⁹

En aquests termes ecològics un factor crucial pel que fa al desenvolupament educatiu en el sector públic i al procés d'urbanització, fou l'emergència d'un sistema primari d'escolarització escalonat.²⁰ En aquest va establir-se un enfrontament entre la naturalesa diferenciada dels components socials i una tipologia d'escoles basada en les quotes classificades. El mecanisme d'una quota classificada d'acord amb la naturalesa social de l'àrea de captació, va proporcionar als pares una manera de seleccionar el tipus d'escola que desitjaven per als seus fills. Aquest procés selectiu fou reforçat per un escalonament de beques, que permetia així als nens d'estar més temps a l'escola i d'entrar al nivell secundari.²¹ Les escoles podien ser avaluades pels pares pel nombre de beques aconseguit. Eren igualment prestigioses les escoles que ampliaven tant l'edat límit com els conceptes curriculars de la planificació primària. Aquestes escoles eren moltes per l'ambiciosa classe treballadora alta i per als grups de classe mitjana-baixa, els quals van considerar que era important per als seus projectes de futur preservar els seus fills de la influència dels descendents de pares amb mala reputació.

Els pares de la classe treballadora, que ascen-

diren en l'estatus professional en la darrera meitat del segle, es trobaven enfrontats a un dilema. Mentre que en termes *globals* podien sentir lleialment la força de classe i desitjar resistir el penetrant aburguesament, pel que fa a la família *individual* exercien la tria d'escola que ajudava els seus fills a abandonar els grups de treballadors manuals cap a les ocupacions igualment típiques de la classe mitjana, com administratius, mestres d'escola o viatjants de comerç.

L'ajustament és, finalment, necessari per als estudis de l'educació de la comunitat. Són evidents els diferents graus d'estudi: el nivell de la *intercomunitat*, en el qual poden dur-se a terme comparances entre una comunitat i les altres; el nivell de la *intracomunitat*, investigant carrers individuals i diferències en grups particulars de famílies i cases. Un estudi bàsic detallat és una limitació important per al determinisme i l'estereotipació, i dóna credibilitat a la complexitat, variabilitat i idiosincràsia de la presa de decisions humana.

Un dels conceptes crítics connectius entre la geografia urbana i la sociologia és la *distància social*. Aquesta vincula el nivell domèstic de l'estatus i les aspiracions enteses personalment, amb el nivell global de l'agrupament social, la segregació espacial, les percepcions externes i l'estereotipatge de barris particulars. La preferència de l'àrea residencial i la tria d'escoles són, per exemple, aspectes vitals de la presa de decisió social. Entre els grups menys privilegiats, l'experiència més habitual és una possibilitat d'elecció restringida. Una tria més àmplia s'ofereix, en canvi, pels «grups mitjans». Aquí les decisions més complexes estan animades per les aspiracions personals i els judicis qualitius sobre les àrees socials particulars, però estan al mateix temps constretes pel volum i el pressupost de la família.²² Una acumulació de decisions familiars individuals en una àrea en la mateixa direcció poden tenir un efecte global. Un influx de les famílies joves amb un nombre considerable de fills joves en un suburbi benestant amb gent gran, per exemple, pot dur a una concentració de decisions entre els darrers per ascendir, i canvia, així, la naturalesa social de l'àrea. Aquestes perspectives produeixen menys

visions escindides de la gent en els seus espais socials.

«Per a cada grup social, podien ser ordenats una xarxa de llocs preferits, espais d'interacció i indrets segurs i perillosos, i trajectes freqüentats i evitats. Aquests sistemes de referència socio-espacial poden ser considerats com a filtres a través dels quals l'entorn físic es coneix, s'avalua i s'utilitza... Botigues, escoles i esglésies destaquen com a focus en els mapes mentals de la seva clientela.»²³

Un altre concepte vinculat és l'àrea de *captació*, proporcionant un marc espacial ecològic en el qual pot investigar-se la interacció entre les formes i models de construcció de l'entorn, l'estructura social, les actituds i els comportaments de la gent, i el sistema educatiu. La grandària de l'àrea de captació està diversament relacionada amb factors de geografia física, l'extensió i la densitat de població de l'àrea urbanitzada, l'edat dels infants, la naturalesa del control administratiu, el prestigi de l'escola particular, i l'existència de la planificació de competències. En general, l'àrea més compacta espacialment, físicament plana i densament poblada, el grup d'edat més jove, l'escola de més baix prestigi, i el més fortament dotat dels districtes quant a escoles, serà la zona de captació més petita.

En el període victorià, una àrea podia estar saturada d'escoles a causa de la planificació de competències entre els diferents planificadors eclesiàstics. Seguint l'Acta del 1870, els Consells Escolars, que buscaven solucions de cost-eficàcia, van provar d'usar aquesta capacitat sobrera més que no pas construir nous Consells Escolars. Però els Inconformistes van refusar d'enviar els seus fills a les escoles catòliques o anglicanes, i rebutjaven implacablement de comprometre's per raons financeres. En els pobles i les ciutats més antigues, el tradicional sistema parroquial va veure's sovint ell mateix mal aparellat amb les estructures socials en evolució. Un principi fonamental de la Societat

Nacional (Església d'Anglaterra) fou el manteniment de la instrucció religiosa pel capellà de la parròquia: «els límits del benefici determinen correctament l'àrea de l'escola». Canon Trevor va il·lustrar els problemes resultants a partir de la situació a York, on existia una plètor d'esglésies al centre de les ciutats, però on els recursos limitats i la petita grandària de les unitats parroquials van fer inviable l'establiment de la planificació primària completa. Ell proposa que aquesta havia de ser assolida només a les parròquies riques. Les parròquies més pobres havien d'associar-se, potser per sostenir l'una una escola de nois, l'altra, una de noies, i una tercera, un parvulari.²⁴

La influència oberta de la geografia física fou clarament més sentida en les àrees rurals i, particularment, en les àrees escassament poblades, on l'educació podia ser valorada, però on els trajectes fins a l'escola eren llargs. Tal com Wordsworth va escriure de la terra on ell va anar a l'escola:

«Des dels seus sis anys, el Nen de qui parlo,
a l'estiu, pasturava els ramats als pujols;
però en els dies inclements i perillosos
d'hivern continuat, es dirigia,
equipat amb la cartera, cap a l'escola, que
[estava
construïda en una trista baldana de la mun-
[tanya,
lluny de la vista del campanar de la ciutat,
o del so del rellotge de l'església!]]»²⁵

Molts dels nous assentaments industrials eren, per suposat, fraccions discontinues d'àrees urbanitzades, com en les zones altes dels Pennines. Escrivint sobre aquest tipus d'entorn, un dels inspectors escolars de mitjan segle XIX identificava l'accés a l'escola com el factor més influent en les respostes de la classe treballadora a l'educació:

«Parlant, en general, ells no aniran a buscar-la llevat que se'ls presenti abans als seus ulls, i fàcilment accessible. D'altra banda, la mera proximitat de l'escola es

considera estimulant del sentiment educatiu. L'establiment d'una nova escola en un districte mancat, mai no deixa d'incrementar la demanda d'instrucció.»²⁶

En els pobles i les ciutats densament poblats, les àrees de captació eren més petites i sovint sobreposades. Per petita que fos l'àrea de captació, els nens s'havien d'enfrontar perpètuament a un nombre de riscos en els seus trajectes a través de l'entorn urbà cap a l'escola. L'augment descontrolat del tràfic, amb carrers plens de cotxes de cavalls, tramvies i, en les àrees portuàries, ferrocarrils, feien del camí a l'escola un perill potencial, especialment per als nens més petits. Un dels HMI de Londres, S.N. Stokes, va sol·licitar al Consell Escolar de Londres de distingir els infants dels nens més grans i d'establir més i més petites unitats infantils per a donar captacions més restringides. Exemplificant a partir del districte de Southwark, Stokes argumenta que el «caràcter topogràfic» d'un lloc tenia un «comportament educatiu» i va recordar al Consell Escolar les grans vies de tràfic i altres carrers agitats, canals i entrades portuàries en les proximitats del Tàmesi.²⁷ El fet de no tenir en compte aquest factor havia fet que alguns departaments infantils estiguessin mancats d'alumnes:

«...un parvulari atreia els seus alumnes d'una àrea més petita que una escola de nens o nenes del mateix indret, i els infants vivien a una distància de l'escola que era més que comunament irregular.»²⁸

En resum i finalment, l'ensenyament en el seu context social, té uns components estructurals, temporals i espacials tots ells implícits en els conceptes de l'ecologia humana, que ofereix un marc organitzatiu de suport en una aproximació interdisciplinària. La interdisciplinarietat necessita, de totes maneres, una definició acurada. El que no es recomana aquí és l'esperança d'un «eldorado», d'una síntesi explicativa universal, grandiosa, conclusiva. El que, en canvi, es postula és la noció més limitada de

Castells d'associació mútuament profitosa: «...la comunicació i la interrelació de resultats obtinguts *independentment* per cada disciplina en relació al mateix objecte real.»²⁹ El problema és en part el de reconciliar allò físic i tangible amb allò subjectiu i experimental, el procés de societat i de grup global amb el comportament individual idiosincràtic. Tal i com Silver exposa:

«Història cultural... no pot ser denominada pel compost... No té a veure només amb imatges, grups definits sòcio-econòmicament, models de relacions de classe, les estadístiques de la mobilitat. Té tan a veure amb les varietats com amb les uniformitats de l'experiència, amb els mestres com amb la imatge del mestre, amb la reconstrucció biogràfica de l'ensenyament com amb la seva relació amb l'ordre social. Aquest sentit de varietat i individualitat és difícil de mantenir quan la història de l'educació es dirigeix a la gran escala --difusió del capitalisme al llarg del país, el paper de l'escola, els mecanismes de control. Una aproximació històrica a les cultures i subcultures avança en ambdues direccions, cap a models i teories, i cap a la biografia individual en escenaris específics.»³⁰

Barbara Finkelstein ha reclamat de forma similar un equilibri que va més enllà de l'estudi de l'estructura, més enllà de l'anàlisi de temes macropolítics i econòmics, més enllà de l'estudi dels treballs dels planificadors d'élite, per a incloure l'estudi de l'experiència, de petits contextos i processos socials confrontats, la consciència de reformadors i l'experiència educativa de la gent corrent.³¹

Per a l'estudi de base en particular, l'historiador urbà de l'ensenyament ha de lluitar finalment per una simbiosi de disciplines que proporcioni el pes i l'equilibri necessaris a la vessant cultural, a l'experimental, a l'ecològica, a la territorial, tant com als resultats més corrents inclosos en la historiografia de l'educació existent.

ESTUDI DE BASE

Per tal d'exemplificar aquests principis estudiarem el cas d'un poble de Meyserside a les darreries del segle XIX: Bootle.³² Per bé que primer era un llogarret agrícola aïllat, i després una vila d'estitueig independent i una colònia dormitori, durant el tercer quart del segle XIX, Bootle va esdevenir una part integrant, geogràficament si no administrativament, de la creixent expansió urbana de Liverpool. Adossat al llogarret agrícola original, situat d'esquena al riu, un nucli independent i àrea residencial va desenvolupar-se al llarg de la riba de Mersey en la primera meitat del segle. La invasió cap al nord dels dics de Mersey va allargar els límits de Bootle a mitjan segle. El nucli i les funcions residencials van desplaçar-se cap al nord, per a ésser reemplaçades per magatzems, fàbriques i vies mortes de tren, barrejades amb cases adossades de la classe treballadora (mapa 1). La població va créixer de manera estable en la primera meitat del segle i després molt ràpidament.

TAULA 1: CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ DE BOOTLE, 1801-1901

1801	500
1841	2.000
1851	4.000
1861	6.000
1871	16.200
1881	27.400
1891	49.200
1901	58.600

El poble va ser violentament dividit tant física com socialment, pel canal de Leeds i Liverpool i per la línia fèrria Liverpool-Southport. Un assentament de classe mitjana va arrel·lar-se cap a la zona interior de la via fèrria, els eixos del qual es trobaven al llarg de Merton Road i Breeze Hill (mapa 1). Per contra, un mar d'habitatges de treballadors dominava el paisatge urbà entre el canal i els dics, i es configurava l'àrea social més avantatjada del poble. Les zones de la classe treballadora van esten-

dre's més tard a l'est de la via fèrria i al nord cap al límit de Seaforth.

L'índex del creixement de la població i la naturalesa social canviant d'aquesta, van provocar una agitació profunda amb l'assumpció de la responsabilitat de proporcionar llocs a l'escola i de regular l'assistència per a un nombre creixent i una nova generació d'infants. La Taula 2 indica que la proporció de la població infantil de Bootle respecte del total va romandre equitativament constant durant el període 1851-1871. El grup de 3-15 anys constituïa un 27-28% del total i el de 5-13 un 20%. Fins i tot si es tria el percentatge més petit, aquest indica que una persona de cada 5 de la població necessitava plaça escolar, una perspectiva desconcertant per les instàncies de planificació, ja siguin les parròquies o les Juntes d'Ensenyança Municipal. La informació recollida localment en el moment de formació del Consell Escolar va confirmar l'amplitud del problema. Prenent la mateixa població infantil, el nombre d'«alumnes» en les estadístiques d'ocupació revela un creixement estable des d'un 45,5% el 1851 fins a un 56,9% el 1871 pel que fa a la població 3-15 anys, o des d'un 51,5% fins a un 68,1% per a la població de 5-13 anys, la representació més realista.

La Taula 3 mostra l'agrupament socio-econòmic canviant de la població infantil de Bootle entre 1851 i 1871. Està basada en una coneguda però controvertida categorització d'Armstrong, en la qual I i II són els grups professionals, III inclou els grups clericals i comercials i els treballadors manuals especialitzats, i IV i V els treballadors manuals semiespecialitzats respectivament. Aquí la categoria III està dividida en empleats no manuals (A) i manuals especialitzats (B). Les categories socio-econòmiques es refereixen, per descomptat, als pares o tutors dels nens.

Traslladant aquests grups socio-econòmics a la distribució residencial per zones, cap al 1870 eren presents a Bootle tres tipus diferents d'àrees socials:

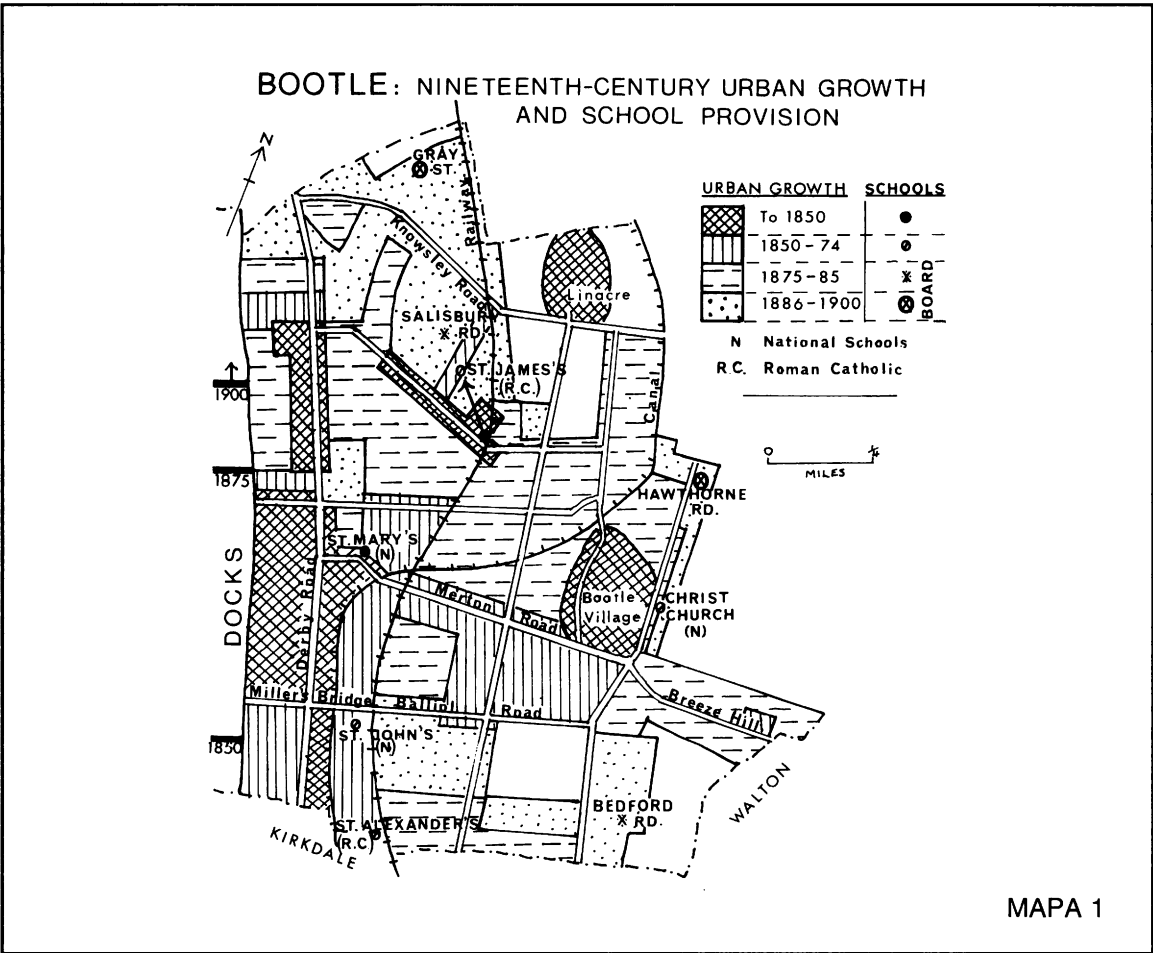
1) el barri baix de la zona del moll el qual, estenent-se al nord amb els dics per a incloure una àrea molt més àmplia cap al 1900, va donar al poble el tòpic de «Bootle brutal»;

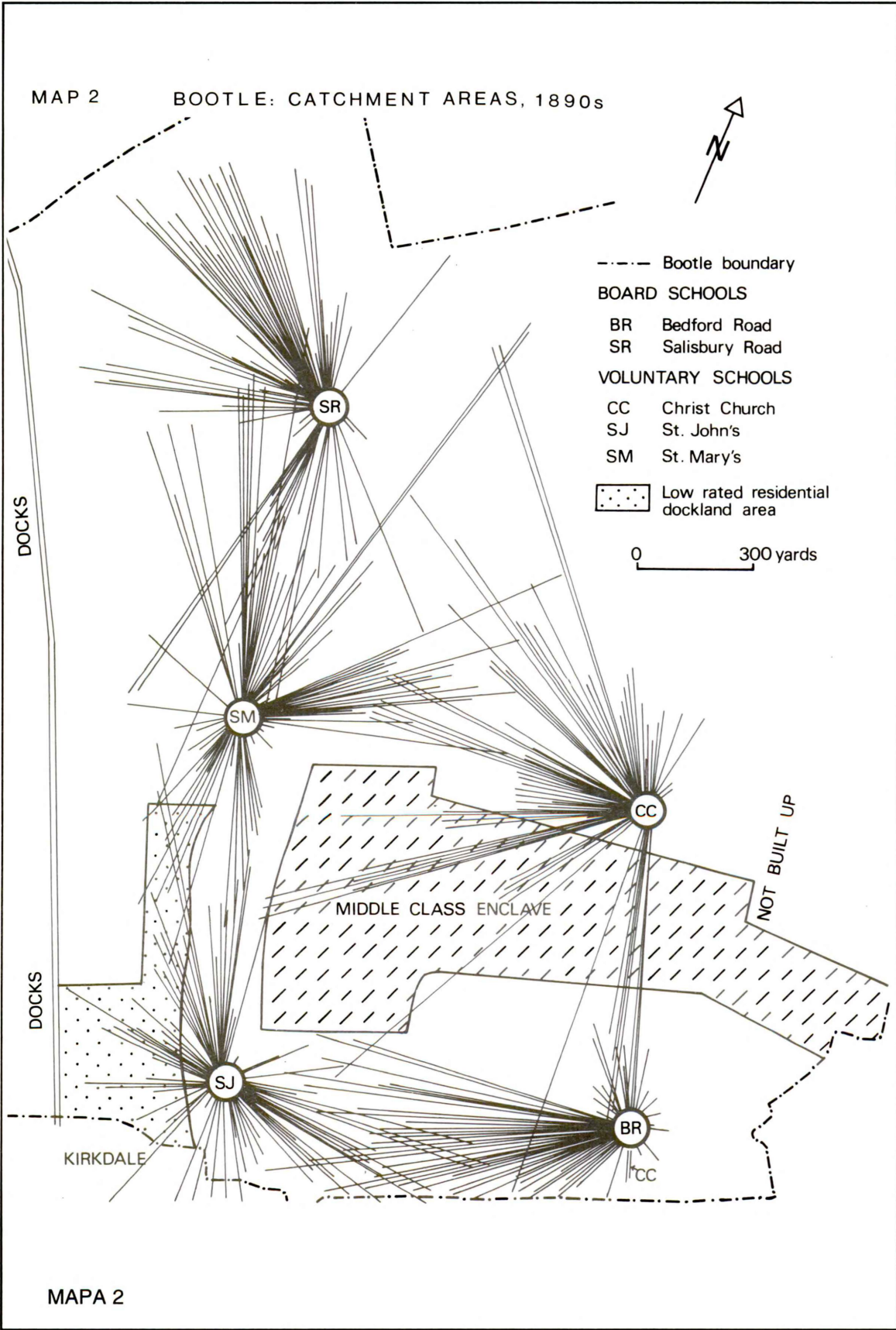
TAULA 2 BOOTLE: POBLACIÓ INFANTIL CANVIANT, 1851-1871

	POBLACIÓ TOTAL	NENS 3-15	ALUMNES %	NENS 5-13	ALUMNES %	%NENS EN LA POB 3-15	5-13
1851	4.106	1.149	45,5	823	51,5	27,9	20,0
1861	6.414	1.759	53,8	1.235	63,0	27,4	19,3
1871	16.203	4.691	56,9	3.271	68,1	28,9	20,2

TAULA 3 BOOTLE ASE CANVIANT DE POBLACIÓ INFANTIL, 1851-1871

	I	II	IIIA	IIIB	IV	V
1851	10,5	21,1	7,5	23,8	11,7	25,4
		31,6		31,3		37,1
1861	8,7	17,7	10,1	27,5	12,7	23,3
		26,4		37,6		36,0
1871	3,2	11,7	12,3	24,6	20,2	28,0
		14,9		36,9		48,2





2) un petit, exclusiu enclavament de classe mitjana a l'altre extrem en l'eix de Merton Road-Breeze Hill;

3) entre ambdós, grans àrees de residències respectables de classe treballadora-alta i de classe mitjana-baixa, com a les zones de captació de Christ Church i Bedford Road (mapa 2).

Davant d'un creixement ràpid de la població, els directors de les escoles parroquials van lluitar no només contra les dificultats de trobar places, sinó també per a satisfer les aspiracions de pares en la recerca d'una escola adient per als seus fills en una situació de canvi social i de moviments territorials en l'estatus residencial.

El mapa 2 indica les àrees de captació de cinc escoles de Bootle, dos consells escolars i tres de parroquials (voluntàries) a finals de la dècada de 1890. La zona de captació de St. John fou àmpliament confinada cap a l'àrea del moll, però va estendre's més enllà del límit municipal en el districte de Liverpool Kirkdale. La construcció d'un carrer sota la via fèrria Liverpool-Southport cap al 1875 va millorar l'accés dels nens que volien assistir a l'escola i St. John va atraure llavors infants de les àrees de classe treballadora respectable dels voltants de Bedford Road. La captació de Bedford Road era més compacta i socialment homogènia. Aquesta compacitat reflectia la política cada vegada més burocràtica del Consell Escolar, el qual, a causa de la gran pressió en les places escolars, va dividir rígidament el poble pel que feia a l'admissió a les seves pròpies escoles. Els nens de més enllà dels límits de Liverpool eren exclosos.

La zona de captació de Christ Church era molt més extensa que fins i tot la de St. John o Bedford Road, i abraçava àrees socials més diferenciades. L'escola havia assolit cap a la dècada de 1890 un alt estatut entre les institucions primàries de Bootle. Els pares dels districtes respectables de tot el municipi, incloent-ne alguns de l'enclavament de classe mitjana, estaven desitjosos d'inscriure els seus fills en aquesta escola. Es trobava al lloc més alt d'una jerarquia elemental d'escoles, del tipus de la que Charles Booth va descobrir, en un grau molt més elevat, a Londres.

Els pares ambiciosos havien esdevingut

especialistes a «treballar-se el sistema». Mentre que, sens dubte, molts dels trasllats d'una escola a una altra eren «capriciosos», en aquest sector social particular, l'adjectiu que més els escau és «calculat». El mapa 3 il·lustra el transferiment de nens de cinc escoles de Bootle durant el període 1896-1990. Les tres direccions dominants de transferiment eren de Salisbury Road cap a St. Mary i Christ Church; i el de St. Mary a Christ Church. Oposada a l'alt estatus de Christ Church, St. Mary, una altra parròquia de l'escola d'Anglaterra, havia perdut prestigi amb el desenvolupament de les zones del dic i això associat al declivi social, va afectar la seva àrea d'admissió immediata. Salisbury Road fou envoltada d'un mar d'habitatges de barri baix portuari des que va establir-se el Consell Escolar de Bootle a mitjans de la dècada de 1880 i la seva captació fou molt reduïda a aquesta àrea (mapa 2). Cap a la dècada de 1890, Christ Church era, com ja ha estat remarcat, un establiment d'élite d'aquest tipus, «una meravellosa escola per al seu temps», segons un ex-mestre.³⁵ fins a cert punt, aquest estatus reflecteix l'àrea de captació favorable a l'escola. Però per tal d'edificar sobre aquest avantatge, els mestres principals van excloure els nens pobres que es perdien a través de les portes o, almenys, van reduir-ne el nombre al mínim. Els alumnes difícils eren traspassats als consells escolars quan eren constituïts. El director del Consell Escolar de Salisbury Road es reflecteix al conegut procés de «selecció» de les escoles voluntàries. «Els nens admesos en aquest moment aquí provenen completament de des-terraments d'altres escoles».³⁶ De manera similar, per tal de justificar en el Departament d'Educació l'obertura d'una «escola selecta», en una situació força diferent de la majoria d'escoles, el capellà de St. James explicava que «la nostra classe comerciant desitja que els seus fills s'eduquin en escoles separades de les dels nens pobres».³⁷

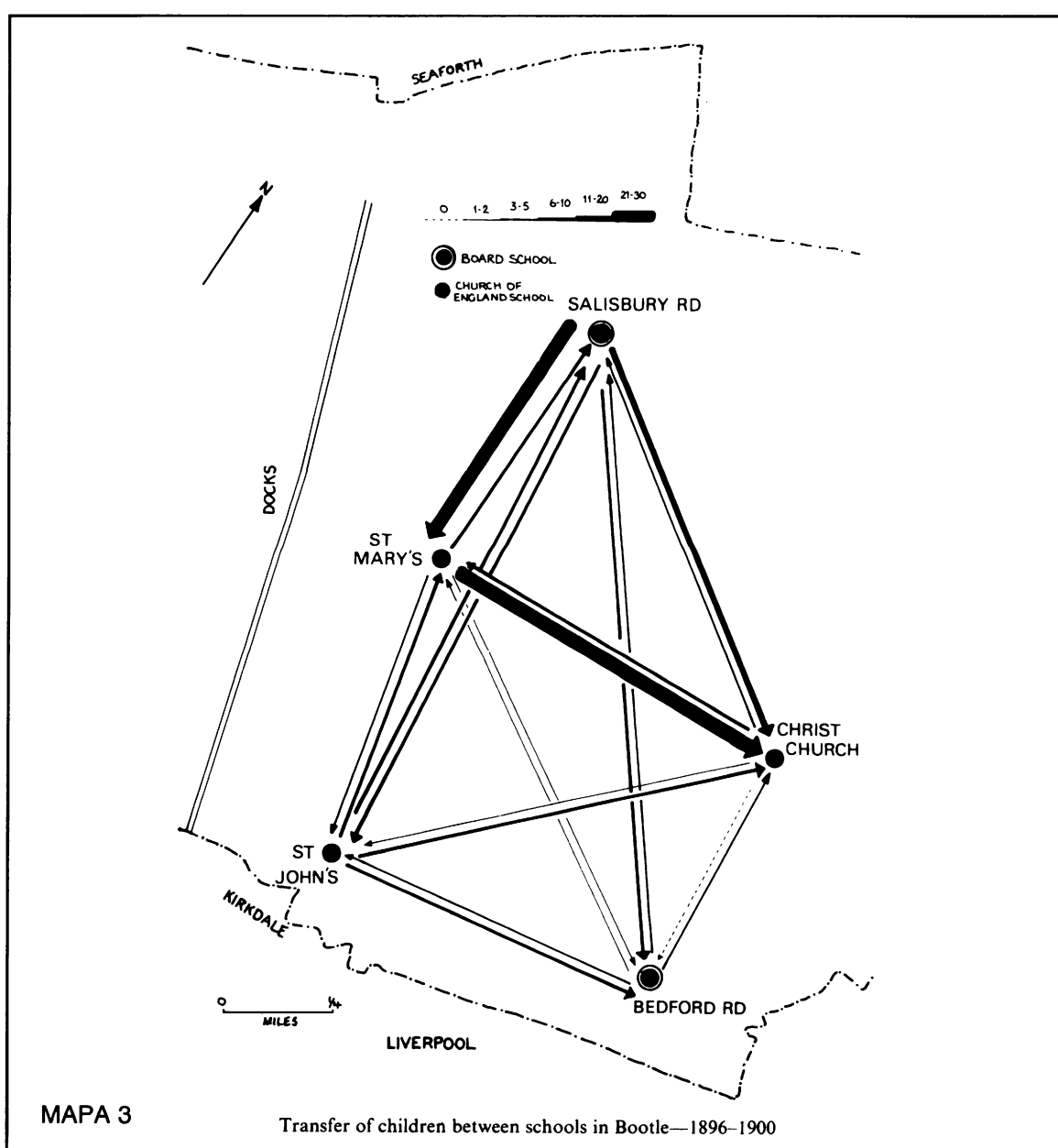
L'ÈXIT DE L'ESCOLA

Una altra manera d'extreure una clientela respectable, era la d'aconseguir bons D'altra

en els exàmens de l'Estat, i publicar els èxits a la premsa local. És important saber si hi havia, de fet, en aquell moment, alguna correlació entre l'entorn social i l'èxit de l'escola primària. Un estudi més prematur ofereix provisionalment menys respostes ben definides, però sí possibles línies per a recerques posteriors.³⁸ El que sembla aparent és que els nens que sortien d'una secció de parvulari d'una escola primària en una àrea socialment desavantatjada, tendien a aconseguir nivells més alts que els que provenien, per exemple, d'escoles privades sovint de

credencials acadèmiques pobres. No passa el mateix en el cas de Christ Church, ja que les admissions d'altres escoles eren presumiblement ajudades pel fet que aquestes havien proporcionat per endavant una base educativa competent.

Un altre descobriment fou l'obvi, però important, fet que els nens que romanien més temps a l'escola aconseguien generalment nivells més alts, cosa que suggeria així que la tasca vital de l'escola primària era de mantenir els nens inscrits i assistint durant el període de temps més llarg possible, especialment en una



escola d'una àrea socialment difícil com St. John, on, cap a la dècada de 1890, el 60% dels infants hi havien romàs menys de dos anys, contra només un 28% els anys setanta, una indicació de l'estat mòbil de l'àrea de captació en el darrer període. Els caps d'estudis estaven convençuts que la durada de l'estada combinada amb una bona assistència, eren factors crucials en l'èxit de l'escola. En general, van aparèixer *dins* d'escoles individuals petites correlacions en l'agrupament socio-econòmic i l'èxit educatiu mesurat segons el nivell assolit, el qual apareix sorprenent a la vista del tòpic segons el qual els pares treballadors de l'època victoriana eren hostils, o almenys apàtics, respecte de l'escolarització.

A tall d'explicació poden establir-se dos punts tècnics. Per començar, les mostres emprades en l'estudi eren necessàriament atenuades socialment, sense contenir virtualment cap nen de les classes mitjanes-altes, i probablement una mostra menys significativa de la «pobra-baixa». A més, si calia, els infants es presentaven més d'una vegada a cada nivell. Evidentment, cada nivell era el requisit previ per al següent. Hi ha molts exemples en els registres d'infants repetint el mateix nivell, encara que rarament més d'una vegada; per tant, un nen més endarrerit podia passar els nivells ampliant la durada de la seva estada.

Hi ha també dos factors més generals. És ben sabut que el sistema de «pagament per resultats» encoratjava l'aprenentatge mecànic, el qual devia haver reduït el poder de l'examen per distingir. La distinció no n'era sempre la finalitat. En aquestes circumstàncies, les aptituds més dèbils observades dels nens socialment desavantatjats serien menys que les clarament exposades. L'habilitat innata i la imaginació dels nens més llestos constituïria una forma de contracop per a la qual no hi havia recompensa tangible en l'obtenció de millors resultats.

Potser més important, és l'evidència de la discriminació positiva a les escoles en benefici dels infants més endarrerits. Com el director de Christ Church revelava: «els mestres han estat examinant la classe d'un altre durant la setmana (una tàctica dissenyada per estimular la visita de l'inspector, habituant els infants a “una va-

rietat de veu i maneres”». Hi ha, per suposat, una divisió a cada nivell, sobre la qual s'estan fent grans esforços...».³⁹ La subvenció de l'Estat depenia tant dels resultats obtinguts dels nens menys capaços com dels més capacitats. Lluny de considerar que aquesta menor capacitat dels infants mereixia mestres menys capacitats, un cap d'estudis podia perfectament considerar convenient de posar al càrrec d'un mestre experimentat un grup reduït de infants endarrerits, deixant mestres en pràctiques per atendre la resta, i particularment en el període crític que precedia l'examen anual. L'expectativa d'èxit havia de ser la mateixa per a tots, excepte una petita minoria de nens, que eren exclosos de l'examen a causa d'una salut excessivament delicada i/o d'absència, o d'una «extrema inactivitat».

D'altra banda, hi havia diferències significatives *entre* escoles de composició social marcadament diferent. Per exemple, en la dècada de 1870 Christ Church tenia el 36% dels seus alumnes en els agrupaments socio-econòmics I-III enfront dels 14% de St. John, però només un 20% davant d'un 40% en l'agrupament socio-econòmic V. Aquesta diferenciació era paral·lela als millors resultats assolits a Christ Church, on el 65% d'ells havien assolit el nivell III o superior, enfront a un 44% a St. John. Els pares actuaven aparentment de forma correcta en considerar la tria d'escola com una manera de millorar les oportunitats. Cal considerar altres factors, entre els quals hem d'incloure-hi la qualitat del mestre. Semblaria probable que les escoles d'un estatus més alt fossin capaces de treure més fàcilment mestres capacitats i experimentats i, com indiquen els diaris d'escola de Christ Church, rebutjaven ràpidament els que no augmentaven satisfactòriament els resultats dels exàmens de l'Estat.

Bootle il·lustra per fi, de manera clàssica, les forces ecològiques que afecten l'educació, identificades a Londres per l'estudi de Booth sobre els anys vuitanta i noranta. Així, l'estreta proximitat de les zones de classe mitjana de Merton Road i Breeze Hill a Bootle, amb el ghetto del barri baix portuari gairebé immediatament a l'altra banda de la barrera física del canal i la línia fèrria (mapa 1), significaven que

els pares responien decisivament al que ells consideraven com a problemes morals de contacte amb els desemparats i calamitosos advertiments de les conseqüències que podien derivar-se'n si els seus fills no eren protegits per una ordenació socialment jeràrquica de l'escolarització.

El director de l'escola de nens de Salisbury Road va trobar la seva escola sobrepassada gairebé des del començament per una nova onada de desenvolupament de la zona portuària cap al límit nord de Bootle i recordava la seves conseqüències per a l'escola, amb la pèrdua

«...d'un nombre dels nostres alumnes més respectables, els pares dels quals estan deixant el districte, essent-ne la raó que el barri s'està deteriorant molt. Aquest és inqüestionablement el problema. Les nostres admissions, amb molt poques excep-

cions, no eren mai de gran nivell pel que fa a les qualificacions educatives, però els que ara estan essent admesos són els de la classe «trinxeraire».⁴⁰

L'impacte educatiu d'una reducció dels nivells més alts («el nivell V és el tancat al qual saltaran comparativament molt pocs»⁴¹) i un deteriorament en l'assistència, vista com a crucial per al millorament acadèmic:

«...l'excel·lència en l'assistència i l'eficiència van aparentment de costat... la base de la piràmide és més baixa tant en l'assistència com en l'habilitat»⁴²

D'altra banda, prosperaven altres escoles populars, a còpia de matricular fills de pares «respectables» de classe mitjana-baixa i classe treballadora alta.

NOTES

1. G. GRACE, «Urban Education: Policy Science or Critical Scholarship?», a G. Grace (ed.), *Education and the City: Theory, History and Contemporary Practice* (London, 1984), pàg. 35-7.

2. E.E. LAMPARD, «Historical Aspects of Urbanization», in P.M. Hauser and L. Schnore (eds.), *The study of Urbanization* (New York, 1965), p. 519.

3. W.E. MARSDEN, «Historical Geography and the History of Education», *History of Education*, vol. 6 (1977), pàg. 21-42.

4. Vegeu T. HAGERSTRAND, «Quantitative Techniques for Analysis of the Spread of Information and Technology», a C.A. Anderson i M.J. Bowman (eds.), *Education and Economic Development* (Londres, 1971), pàg. 253-4 i pàg. 256.

5. W.E. MARSDEN, «Diffusion and Regional Variation in Elementary Education in England and Wales 1800-1870», *History of Education*, vol. 11 (1982), pàg. 173-94.

6. Vegeu W.B. STEPHENS, *Education, Literacy and Society, 1830-70: The Geography of Diversity in Provincial England* (Manchester, 1987).

7. HANSARD, 2a sèrie, vol. 2 (1820), pàg. 63.

8. Joseph Fletcher era l'inspector escolar per a la Societat Britànica d'escoles subvencionades durant la dècada de 1840. Vegeu *Minutes of the Committee of Council on Education*, vol. 2 (1846), pàg. 25-31.

9. Vegeu H. SILVER, «Ideology and the Factory Child: Attitudes to Half-Time Educations», a P. McCann (ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century* (London, 1977), pàg. 157.

10. W.E. MARSDEN, «Ecology and Nineteenth Century Urban Education», *History of Education Quarterly*, col. 23 (1983), pàg. 35.

11. W.E. MARSDEN, «Residential Segregation and the Hierarchy of Elementary Schooling from Charles Booth's

London Surveys», *London Journal*, vol. 11 (1985), pàg. 127-46.

12. R.E. PARK, «The city as a National Phenomenon» (1939), a R. E. PARK, *Human Communities: The City and Human Ecology* (Glencoe, 1952), pàg. 118.

13. R.E. PARK, «Human Ecology» (1936), a *ibid.*, pàg. 150-1.

14. *Ibid.*, pàg. 151-7.

15. H.H. BARROWS, «Geography as Human Ecology», *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 13 (1923), pàg. 1-14.

16. R.E. PARK, «The Urban Community as a Spatial Pattern and a Moral Order» (1925), a R.E. Park, *Op. cit.*, (1952), pàg. 165-6.

17. *Ibid.*, pàg. 170.

18. R.E. PARK, «Symbiosis and Socialization: a Frame of Reference for the Study of Society» (1939), a R.E. Park, *Op. cit.*, pàg. 261.

19. R.E. PARK, «The City: Suggestions for the Investigation of Human Behaviour in the Urban Environment» (1916) a *Ibid.*, pàg. 17.

20. W.E. MARSDEN, *Unequal Educational Provision in England and Wales: the Nineteenth-century Roots* (London, 1987), pàg. 88-107.

21. *Ibid.*, pàg. 108-133.

22. B.T. ROBSON, «View on the Urban Scene», a M. Chislom i H.B. Rodgers (eds.), *Studies in Human Geography* (London, 1973) m pàg. 222.

23. A. BUTTINER, «Social Space and the Planning of Residential Areas», *Environment and Behaviour*, vol. 4 (1972), pàg. 286.

24. Rev. Canon TRERVOR, «Elementary Schools in Small Town Populations», *Transaction of the National Association for*

the provision of Social Science (New York Meeting, 1864), pàg. 412 i ss.

25. W. WORDSWORTH, «The Excursion», Llibre Primer, versos 118-125, a T. Hutchinson (ed.), *The Poetical Works of Wordsworth* (Oxford, 1951), pàg. 592.

26. J.S. WINDER, «Report on the State of Popular Education in the Specimen Manufacturing Districts of Rochdale and Bradford» *Newcastle Comission* (London, 1861), pàg. 206.

27. *Reports of the Committee of Council on Education* (R.C.C.E.) (London 1871-2), Part. 1, pàg. 72.

28. R.C.C.E. (Londres, 1875), pàg. 408.

29. M. CASTELLS, «Theory and Ideology in Urban Sociology», a C.E. Pickvance (ed.), *Urban Sociology: Critical Essays* (London, 1972), pàg. 83.

30. H. SILVER, «The Uses of Parochialism: Comparative and Cross Cultural Study», a J.H. Best (ed.) *Historical Inquiry in Education: a Research Agenda*, (Washington, American Educational Research Association, 1983), pàg. 191.

31. FINKELSTEIN, «Redoing Urban Educational History», a R.K. Goodenow i W.E. MARSDEN (eds.), *Urban Educational History in Four Nations: the United States, the United Kingdom, Australia and Canada* (New York, en premsa).

32. Gran part del que segueix pot trobar-se a W.E. MARSDEN «Social Environment, School Attendance and Educational Achievement in a Meyerside Town, 1870-1900», a P. McCann (ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century* (London, 1977), pàg. 193-230; vegeu també W.E. MARSDEN, *Op. cit.*, (1987), capítols 8 i 9.

33. En aquesta etapa, per suposat, el sistema dual estava en funcionament. Fins al 1870 les parròquies havien estat responsables de la planificació de l'escola, encara que ajudades

des del 1833 per les subvencions de l'Estat. Però com que aquestes instàncies voluntàries havien estat incapaces d'afrontar les demandes dels pobles grans i les ciutats en particular, van formar-se els Consells escolars, capaços d'inspirar-se en l'índex local per a constituir-se.

34. Per una relació més detallada dels problemes referents a la classificació d'Amstrong, vegeu W.E. MARSDEN, *Op. cit.*, (1977), pàg. 196-97.

35. C.F. NATHAN, *A Schoolmaster Glances Bank* (Liverpool, 1946), pàg. 79.

36. *Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book*, 12 agost 1887. Els diaris d'escola en aquest moment eren una responsabilitat obligatòria dels caps d'estudi de les escoles estatals inspeccionades. Eren, en efecte, uns diaris de curs de l'escola, escrits dia a dia. Havien d'incloure els informes dels inspectors de Sa Majestat. Estaven tancats amb candau de manera que els mestres no podien veure què es deia d'ells. Eren llegits, per descomptat, pels directors de l'escola, els quals podien, per exemple, acomiadar mestres dels quals s'havia queixat el cap d'estudis.

37. Public Record Office, *Education File*, 21/9.080.

38. Exposat a W.E. MARSDEN, *Op. cit.*, (1977), pàg. 214-24.

39. *Christ Church School (Boys) Bootle, Log Book*, 7 de juliol de 1881.

40. *Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book*, 29 d'abril de 1887.

41. *Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book*, 27 d'abril de 1888.

42. *Salisbury Road School (Boys) Bootle, Log Book*, 5 d'octubre de 1888.