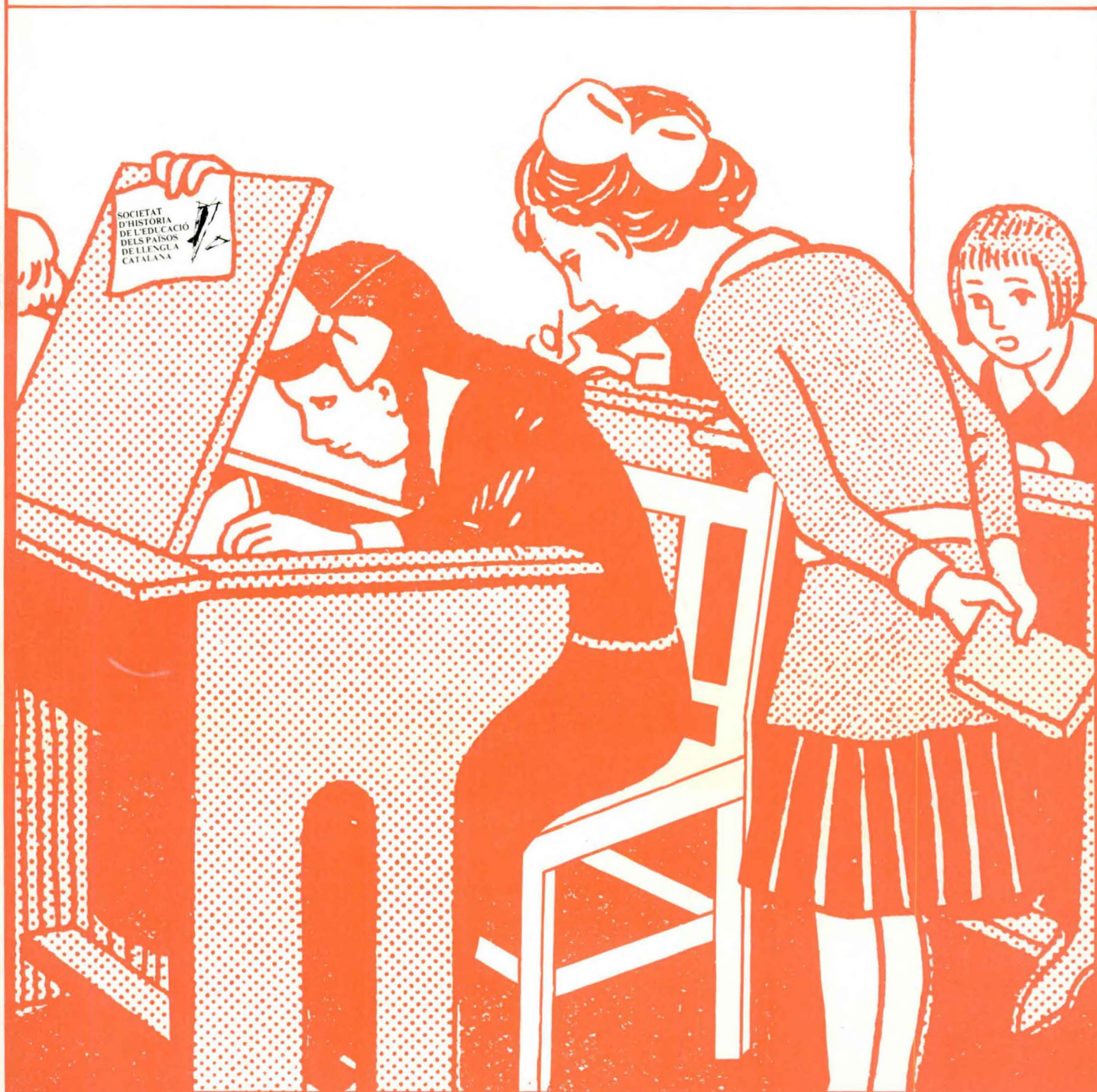


FULL INFORMATIU



L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN FRANCE: REMARQUES SUR LA DYNAMIQUE SOCIALE D'UN CHAMP DISCIPLINAIRE

Pierre Caspard

VI JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ, LLEIDA, MAIG 1984

L'EDUCACIÓ REPUBLICANA A LES TERRES DE LLEIDA. TAULA RODONA

Josepa Reimundi, Jaume Barrull, Josep Lladonosa, Antoni Claverol, Frederic Godàs

L'ORIGEN DE L'ESCOLA NORMAL DE LLEIDA DINS EL SISTEMA LANCASTERIÀ

Josep Lladonosa

N. 3 Lleida, desembre de 1984

Índex

Una nota sobre les darreres activitats i les comeses immediates de la Societat	3
L'Histoire de l'éducation en France: remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire, per Pierre Caspard	5
Acte d'inauguració de les Vlenes Jornades. Mots de Josepa Reimundi	25
VI Jornades d'història de l'educació: l'educació republicana a les terres de Lleida: Jaume Barrull, Josep Lladonosa, Josepa Reimundi, Antoni Claverol, Frederic Godàs.	39
L'origen de l'escola normal de Lleida dins el sistema lancasterià (conferència de cloenda de les VI Jornades), per Josep Lladonosa.	47
Notes crítiques, ressenyes bibliogràfiques	58



Aquest *Full* nº 3 ens duu l'eco de les activitats de la nostra Societat. Creiem que a poc a poc els seus objectius es van assolint, per bé que ara cal més que mai el concurs i la col.laboració de tots els qui volem potenciar-la com a eina científica i pedagògica. Hem aconseguit de donar una interessant continuïtat a la celebració periòdica de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans i a la publicació de les Actes corresponents, tot i que encara esperem la publicació de les Actes de Tarragona de 1980 –els responsables de la qual ens han assegurat que no trigaria a produir-se. Tot això ha estat possible gràcies a l'ànim i l'entusiasme de les institucions i col.lectius locals que s'han encarregat de l'organització de cada col.loqui, després de Tarragona, Vic, i ara darrerament Lleida.

Des d'aquí volem manifestar el nostre agraïment envers la tasca de l'ICE de Lleida de la Universitat Autònoma i del professorat i alumnat que va ajudar a la organització de les passades VI Jornades, i en especial envers l'ajut i entusiasme inestimable de Josepa Reimundi, principal responsable de l'organització d'aquestes Jornades. Ens manquen, però, encara ajuts institucionals. I necessiten sobretot el concurs actiu de socis i simpatitzants, i de les institucions acadèmiques i organismes públics. Tot això és imprescindible per a anar endavant en l'acompliment dels nostres objectius de servir la cultura dels nostres Països amb una presència continuada que només podrem tenir el dia que disposem de més possibilitats humanes i econòmiques per a dur a terme activitats de recerca i divulgació més seguides i d'un estatge social.

Consignem, d'altra banda, que ja s'ha fet realitat el conveni per a la creació d'un fons històrico-educatiu de la Societat en dipòsit al Servei de Documentació històrico-pedagògica de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, ubicat al Centre Fono-audiològic Municipal, carrer Tres Pins, s.n., Montjuïc, Barcelona. Aquest conveni estableix que:

«La Societat d'Història de l'Educació dels Països Catalans i el Servei de Documentació Històrico-pedagògica de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, han establert un acord concretat en els següents punts:

- 1.– La societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, dipositarà el seu fons documental al Servei de Documentació.
- 2.– El Servei de Documentació acollirà aquest fons documental que, degudament classificat i ordenat, restarà a disposició dels socis de la Societat i dels lectors en general.
- 3.– La documentació dipositada al Servei de Documentació, resta propietat de la Societat, que manté el dret de disposar-ne en qualsevol moment.

Barcelona, setembre 1984

nota: El Servei de Documentació està a disposició de tots els socis i dels investigadors en general, per tal d'acollir documentació, institucional o particular, referent a la història de l'educació, per tal d'enriquir el seu fons documental».

Alguns particulars i entitats públiques ja ens han fet les primeres donacions de documentació i material bibliogràfic per al fons històrico-educatiu de la societat. Al seu moment publicarem la relació de donants. Pensem anar incrementant aquest fons amb intercanvis amb institucions i amb aportacions de socis i amics.

Però, insistim: sense una activa participació i col.laboració tant de particulars com d'institucions acadèmiques i culturals aquesta «eina científica i pedagògica» al servei dels nostres Països perdria la seva raó de ser i es rovellaria.

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN FRANCE :

remarques sur la dynamique sociale d'un champ disciplinaire *

Pierre Caspard

Pour traiter des tendances actuelles de la recherche en histoire de l'éducation française, deux approches, au moins, sont possibles. La première consiste à prendre en compte l'apport scientifique des recherches, à partir de l'analyse des ouvrages les plus marquants ou les plus novateurs, par leur sujet, leur problématique ou leur méthodologie. Une telle approche a déjà été menée, soit globalement, soit par thème, dans plusieurs articles récents (1).

Une deuxième approche consiste à caractériser *l'ensemble* de la production historique du domaine, sans vouloir, a priori, attacher d'importance particulière à telle ou telle étude, en fonction de critères qualitatifs ou autres (2). Cette démarche présente, bien sûr, l'inconvénient de provoquer un applatissement des perspectives, puisqu'elle met toute la production historique sur le même plan. Mais elle permet aussi de mieux mesurer le dynamisme de la recherche, non seulement comme productrice de connaissances, mais également en tant que fait socio-culturel : dans ce domaine comme dans d'autres, la recherche historique remplit, en effet, des fonctions sociales qui sont d'ordre intellectuel et scientifique, mais aussi idéologique et pratique.

Sans négliger la première approche, c'est la seconde que nous privilégierons, car ce sont les conditions sociales de production d'histoire de l'éducation que nous voulons surtout tenter ici de cerner.

I/ L'intérêt social porté à l'histoire de l'éducation, hier et aujourd'hui.

Nous limiterons d'abord l'analyse à l'histoire de l'enseignement, notion plus restreinte, mais aussi plus facile à cerner que celle d'histoire de l'éducation. Si l'on considère (cf tableau I) le nombre des références consacrées à ce seul domaine, depuis trente ans, dans la *Bibliographie annuelle de l'histoire de France* (3), on s'aperçoit que, dans une production

* Texte d'une conférence prononcée aux VI Jornades d'història de l'educació als països catalans, à Lleida, le 8 mars 1984.

1) Voir la bibliographie, à la fin de l'article.

2) Avouons partager, jusqu'à un certain point, «l'enchantement» que déclare éprouver Ch. O. Carbonell pour les «petits historiens», auteurs de ces «histoires imparfaites» dont l'abondance et la diversité permet de saisir, mieux que dans la «grande» histoire, une *opinion*, un *sentiment collectif*. Cf «Pour une histoire de l'historiographie», *Storia della storiografia*, 1982, 1, pp. 7-25.

3) *Bibliographie annuelle de l'histoire de France*. Paris, CNRS, 1 volume annuel depuis 1953. Bibliographie établie sous la direction de C. Albert-Samuel.

historique qui a globalement peu augmenté, le nombre d'articles et d'ouvrages consacrés à l'histoire de l'enseignement a doublé jusqu'à la fin des années 1970, et même triplé en tenant compte des deux dernières années (4).

TABLEAU I : Évolution de la place de l'histoire de l'enseignement dans la
Bibliographie annuelle de l'histoire de France (1954-1982)

PÉRIODE	I (a)	II (b)	%
1954 - 1961	(c)	(c)	env. 0,90 %
1962 - 1968	83	9 341	0,88 %
1969 - 1975	124	9 915	1,25 %
1976 - 1980	160	10 130	1,58 %
1981 - 1982	245	11 006	2,22 %

Notes :

- (a) Moyenne annuelle des références consacrées à l'histoire de l'enseignement *stricto sensu*.
- (b) Moyenne annuelle du total des références de la *B.A.H.F.*
- (c) Chiffres absolus non comparables à ceux des périodes suivantes.

4) Ce constat appellerait de nombreuses précisions techniques. Nous nous bornerons aux principales :

a) la production recensée dans la *BAHF* n'est pas homogène, tout au long de la période : au fil des ans, les notules de quelques pages s'estompent de la bibliographie. La longueur moyenne des références double, en 30 ans, passant d'environ 40 pages à 80 pages. Il faudrait donc pondérer sérieusement l'analyse du seul *nombre* des titres publiés. La même restriction vaudra, *infra*, pour leur typologie.

b) Les titres concernant l'histoire de l'éducation non scolaire n'ont pas été relevés. Or, c'est dans ce domaine que le progrès des recherches a été le plus marqué, comme le prouve l'analyse du cas, sans doute significatif, de la production publiée dans la *Revue d'histoire moderne et contemporaine*. De 1954 à 1963, la *RHMC* a consacré 2 % de ses articles à l'histoire de l'enseignement ; de 1964 à 1973, ce chiffre s'est élevé à 4,8 % et, de 1974 à 1983, à 4,3 %, tandis que, durant cette dernière période, 2 % des articles étaient consacrés - phénomène entièrement nouveau - à l'histoire de l'éducation non scolaire. En trente ans, la progression totale a donc été nette (de 2 % à 6,3 %), l'histoire de l'éducation non scolaire y contribuant pour une bonne part, tout au moins depuis dix ans.

c) L'évolution de la production des toutes dernières années a été perturbée par la commémoration des lois scolaires de 1880-1882. Cet événement explique l'essentiel de la très forte hausse constatée en 1981-1982. On ne peut encore dire si cette hausse n'aura été que momentanée.

Il s'agit là d'une hausse considérable, qui a sans doute peu d'équivalents dans d'autres domaines de la recherche historique. Ce phénomène requiert une explication qui, remontant au delà des années 1950-1980, cherche à prendre en compte la dynamique de ce domaine de recherche dans une perspective de longue durée. Sans vouloir tenter ici une approche quantitative de cette dynamique, nous nous bornerons à un survol des différentes phases qu'elle a connues depuis les origines. Nous en distinguerons quatre :

1 . C'est dans la première moitié du XIXe siècle que l'histoire de l'enseignement échappe au genre traditionnel de la chronique institutionnelle et de la monographie d'établissement, et prend une nouvelle dimension, en se plaçant dans la mouvance de l'éducation comparée, qui apparaît à la même époque, particulièrement en Allemagne. L'acte de baptême français de la discipline est peut-être dressé par Barrau, qui apprend aux lecteurs du *Journal général de l'Instruction primaire*, en 1857, que vient de naître en Allemagne une discipline intitulée « Histoire de la *pédagogie* ou de la *pédagogique*, ce qui signifie en français *Histoire de l'éducation et de l'enseignement* ». (5)

En même temps qu'il la baptise, Barrau dénonce l'esprit que les Allemands ont insufflé à cette discipline : celui du nationalisme. « Confondant les progrès du protestantisme avec ceux de l'intelligence humaine », ils font des moindres de leurs pédagogues « des personnages historiques qui ont imprimé le mouvement à leur siècle ». En France même, le *Dictionnaire* de Buisson dénombre moins d'une centaine de titres publiés en histoire de l'enseignement de 1800 à 1870 : une fraction croissante d'entre eux s'inscrivent également dans la perspective de comparaison, donc d'émulation nationale, qui caractérise l'historiographie de l'époque. Dès son origine, l'histoire de l'enseignement se voit donc porteuse de puissants enjeux sociaux, puisqu'elle apporte sa pierre au nationalisme que chaque pays édifie alors pour son compte.

2 . Cette situation se prolonge dans les décennies suivantes, où l'éducation et l'histoire comparées restent vivaces - surtout après la défaite de 1871 - mais où, en France, les enjeux nationalistes se doublent alors d'enjeux de politique intérieure, qui donnent un vif essor à la discipline, particulièrement marqué entre 1870 et 1914. Dès les années 1870, il paraît près de 10 livres d'histoire de l'éducation par an (soit dix fois plus que durant la période précédente), qui représentent 15 % de l'ensemble des ouvrages d'éducation. Cette proportion montre à quel point l'histoire de l'éducation est partie prenante dans la lutte scolaire qui oppose laïcs et cléricaux. L'objet du débat est d'ailleurs bien connu : il oppose l'historiographie républicaine, qui accuse l'Ancien Régime et la Monarchie d'ignorantisme, aux monarchistes et aux cléricaux, qui exaltent, au contraire, leur œuvre d'enseignement, et vitupèrent le rôle de la Révolution dans ce domaine. Ceci entraîne deux conséquences. La première est que

5) Barrau : « De l'histoire de l'éducation et de l'enseignement » *Journal général de l'instruction primaire*, 1857, 1, p. 5. Sur le contexte, voir P. Gerbod : « Les historiens de l'enseignement au XIXe siècle », *Histoire de l'éducation* (à paraître).

l'historiographie de l'une et l'autre tendances privilégie d'une façon presque exclusive, le rôle de l'État dans le développement de l'instruction. Au contraire de l'historiographie actuelle, elle étudie donc peu la demande scolaire, ne distinguant pas les multiples attentes sociales qui nourrissent cette demande.

La deuxième conséquence, fortement liée à la première, est que, parmi ceux qui ont marqué l'histoire de l'éducation à cette époque, figurent souvent des personnages dont la carrière s'est déroulée, au moins en partie, dans la haute administration de l'enseignement (directions du Ministère, rectorat, inspection générale...) : il suffirait de citer les noms de O. Gréard, F. Buisson, L. Liard, Maggiolo, G. Compayré... En même temps, les enseignants de base, instituteurs ou professeurs du secondaire, apportent une contribution massive à cette historiographie. Durant toute cette période, l'histoire de l'enseignement apparaît donc comme largement secrétée par l'institution scolaire elle-même, sa finalité sociale étant de contribuer à répondre aux questions que soulève la profonde rénovation que connaît alors l'enseignement, que ce soit dans son contenu, son organisation ou son contrôle idéologique et politique.

3 . De la Première Guerre mondiale aux années 1950, l'histoire de l'école connaît un déclin, qui a souvent été constaté. Avançons ici quelques explications.

Ainsi, cette période voit une atténuation du conflit entre laïcs et cléricaux, une guerre de tranchées succédant à la guerre de mouvement qui les opposait dans la période précédente. En même temps, le système éducatif connaît une relative stabilisation, dans ses structures, ses effectifs, ses contenus et ses fonctions sociales, autant de raisons qui rendent moins nécessaire la fonction d'argumentaire qui était précédemment dévolue à l'histoire de l'école. Une troisième raison, plus rarement évoquée, nous semble contribuer à expliquer ce déclin : c'est le déplacement de l'intérêt social global pour les phénomènes éducatifs. Cet intérêt se porte désormais, d'une façon significative, vers les formes extra-scolaires d'éducation : éducation familiale, mouvements de jeunesse, action catholique, organisation du sport, des loisirs et des vacances des jeunes, etc. On verra un témoignage de ce déplacement dans le fait suivant : vers 1880, 10 % environ des revues pédagogiques qui se créent en France concernent spécifiquement l'éducation extra-scolaire ; ce chiffre monte à 30 % vers 1930. Or, contrairement à ce qui s'était passé lors de la période précédente, cet intérêt ne s'accompagne pas d'un développement d'études historiques, puisque les formes d'éducation que l'on met en place sont largement nouvelles, et connaissent peu de précédents susceptibles d'alimenter la réflexion et l'action des contemporains.

4 . Depuis les années 1960, on assiste à un important renouveau des études en histoire de l'éducation.

La première raison de ce phénomène tient à une focalisation de l'intérêt des historiens universitaires vers l'histoire de l'éducation : en 1982, 10 % des chercheurs universitaires

en histoire s'intéressent, au moins partiellement, à l'éducation (6).

Ce regain d'intérêt tient d'abord à la position carrefour qu'occupe ce domaine d'étude dans plusieurs des problématiques historiennes dominantes, récentes ou actuelles. Telle la problématique de la production / reproduction sociale. Schématiquement, on peut dire que, jusque dans les années 1950, la perception de ce problème est surtout économique, voire économiste : l'existence des classes sociales est perçue et analysée comme dépendant essentiellement de la possession, de l'acquisition ou de la perte d'un capital économique : biens fonciers, capitaux, rentes, salaires sont au cœur de l'analyse sociale. Depuis les années 1960 s'est produit un sensible glissement des perspectives. Si l'analyse socio-économique reste vivace, on s'attache de plus en plus à étudier la constitution et la possession d'autres formes de capital : capital culturel, capital symbolique, donc, capital scolaire. Notons que si, dans les décennies précédentes, l'analyse historique s'inspirait plutôt des économistes, c'est vers les sociologues que, dans cette nouvelle perspective, elle se tourne préférentiellement : au premier rang d'entre eux, on pourrait citer Bourdieu et ses disciples (7).

Une autre problématique majeure - qui ne se ramène que partiellement à la précédente - est celle des processus de domination sociale. En schématisant encore, on peut dire que, jusque dans les années 1960, ces processus de domination ont été envisagés au travers de l'histoire politique, et particulièrement des organisations : partis, syndicats et autres mouvements sociaux institutionnalisés. Depuis cette époque - 1968 marquant, peut-être, une coupure - l'étude des formes institutionnelles de domination sociale a été relativisée, l'accent étant mis davantage sur les processus de domination - ou, au contraire, de résistance - idéologiques et culturels : encore une fois, l'école et, plus largement, l'éducation, se trouvent donc sur la trajectoire des préoccupations nouvelles. Notons aussi que l'interface disciplinaire a, en même temps, changé. De la politologie, il est passé à la sociologie - il faudrait citer, à nouveau, l'école de Bourdieu - et, surtout, à la philosophie, avec les nombreux disciples de Michel Foucault, qui ont appliqué à l'école ou à la famille, les schémas d'analyse que Foucault lui-même avait utilisés pour l'asile, et la prison (8).

On pourrait évoquer bien d'autres exemples de la position éminente, ou stratégique,

6) Le *Répertoire des historiens français pour la période moderne et contemporaine* (Paris, CNRS, 1983, 358 p.), recense 1267 chercheurs appartenant exclusivement au Supérieur et à la Recherche. Parmi eux, 124 apparaissent dans la rubrique « Histoire de l'éducation ». En incluant les non-universitaires et les étrangers, le répertoire des chercheurs en histoire de l'éducation que publie *Histoire de l'éducation* en a recensé, pour sa part, 372.

7) Cf. la place tenue par l'éducation, et l'histoire de l'éducation, dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*.

8) Dès 1975, en rédigeant *L'Enseignement. 1. L'école primaire* (Paris, Recherches n. 23, juin 1976), consacré à l'histoire de l'enseignement mutuel, Anne Querrien note qu'elle a été « complètement opprimée par la pensée de Foucault » qui lui imposait de « rendre une copie la plus conforme possible à ce qui en était attendu », à savoir « utiliser les bons concepts : normalisation, inscription, territoire » pour s'engager dans « la voie de la dénonciation, la voie de la désignation de l'école à la vindicte populaire » (pp. 112-113). D'autres historiens continueront à « faire du Foucault » pendant longtemps encore, en critiquant l'école comme entreprise de normalisation. Il est à noter que ce courant a reçu, pendant dix ans, une puissante orchestration de l'hebdomadaire politique et culturel préféré du milieu enseignant : *Le Nouvel Observateur*, ce qui constitue un phénomène de masochisme professionnel extrêmement intéressant à analyser. Sur le retournement complet que connaît, depuis quelques mois, l'opinion dominante envers l'école, voir *infra*.

qu'occupent aujourd'hui les phénomènes éducatifs dans les préoccupations des historiens. Ainsi, l'historien de l'économie est conduit à étudier la formation des dirigeants d'entreprises, celle des ingénieurs et cadres, aussi bien que la formation professionnelle des ouvriers ou la diffusion des sciences et des techniques. L'historien du social étudie les différentes composantes du corps enseignant dans leur recrutement, leurs organisations, leurs idéologies. S'inspirant des travaux des ethnologues, l'historien des mentalités s'intéresse à la sociabilisation des jeunes, à l'éducation du corps, aux rapports entre l'écrit et l'oral dans les différentes cultures, autant de phénomènes qui constituent, à part entière, l'objet de l'histoire de l'éducation, extraite de son cadre strictement scolaire.

On aura remarqué, incidemment, l'influence qu'ont exercée, sur notre discipline, ces disciplines voisines que sont la sociologie, l'ethnologie et, dans une moindre mesure, la philosophie ou l'économie. Objet d'étude par excellence multifacettes, le phénomène éducatif a bénéficié de l'engouement pour l'interdisciplinarité qui a caractérisé la recherche universitaire depuis vingt ans ; discipline attrappe-tout, l'histoire s'est trouvée être privilégiée par ce mouvement d'intérêt : là réside l'une des raisons de son renouveau.

Une deuxième explication au renouveau récent de l'histoire de l'éducation réside dans l'activité d'une espèce en voie d'apparition : les spécialistes des sciences de l'éducation. Il n'est peut-être pas inutile de rappeler ici que, malgré le rôle éminent joué par la France dans ce domaine à la fin du XIX^e siècle - il suffirait de citer les noms de Durkheim ou de Binet - les sciences de l'éducation sont restées longtemps sous-développées dans l'enseignement, notamment dans l'enseignement supérieur : les futurs professeurs de l'enseignement secondaire n'ont eu et n'ont encore aucune formation pédagogique, en vertu de l'axiome : «la pédagogie, c'est bon pour les primaires». Mais dans les écoles normales d'instituteurs elles-mêmes, les enseignants de psycho-pédagogie sont, depuis le début de ce siècle, des philosophes qui ont souvent de grandes réticences à utiliser ou à enseigner le résultat des recherches conduites par les psychologues de l'enfant ou les sociologues de l'éducation : en reprenant la formule que Marc Bloch attribuait à Seignobos, on peut dire que pour eux, s'il est très utile de poser des questions, il est très dangereux d'y répondre, sauf à faire preuve d'un «scientisme» et d'un «positivisme» répréhensibles (9).

Ce contexte, très défavorable, a été un peu modifié en 1967, année où les premières UER (Unités d'enseignement et de recherche) de sciences de l'éducation ont été créées en France : il en existe aujourd'hui une douzaine, qui comptent 150 enseignants et environ 4000 étudiants, dont 500 en thèse de 3^e cycle (10). Or, une proportion non négligeable de

9) Cf *La Philosophie dans le mouvoir*, Paris, Solin, 1979 et *L'Empire du sociologue*, Paris, La Découverte, 1984, ouvrages rédigés, majoritairement, par des professeurs de philosophie en école normale.

10) L. Marmoz : «Note sur les études en sciences de l'éducation». *Revue française de pédagogie*, janvier 1983, pp. 105-107.

ces thèses ont des sujets historiques : sur 380 thèses de sciences de l'éducation soutenues dans les années 1981-1982, 46, soit 12 %, traitent d'un sujet d'histoire. Même si beaucoup de ces étudiants de 3e cycle sont étrangers (africains, principalement) et travaillent surtout sur l'histoire de leur pays (c'est le cas d'environ un tiers des thèses à sujet historique), il n'en reste pas moins que, globalement, l'histoire de l'éducation a reçu, depuis quinze ans, un appoint notable de ce secteur d'enseignement et de recherche.

Une seconde catégorie professionnelle est venue renforcer la recherche en histoire de l'éducation : celle que constituent les professeurs de l'enseignement secondaire. De tous temps, certains de ces professeurs ont fait de la recherche, mais le phénomène semble plus massif depuis une douzaine d'années. Cela tient, d'abord, à la conjoncture démographique universitaire : comme dans beaucoup de pays, l'université et le CNRS ont de moins en moins recruté depuis le début des années 1970. Or, en France, le même concours - l'agrégation - autorisait pratiquement l'accès, dans les années précédentes, aux enseignements secondaire et supérieur. C'est ce dernier que visaient en fait beaucoup d'agrégés, qui se trouvèrent, à partir de 1970, et contrairement à leurs espérances, coupés des métiers de la recherche. «Chercheurs contrariés», nombre d'entre eux veulent prendre du recul par rapport à l'exercice de leur métier, en tentant d'en écrire l'histoire.

Cette tendance a été renforcée par la détérioration de l'exercice du métier, pour des raisons qui sont les mêmes en France que dans les pays similaires : changement des caractéristiques socio-culturelles de la population scolarisée, existence d'une culture jeune possédant ses propres valeurs, etc. Qu'enseigner, comment l'enseigner, et, plus profondément, même, qu'est-ce qu'une matière d'enseignement et que doivent devenir les curricula ? Une partie de la réponse à ces questions est cherchée, par les enseignants eux-mêmes, soit dans le passé de la discipline qu'ils enseignent soit, plus globalement, dans celui du système scolaire auquel ils appartiennent : tout ceci explique un regain, mesurable et significatif, de l'intérêt globalement porté par les enseignants du second degré à l'histoire de l'enseignement.

Le même constat pourrait être fait, et pour des raisons assez voisines, concernant l'intérêt croissant qu'éprouvent, pour l'histoire de l'éducation, des formateurs de maîtres de l'enseignement primaire (Professeurs d'école normale, Inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale), voire les instituteurs eux-mêmes : c'est, notamment, sous l'impulsion de ces derniers que se sont créés plusieurs des musées de l'éducation, locaux ou régionaux, qui existent actuellement en France.

L'évolution de la recherche en histoire de l'éducation dépend donc de deux facteurs. D'une part, de la conjoncture scientifique, intellectuelle et idéologique qui caractérise les sciences humaines en général, et l'histoire en particulier ; d'autre part, de la composition

socio-professionnelle de ce qu'il est convenu d'appeler - sans doute à tort, vue son hétérogénéité - la «communauté scientifique». Reste à voir quelles conséquences ont eues ces deux facteurs sur l'évolution récente de la recherche et, notamment, sur l'évolution de ses thèmes de prédilection.

II) L'évolution des thèmes de recherche.

Pour percevoir l'évolution des thèmes, nous avons examiné un échantillon de 1364 titres d'ouvrages et d'articles parus de 1954 à 1962, et consacrés à l'histoire de l'enseignement (11).

Les tableaux II à V synthétisent les principales évolutions observées.

En ce qui concerne les *périodes* étudiées (cf. tableau II), on constate, globalement, une prépondérance de l'époque contemporaine, nettement plus accentuée, pour l'histoire de l'enseignement, que pour l'historiographie générale : en 1982, 44 % de l'ensemble des titres relevés dans la *BAHF* concernent les XIXe et XXe siècles, contre 56 % pour la seule histoire de l'enseignement. L'époque moderne ne suit qu'à bonne distance (28 % contre 33 % pour l'ensemble de la production historique), puis le Moyen Age (12 % contre 18 %). Dans cette surreprésentation de l'époque contemporaine, il est difficile de distinguer ce qui revient à la nature même du sujet (l'enseignement primaire de masse, par exemple, est un phénomène relativement récent) ou à l'intérêt spécifique de certaines catégories de chercheurs (par exemple, les enseignants du secondaire, qui peuvent trouver un intérêt pratique plus évident dans l'histoire récente de l'enseignement). Quoi qu'il en soit, depuis trente ans, on note peu d'évolution : les XIXe-XXe siècles accentuent leur prééminence, mais le phénomène est dû, pour partie, à la célébration du centenaire des lois Ferry, en 1980-1982.

11) Ces titres sont l'ensemble de ceux qu'a recensés la *BAHF* au cours des années 1953, 1954, 1955, 1956, 1962, 1963, 1964, 1971, 1972, 1979, 1980 et 1982, dans la rubrique «histoire de l'enseignement». Nous avons regroupé ces années en deux grandes périodes, 1953-1964 et 1971-1982, afin de pouvoir dégager des évolutions significatives. Il va de soi que la méthode utilisée n'est pas suffisamment précise pour donner autre chose que des présomptions - assez vraisemblables, quand même - d'évolution. Pour ne citer que quelques biais évidents, évoquons l'absence de pondération des références, les comptages ne distinguant pas une notice de 10 pages et une thèse de 500 pages ; le caractère peu explicite de certains titres ; la polyvalence de beaucoup d'ouvrages, etc.

TABLEAU II : Évolution des périodes historiques étudiées

	Moyen Age	XVIe-XVIIIe s.	Révolution	XIXe-XXe s.	Longue durée	TOTAL
1953 - 1964 (a)	15 %	27 %	2,5 %	50 %	5,5 %	100
1971 - 1982 (b)	12 %	28 %	2 %	56 %	2 %	100

Notes :

(a) Titres relevés en 1953 - 1956 et 1962 - 1964, dans la *B.A.H.F.*

(b) Titres relevés en 1971, 1972, 1979, 1980 et 1982, dans la *B.A.H.F.*

L'évolution des *domaines d'étude* présente des traits plus accusés (cf. tableau III). Le type d'étude le plus fréquent est l'histoire institutionnelle par niveau (rubriques 1 à 4), qui réserve un sort très différent à chacun de ces niveaux. Le technique est presque sacrifié, aujourd'hui (0,9 %) plus encore qu'hier (3,5 %) ; encore la plupart des études recensées portent-elles sur quelques grandes écoles techniques, plus que sur la masse de l'enseignement moyen et inférieur. Les enseignements supérieur (24 %) et secondaire (19,4 %) sont au contraire privilégiés : les historiens de l'enseignement ont massivement tendance, en fait, à étudier ce qu'ils connaissent déjà, puisqu'il s'agit des filières qu'ils ont eux-mêmes suivies. L'un et l'autre niveaux déclinent, cependant, à la fois au profit du primaire et des études «tous niveaux». La raison de ces variations doit être cherchée, en grande partie, dans l'évolution des approches qu'indique le tableau IV, c'est-à-dire, d'une part, dans un déclin des monographies d'établissement, qui portaient plus massivement sur les lycées et les universités et, d'autre part, dans la multiplication des études scientifiquement plus ambitieuses, qui cherchent à analyser le système éducatif dans l'interaction de ses niveaux, sans se circonscrire à un seul d'entre eux.

Moins d'un cinquième des études portent sur les aspects non strictement institutionnels de l'histoire de l'enseignement. On peut néanmoins percevoir, parmi eux, quelques évolutions intéressantes. L'histoire des idées pédagogiques décline, mais légèrement. Elle reste une valeur sûre chez les psychopédagogues et les littéraires (car Rabelais, Montaigne et Rousseau sont les auteurs sur lesquels portent, de loin, la majorité des études publiées).

TABLEAU III : Évolution des domaines d'étude en histoire de l'enseignement.

	1953 - 1964		1971 - 1982		Évolution
	N	%	N	%	
1. Enseignement primaire	101	18,8	199	24	+ 5,2
2. Enseignement technique	19	3,5	14	0,9	- 2,6
3. Enseignement secondaire	138	25,6	161	19,4	- 6,2
4. Enseignement supérieur	160	29,7	199	24	- 5,7
5. Tous niveaux	15	2,7	68	8,2	+ 5,5
6. Idées pédagogiques	62	11,5	73	8,8	- 2,7
7. Politiques d'éducation	13	2,4	41	4,9	+ 2,5
8. Alphabétisation	0	0	16	1,9	+ 1,9
9. Enseignement de catégories particulières	5	0,9	42	5	+ 4,1
10. Divers	22	4,1	16	1,9	- 2,2
TOTAL	535	100	829	100	0

L'étude des politiques d'éducation (rubrique 7) connaît une faveur qui peut être mise en parallèle avec celle de la rubrique 5 (études générales) car elle traduit, comme elle, une vision plus globale des problèmes d'enseignement, davantage situés dans leur contexte politique et socio-économique. Enfin, deux domaines d'étude ont connu une vive progression depuis trente ans. L'histoire de l'alphabetisation, d'abord, qui est, comme on le sait, l'une des principales conquêtes de l'historiographie de ces dernières années. Ensuite, l'étude de ce que nous avons appelé «l'enseignement de catégories particulières», en entendant par là des groupes minoritaires tels que les filles, les idiots, les sourds, les ouvriers ou les Catalans... La forte croissance de ce domaine d'étude nous semble traduire une tendance intéressante. Elle exprime, en effet, d'une part, la maturité d'une discipline qui, ayant débroussaillé l'histoire de l'enseignement commun ou général, se tourne vers des secteurs plus pointus ou plus marginaux. D'autre part, et surtout, elle traduit la remise en question de la valeur universelle accordée, auparavant, à l'enseignement et à l'idéologie scolaire. Toute une fraction de la classe intellectuelle partage ce qui a été, en France, depuis le début des années 1970, l'opinion dominante (12) : on a dénoncé les moules en exaltant les différences, en même

12) Cf. note 8.

temps qu'on condamnait les ghettos, au nom de l'égalité ; dans les deux cas, on a été conduit à accorder une attention croissante à l'histoire de l'enseignement des minorités de toutes sortes. A cet égard, il faudrait mettre en exergue le dynamisme tout particulier des recherches consacrées à l'enseignement des filles, qui s'explique aussi par l'évolution de la démographie étudiante : la très forte féminisation des 3e cycles littéraires a constitué un terrain propice pour le développement de ce type d'études.

Les domaines que nous venons d'évoquer peuvent faire l'objet d'*approches* diverses, dont l'évolution est résumée dans le tableau IV.

TABLEAU IV : Évolution des approches (a)

	1953 - 1964		1971 - 1982		Évolution
	N	%	N	%	
1. Monographies	249	57,5	256	40	- 17,5
2. Études régionales	8	2	39	6	+ 4
3. Prosopographie Professeurs (b)	24	5,5	38	6	+ 0,5
4. Prosopographie Élèves	13	3	20	3	=
5. Études générales	29	6,5	53	8,5	+ 2
6. Sociologie corps enseignant	13	3	37	6	+ 3
7. Sociologie du recrutement	12	3	38	6	+ 3
8. Contenus d'enseignement	47	11	82	13	+ 2
9. Fonctions sociales de l'enseignement	0	0	17	3	+ 3
10. Divers	38	8,5	61	9,5	+ 1
TOTAL	433	100	641	100	0

Notes :

(a) Pour les 5 premiers domaines d'étude du tableau III.

(b) Dans la *B.A.H.F.*, biographies et nécrologies de professeurs constituent, en outre, une rubrique à part, non comptée ici.

Le phénomène le plus remarquable concerne la forte diminution du genre monographique au cours des trente dernières années (- 17,5 %). Certes, ce genre est relativement hétérogène, puisqu'il peut recouvrir aussi bien une notice purement commémorative sur une

école de quartier, qu'une grosse thèse d'histoire sociale consacrée à une université ou à une grande école (pour ne prendre que deux cas extrêmes). Mais en fait, la grande majorité des monographies appartiennent plutôt au premier genre : il s'agit d'une littérature traduisant un patriotisme d'établissement, principalement secondaire (cf le tableau V), mais aussi supérieur et primaire.

Tableau V : Proportion des monographies, par domaine d'étude

	Primaire	Secondaire	Supérieur	Moyenne
1953 - 1964	50 %	82 %	52 %	63 %
1971 - 1982	42 %	56 %	37 %	45 %

Le déclin du genre peut donc signifier à la fois un affaiblissement de ce patriotisme d'établissement (que l'on pourrait mettre en relation avec la massification récente de l'enseignement : ce sont en effet le secondaire (- 26 %), puis le supérieur (- 18 %) qui sont le plus touchés), et l'affaiblissement d'une certaine tradition savante, d'esprit localiste, au profit de formes plus universitaires de recherche et de production historiques. On relèvera, en revanche, le triplement des études *régionales*, se situant dans un cadre départemental : ainsi, de 1976 à 1980, au moins huit thèses de 3e cycle ont été consacrées à l'enseignement primaire dans le cadre d'un département.

Loin derrière la monographie, un autre genre connaît une stagnation : la biographie de professeur ou la tranche de vie étudiante (rubriques 3 et 4). Il est vrai que ce type d'études est sous-estimé dans la *BAHF*, ce qui rend le constat incertain. Mais il paraît clair que ces biographies individuelles, qui ont constitué un genre longtemps florissant (particulièrement dans l'historiographie de l'enseignement supérieur (13)) est en déclin au regard du doublement des études d'histoire sociale concernant le corps enseignant et les populations étudiantes (rubriques 6 et 7). Cette évolution est confirmée par celle de la rubrique 9 (fonctions sociales de l'enseignement) qui, quasi inexistante en 1953 - 1964 passe à 3 % du total en 1971 - 1982 (et même à 6 % en 1979 - 1982). Au total, la part de l'histoire sociale de l'enseignement a au moins triplé depuis trente ans. Cette montée en puissance est au demeurant, bien connue, mais il est intéressant d'avoir pu la quantifier, même approximativement, et d'avoir pu la situer dans une évolution globale de la discipline.

13) Rendant compte de la *Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution* de S. Guenée, W. Frijhoff notait que 40 % des références consacrées à l'Université de Paris concernaient les maîtres en théologie !

Il convient, enfin, d'accorder une attention particulière à l'importance des études consacrées aux contenus de l'enseignement (rubrique 8). Celles-ci représentent une proportion relativement faible de l'ensemble (de 11 à 13 %), venant bien après les analyses institutionnelle, prosopographique et sociale. Cette faiblesse traduit une véritable lacune de la recherche française, au moins au regard des historiographies américaine, anglaise ou allemande. A cet état de fait, une raison de fond peut être invoquée : la coupure des sciences de l'éducation françaises avec le monde enseignant, coupure qui constitue une originalité - aberration serait plutôt le mot juste - française. Car, comme l'a montré J.C. Forquin pour le cas anglais (14) c'est la demande pressante des enseignants en exercice, confrontés à la profonde remise en cause des contenus disciplinaires et des curricula, qui a stimulé, dans ce pays, la sociologie des disciplines et, en partie par contrecoup, leur histoire.

Rien de tel en France, au moins jusqu'à une date récente : si l'on constate actuellement un vif mouvement d'intérêt chez les enseignants, cet intérêt ne trouve pas vraiment de support universitaire approprié, beaucoup des études menées manquant aussi bien d'une problématique réfléchie, que des bases documentaires nécessaires, au vrai malaisées à maîtriser (15). Par ailleurs, il est instructif d'observer quelles sont les disciplines dont l'histoire est préférentiellement étudiée, et d'en chercher les raisons (16).

La discipline dont la dimension historique a été le plus fréquemment étudiée au cours de ces dernières années est l'éducation physique et sportive (EPS). De 1976 à 1980, 28 ouvrages et thèses, 65 articles lui ont été consacrés. Cette primauté, qui peut étonner à première vue, s'explique pourtant par des raisons intellectuelles aussi bien que sociales. Intellectuelles : comme il a été dit, le corps et son éducation se sont trouvés au centre d'interrogations privilégiées de la part des philosophes, des ethnologues, des sociologues, etc.. Sociales : discipline faible et sans prestige dans la hiérarchie scolaire (les mathématiques sont au sommet, le chant, le dessin et l'EPS, tout en bas), l'EPS a pu chercher une sorte de légitimité dans la mise en évidence de son propre passé (et même si, comme c'est parfois le cas, l'idéologie qui anime ses historiens, comme les conclusions auxquelles ils aboutissent, sont caractérisées par l'esprit de dénégation qui a longtemps été dans l'air du temps (cf note 8).

Au second rang viennent les disciplines littéraires : l'histoire-géographie, dont l'histoire s'est vue consacrer, en cinq ans, 16 ouvrages et 38 articles ; la langue et la litté-

14) J.C. FORQUIN : « La «nouvelle sociologie de l'éducation» en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) » *Revue française de pédagogie*, avril 1983, pp. 61-79.

15) Le Service d'histoire de l'éducation de l'INRP élabore, depuis quelques années, des instruments de travail et de recherche permettant de pallier, entre autres, cette lacune.

16) Pour ce faire, nous analyserons ici la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française*, qui paraît chaque année dans *Histoire de l'éducation*, sous la direction de M. Sonnet. Le nombre des références qu'elle contient est de beaucoup supérieur à celui de la *BAHF*, dans sa rubrique «Enseignement» : 1400 environ, contre c. 200. Mais la *BHEF* relève aussi des titres dont une partie du contenu seulement concerne l'éducation et l'enseignement.

ture françaises (9 et 41), la philosophie (6 et 30). Ce qui est en jeu ici, c'est moins un objectif de légitimation que la volonté de comprendre le décalage qui s'est instauré entre la théorie de ces disciplines scolaires et les conditions concrètes de leur enseignement. Le malaise, voire le désarroi qu'éprouvent, globalement, les enseignants littéraires les conduisent nécessairement à situer leur discipline dans une perspective historique. Mais ils le font de deux manières.

Un historicisme spontané conduit les uns à moduler la formule : «le niveau baisse». Développée, mais peu argumentée, cette formule a fourni la matière à de très violents pamphlets qui ont marqué l'actualité éditoriale française en ce début d'année 1984. En quelques semaines, près d'une dizaine d'ouvrages ont paru (*L'enseignement en détresse*, *Le Massacre des innocents*, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots*, etc !) qui, par delà certaines différences, possèdent deux points communs. D'abord, que tous leurs auteurs sont des littéraires (au sens large), qui parlent, avant tout, pour cette famille de disciplines, même s'ils pensent parler de l'enseignement en général. Ensuite, que la dimension rétrospective y est toujours présente, non sur le mode historique, mais sur celui de la nostalgie et de l'affectivité : jadis, disent-ils tous, à leur manière, on savait l'orthographe, on enseignait des savoirs, il n'y avait pas d'échec scolaire, etc...

Les remèdes proposés coulent donc de source : il suffit de revenir aux valeurs et aux méthodes du passé, comme si le système éducatif n'avait connu, depuis trente ans, d'autres bouleversements que pédagogiques. Cette attitude intellectuelle doit inciter les historiens de l'éducation à la prudence et à la modestie devant la «demande sociale» que semble lui adresser le corps enseignant, du fait des incertitudes de l'heure : cette demande ne se soucie pas nécessairement de savoirs certifiés, et peut même considérer l'historien, avec ses prudences et ses exigences, comme un gêneur : les préjugés, eux aussi, aident à vivre...

D'autres enseignants cherchent, en revanche, à comprendre, voire à écrire eux-mêmes, l'histoire de leur discipline. On évoquera, à cet égard, l'intérêt pour l'histoire qui se manifeste au sein d'importantes associations ou organisations comme l'Association française des enseignants de français (AFEF), le Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (GREPH) ou l'Association des professeurs d'histoire/géographie (APHG), dont les publications consacrent une place non négligeable à l'histoire de chacune de ces disciplines.

Face à cela, l'histoire de l'enseignement des disciplines scientifiques apparaît comme très en retard. En cinq ans, on ne dénombre la parution que de cinq ouvrages et 27 articles pour l'ensemble de ces disciplines (mathématiques, physique, chimie et sciences naturelles). A cette faiblesse, on peut donner plusieurs raisons : les scientifiques sont méthodologiquement mal armés pour faire l'histoire de leur discipline (alors que les historiens, par insuffisance de formation scientifique, ne peuvent guère songer à la faire) ; globalement, l'histoire des

sciences est un domaine traditionnellement faible en France (malgré quelques brillantes exceptions) ; mais surtout, les disciplines scientifiques ne semblent pas menacées, dans leur existence ou leur raison d'être, comme les disciplines littéraires : ses enseignants n'ont donc pas les mêmes raisons que les littéraires de scruter le passé de leur discipline, ou même d'avoir une simple opinion à son sujet !

III/ Les supports éditoriaux de l'histoire de l'éducation.

La typologie des supports éditoriaux de l'histoire de l'éducation fournit un bon indice de ce qui constitue notre principale préoccupation dans la présente étude : la pesée globale de l'offre et de la demande sociales de connaissances en histoire de l'éducation. Pour faire cette pesée, nous avons analysé la production de la *Bibliographie d'histoire de l'éducation française* pour l'année 1980. Celle-ci comprend 1 402 titres, répartis en 10 rubriques. Nous avons analysé cinq de ces rubriques (retenues en fonction de leur homogénéité relativement forte) regroupant 784 titres (17).

Le tableau VI fournit les principales données de cette analyse. Nous bornerons notre commentaire à trois remarques.

Les revues qui publient des articles intéressant l'histoire de l'éducation sont d'une très grande variété. Pour l'ensemble des cinq domaines analysés, les revues d'histoire ne publient au total que 37 % des articles, le reste se répartissant entre les revues destinées aux pédagogues et aux enseignants de toutes disciplines (18 %), les revues scientifiques appartenant aux différentes sciences sociales (23 %) et les revues de culture et d'information générales (12 %). Une première conclusion s'impose donc : l'histoire de l'éducation est une *activité transversale* à de nombreux secteurs de l'activité scientifique et intellectuelle, transversalité qui est elle-même, très largement, le reflet de la dimension éducative que possèdent de nombreux phénomènes de la vie sociale.

Selon les différents thèmes d'étude, l'importance relative des supports éditoriaux varie. Ainsi, les revues historiques sont le support privilégié des études portant sur l'histoire institutionnelle, mais aussi sur l'éducation extra-scolaire, alors qu'elles s'intéressent très peu, dans l'ensemble, à l'histoire des idées pédagogiques. Plus dans le détail, on remarquera, par

17) Les 5 rubriques du tableau VI reprennent, respectivement, les rubriques 1 (Idées et doctrines, biographies de pédagogues), 5 (administration de l'éducation, histoire des établissements et des institutions), 3 (domaines de l'éducation, contenus, disciplines), 9 (sociologie du recrutement, formations professionnelles) et 2 (petite enfance, éducation familiale, mouvements de jeunesse, éducation des filles) de la *BHEF* de 1980 (*Histoire de l'éducation*, août 1983).

TABLEAU VI : Les publications en histoire de l'éducation en 1980
Analyse par type de publication et par thème

	Idées pédagogiques	Institutions	Contenus	Fonctions sociales	Éducation extra scolaire	TOTAL
I/ ARTICLES						
<i>A/ Revues d'histoire</i>						
nationales	2	13	8	5	20	48
régionales	0	2	2	2	7	13
locales	2	54	15	1	22	94
Total	4 (13%)	69 (53%)	25 (25%)	8 (22%)	49 (42%)	155 (37%)
<i>B/ Revues d'éducation</i>						
Pédagogie, sciences de l'éducation	8	6	5	2	6	27
Revue corporatives et de spécialistes	5	11	23	3	6	48
Total	13 (42%)	17 (13%)	28 (28%)	5 (14%)	12 (10%)	75 (18%)
<i>C/ Revues de sciences sociales</i>						
Sociologie	0	4	2	6	3	15
Droit, sciences politiques	0	3	3	5	3	14
Ethnologie	0	1	3	0	4	8
Littérature, linguistique	3	0	9	1	5	18
Théologie, études religieuses	2	7	5	1	8	23
Sciences, histoire des sciences, médecine	0	3	0	1	7	11
Beaux-arts	0	1	1	1	4	7
Total	5 (16%)	19 (15%)	23 (23%)	15 (42%)	34 (29%)	96 (23%)
<i>D/ Revues générales</i>						
Journaux d'information	1	5	3	1	4	14
Culture générale, politique	5	7	8	3	14	37
Total	6 (19%)	12 (9%)	11 (11%)	4 (11%)	18 (15%)	51 (12%)
<i>E/ Divers</i>	3 (9%)	13 (10%)	12 (12%)	4 (11%)	5 (4%)	37 (9%)
TOTAL revues françaises	31 (100)	130 (100)	99 (100)	36 (100)	118 (100)	414 (100)
<i>F/ Revues étrangères</i> (toutes catégories)	14	25	16	8	20	83
TOTAL	45	155	115	44	138	497
II/ OUVRAGES ET THESES						
<i>A/ Ouvrages français</i>	25	42	26	21	55	169
Ouvrages étrangers	14	11	14	9	11	59
Total	39	53	40	30	66	228
<i>B/ Thèses (État, 3e cycle) françaises</i>	4	17	6	9	10	46
Ph. D.	0	3	5	0	5	13
Total	4	20	11	9	15	59

exemple, que les revues de sociologie s'intéressent plus aux fonctions sociales de l'enseignement (6 articles sur 15) que les revues de théologie (1 sur 23), ce qui n'est pas vraiment une surprise, mais aussi que les revues de culture générale (3 sur 37), ce qui est plus inattendu, et traduit peut-être le décalage existant entre une certaine perception savante de l'école, et sa perception commune. Mais, globalement, il faut souligner qu'aucun type de revue n'a vraiment de monopole dans un domaine d'étude quelconque, ce qui veut dire que l'enseignement et l'éducation sont aujourd'hui assez généralement perçus comme des phénomènes sociaux multifacettes, passibles d'approches variées.

Il convient enfin de souligner l'importance des *publications étrangères* (18). Globalement, cette contribution est considérable, puisque 83 articles recensés sur 497 sont publiés dans des revues étrangères, soit 17 % du total. Pour les ouvrages, la proportion est encore plus forte : 59 sur 228, soit 26 %. Pour les thèses, elle est de 13 sur 59, soit 22 %. Globalement, au moins un cinquième des études consacrées à l'histoire de l'éducation française sont donc publiées à l'étranger. Les États-Unis arrivent assez nettement en tête, publiant 17 % des articles, 37 % des livres et 77 % des thèses étrangères recensées (19). Viennent ensuite, à bonne distance, l'Angleterre et le Canada, puis l'Italie, la Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse, les autres pays, y compris l'Espagne, ayant une production faible ou nulle.

On peut également noter que la production étrangère se concentre préférentiellement sur certains domaines. Telle l'histoire des idées pédagogiques qui, traditionnellement, revêt un caractère transnational, les «grands pédagogues» (français ou autres) appartenant - ou semblant appartenir - à un patrimoine commun. Telle, encore, l'étude des fonctions sociales de l'enseignement, notamment du système universités - grandes écoles, qui suscite tout particulièrement l'intérêt des chercheurs anglo-saxons.

*

L'histoire de l'éducation est aujourd'hui, en France, un secteur de recherche transversal, qui reçoit des impulsions de plusieurs disciplines voisines. C'est aussi un domaine où l'historien a une petite chance de rencontrer quelque chose qui ressemble à cette fameuse «demande sociale de connaissances» qui constitue l'horizon, un peu mythique, des chercheurs en sciences humaines, depuis quelques années. Sans doute l'un et l'autre faits ne sont-ils pas dénués d'effets pervers, telles la précipitation, la redondance et l'infradisciplinarité,

18) Même si des historiens étrangers peuvent publier en France, et inversement, on peut considérer que les *publications étrangères* constituent un bon indicateur de la *production* étrangère en histoire de l'éducation.

19) Mais concernant les thèses, le pourcentage est manifestement surestimé, du fait de la bien meilleure diffusion internationale des données concernant les Ph. D., par rapport à leurs équivalents des autres pays.

qui peuvent caractériser une partie de la production. Il n'en reste pas moins que, du fait de cette double conjoncture, scientifique et éducative, l'histoire de l'éducation vient de connaître l'une des périodes les plus fécondes de son histoire. Rien n'indique encore que la fin de cette période soit proche. Mais il est vrai que les historiens ne savent prévoir que le passé....

Pierre CASPARD
Service d'histoire de l'éducation
I N R P - Paris

BIBLIOGRAPHIE

I/ Bilans généraux :

CASPARD (Pierre) : «La recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête». *Histoire de l'éducation*, n. 2-3, avril 1979, pp. 5-17.

CASPARD (Pierre), CAPLAT (Guy) : Postface à *l'Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France*. Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, t. IV, pp. 665-676. Cette *Histoire*, en quatre volumes et 2 500 pages illustrées, concrétise parfaitement les tendances nouvelles analysées dans la présente bibliographie.

HARRIGAN (Patrick J.) : «Historians and Compilers joined : The Historiography of the 1970s and French Enquêtes of the Nineteenth Century» in : *The Making of Frenchmen. Current Directions in the History of Education in France, 1679-1979*. Ed. by D.N. Baker and P.J. Harrigan. Waterloo, Historical Reflexions Press, 1980, pp. 3-21.

HORDÉ (Tristan) : «Le Service d'histoire de l'éducation». *Le Français aujourd'hui*, mars 1983, pp. 95-100.

JULIA (Dominique) : «Les Sources de l'histoire de l'éducation et leur exploitation». *Revue française de pédagogie*, avril 1974, pp. 22-36.

JULIA (Dominique) : «Histoire de l'éducation» et «Alphabétisation» in *Dictionnaire des sciences historiques* sous la dir. de A. Burguière, Paris, PUF, 1984 (à paraître).

KARADY (Victor) : «Das Studium der Geschichte der Erziehung und der Pädagogik in Frankreich (Ein Ueberblick)». in *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*. Hsg. von M. Heinemann, Stuttgart, Klett-Cotta, 1979, pp. 61-83.

LUC (Jean-Noël) : «L'Histoire de l'éducation : un renouveau». *L'École et la vie*, mai 1981, pp. 16-29.

MAYEUR (Françoise) : «Recent Views on the History of Education in France» *European History Quarterly* (Londres), vol. 14, 1984, pp. 93-102.

OSTENC (Michel) : «Histoire de l'éducation en France». *Société A. Binet et Th. Simon*, n. 594, 1983, pp. 155-183.

II/ Quelques bilans par thèmes :

VERGER (Jacques) : «Tendances actuelles de la recherche sur l'histoire de l'éducation en France au Moyen Age (XIIe - XVe siècles)». *Histoire de l'éducation*, avril 1980, pp. 9-33.

JULIA (Dominique) : «Les Recherches sur l'histoire de l'éducation en France au Siècle des Lumières». *Histoire de l'éducation*, déc. 1978, pp. 17-38.

CRUBELLIER (Maurice) : «Où en est l'histoire de l'école primaire ?» *Histoire de l'éducation*, avril 1982, pp. 1-23 ; «L'Histoire en crise d'une école en crise», *ibid*, avril 1983, pp.29-48.

SPIVAK (Marcel) : «Quelques aperçus de la recherche en histoire de l'éducation physique et des sports en France». *Histoire de l'éducation*, avril 1981, pp. 1-19.

ACTE D'INAUGURACIÓ DE LES Vlenes. JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS.

J. Reimundi

La societat de la Història de l'Educació als Països de llengua catalana, en tant que entitat coordinadora, i la Comissió Organitzadora a Lleida d'aquestes Vlenes. Jornades donen les gràcies als components d'aquesta taula i en ells a les institucions que representen. Així mateix, fem acte de graïment a les institucions i entitats que amb el seu suport han ajudat a possibilitar que avui es poguessin iniciar aquests tres dies de treball i els actes culturals complementaris. Tres dies durant els quals es trobaran a Lleida estudiosos, especialistes en la matèria, mestres i estudiants, interessats en la història de l'Educació procedents, no solament de tots els Països Catalans, en els que lògicament hi són inclosos les Illes i el País Valencià, sinó, a més a més de la Catalunya Nord, de Galícia, Astúries, Múrcia, Salamanca, ... i altres. També a aquests participants, protagonistes reals de les Jornades, volem regraciar la seva assistència; als autors de les 44 comunicacions presentades, perquè amb el seu treball aporten la base d'estudi, i a la resta perquè amb la seva intervenció faran real el debat, discutint i analitzants els continguts; ajudant, amb la seva col.laboració, a la creació d'una infraestructura de treball de base, que permeti la nostra aportació a la complexa, i no gens fàcil disciplina de la Història de l'Educació.

L'Educació, per la seva significació humana, es converteix en fet històric i el seu origen és ancestral. El seu sentit conceptual, però, varia segons els condicionants de les constitucions socials, de les possibilitats de pervivència de cada poble i el seu moment històric.

Aquest fet és important: ens permet, a mesura que aprofundim en el coneixement de la Història de l'Educació dels pobles, entendre el què i el perquè de les actituds conductuals de l'home. Així com ho és la influència i conseqüències que aporten al fet educatiu, l'evolució del concepte «home» a mesura que augmenten els coneixements científics sobre la seva naturalesa i s'arriba a acceptar la seva capacitat per a reorientar conscientment el seu funcionament, acceptant que l'home és un ser perfectible per si mateix. Reconeixement que té una influència important en el fet educatiu i que produeix, conjuntament amb corrents filosòfico-socials, a finals del segle XVIII, un desbloqueig de l'Educació.

Desbloqueig, que multiplicarà la penetració de l'Educació en el cos social al mateix temps que es va allunyant de la significació teològica, per associar-se cada vegada més a «un terme de ressonàncies disciplinàries notables: la INSTRUCCIÓ».

Aquest desbloqueig, a mesura que es va avançant en el segle XIX, origina una gran efervescència en tot el camp educatiu. Són els anys dels grans pedagogs, de les noves metodologies,

fenomen al que no és estrany l'avenç de la psicologia. Catalunya, no solament no hi és aliena, sinó que se sent fortament implicada i s'entrega amb entusiasme a experiències renovadores.

Experiències, que circumstàncies històrico-polítiques interrompen. Per renàixer cada vegada amb més entusiasme.

Amb les Jornades es vol aprofundir en els camins que, com a fet històrico-social portador de valors, ha seguit el procés educatiu en els temps llunyans i en els més pròxims.

Es vol impulsar la recerca i la investigació, reunint als especialistes i interessats en el coneixement de la Història de l'Educació, no solament dels Països Catalans, «sinó de qualsevol indret sense limitació de frontera». Tractant de conèixer els fets, les idees, les metodologies, les institucions, tot allò que d'una manera o altra ha tingut i té que veure amb el fet de l'educació de l'home com a home.

El coneixement del passat ens ajuda a comprendre el present i amb la comprensió del present podem preveure les direccions educatives que pot seguir el futur.

Que el treball d'aquests tres dies sigui fructuós i pugui tenir continuïtat amb les VIIenes. Jornades que està previst realitzar l'any 1985 a Perpinyà.

Lleida, Març 1984

L'EDUCACIÓ REPUBLICANA A LES TERRES DE LLEIDA VI JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Recollides al llibre *Actes de les Sisenes Jornades d'Història de l'educació als Països Catalans* el conjunt de les aportacions escrites, ens mancava encara publicar les intervencions a la taula rodona sobre experiències escolars viscudes durant la II República a les terres de Ponent, així com també la conferència de Cloenda a la Paeria que pronuncià l'estudiós Josep Lladonosa sobre l'origen de l'escola normal de Lleida. Aquesta comesa la materialitzem en aquest *Full Informatiu*. Hem preferit respectar la forma d'expressió de cada participant a la taula rodona. D'altra banda, ens ha semblat adient de reproduir, un xic modificat amb noves aportacions, l'article que Jaume Barrull va publicar a les Actes de les Sisenes Jornades sobre la qüestió escolar a les comarques de Lleida durant la Segona República. I això ho hem fet perquè hem considerat que, amb una visió global i ponderativa del reformisme escolar republicà com la que projecta Barrull, ressaltaria millor la importància dels testimonis viscuts i vivents de l'esforç educatiu realitzat en aquella conjuntura.

LA QÜESTIÓ ESCOLAR A LES COMARQUES DE LLEIDA DURANT LA SEGONA REPÚBLICA (Tres temes capitals).*

Jaume Barrull Pelegrí

L'escola es va convertir en un dels temes més constants i més estimats en la tradició regeneracionista espanyola: des de la Institución Libre de Enseñanza fins l'Escola Moderna, passant per l'obra de la Mancomunitat de Catalunya. El Liceu Escolar de Lleida, una obra estretament vinculada a la vida del seu fundador, Don Frederic Godàs i Legido (1879-1929), un dels homes claus, al mateix temps, de Joventut Republicana, s'inscriu, també en aquesta tradició.

Per tot això, no podia estranyar a ningú que l'escola fos un dels temes cabdals del programa republicà de 1931. Dos objectius van proposar-se cobrir els primers governs de la República: fer arribar l'escola a tots els sectors socials, preferentment a aquells que fins aleshores havien restat més abandonats; i reformar-la. Aquesta última qüestió, principalment el tema del laïcisme i l'expressa prohibició constitucional als ordes religiosos d'exercir l'ensenyança, va convertir la qüestió escolar en un dels problemes més enverinats del període.

Sobre tres temes importants voldria dirigir ara la meua atenció: les característiques més destacades de l'estat de l'ensenyament a les comarques lleidatanes; el debat entorn de la reforma escolar; i algunes iniciatives entre els mestres. Aquests, sens dubte es van veure esperonats tant per l'atenció que el nou règim pensava dedicar al tema, com pel debat que el canvi va provocar en distints sectors de la societat. Així per exemple, en començar el curs 1932-33, l'Associació de Mestres afirmava que:

«La instauració del règim democràtic que l'estat espanyol s'ha donat, ja per si sol reclama del ciutadà el sentiment d'una major responsabilitat en la satisfacció del seus deures com a tal, i en aquest sentit, a nosaltres ens imposa una major cura en la preparació cultural de les generacions futures per tal que esdevinguin suficientment dotades de la intuïció necessària, per a triar en cada moment aquells homes que hauran de guiar la societat espanyola amb més probabilitat d'encert (...) (1).

En l'aspecte més negatiu, l'analfabetisme, la Província de Lleida amb un 34,5% d'analfabets, se situava entre les províncies de Tarragona (36,4) i de Girona (33,8) i molt per damunt de la de Barcelona, que amb un 22,3% tenia l'índex més baix d'entre totes les províncies espanyoles. Ordenant les cinquanta províncies de més a menys, Lleida ocupava el lloc trenta-cinc. Era aquesta una lacra que afectava de manera més greu a les dones, car eren analfabetes en un 38,24 per cent del total, per un 28,94 dels homes. Si considerem l'analfabetisme en funció del

nombre d'habitants de cada poble (el quadre 1, es refereix a la Regió VIII), observarem que els índexs es mantenen a un nivell semblant, entre el 31,67 i el 28,67% entre els homes i el 41,02 i el 39,70% entre les dones, fins a les poblacions de més de 5000 habitants, on els índexs baixen considerablement, i proporcionalment més el femení. En resum, podem concloure que l'analfabetisme tant com un problema de classe, era també un problema de geografia (2).

Quadre 1

	homes	dones
Pobles fins a 500 h.	28,67	40,03
Pobles de 501 a 1000 h.	30,73	41,02
Pobles de 1001 a 2000 h.	31,67	40,71
Pobles de 2001 a 5000 h.	30,56	39,70
Pobles de 5001 a 10000 h.	23,08	29,78
Pobles de més de 10000 h.	25,08	31,93

Les xifres de les quals disposem sobre la situació escolar no són tan completes com desitjariem i fins i tot arriben a ser contradictòries. El fet que no existeixin dades –ni aproximatives– de l'ensenyament privat no depenent de les congregacions religioses, fa impossible determinar una qüestió fonamental: el grau d'escolarització, o dit d'una altra manera, quants nens no tenien plaça escolar. El fet que tampoc disposem de dades sobre població en estat escolar d'abans de 1931 fa impossible precisar l'obra de la República en un tema important: la reducció del dèficit escolar, un dels temes del qual més satisfets estaven els polítics republicans i que tradicionalment se'ls reconeix. Si ens cenyim ara a les comarques –i a la província també– lleidatanes, podem avançar que l'escola era present a gairebé tots els pobles, i que per tant, no se'ns planteja tant un problema de desescolarització important –potser amb l'excepció de Lleida ciutat– com de qualitat de l'ensenyament.

Quadre 2. Situació escolar a la Província de Lleida

Escoles Nacionals						Escoles Congregacions Religioses					
alumnes matriculats			nombre escoles			nombre mestres			alumnes matriculats		
any	nens	nenes	nens	nenes	mixtes	homes	dones	nens	nenes	nens	nenes
1927	16079	15595	191	201	327	387	390	4774	5467	—	—
1932	22362	17597	225	202	332	523	488	2341	4882	19	53
1933	18343	17139	226	233	242	490	486	—	—	—	—

FONTS: Per a 1927: *Anuario estadístico de España*, 1928 i *Memoria de la provincia de Lérida*, 1929. Per a 1932-1933: ensenyament oficial: *Anuario estadístico de España*, 1934; ensenyament religiós: *Anuario estadístico de España*, 1932-33.

A la Província de Lleida, l'any 1932, l'anomenada escola nacional absorbia el 63,76% dels nens escolaritzats; la xifra és molt alta, sobretot si tenim en compte que en el conjunt espanyol aquesta xifra era del 51,67% (3). Excloent 25 graduades de nens i 21 de nenes, la pràctica totalitat de l'escola nacional era unitària i encara un grup molt important, mixta. L'ensenyament regit per les congregacions religioses, el mateix any de 1932, absorbia l'11,52% de la població escolaritzada, una mica —el 16,35%— més extensa entre les nenes. En general els col·legis religiosos s'ubicaven als pobles més importants i es convertiren tot sovint en un entrebanc al desenvolupament de l'escola pública, esdevenint d'aquesta manera escoles úniques.

Tàrraga, per exemple, no comptava el 1931 amb cap escola graduada nacional, sinó que l'ajuntament mantenia uns contractes amb dues comunitats de religioses i amb els PP. Escolapis perquè aquests es fessin càrrec de l'ensenyament. La construcció d'unes graduades, es convertirà en una de les reivindicacions més sentides del republicanisme i de l'esquerra targarina, i per contra, el manteniment de l'estructura escolar imperant fins aleshores seria defensat decididament per les dretes.

A Lleida ciutat la situació escolar era força diferent. L'ensenyament privat cobria el 23,86% del cens escolar masculí i el 25,89 del femení; mentre que l'escola nacional cobria el 21,03% del cens masculí i el 16,81 del femení; l'escola oficial (municipal principalment) acollia el 6,11% del nens i el 3,36 de les nenes. Malgrat no poder-se precisar amb prou exactitud, crec que es pot afirmar que la ciutat patia un dèficit escolar (nombre de places) important, al voltant de les 1500 places; aquest dèficit devia ser més acusat a l'horta.

Si és difícil avaluar de manera exacta la situació escolar, encara ho és més precisar quina va ser l'obra feta. Aquí l'estadística oficial (*Anuario estadístico de España*, principalment) és realment confusa. Ens consta, però, que l'administració republicano-socialista (1931-33) va fer un notable esforç tant per millorar l'escola pública allí a on ja existia (noves construccions) com per fer-la arribar a noves poblacions. En el cas concret de l'ajuntament de Lleida, durant els primers dos anys va construir vuit noves escoles a l'horta i una a la ciutat, així com una ampliació important en un altra; en total venien a representar més de mil noves places escolars que juntament amb altres mil amb projecte, podien resoldre a curt termini el dèficit que patia el municipi. No se'ns amaga que l'ambició republicana era absorbir la població escolar fins aleshores en mans de les congregacions religioses (4), i que a aquesta aspiració responia en gran part l'expansió de l'escola nacional. El problema, més urgent però, de la desescolarització va anar endarrerint aquestes aspiracions i va deixar al descobert una certa improvisació dels polítics del primer bienni sobre aquest tema.

La reforma de l'escola, ja ho he assenyalat més amunt, va convertir-se en un dels temes més polèmics del període. Malgrat el risc de simplificar i passant per alt els matisos, ens aturarem, breument és clar, a analitzar alguns trets principals dels dos projectes escolars en confrontació.

El pensament catòlic:

Si en un primer moment la resistència de l'església i dels catòlics en general es va dirigir contra la política laica que el govern de la República va fer en el terreny de l'escola nacional, aviat es van retirar a defensar les posicions que els eren més pròpies: l'escola catòlica.

L'escola laica —o neutra, que deien aleshores— era el primer punt de fricció amb el pensament catòlic, ja que per aquest, el model laic no existia; l'escola laica era forçosament, i no només per la intenció dels seus promotors (era atribuïda principalment a la maçoneria):

«escola antireligiosa, escola atea, segons demostra l'experiència. Lloc de formació d'uns ciutadans que hi hauran après també a estar al marge de tota moralitat».

És interessant aquest últim paràgraf perquè lliga perfectament amb la concepció més general de la qüestió religiosa; aquesta transcendència que es donava i que implicava la concepció de la societat i fins i tot la seva supervivència. Per això no és estrany que un setmanari catòlic targarí qualifiqués la llibertat d'ensenyament «d'abús absurd» doncs, iguala «amb els mateixos drets la veritat i l'error».

La llibertat d'escola i els drets dels pares a l'educació dels seus fills, era, diguem-ho així, el segon fil argumental. Una i altra qüestió eren indissociables, ja que si els pares tenien el dret i el deure «de formar pedagògicament i espiritualment llur fillada», en bona lògica hi havia d'haver llibertat d'oferta perquè «l'elecció d'un mestre és una qüestió de confiança».

Per als pares catòlics la qüestió escolar revestia un caràcter particular, ja que d'acord amb les recomanacions dels senyors bisbes havien d'enviar els seus fills «únicament» a les escoles catòliques. Les anomenades *Mútues Escolars*, fundades per pares catòlics, serien la solució legal a aquest problema. Aquestes Mútues van néixer amb la intenció d'adquirir (per lloguer a les ordes religioses generalment) els edificis de les escoles religioses per després encomanar-les als seus antics claustres. Es van constituir Mútues Escolars a Balaguer i a Tàrraga (a l'assemblea celebrada a Tàrraga hi van acudir representacions d'Anglesola, Verdú, Bellpuig i Mollerussa); a les Borges, on també es van celebrar assemblees, van acabar per adherir-se a la de Tàrraga. El canvi d'orientació que les eleccions de 1933 van imprimir en la marxa de la República i en conseqüència a la política escolar, va frenar la iniciativa de les Mútues, ja que les coses quedaven, almenys de moment, tal com eren.

La campanya a favor de la llibertat escolar i de l'escola catòlica seria menada principalment, a les comarques lleidatanes, per la premsa d'Acció Social Popular, que es feia ressò de la Federació Catalana de l'Ensenyament Lliure. La Federació que agrupava a més de quatre-centes societats, tenia delegació a la Seu d'Urgell i a Solsona, però no a Lleida; no serà la primera vegada que Lleida quedava al marge d'algunes de les iniciatives dels altres bisbats catalans (5).

La resistència catòlico-conservadora a la reforma escolar es va traduir també en una dura resistència per mantenir la situació vigent fins aleshores, principalment oposant-se a la creació (o ampliació, en el seu cas) de noves escoles nacionals; a Tàrraga, per exemple, a través de l'ajuntament, controlat per les dretes. En defensa de la situació establerta els publicistes catòlics acaben utilitzant una argumentació contadictòria, perquè si una hora defensen la inhibició de l'Estat a favor de la iniciativa privada, una altra hora, afirmen que les ordres religioses *han suplit* (...) *les omissions dels governants* (6).

* Aquestes notes formen part d'un estudi més ampli sota el títol *Les comarques de Lleida durant la Segona República (1931-1936)*, que ha estat presentat a la Facultat de Geografia i Història (Universitat de Barcelona) per obtenir el grau de doctor.

El pensament progressista:

La primera constatació que hem de fer en referir-nos al pensament republicà sobre l'escola, és que, en termes generals, no va dedicar a aquesta qüestió tanta atenció com els seus antagonistes de la dreta. La possibilitat que se'ls presentava de dur a la pràctica les idees que tenien sobre el tema, que se sintetitzaven en el concepte d'escola única, els devia auto-exculpar de polemitzar sobre el tema.

«L'escola ha d'ésser única. Socialment, perquè desaparegui la irritant desigualtat humana que fa que hi hagi escoles bones, mitjanes i dolentes per a cada classe social. No és possible que això sigui, i els homes han de començar a sentir-se germans als bancs d'estudi i el fill del jornaler i el de l'amo han de seure costat per costat. Políticament cal que l'escola sigui única, perquè desapareguin les escoles de secta, dogma, doctrina o partit».

El paràgraf, que és d'un discurs pronunciat al juliol de 1934 pel doctor Humbert Torres, defineix prou bé tant el model escolar proposat pels republicans, com els límits d'aquest model, principalment, pel que fa referència a la important càrrega d'idealisme (no d'ideal, sinó de poc real) que implica.

En un article de J. José Trens publicat a *Pla i Muntanya* de Balaguer, el novembre de 1932, es resumien algunes de les qüestions que la dreta plantejava. L'escola única era definida per l'articulista com,

«l'organització unitària de les institucions educatives d'un poble a fi que siguin assequibles a tots els seus membres, segons les aptituds i vocacions llurs i no segons la seva situació econòmica, social o confessional».

L'escola única, lluny de mirar els fonaments morals de la societat,

«és la que recull el veritable esperit cristià de cooperació, de tolerància, concòrdia i fraternitat que ha mancat sempre en la majoria de les escoles religioses».

Tres qüestions més són analitzades per José Trens. Quan la dreta afirma que *l'escola única és una escola d'ignorància*, diu l'articulista, s'està referint o bé a una cosa que no existeix, l'escola única a Espanya, o bé que no coneix d'altres realitats, escoles com les alemanyes, les ruses o les americanes, «que funcionen en règim d'unificació». No es pot negar, afirma, que quan des del camp catòlic es reclama la llibertat es fa des d'una posició moralment dèbil; l'església, havia

acceptat privilegis, quan la llibertat era restringida o negada als altres. No es pot oblidar, per últim, que l'escola pública, que tot sovint és criticada per la seva incapacitat en comparació amb la religiosa, no era el model que la República volia posar en marxa; ni tampoc, que l'Estat que va abandonar el tema de l'ensenyament, tot sovint a favor de l'escola religiosa, no era l'Estat republicà sinó el monàrquic.

Dues organitzacions, per últim, hem de destacar a l'hora de parlar dels mestres: el Grup de Mestres «Batec» i l'Associació de Mestres.

El *Grup de Mestres «Batec»*, havia nascut a Tèrmens, durant la Dictadura, a casa del mestre Vila. Hi eren, Palau Caselles, Patricio Redondo, Josep de Tapia, Salvador Ambrós i d'altres; es van donar el nom de *Grup Lliure de Col.laboració «Batec»* i si bé es definien com a Grup, aquest era absolutament obert i no tenia ni estatuts, ni direcció ni tant sols quotes. El fet que es tractés de mestres «nacionals» els va significar algun enfrontament amb mestres anarquistes, aquests, al contrari dels de «Batec», presentaven l'Escola Nova (o racionalista) com a una alternativa global a l'escola pública o nacional (7).

«L'actuació del grup –deia S. Ambrós– té dues finalitats. Primera, despertar en el poble l'amor a l'escola, obrir l'escola als vents del carrer, que sigui la llar de tots. Segona, adoptar els mètodes eficaços a les escoles i criticar-ne els resultats».

La principal activitat del grup era la trobada mensual, que se celebrava cada vegada en un poble distint. El matí tenia un caràcter de festa, de portes enfora, d'elogi de l'escola, de glossa de l'escola laica i única, festa en què es buscava la col.laboració de les associacions polítiques i socials de caràcter liberal i d'esquerra i dels ajuntaments, quan aquests eren regits per gent del mateix tarannà; en aquest acte es demanava la col.laboració dels pares per a la biblioteca, les cantines, el material o festivals. A la tarda, després d'un dinar de germanor, hi havia la sessió més pròpiament professional, s'examinaven les novetats, doctrinals i pràctiques, s'intercanviaven llibres, etc.; és a partir d'aquestes reunions com, per exemple, va ser conegut a les comarques lleidatanes Freinet, fis i tot, es va arribar a crear una «Cooperativa española de la técnica Freinet». No sé precisar si les reunions se celebraven exactament cada mes ni quantes se'n van fer, el fet és que el març de 1936 anunciaven la tercera d'aquell any; respecte a l'assistència tan sols de la reunió celebrada a Tèrmens el 20 de maig de 1934 diuen que hi van assistir quaranta persones, entre mestres i mestresses.

Si bé no va sortir com a portantveu del grup, ja que apareix com a «Revista quinzenal. Pedagogia i sociologia», va ser la gent de «Batec» els qui van animar «Escola», una revista que va aparèixer el 15 de febrer de 1932 «Escola» es presenta amb la mateixa estructura que les trobades

mensuals: defensa d'un model d'escola, tant des d'una perspectiva social com pedagògica, i s'ocupa també de qüestions més estrictament professionals. La mateixa revista en el número 1 —«Salut»— s'autodefineix prou bé:

«La nostra posició és clara. Un ideal: l'escola; un sentiment: el nen; un amor: la vida; un amic: el mestre; un company: el treballador; un daler infinit: avançar, avançar sempre, dretament, procurant en tot moment que no sigui a pas lent; si pot ésser millor que caminar, córrer» (8).

En aquest ambient van desenvolupar-se d'altres experiències organitzatives. No és estrany que defensors com eren de l'escola pública (i mestres nacionals la majoria) es veiessin atrets cap al sindicat socialista de l'ensenyament, fins i tot mestres de trajectòria llibertària; la FETE, va organitzar-se a Lleida (a l'acte de presentació trobem a Pau Xuriguera, Josep Bobet, Maria Carné, Josep Alcobé, Frederic Godàs, Josep Tàpia, Dolors Piera i Patrici Redondo) al desembre de 1933; tinc la impressió, però, que no va passar d'ésser una organització molt reduïda. A uns pressupostos semblants responia l'*Associació de Normalistes Ilerda*, molt influenciada pels estudiants del Bloc Obrer i Camperol; l'Associació va editar «Ilerda», de la que no devien sortir gaires números. Aquestes experiències, enllacen, si més no a través d'algunes persones amb altres experiències com eren, «Studi d'Art» i la revista «Art» o l'Ateneu Popular o més endavant amb la revista «Polèmica»; tot plegat va anar creant unes bases per una alternativa cultural d'esquerres, molt influenciada pel Bloc Obrer i Camperol, inèdita a Lleida fins aleshores. No seria just que no citéssim, com a una de les persones claus d'aquest moviment de renovació pedagògic i cultural, la professora Pepita Uriz, catedràtica de l'Escola Normal de Mestres.

D'un caràcter distint era l'*Associació de Mestres de la província de Lleida* que agrupava a l'Associació de Mestres de Cervera (l'any 1936 tenia 39 socis repartits entre la Segarra i l'Urgell), la de Tremp (41 socis el 1936), la de Sort (que tenia 15 socis el 1932), la de la Seu d'Urgell (25 socis), la de Balaguer, la de Lleida-Borges Blanques i la de Viella. De ben segur que les esperances que la República va desvetllar en el camp de l'educació i les realitzacions que els primers governs republicans van dur a terme, juntament amb les noves expectatives que obria l'Estatut d'Autonomia van donar nous ànims al magisteri nacional i a l'Associació en particular.

El caràcter marcadament professional de l'Associació es reflectia prou bé en «El Magisterio Leridano», la revista que l'Associació editava des del 1917 i que a principis del 1936 passaria a ser «El Magisteri Lleidatà». La revista tenia com a pàgines fixes les dedicades a anuncis oficials, nomenaments, etc.; si bé s'ocupava també de temes de pedagogia i d'altres relacionats amb l'escola i el magisteri en general. A més de la revista, l'Associació organitzava els anomenats Centres de Col.laboració, que eren reunions de caràcter pedagògic organitzades generalment pels mateixos mestres de la comarca; va col.laborar també amb la incipient Ràdio Lleida en temes

escolars; i a Lleida van organitzar, l'any 1936 el Casal del Mestre, on hi havia biblioteca, sala de reunions i conferències i un servei d'informació i secretaria. Potser no sempre el pas dels anys donen a cada cosa el seu valor, sinó que de vegades l'enfosqueix i en altres se'ns presenten amb una brillantor tampoc ben bé seva; a partir d'això, penso que l'Associació de Mestres, des d'un republicanisme i un pluralisme ideològic moderat, a banda i banda, va tenir una esplèndida actuació entre un sector –el magisteri– tradicionalment abandonat entre l'escalafó i cert menyspreu de la societat. L'associació va saber menar la seva activitat de manera eficaç en tres fronts distints: en les qüestions més gremialistes, en la renovació intel·lectual i humana de la professió i com a element integrador: professió-escola-societat.

Tres aspectes voldria destacar a l'hora de concloure aquestes notes. En primer lloc, la República va significar, principalment durant els governs Azaña, un esforç de renovació escolar important, si es vol, amb una forta càrrega d'utopia que atribuïa a l'escola uns efectes regeneradors de la societat una mica abstractes, però molt arrelats en la tradició republicana (i esquerrana) espanyola. Com a conseqüència d'aquest esforç, el magisteri va experimentar un fort impuls renovador que es va traduir en noves i diferents experiències.

En segon lloc, les possibilitats democràtiques del nou règim van obrir noves expectatives de renovació pedagògica i cultural. Expectatives i experiències que en altres indrets del país comptaven ja amb una certa tradició, però que aquí, a Lleida, eren inèdites.

Per últim, la política republicana que afectava a l'hegemonia ideològica (qüestions religiosa i escolar, aspectes relacionats amb els costums, etc.), havia de convertir-se en un dels temes més esquerps del període. Tot sovint, fins i tot des de posicions simpatitzants amb la causa de la República, s'ha atribuït a la reforma escolar un paper important en la crisi del règim, al temps que ens la presenten com un problema artificial i no com una de les veritables i necessàries reformes. La qüestió, doncs, no es planteja tant, com ho vol, entre problemes «importants» (fonamentalment econòmics, i que els republicans no havien encarat amb decisió) o problemes «secundaris» (relacionats amb l'hegemonia ideològica), sinó al voltant de la legitimitat democràtica per governar a partir d'unes bases distintes a les imperants fins aleshores. Defensar que la reforma agrària o la crisi econòmica són temes importants i assenyalar els ideològics com a secundaris, se'ns presenta com un esforç per buidar de contingut qualsevol possibilitat de reforma democràtica. Un altre tema seria, és clar, la viabilitat d'aquestes reformes sense haver alterat abans el poder econòmic.

Universitat de Barcelona, octubre 1984.

- 1) *El nou curs*.– «El magisterio leridano» (Lleida), n. 634 (15 novembre 1932) pp. 1-2.
- 2) Hem de tenir en compte que estem parlant de xifres absolutes, és a dir, que sumen també aquells habitants que són analfabets d'ofici, és a dir, els menors de 5 anys. En el Cens de 1930 aquests representen el 17,69% entre els analfabets homes i el 21,07% entre les dones.
- 3) Situació escolar per províncies. 1932

	Població Escolar	Població Escolaritzada Escoles Nacionals (Per 100)	Congregacions Religioses (Per 100)
Barcelona	334015	26,18	14,62
Girona	61733	50,88	18,80
Lleida	62664	63,76	11,52
Tarragona	59640	62,01	15,63
Espanya	4377778	51,67	8,04

FONT: *Anuario estadístico de España*, 1934, per a les escoles nacionals i el 1932-33 per a les escoles regides per una congregació religiosa.

- 4) «Comprendreu –deia el conseller-regidor de cultura de Joventut Republicana– que el nostre principal objectiu està en treure l'ensenyament de mans de les ordres religioses i fer que aquestes siguin suplides quan menys, per mestres degudament autoritzats per la República». P. Xuriguera) Parramona: «El que ens diu el conseller regidor de cultura senyor Juli Barverà».–*El País* (Lleida).– n. 16060 (23 juny 1934) p. 1.
- 5) No podem analitzar cadascun dels arguments fets servir durant la polèmica, però la relació almenys d'alguns dels articles publicats per «Acció» de Balaguer durant l'any 1933, ens pot orientar sobre per on anaven els trets: *Els catòlics belgues i l'escola lliure i cristiana, L'escola única i el socialisme, L'escola única i l'esperit català, El naturalisme pedagògic, La maçoneria i l'escola laica, L'escola laica no existeix, Ara si que tindrem una escola magnífica*.
- 6) Ferran Razquin: *La substitució de l'ensenyança religiosa*. «Avant» (Cervera, n. 78/9 (9 juliol 1933) pp. 2-3.
- 7) De la primera època d'«Acràcia» de Lleida (1933-34) van sortir 35 números. Malauradament, però, amb els exemplars que he pogut consultar no es pot reconstruir la polèmica entorn a l'escola pública-escola racionalista, però tinc constància que aquesta es va produir i que s'hi va veure implicat Patricio Redondo.
- 8) No sé quants números van arribar a sortir d'«Escola», jo n'he localitzat set. En aquests números, i d'entre altres, es van publicar aquests articles: J. Santaulària, *Concepte de la llibertat del nen segons la història, l'església i nosaltres*; J. Borras: *Professionalisme i espiritualitat*; P. Tarragó: *Del ideal en la educació*; M. Areste: *El problema sexual a la escuela*; J. Ambrós: *L'escola nova*; J. Pach: *Por la escuela única*; S.V. Baldoví: *Cuestiones psico-psico-pedagógicas*; L. Vilalta: *Filologia*; J. Pach: *Educación sexual*; J. de Tapia: *El libro y la lectura*; M.D. Piera: *Entorn del nen. La peresa*.

PRESENTACIÓ DE LA TAULA RODONA

Josepa Reimundi

A l'organitzar aquestes Vlenes. Jornades, hem considerat que fóra interessant muntar aquesta taula rodona, en la qual testimonis vius, d'ensenyants dels anys trenta, ens exposessin d'una manera lliure, al seu aire, com treballaven a les seves respectives escoles, i deduir a través de l'exposició de les seves experiències, quines eren les maneres de fer i com la inquietud dels Mestres per les coses de l'Escola, no són privatives d'avui. A Catalunya la inquietud per les coses de l'ensenyament, sembla que sigui, en certa manera, una constant; cada vegada que tenim un respir en la Història, una de les nostres primeres preocupacions és buscar com poder formar els nostres nois i ampliar l'àmbit cultural. En aquest afer solem anar a l'avançada, potser perquè la nostra situació geogràfica en la configuració peninsular, ens converteix en porta d'entrada dels corrents europeus, o potser pel nostre tarannà, que té tant de nacionalista com de cosmopolita.

Lleida i les seves contrades no han estat mai deslligades d'aquesta inquietud, encara que moltes vegades, quan es parla d'avançada pedagògica a Catalunya, les nostres terres a penes es nombren. Potser perquè la nostra condició de camperols ens ha fet retrets, i més tancats, potser perquè quedàvem mal comunicats i allunyats de Barcelona, on hem enviat sempre gran nombre d'estudiants que la majoria de les vegades s'hi han quedat.

Sigui pel que sigui, però, com deia, quan es parla d'avançada pedagògica de nosaltres a penes se'n parla. Això, però no vol dir que no hàgim tingut i que no tinguem, ahir i avui, els mestres de les terres de Lleida, preocupacions per l'ensenyament i que no hàgim estat al dia sobre els corrents renovadors.

Abans dels anys 20, Mestres de les terres de Lleida i Professors de la Normal com en Felip Soler, o en Josep Pinyol, o el Sr. Xurriqué, entre altres, figuraven en les comunicacions relacionades amb l'avançada pedagògica de Catalunya.

Si hi havia aules on s'ensenyava amb el sistema Montessori, com les de la Casa de Misericòrdia i l'Annexa Femenina. Si al 1905 ja es celebraven a Lleida cursos d'estiu. Si hi havia publicacions del Magisteri Professional. Si les pràctiques Freinet, ja dintre dels anys trenta s'aplicaven per primera vegada a les terres de Lleida. Si l'«Associació» nacional de l'impremta a l'Escola» celebra l'acte de constitució a Lleida. Si a les nostres terres neixen els «Batecs». Si els Professors de l'Escola Normal de Química i Física fan un ensenyament pràctic i experimental i es fa treball de camp en l'estudi de les Ciències Naturals i visitem fàbriques i escoles modèliques. Si els Instituts de Batxillerat, que com s'ha vist en l'exposició de la comunicació presentada per la Pilar Hernández, a mitjans del segle passat sobre l'Institut de Lleida ja parlaven de la intervenció

dels pares i els alumnes, i el Director entregà un trosset de terra perquè els alumnes poguessin experimentar. Si les Missions Pedagògiques, durant la República, són acollides amb entusiasme pel Magisteri de les terres de Lleida i realitzen una tasca efectiva malgrat la dificultat de comunicacions de les nostres comarques. Si a Balaguer una Mestra jove, plena d'il·lusions, acabada de sortir de la Normal, aconsegueix que s'apliquin tests per a classificar els nens d'acord amb l'edat mental, en lloc de l'edat cronològica i es comença a ensenyar a llegir amb el sistema fonètic i es fa un reglament de centre, on la paraula càstig desapareix de la seva escola, vol dir que a les nostres contrades hi ha mestres que tenen inquietuds pedagògiques.

És veritat que no són la majoria, però això és avui i sempre. L'impuls surt d'un grup reduït, després la realització correspon a la majoria.

Com us haureu adonat, diferents vegades he dit «mestres nacionals»; aquí hi ha el valor, igual com passà a Girona. El 1906, un any més tard que ho fa Pau Vila a Barcelona, a Lleida es crea el Liceu Escolar, amb els principis bàsicament de Pestalozzi, pel pare del Sr. Godàs ací present. Malgrat això, la renovació aquí, a casa nostra, passa per l'escola pública. Aquest fet és important socialment i professionalment, i també humanament perquè suposa una entrega i un amor que permeten superar entrebancs i dificultats i sense esperar una retribució compensativa.

Una altra prova de la vàlua, poc explotada d'alguns dels nostres ensenyants és que l'exili no els va fer desistir, i a Mèxic creen tota una estructura d'escola Freinet, a Veneçuela també intervenen en coses d'ensenyament, i a Cuba, tot el sistema educatiu actual, era dirigit pel Sr. Almendros, mort no fa pas massa temps, també procedent de Lleida.

Tot això que acabo d'exposar, potser sembla molt optimista, realment ho és però també és real. La meua finalitat és posar de manifest que l'entusiasme i l'activitat de grups de mestres per les coses de l'educació no ens era estranya, i que a les terres de Lleida hi havia calor i entusiasme. Com a estudiant primer, com a mestre després, encara he viscut el caliu, i avui en sóc un testimoni viu. I si avui les convocatòries d'activitats i cursos de perfeccionament, les Escoles d'Estiu i els Grups de Mestres de les terres de Lleida funcionen, i si les activitats com aquestes Jornades tenen resposta, vol dir que la calor és viva i que les ganes de fer continuen.

Aquests tres Mestres que componen aquesta taula, testimonis vius, ens donaran una visió de com i en quines condicions treballava el mestre, i com us deia, l'esperit d'amor i entrega que suposava el nostre treball. A través de la seva exposició veurem com avui, les idees generals sobre la metodologia de l'ensenyament estan més o menys en la línia dels anys trenta interrompuda l'any 39, originant un moviment de retrocés que durà fins els anys 60, en què, primer tímidament, després amb més força, es va intentant recuperar tot allò que ja s'havia fet, i que pedagògicament, cas únic potser en la història, no solament es va interrompre durant els anys de la Guerra Civil sinó que amb el CENU va assolir un punt àlgid. Deixem-los parlar.

INTERVENCIÓ A LA TAULA RODONA DE LES SISENES JORNADES D'HISTÒRIA DE L'ENSENYAMENT ALS PAÏSOS CATALANS CELEBRADES A LLEIDA

Frederic Godàs i Vila

Estimats amigues i amics:

Tenia pensat parlar-vos d'algunes experiències personals, tot i ser conscient que podrien quedar fortament desdibuixades pel temps transcorregut i també perquè caldria veure-ho amb un prisma diferent del que podrieu emprar vosaltres dins del temps i condicions actuals.

Però, després d'haver escoltat els parlaments dels amics Lladonosa i Claverol, he pensat que potser seria més interessant glossar uns aspectes que ells han posat en relleu i que a mi sempre m'han intrigat.

Per poc que ens hi fixem, el que han exposat tant Lladonosa com Claverol evidencia que l'acció de renovació pedagògica que intrínsecament estava en aquelles accions escolars, de les que foren testimonis i actors voluntaris, foren accions individuals.

Lladonosa ens ha parlat, amb la seva característica i acurada documentació, d'uns mestres, d'uns mestres que, situats en unes condicions ben adverses, van trespasar per tal d'obtenir uns resultats pedagògics altíssims: manta vegades enfrontats, no sols amb unes realitats que haurien frenat a qui no estigués impregnat d'uns fermes convenciments d'allò que calia fer, ans, sobretot, ens ha mostrat uns mestres amb una forta convicció ètica de la professió que exerceixen.

El fet que no sempre reeixissin en els seus propòsits, no disminueix el valor humà del seu comportament, i precisament ara, que molts dels condicionaments materials i molts frens ideològics han estat socialment superats, és quan es pot valorar amb tota justesa aquell esforç voluntariós dels qui entenien que l'educació i els camins per a assolir-la havien de ser renovats i ho posaren, o intentaren posar, en marxa.

Claverol s'ha concretat més en una experiència personal. Tot allò del que ell ha parlat, va transcórrer en un poble no massa gran, Corbins (poble molt estimat per mi, personalment), i en una escola misèria a tot ésser-ho. Ho era tant que encara retinc a la ment l'impacte que em va causar quan, infant encara, vaig assistir-hi excepcionalment una curta temporada. Això no tenia res d'estrany tenint en compte que jo estava acostumat a l'ambient del Liceu Escolar de Lleida.

Sigui com sigui, Claverol ens ha descrit minuciosament quins propòsits l'animaven a canviar l'aspecte d'aquell local, no sols sota el punt de vista material, ans tot el que representava

aquella Escola on havia anat a raure per efectes i disposicions administratives. Ens ha fet viure com, paulatinament i sense concessions, va imprimir uns camins nous que implicaven uns nous plantejaments escolars, fins a aconseguir que tot el poble s'interessés per la marxa d'aquella escola que era la seva, la de Corbins.

No és el meu propòsit repetir el que ja s'ha dit. Vull treure'n unes conclusions que puguin ser útils als qui heu escollit la pedagogia com a eina de treball.

Per poc que ens hi fixem, en les paraules dels dos conferenciants anteriors, hi podem veure una constant característica: són accions individuals. No són producte d'una coordinació de propòsits. Ni tan sols són conseqüència dirigida per la seva formació professional portada a cap dins les Escoles Normals on cursaren els seus estudis.

En les Escoles Normals d'aquell temps, en el millor dels casos, s'aprenien unes assignatures; s'adquirien uns coneixements que hom considerava útils per a desenvolupar la tasca del mestre; però no es fomentava, puix tampoc s'hi creia, el treball col·lectiu; la contrastació d'idees, de propòsits, etc.

Ni tan sols s'ensenyava Metodologia d'una manera sistematitzada. Això va arribar bastant més tard, quan Marcel·lí Domingo va implantar el Pla Professional que, com tantes altres coses, en lloc de ser perfeccionat, va ser anul·lat. Tot això s'ha de tenir en compte en valorar l'esforç d'aquells mestres que nedaven contra corrent.

D'actuacions semblants a les que han exposat els dos amics meus, se'n podrien omplir moltes fulles, de casos en què els mestres no sols procuraven complir el seu deure d'ensenyant, ans posaven tota la voluntat perquè l'acció de l'Escola fos un acte social amb participació del poble.

Les escoles de les terres de ponent eren, majoritàriament, escoles de poble. No m'atreveixo a dir escoles rurals, puix la seva acció educativa no anava encaminada, ni per formació, ni per legislació administrativa, al desenvolupament d'una societat pagesa; no gensmenys, els mestres tenien idèntica formació si regien una escola urbana com si bregaven en un medi agrícola.

Això, juntament amb el fet que la formació d'uns i altres era uniformada dins les Escoles Normals, implicava un major aïllament personal, social i pedagògic. Com a conseqüència: el mestre, o es conformava a complir el seu deure d'ensenyant d'unes matèries, ben rudimentàries les més de les vegades; o bé, quan es tractava d'algú amb inquietuds, (que ordinàriament s'havia format ell tot sol), es disposava a bregar tot solet contra unes condicions adverses, quan no hostils.

Se'n podria fer una llarga llista de mestres d'aquesta mena: Redondo, Tapies, Lamolla, Llardens, Aige, Costafreda, Piera, Alcober, i tants que se m'escapen de la memòria. Permeteu-me

exposar un cas que demostra que, en les pitjors circumstàncies, un mestre pot deixar un senyal del seu pas. A l'arribar al seu destí, la mestra de Noals (ella creia anar a Noales) llogaret de l'alta Ribagorça, es va adonar que el poble parlava en català; sense pensar-s'ho un moment, va fer la classe amb la llengua que parlava aquella gent, i això passava els anys 40 en plena «Era Triunfal». Actualment encara, per aquelles contrades, és la «Senyora Mestra». Per contra, al poble d'on és filla aquesta mestra hi van exercir dos matrimonis de mestres al llarg de més de trenta anys; la seva influència va ser tan nul·la que ningú els recorda actualment.

Insisteixo: totes aquestes accions eren individuals. A les mateixes Escoles Normals no es treballava pas en el sentit d'una formació per a una acció conjunta, programada. Ni els mateixos Professors sentien aquesta necessitat. Una sessió de Claustre, per exemple, era d'un formalisme que donava basca. Ho conec per experiència, puix a Lleida hi assistia com a representant dels alumnes, quan això s'assolí durant la República.

Posaré un exemple: La Directora Sra. Uriz va emprendre una tasca de responsabilització col·lectiva dels alumnes. A les antigues Normals de noies i de nois, hi havia oficialment unes Biblioteques que eren tot just uns armaris tancats, amb una dotzena de llibres que no estaven pas a l'abast de l'alumnat. Uriz va unificar les Biblioteques; va habilitar una sala ben acondicionada, amb taules, llums, prestatges i catàlegs. Es van adquirir molts llibres i tot es va posar a disposició dels alumnes. La responsabilitat del funcionament va recaure, així mateix, en alumnes escollits entre tots. Totes les tardes, la Biblioteca era plena d'estudiants. I el que es pretenia era que la Normal, no sols fos un Centre d'Estudis, ans un lloc de convivència dels estudiants. La manifesta enemiga de gairebé tots els professors va ser constant i la pressió contra les noies principalment no va deixar mai de sentir-se. Això fa riure ara, però era una realitat llavors i no fa pas massa anys.

Tanmateix, sense una preparació prèvia, era evident que la consciència dels mestres amb inquietuds, s'anava formant en la ment de molts d'ells.

A Lleida, per exemple, com a conseqüència d'aquestes inquietuds, que s'anaven congriant, va néixer el «Grup Batec». En realitat no era, encara, un moviment pedagògic organitzat; més aviat, era una acció educativa de cara al poble; però obligava a un canvi d'idees, de pensaments de propòsits, entre els components del Grup.

Així mateix, l'inici d'una actuació conjunta i programada van ser les «Missions Pedagògiques», que igualment anaven encaminades a aconseguir que el poble s'integrés a l'acció de l'Escola i la sentís com a cosa pròpia. A les terres de ponent se n'hi feren quatre de molt reeixides.

Començava a néixer la idea que l'acció del mestre no havia de ser una tasca individual, simplement reduïda dins del clos de les aules.

Tanmateix, no era encara una concepció que sorgís com a conseqüència de la formació professional dels mestres. L'Escola Normal encara es preocupava massa de la formació del funcionari, que havia de complir estrictament les seves obligacions d'ensenyar uns coneixements a la quitxalla. Els mestres encara estaven massa apegats a les pàgines de la revista «El Magisterio Español» que donaven compte puntual de les ascensions dins de l'Escalafó. Eren molts –i potser encara n'hi ha de sobres– els que seguien l'exemple d'una tia meva, mestra a Pedra i Coma, a tres kilòmetres de Sant Llorenç de Morunys, que va estar més de vint anys sense moure's de La Coma, ni per anar a Sant Llorenç, i que per tot menjar espiritual tenia les pàgines d'aquella revista.

I, ara que comença a mig llucar-se la formació d'un magisteri que ja des de l'Escola Universitària aprèn a treballar d'una manera conjunta; ara que ja en les Escoles Graduades s'esforcen els professors a planificar el treball conjuntament, i no es concreten a acatar simplement el criteri –algunes vegades ben encertat!– del Director; ara que les mateixes Escoles d'Estiu fan néixer unes preocupacions que van més enllà del «estricto funcionario, con derechos adquiridos», des de la meua humil posició de mestre que, com Lladonosa o Claverol i tants altres que, d'una manera individual o col·lectiva, van bregar per a fer de l'ensenyament una funció social, us dic, a vosaltres joves educadors: prepareu-vos conscientment per a poder i saber treballar en equip, amb una formació professional, això sí; però oblideu-vos, dins del possible que sou o sereu «unos funcionarios». No vulgueu acceptar una paraula tan lletja.

EXPERIÈNCIES ESCOLARS DELS ANYS 30

Josep Lladonosa i Pujol

Després de 37 anys en que vaig intervenir (1947) en una Setmana Pedagògica organitzada pel S.E.M., on vaig presentar el treball *Maestros y escuelas Antiguas de Lérida*, no havia assistit fins avui a unes Jornades de la Història de l'Educació, tot i que he participat durant 30 anys en Congressos d'Història de la Corona d'Aragó, d'Història de la Medicina, i en particular en concursos i treballs sobre l'Antiga Universitat de Lleida.

Pel que toca a la Història Contemporània de l'Educació tinc un treball sobre l'origen de l'Escola Normal i la seva annexa de Lleida, que consta a la meua Història de la Diputació Provincial de Lleida, i la creació successiva d'Escoles Mixtes, unitàries dins la Catalunya de ponent. Vull referir-me ara, però a tres experiències escolars meves i per ordre cronològic dins l'escola unitària d'Almenar (curs 1932-1933), la Graduada de Cervera (1933-1934) i l'escola mixta dins el municipi d'Arrós i Vila (1925-1936).

I) L'Escola Unitària d'Almenar (1932-1933).

Era una Escola unitària i privada de nens de 6 a 11 anys, amb 44 alumnes inscrits. La vàrem apuntar a la Generalitat de Catalunya amb el títol de Col·legi Almanacenc. Fou la meua primera experiència d'ensenyant en català. Recordem que l'Estatut de 1932 era més avançat que l'actual. Però l'Ensenyament estava del tot controlat per l'Estat i es feia totalment en castellà.

L'Escola fou exclusivament costejada pels pares i sense cap subvenció del municipi, ni cap altra entitat local, regional, laica o religiosa. Simplement, els pares volien suplir l'excessiva matrícula de l'Escola Nacional. Amb tot, mantenia relació cultural i pedagògica amb la dita Generalitat. Gràcies als llibres i opuscles de l'ens autònic, celebràrem alguns actes escolars tan simpàtics com el Centenari de Goethe.

A més de l'horari escolar i utilitzat el cant com a diversió educativa férem excursions, amb recerca de ceràmica ibèrica al Tossal de Metxut, Comaetreta, Bassa Nova i camí d'Albelda. Ensenms, troballes romanes (ceràmica, moneda, etc.) al Sas i una visita a les ruïnes del monestir Santjoanista d'Alguaire. Comentaris sobre la Batalla d'Almenar (1710).

Per a la lectura, *La Terra Catalana* d'Editorial Dalmau de Girona, la *Història de Catalunya per a infants* de Ferran Soldevila. *En Patufet* i *Alicia al país de les Meravelles*. Així organitzàrem una Biblioteca infantil amb servei de préstec.

La Caligrafia, la Matemàtica i les Lliçons de Coses, no hi havia altre remei, seguien el

sistema tradicional. Les inquietuds no donaven per a tant. Calia aconseguir als pares que pagaven i volien per a fills una bona educació formal i que aprenguessin aviat de llegir, de comptes i fins a saber escriure una carta. La tècnica Freinet, no em convenia per als escolars del Segrià.

L'Escola Graduada de Cervera, Curs de 1933-1934.

S'inaugurà en iniciar-se el curs escolar de l'any anterior, gràcies a les gestions del Centre Republicà de Cervera. L'Escola era Estatal i graduada. Tots els mestres, amb el director, eren catalans. Tot i això l'ús de la llengua vernacular, almenys aquella anyada brillà per la seva absència. No hi estaven acostumats i l'ambient no era propici.

En aquell centre amb cinc graus i un director ja no tenia la llibertat d'acció que tenia la vila d'Almenar. En tenia, però, per a redactar el «Diari Escolar» al meu gust. Tenia nens de sis a set anys i els dividia en dues sessions. Tenia també llibertat, perquè no? de fer les explicacions en català. I ningú es posava amb mi en els procediments. Estàvem en una democràcia i els mestres col·laboràvem en la revista local «República».

La Inspectora de la Zona era una senyoreta que tampoc es posà amb mi. Vaig adonar-me que no li preocupava la dicció i les faltes d'ortografia. En dos anys només la vaig veure una vegada. La Generalitat, encara inspirava respecte.

Utilitzava molt els exercicis d'imaginació després de les lliçons, tot intentant d'introduir els nens en algun petit exercici de redacció. Contra l'opinió d'alguns companys de la comarca, als nens els plaïa molt la Història, això sí, explicada a guisa de contes.

Pensava en Decroly i els Centres d'interès, encara que no m'oblidava del *Juanito* de Parravincini amb un pare saberut infal·lible, també m'atreia amb els Centres d'Interès, i el sistema ideo-visual per a la lectura. Era un perill perquè el director escoltava molt els pares dels alumnes. Altrament Cervera tenia un Museu i un magnífic Arxiu d'alt interès històric que amb la Biblioteca, també a costes de la Generalitat m'anava molt bé. Igualment cal dir de les Escoles Nocturnes i les excursions per una comarca farcida de records i llegendes.

Tot Cervera era Història. Tot era vell, com les nostres aules davant la Universitat inaugurada el 1717. També em vaig adonar que els assistents a les nostres aules eren més proletaris que els que freqüentaven les classes dels P. Claretians, que gaudien de l'usdefruit del centre universitari esmentat. Això despertava envejes. Potser el que feia ballar més el cap als republicans del Centre Republicà. Tot i això, des del 1933 a les aules que restaven de l'extingida Acadèmia filipista s'hi havien muntat uns graus de Segon Ensenyament.

L'Escola Mixta de Vila (Vall d'Aran). Curs del 1935 al 1936.

A la Vall d'Aran ja era una altra cosa. Gairebé tot el curs el passàvem entre neu i jornades de sol i passatges: una altra llengua, una altra mentalitat, uns altres costums. Et senties fora de Catalunya, entre gent distinta, inesperada, però respectuosa i de tracte correcte.

Això no vol dir que tal hermetisme no impliqués passió política pel que s'esdevenia a la Catalunya estricta, sobretot passats els fets del 6 d'octubre de 1934, en què ells, en llur majoria, seguien a José M^a España que el 1914, quan Prat de la Riba començà a regir la Mancomunitat de Catalunya, era President de la Diputació de Lleida, a darrers de 1935 havia esdevingut pels aragonesos el *leader* d'Esquerra Republicana i que en triomfar aquest partit a les eleccions generals del 16 de febrer de 1936 esdevingué Conseller de la novament restaurada Generalitat.

Gairebé totes les Escoles del terçó de la Marquetosa eren mixtes, llevat de les de Viella i les Bordes. Com que tenia moltes hores de lleure, desafiant les boires i les borrasques vaig tornar pels 34 pobles de la Vall. Vaig visitar escoles i també la suggestiva riquesa artística de les seves esglésies d'arquitectura romànica, tot aprofitant que els llocs, viles i monuments es trobaven a poca distància els uns dels altres.

Eren els dies en que jo col·laborava a la revista «Esplai» de Barcelona amb articles on exposava els meus criteris sobre art i educació. Encara que per culpa de la guerra vaig perdre algun carnet de notes, les meves recerques permeteren anys a venir (1966) de redactar dos treballs sobre la Vall des de la llunyana Edat Mitjana fins a la invasió francesa de 1795.

A l'Escola del poble d'Arròs, situada a l'antic palau del seu senyor feudal, hi vaig admirar sorprès unes pintures dels anys de la «Il·lustració» setcentista i dins aquella aula dirigida pel mestre Manuel Navarro, el que em donà la possessió de l'Escola mixta de Vila, alguns cartells de les beceroles. I un antic Sil·labari, que vaig calcular que pertanyia a l'obra d'Otó Fonoll, o potser del seu company Domingo de Miguel, ambdós seguidors del Sistema de Joseph Lancaster, inspirador al segle XVIII d'aquells sil·labaris. El primer era urgellès, el segon un aranès de Vilac.

També a l'Escola d'Arròs un altre cartell assenyalava l'Horari Escolar, on després de distribuir el temps, apuntava una darrera clàusula ben manifesta: *Lista de Instructores*. Eren sens dubte, els monitors que ajudaven el mestre titular, alumnes aplicats que cooperaven amb ell. No vaig gosar a preguntar al Sr. Navarro si aquell horari era del tot vigent encara.

Gràcies a la matrícula molt reduïda, vuit o nou alumnes entre nens i nenes, podia practicar l'ensenyament individualitzat en el qual vaig reeixir satisfactòriament. L'Inspector era Josep Lloveras, que va presidir les oposicions-cursets de l'any 1933.

Llavors els mestres de la Vall d'Aran cobraven, a l'ingressar, mil pessetes anuals sobre les tres mil del Magisteri. El poble de Vila no guardava cap tresor artístic, només als altars barrocs de l'Església. Amb els alumnes no podíem fer altres excursions que les dels pobles de la Marquetosa, Arrós, Vilach, Mont, Montcorbau, Aubert, Vila, Vilamós, Arró, Begós, Benós, Arres de Dalt i Arres de Baix, les Bordes i la Bordeta. En tots amb una assistència escolar molt reduïda sobretot quan venia la primavera i els xicots més grans havien de marxar «a tindre cunde tes vaques.»

L'ORIGEN DE L'ESCOLA NORMAL DE LLEIDA DINS EL SISTEMA LANCASTERIÀ

Josep Lladonosa i Pujol

I) Apareix el Magisteri Nacional a la província de Lleida.

L'Organització del Magisteri Nacional arranca de la creació de la Comissió Central de la Ensenyança (setembre de 1834), que depenia en principi del Ministeri de la Governació, car aleshores encara no existia el Ministeri d'Instrucció Pública. I la Diputació provincial de Lleida no començà a funcionar fins el 30 d'abril de 1836 (1).

Però la reglamentació de les Escoles sota el control de l'Estat, si bé depenent econòmicament del municipi, no la veiem efectiva fins que es promulgà la Llei Fonamental del 21 de juliol del 1838. Hom disposava el nomenament en cada Ajuntament, d'una comissió local de l'Ensenyança, formada per l'alcalde, un regidor, el Rector i dues persones instruïdes; els mestres, com antany, gaudirien de casa-habitació, sou no inferior a 1.100 rals anuals, retribucions establertes amb contracte per pares dels alumnes, i així amb altres emoluments (2). I el 27 d'octubre es va constituir La Comissió Provincial d'Instrucció Pública. Tot i tractant-se d'un règim liberal i manifestadament progressista, amb un Cap Polític Superior, Juan Gutiérrez, de la línia d'Alvarez Mendizábal, formaven part com a vocals d'aquella, el canonge Anastasi Felix, cabiscol de la Catedral i designat pel bisbe Julián Alonso que simpatitzava amb els carlins i el terratinent Ramon Tarragona (3).

Aleshores per a obtenir el títol de Mestre elemental de primer ensenyament s'exigia un examen sobre Religió i Moral (4), el Catecisme històric de Flery (5) o l'oficial de la Diòcesi; lectura d'un llibre imprès i un altre de manuscrit amb lletra antiga i moderna; cal·ligrafia, tant en majúscules com en minúscules; principis d'Aritmètica teòrica i pràctica; gramàtica castellana, mètodes d'ensenyament i la seva aplicació. A les mestresses hom exigia les mateixes assignatures més la costura. Aquestes normes reglamentàries esdevindrien vàlides fins a l'establiment de les Escoles Normals (6).

II) L'Escola Normal Central. Pablo Montesino. L'urgellés Otó Fonoll.

Fou el 26 desembre de 1834 que el «Boletín Oficial de la Provincia» publicava un reial Decret de 31 d'agost, en què la reina governadora Maria Cristina de Borbón, «plenament convençuda que la instrucció primària és un dels més importants beneficis que hom pot concedir als pobles i que cap altre esdevé més eficaç per a la felicitat de les famílies, la millora dels costums, el coneixement i reforma dels abusos i la consolidació de les institucions», ordenava la constitució

d'una comissió *de sujetos ilustres* (la citada Comissió Central de la 1ª Ensenyança) perquè preparés un pla aplicable a tot el territori de la Monarquia, el qual hauria d'assegurar a més d'un règim administratiu eficient, la subsistència dels professors dels centres docents a crear. Proposava que aquests adaptessin mútuament el *mètode lancasterià*, que era l'utilitzat per l'Escola Normal Central de Madrid, instal·lada no feia gaire a la capital d'Espanya. Les Diputacions tindrien el càrrec d'escollir mestres de prestigi, per a estudiar l'esmentada Escola Normal Central, d'on haurien d'eixir les primeres promocions de professors de la província.

La Diputació de Lleida fou una de les més matineres en trametre a Madrid mestres-alumnes, *los cuales deberian pasar a la Corte para seguir el método lancasteriano*. Aquests cobrarien per al seu manteniment i l'estada a Madrid, de l'erari públic. En la sessió provincial del 16 de febrer de 1839, s'acordà de nomenar el mestre Otó Fonoll, resident a la Seu d'Urgell. La quantitat assignada per als seus estudis a la Normal central, havia estat dipositada a requeriment del Cap Polític Superior, que aleshores ho era el noble terratinent Manuel de Pedrolo (7). A Otó Fonoll li costà molt d'arribar al seu destí, puix les comarques de Lleida estaven infestades de *gavillas facciosas*. La província tret de la capital i els caps de partit, es trobava a mercè de l'exèrcit carlí. Tot i això, el 29 de juny rebé un lliurament de 800 rals de billó per a despeses de viatge.

El 6 de desembre la Diputació encara designà un altre alumne per anar a l'Escola Normal Central, el que posteriorment serà insigne pedagog i professor Domingo de Miguel, un aranès, natural de Vilac, en atenció als seus mèrits docents, a desgrat de la seva joventut (9). Fonoll i De Miguel, dos mestres del Pirineu Lleidatà, que estengueren aquell mètode didàctic del famós educador anglès, Joseph Lancaster (1778-1838), que desenrotllà en la seva coneguda obra *The British System of education*, consistent en ensenyar comunament a base de monitors i enginyosos procediments memorístics i de globalització de mots i síl·labes en la didàctica del llenguatge. El sistema de monitors era pràctic i econòmic, cosa que facilità la seva difusió. El mètode fou introduït a Espanya per alguns refugiats liberals després de la mort de Ferran VII. Un d'aquests fou el famós Pablo Montesino, que havia estat nomenat, precisament aquell any, Director de l'Escola Normal Central (10).

No feia gaire que s'havia instituït a Lleida la *Societat Econòmica d'Amics del País* i el mateix 1839, patrocinada per aquesta «il·lustrada corporació, s'instal·là a Lleida l'*Acadèmia Científica* Maria Arana i Velasco, de caire privat i amb una aula per a l'ensenyament a minyons. En tant, una circular publicada al «Boletín Oficial» de 26 de novembre de 141, la Diputació Provincial comunicava als municipis de la Província, «que després de treballar els diputats amb tots els mitjans possibles per a la instal·lació a la Capital d'un Institut de Segon Ensenyament havia sol·licitat a la Superioritat per a l'establiment d'una Escola Normal, forja dels futurs mestres de primeres lletres».

Tantost fou acceptada la petició, la Corporació provincial emprengué aquella tasca

força anhelada pels patrocinadors de l'educació pública. Fou designat director l'ex-alumne de Pablo Montesino, Otó Fonoll, i s'utilitzaren algunes aules del Seminari Conciliar, aleshores situat a l'antic Col·legi de la Companyia, abandonat pels jesuïtes l'any 1767 quan foren expulsats per primera vegada dels dominis espanyols. Les classes s'obriren el primer dia de maig de l'any 1842. Però la Diputació continuava sostenint a la Normal Central de Madrid alguns altres pensionats entre els quals hi apareix un germà de l'esmentat Domingo de Miguel (12) . En total, quatre alumnes lleidatans a l'Escola Central.

No fou fins el primer dia de novembre del 1844 que els normalistes de Lleida pogueren ocupar les aules cedides a l'antic convent del Roser llavors exclaustat. Però encara es mantenia el culte dins d'Església barroca de Sant Domènec, el temple més grandios de la ciutat després de la nova Catedral. Fins a la data havien sortit 117 alumnes amb el títol de mestres de l'Escola Normal de Lleida. El professorat estava compost per un director amb un salari anual de 88,000 rals de billó un segon professor amb 6.000, un eclesiàstic encarregat de l'ensenyament de la religió, que en cobrava 2.000 i un regent de l'Escola Annexa o pràctica, el qual durant molts anys fou Joan de Calahorra.

III) El sistema lancasterià.

El 1849 Otó Fonoll es traslladà a Barcelona per a regentar l'Escola Normal d'aquesta Ciutat, i la direcció de la Normal de Lleida correspongué al professor Domingo de Miguel que també impartí lliçons a l'Institut de Segon Ensenyament, centre docent instal·lat en el mateix ex-convent des de 1841 (13). El professor Fonoll morí el 1875 a la mateixa Ciutat Comtal (14). Deixà escrits distints treballs pedagògics. El «Butlletí Oficial» del 17 de setembre de 1842, anunciava un *sil·labari* inspirat en els mètodes lancasterians, obra de Odón Fonoll, *con lecciones prácticas de silabeo, según los métodos de Lectura más universalmente admitidos en Europa* (15).

El *Silabario* d'Otó Fonoll, del qual encara vaig veure'n un vell exemplar a l'Escola d'Arrós (Vall d'Aran), constava de 17 cartells, una mena de posters penjats a la paret per a ésser llegits pels alumnes. Aquests se situaven en grupets, dirigits pels monitors (els deixebles més aventatjats). El *Sil·labari* es venia al domicili de l'autor, situat al carrer de l'Estereria (avui desaparegut), entre les places de la Sal i Sant Joan. El preu de cada exemplar era de 12 rals (16).

La tècnica didàctica del sistema Lancàster, potser més que el pedagog anglès, l'ideà Andrew Bell, un escocès que introduí el *Monitorial Sistem* a Madràs (Índia), on dirigia un orfenat militar.

El Sistema Lancàster, arrelà força a la Província de Lleida, car, entre Otó Fonoll i Domingo de Miguel i altres mestres provinents de l'Escola de Montesino, deixaren un impacte a

comarques, com hem vist, és un record viu encara a la Vall d'Aran els anys 30. Més en concret als establiments de Beneficiència de la Diputació Provincial i a l'antiga Escola de la Casa de Misericòrdia (avui Llar de Sant Josep), utilitzava el tal procediment (1918-1921) el seu mestre Cipriano Muñoz. Després d'aquest, ja no l'he vist emprar per cap altre company de professió.

Pasqual Madoz (17), diputat a Corts per Lleida l'any 1837 i molt vinculat Catalunya fins el 1847, sobre Otó Fonoll escriví el següent: *La Provincia de Lérida ha empezado a tocar las ventajas del establecimiento de la Escuela Normal, pues antes de esta época la Enseñanza era viciosa. El director don Odón Fonoll, joven ilustrado y de una aplicación poco común, es digno de los elogios que desinteresadamente le tributamos* (18).

Els anys en què l'Escola Normal de Mestres de Lleida estigué regida per Domingo de Miguel, aquest professor aconseguí elevar-la a la categoria d'Escola Superior del Magisteri igual que ho aconseguiren altres escoles de mestres de l'Estat. Àdhuc treballà aquells anys en establir una Escola d'Agricultura, amb la seva granja d'experimentació agrícola, que hauria d'anar a càrrec dels normalistes. La Diputació en principi acollí bé la petició, però en la sessió del 3 de gener de 1867 deixà el projecte per a una millor ocasió (19). De Miguel, un filòsof del *Centre cristià espiritista* que publicava a Lleida una revista «El Buen Sentido», el 1870 hagué de deixar la direcció de l'establiment (20).

- 1) Josep Lladonosa, *Historia de la Diputación Provincial de Lérida*, vol. I. pp. 53-59 (Lleida, Artis, Estudis Gràfics, 1974).
- 2) *Colección de Reales Decretos, Ordenes y Reglamentos relativos a la primera Enseñanza Elemental y Superior, desde la publicación de la Ley de 21 de julio de 1838* (Madrid, 1850).
- 3) Aquest prelat acabà reconeixent el pretendent Carles de Borbó. Sobre el tema, vegeu *Actas de la Comisión Provincial de Instrucción Pública* (1838-1844), de l'Arxiu de l'Escola de Magisteri de Lleida.
- 5) De André Hercule Fleury (1653-1743), nogensmenys.
- 6) Arx. Dip. Lleida, vol. III, ff 12 r, 36r, 51 r, 83 r i 146.
- 7) Era natural del lloc d'Aranyó i residia a Cervera.
- 8) Lladonosa, op. cit. pp. 134 i 135.
- 9) Com veurem més avall, encara resten mostres de la seva influència escolar en els pobles aranesos de la Marquetosa.
- 10) Lladonosa, op. cit. p. 134.
- 11) Lladonosa, op. cit. pp. 359-361.
- 12) A. Dip. de Lleida. Hemeroteca, Butlletí Oficial del 12 de juliol de 1845.
- 13) Lladonosa, op. cit. pp. 353-359.
- 14) Ceferi Rocafort, *Provincia de Lleyda*, dins *Geografía General de Catalunya* de Francesch Carreras i Candi, p. 491 (Barcelona, 1920).
- 15) També s'hi refereix Pascual Madoz, *Diccionario Estadístico, Geográfico, Histórico de España y sus posesiones de Ultramar*, vol. 10, p. 249 (Madrid, 1847).
- 16) Lladonosa, op. cit. p. 361.
- 17) Era navarrès d'origen i fou gran amic del general Prim. El 1836 havia estat també Governador de la Vall d'Aran.
- 18) Madoz, op. cit.
- 19) Arch. Dip. de Lleida, Actes de l'any 1867., ff. 4 i 14.
- 20) El llibre *España es mi Patria*, de l'Editorial Dalmau i carles de Girona (1924), a més del retrat de Domingo de Miguel porta un esbós biogràfic de la seva personalitat.

UNA EXPERIÈNCIA A CORBINS

Assaig d'escola activa

Antoni Claverol i Castells

ANTECEDENTS

Les condicions de treball dels mestres a principi de segle són difícils de comprendre actualment. La preparació era gairebé nul·la i els sous irrisoris encara que es tingués en compte el nivell de vida d'aquell temps.

Per acabar-ho d'arreglar, pensem que als poblets petits i de muntanya hi anaven a raure els mestres amb menys preparació i, normalment, els que tenien menys qualitats pedagògiques. Tot i que caldria fer alguna que altra excepció que demostra l'esforç titànic d'aquells ensenyants per tal de complir, ni que fos un mínim, les seves obligacions docents en unes condicions i uns ambients desesperants i manta vegades adversos. Tanmateix, per regla general, el mestre poca cosa podia fer i a part d'una formació gairebé inexistent no l'ajudava gran cosa el fet que, encara l'any 1913, un mestre interí (que precisament eren els que ocupaven les places de les escoles rurals d'aquells temps) cobrés 500 ptes l'any.

En una d'aquesta mena d'escoles va educar-se l'autor d'aquest petit treball. A pesar de tot, amb una enorme força de voluntat va intentar l'ingrés a aquella desemparada professió i el maig del 1920 es va traslladar a Girona per a ingressar a l'Escola Normal.

Com que els exàmens no eren fins al juny, va assistir a les classes del Grup Escolar que dirigia D. Josep Dalmau i Carles d'inoblidable memòria i una de les fites que assenyala l'aspre camí de l'Ensenyament a l'Estat Espanyol.

El mestre Dalmau va veure immediatament que la formació de l'aspirant al Magisteri era completament nul·la i àdhuc nefasta, tot i que considerà (i així ho va dir als pares de l'alumne) que el noi era prou intel·ligent per a aconseguir els seus propòsits.

Per consell de Dalmau i Carles, es va ajornar la presentació fins al pròxim setembre, i, mentrestant, va anar pulint la mentalitat i els coneixements d'aquell jove fins aconseguir pal·liar les gran deficiències que es manifestaven àdhuc en el fet de la memòria: podia recitar al peu de la lletra tot l'«Epítome de Gramática Española» sense entendre ni un borrall del que llegia.

A l'ensembl que s'anava formant intel·lectualment, van començar a néixer en aquell estudiant idees noves i la consciència que calia una millor formació professional dels mestres;

millor dit, un superior nivell econòmic i la necessitat que el mateix Magisteri forçés la marxa vers una renovació pedagògica i una major florida de noves escoles que anessin poblant totes les contrades que estaven tan desamparades.

ASSAIG DE «SELF-GOVERNMENT»

Quan un mestre d'aquells temps de principi de segle es trobava davant una escola rural mal muntada i malíssimament instal·lada, amb una matrícula que moltes vegades ratllava els 90 alumnes (com va ser el cas de l'autor, podia optar per tres solucions: deixar que l'escola rutllés per on vulgués, o intentar resoldre el cas mitjançant una disciplina rígida que atemoritzés els infants i que fes que el silenci fos gairebé absolut i el profit de l'escolar una qüestió de sort o de favoritisme.

I, per últim, podia intentar organitzar l'escola de manera que impliqués la participació dels alumnes. Cosa força difícil donades les circumstàncies i també per manca d'una preparació professional del mestre. Podia donar-se el cas –i això es va demostrar més d'una vegada– que la manca de preparació es suplís amb l'entusiasme que produïa el coneixement, ni que sols fos teòric, de mètodes moderns que paulatinament s'anaven introduint dins del món escolar nacional.

Aquesta última solució va ser la que adoptà l'autor d'aquestes ratlles, mogut per una inquietud pedagògica gairebé instintiva.

La població on va desenrotllar-se la prova va ser Corbins, vila pagesa prop de Lleida. L'escola *unitària* estava integrada per uns noranta (90) nens entre 6 i 14 anys d'edat. Es va substituir el règim memorístic i estàtic per un règim de llibertat organitzada (diguem-n'hi self-governement). L'estatisme va ser substituït per l'activitat; l'escola silenciosa, per la conversació amb el mestre o els companys; l'ensenyament verbal, per la comprensió d'allò que es llegia i s'escrivia o escoltava. És a dir: es va substituir el concepte antic d'escola per una escola activa i comprensiva.

No es va fer tot això, com aquell que borra les ratlles escrites en una pissarra. Es va anar fent paulatinament, aprofitant totes les circumstàncies favorables.

La compenetració entre els nois, d'edats tan diferents, però amb una característica camperola comuna, va iniciar-se abans quan no era massa propici fer innovacions.

Per aquella escola va ser una sort que a l'acabament de la Dictadura i l'adveniment de la República amb la seva Constitució democràtica, l'assaig que glossem estigués ja iniciat.

Segons l'esperit que ens animava, era imprescindible que dins de l'escola s'expliqués que era i que volia ser la Democràcia, puix que és evident que no es pot estimar i valorar allò que no es coneix.

Així, doncs, aprofitant aquella avinentesa, es va redactar una mena de reglament que era un compendi de tots els drets i obligacions, amb que es pretenia salvaguardar la llibertat dins de l'escola. Se li va donar el nom de Constitució de l'Escola i en ella confiàvem trobar-hi la base del benestar social i cultural que esperàvem de l'entitat educativa.

Establírem un principi general:

«UN PAÍS PER A SER LLIURE HA DE SER ESCLAU DE LA LLEI»

Això va ser sentit i acceptat de manera voluntària per tota la col·lectivitat escolar. Calia complir al peu de la lletra aquell Reglament-Constitució. I així es va fer! Tota la resta va venir per afegidura.

No es podien prendre acords o disposicions que contravinguessin la «Constitució». El col·lectiu escolar tenia un President (els nois l'acceptaren com a Cap d'Estat) que era el Mestre, i el encarregats dels respectiu serveis (als que hom anomenava, pomposament, ministres).

El conjunt dels responsables dels serveis formaven el Consell o Govern que tenia el seu President. Els acords quedaven resenyats en una acta dins del Llibre d'Actes que portava el Secretari. Als Consells hi podia assistir, presidint-lo, el «Cap d'Estat», però només ho feia quan es tractava de coses importants.

Aviat es va comprovar que, fora de l'àmbit escolar, els mateixos nois podien influir perquè les respectives famílies aprenguessin el significat de la Constitució i del sentit democràtic.

Creiem que val la pena remarcar el bon resultat de l'assaig per a conèixer bé la Constitució i el significat de democràcia, i qualificar-lo de positiu.

Per a donar una idea de com funcionava aquella Escola Unitària, abarrotadíssima d'alumnes, segons el Pla de Treball descrit, res millor que copiar un article firmat pel Director de l'Escola Graduada «Campos Eliseos» de Lleida, publicat al número del dia 7 d'Octubre de 1933 de la Revista «El Magisterio Leridano»

... «Fui a Corbins con los cursillistas Srs. Ros, Salse y Vila, ellos para actuar como opositores a los cursillos y yo para husmear la clave de funcionar con regularidad una escuela y a satisfacción del pueblo "haciendo los niños lo que quieran o les de la gana y el Maestro no haga nada". Temia encontrarme con un fracaso igual o semejante a muchos ocurridos en Escuelas de numerosa concurrencia cuyos Maestros pretenden manejarlas con la filigranas puestas de moda y que sólo son aplicables con éxito en muy reducido número de alumnos.

El Señor Claverol se empeñó en que explicara una lección modelo; no me hice rogar

mucho, pues, aunque de modelo no tuviera gran cosa, se prestaba admirablemente al logro de mi objetivo. Había unos setenta alumnos aproximadamente, muy bien ordenados y con intachable compostura. Pronto pude observar que los niños estaban en muy buen estado de cultura, comprensión desarrollada y atención sin desvíos.

Al descubrir el truco, comprendí que nos la había dado con queso: pues se vale de medios análogos a los nuestros pero con una organización fantástica que le ha dado óptimos resultados, pero bien podría darlos muy malos a otros que no fuera Claverol. Entre él y los niños hay una compenetración tan grande que no exagera cuando dice: "los niños saben lo que yo quiero y yo lo que ellos quieren hacer".

La organización es a base de considerar la Escuela como una Nación o Estado del que el Maestro es el Presidente y los niños elegidos por sus compañeros forman el Ministerio o Gobierno de la Escuela. Cada niño Ministro cuida de su ramo, funciones parecidas a las de nuestros instructores aunque más extensas y complicadas. Tienen su Constitución, que observan al pie de la letra y que no es otra cosa que un bien meditado reglamento escolar. Los menudos ministros toman acuerdos, escriben, componen y archivan sus actas y demás documentación, todo con miras a una educación integral. No se trata de una novedad, pero el acierto puede que lo sea. Cuanto a la escuela se refiere se le da gran importancia y seriedad. A guisa de muestra voy a transcribir en idéntica o parecida forma a la entrega de los niños a los cursillistas:

"Niños!, con gran sentimiento tengo que comunicaros una grave noticia. En esta Escuela, desde hoy y durante un mes, quedan suspendidas las garantías constitucionales. Estamos en plena Dictadura. Estos Señores serán nuestros dictadores. Ha desaparecido aquella amplia libertad de hacer lo que queriais. Desde ahora no podeis ni hareis nada sin antes pedir permiso a estos Señores. Hay que vivir, pero sabreis vivir bajo un régimen cualquiera y sin que vuestro comportamiento deje nada que desear. De dictadores hay de buenos y de malos; afortunadamente estos Señores son de los primeros. El día 17 del próximo Noviembre terminará la dictadura y se os devolverán las libertades, que son vuestro más preciado patrimonio".

No corresponde por entero a Claverol la gran obra escolar de Corbins, pues, además los niños, en el pueblo y en el Ayuntamiento ha tenido a dos estupendos colaboradores. Ha pedido Escuelas nuevas, Maestros, Imprenta, material, en fin, ha pedido más que los pobres, y todo le ha sido concedido.

La rápida popularidad del Sr. Claverol, según versiones, tuvo origen en la enérgica defensa que hacía de su antecesor, hasta llegar a considerarlo muy superior a él en condiciones de Maestro; cosa que al pueblo le sentó muy bien.»

COEDUCACIÓ

De sempre hi ha hagut opinions contrastades respecte a la coeducació, sobretot referents al primer ensenyament; però més n'hi havia en el temps a que fem referència.

Tanmateix, a Corbins va ser acceptada plenament i aprofitant el fet que es creessin dues noves escoles, una de nens i una altra de nenes, el Mestre Secretari del Consell local d'Ensenyament de la localitat va proposar que funcionessin en règim de coeducació segons el pla següent: Un primer grau de nenes i nens de sis a vuit anys a càrrec d'una mestra. Un segon grup de 8 a 10 anys a càrrec d'un mestre. Pel que fa a la resta es va tenir en compte les opinions de Don Andrés Ovejero, l'opinió de que els nois no havien de pensar com a dones, i les noies no havien de ser «marimachos» i per això es va proposar que de 10 a 14 anys els nois anessin a càrrec d'un mestre i les noies a càrrec d'una Mestra.

Tot i no haver-hi una direcció única, es proposà que els actes culturals, teatre, biblioteca, excursions, etc., es fessin en comú.

Aquesta proposta innovadora, aprovada unànimement pel Consell local, va passar als organismes Superiors, i així va començar a funcionar el Pla amb resultats molt satisfactoris.

IMPRESSA FREINET

En un article publicat al «Magisterio Leridano», revista d'ensenyament primari de Lleida, corresponent al dia primer de juny de 1933, s'hi feia una descripció de com es treballava a Corbins amb les tècniques Freinet, sobretot de l'ús de la impressa. Reproduir ara aquell escrit no faria altra cosa que descriure unes activitats conegudes actualment. El que sí importa es posar en relleu com en aquell temps ingrat a tota la innovació pedagògica, a Corbins s'aplicà la tècnica Freinet amb tota cura i contrastant tots els aspectes de resultats positius. Es va comprovar d'una manera general (que no s'aconseguí sense un gran esforç i una gran dedicació) tots els avantatges que del mètode s'esperaven; i això, tant pel que fa a l'actitud dels infants, com a la influència que s'exercia dins l'àmbit general del poble, mogut pel mateix entusiasme demostrat pels fills de les famílies.

Però, una vegada més, es posa en relleu que tota acció educativa, tota mena de didàctica, per a ésser eficient requereix una intervenció constant i professionalitzada del mestre.

MATERIAL DIDÀCTIC

El Cooperativisme escolar va tenir també acollida a l'Escola Nacional de Corbins. Va funcionar de la següent manera:

Hom comprà llibres, quaderns, material escolar en general, etc. El material fungible es donava de franc als alumnes. L'altre material com llibres, compassos, regles, etc., calia deixar-lo a l'escola i per a usar-lo fora d'ella calia una autorització i un temps limitat de retorn.

Podria preguntar-se: Qui ho pagava? Senzill: L'Ajuntament i l'anomenat «Comú». Com s'aconseguia aquesta innovació?. Doncs, creant ambient popular entre els pares, les autoritats locals i els veïns en general. Tots comprenien que si d'un pati que abans era pedregal, se n'havia fet un jardí amb flors i un hort amb arbres fruiters, parres etc. i que tot ajudava a la formació dels nois, era obligat contribuir amb la cooperació de tots. Els nens aprenien com si d'un centre d'interès es tractés, tota mena d'activitats: ordenar, classificar, vendre, etc. sense que mai faltés un cèntim, ni es perdés cap mica de material. Sobretot aprenien a responsabilitzar-se

Quan el mestre creador d'aquella Cooperatia escolar va deixar el poble de Corbins, en traslladar-se a Lleida, en virtut de concurs de trasllat, l'Escola tenia existències de material per import d'unes sis mil ptes. (unes 100.000 als preus actuals).

Tots aquells infants, ara ja grans i fets, són socis de veritables Cooperatives i Sindicats agrícoles modèlics, i ho són amb una gran responsabilitat i preparació. Va contribuir l'Escola a conscienciar els grups socials actuals? Qui sap.

LA BIBLIOTECA

Per a una escola activa és imprescindible una Biblioteca. Això és el que va fer-se a Corbins. De bell començament, el Mestre que volia realitzar aquells canvis, va regalar 12 llibres i va aconseguir que l'Ajuntament financés un gran armari llibreria que al cap de dos anys estava ja abarrotat de llibres. La Diputació en va donar un bonic total, també va fer-ho Missions Pedagògiques i la mateixa Escola, com es demostra en una crònica del diari lleidatà «El Pais» del dia 28 de febrer de 1933 tot resenyant una vetllada Teatral que es va celebrar al sindicat Agrícola «... *Los beneficios obtenidos serán aplicados a engrosar el catálogo de libros de la Biblioteca escolar que ya viene funcionando gracias al entusiasmo que en tal obra cultural han puesto los maestros...*»

La Biblioteca, com és natural, en una Escola que volia ser activa i moderna en tots els sentits, estava regida o ordenada pels mateixos nois que nomenaven un bibliotecari encarregat no solament de la classificació i la conservació dels llibres, ans també del control dels que sortien de l'àmbit escolar, puix que la Biblioteca era circulant i es pretenia que la seva acció educativa s'estengués més enllà del recinte de l'Escola. Això es considerava d'una importància enorme, importància que sempre ha tingut, però que la tenia més llavors que no existia ni ràdio ni TV.

EPÍLEG

Buscàvem l'activitat en les tasques educatives que foren iniciades a finals de l'any 1924, quan gairebé totes les escoles eren mixtes o unitàries.

La plenitud de l'experiència que hem descrit es realitzà en un poble essencialment agrícola, al cor mateix del Segrià, durant els anys 1932 al 1935.

Tant durant els inicis com en la plenitud de l'assaig la seva matrícula oscil·lava de 90 a 100 alumnes. El mateix passava a l'escola de l'Almudí a Lleida fins l'any 1950 que s'incorporà a una graduada, amb una matrícula de 35 alumnes.

Les escoles graduades es creaven amb comptagotes; però a partir de 1931 en va començar una bona florida i, al mateix temps, a les localitats, amb cert cens d'habitants, es crearen moltes escoles unitàries que alleugerien la tasca del Magisteri, que poc podia fer si no era amb una gran voluntat, que no faltava, i utilitzant mètodes pedagògics que ni tan sols eren ben vistos.

A l'escola que ens referim, abans d'aventurar-nos amb la implantació d'un sistema d'autogovern portat a terme pels mateixos nois, calgué un temps dedicat a organitzar serveis i noves formes.

Tanmateix els nois s'acostumaren, per propi impuls, a romandre al local escolar per acabar les tasques que ells mateixos s'havien imposat, sobrepassant així les cinc hores d'escolaritat que eren obligatòries a partir del R.D. del 18 de maig de 1923, que reduïa una hora les 6 que fins llavors eren la normativa. Els nois de Corbins restaven a l'escola fins que cada un d'ells optava per plegar.

La col·laboració dels pares i de les autoritats municipals va ser molt cordial i eficient; d'aquesta manera es va poder establir i fer funcionar la Biblioteca, estenent-la més enllà de l'àmbit de l'escola. Això mateix va passar amb la cooperativa, la Mutualitat escolar que també funcionava etc., tot portat sempre directament pels alumnes.

Cal ressaltar que es va aprofitar molt favorablement la creació de les dues escoles noves unitàries (1 de nois i una altra de noies) i que tot i que administrativament eren independents, va aconseguir-se una estreta col·laboració entre els quatre mestres que van fer possible que, d'una manera extraoficial, les 4 unitats funcionessin com una mena de graduades.

Per a no allargar-nos més, hem de posar en relleu l'organització d'excursions, que si bé són una pràctica corrent ara, era una novetat llavors, sobretot a les escoles rurals. Se'n van beneficiar noies i nois. Els projectes, els itineraris, el realitzar plans i mapes, estudis històrics, comptabilitat, etc. Tot ajudà a fer-les eficients i també d'una manera real a la coeducació.

JESÚS ARTAL, BEGONA ASUA i PAULI DÁVILA. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN EL PAÍS VASCO. HISTORIA Y SOCIOLOGÍA DE UN PROCESO. San Sebastián, Editorial Txertoa, 1982, 144 pp.

Com s'afirma a la presentació d'aquest treball, l'assaig amb un cert to polèmic, incita a la reflexió i excita a la investigació. Heus aquí, sintetitzada, la grandesa i les limitacions d'aquest estudi.

El llibre ens presenta un tast de l'estadi actual de la recerca en tres camps ben concrets: problemàtica metodològica i tècnica de l'ensenyament de l'euskera i en euskera, problemes que ha plantejat l'educació com a agent de socialització, com a aparell educatiu i pel que fa a l'ocupació de persones i inversió de mitjans, tot això observat des d'una perspectiva històrica, en la qual s'inclou l'evolució al llarg del temps de les institucions escolars i acadèmiques més significatives.

Pel que fa a la temàtica històrica que a nosaltres ens interessa, les dades, les referències i fins i tot les al·lusions a l'especificitat basca, malgrat l'aparell bibliogràfic, resulten més aviat limitades, per la qual cosa hom es veu obligat a presentar, els autors en són ben conscients, síntesis forçosament simplistes.

Tot i amb això, el treball té, al nostre entendre, un gran interès si més no pel seu caràcter peoner. Ens trobem probablement davant d'un dels primers estudis que tracten els temes d'història de l'educació al País Basc, des d'una perspectiva globalitzadora, on els problemes educatius estudiats en equip i amb una visió interdisciplinària, són considerats com a part integrant de la complexa realitat socio-cultural i socio-econòmica. J. M.

INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION, 6th Session, sisena edició, Wolfenbüttel, República Federal d'Alemanya, 3-6 de setembre de 1984, *Education and Enlightenment*, tres volums, 1984 (302, 280 i 321 pp., respectivament).

Aquests tres volums recullen 68 comunicacions sobre el tema *Il·lustració i Educació*, procedents –la seva gran majoria– dels països de l'est i l'oest d'Europa i dels Estats Units d'Amèrica. L'amplitud i manca de concreció del tema proposat ha donat com a resultat una dispersió considerable pel que fa al contingut dels treballs. Per aquesta mateixa raó, i també per dificultats lingüístiques (intervencions sovint en alemany, rarament traduïdes a d'altres llengües més conegudes per la comunitat investigadora) i terminològico-culturals, els fruits d'aquest congrés no han estat al nivell que hom podia esperar.

Sigui com sigui, els treballs que ara ressenyem han tocat –de vegades amb gran profunditat i rigor– aspectes cabdals del binomi Il·lustració-Educació. Per començar, hom ha discutit el paper que juga l'educació en els plantejaments ideològics i filosòfics del Segle de les Llum, sovint a la llum (sigui'ns permesa la redundància) de la famosa i tòpica definició Kantiana del *Sapere aude!* (1784). Autors com Jefferson, Humboldt, Payne, Voltaire, Helvetius i Rousseau han estat re-situats en la seva dimensió i influència. Un altre capítol bàsic tractat ha estat el paper de diferents forces socials en la formulació i realització de reformes educatives al segle XVIII, tot això en connexió amb representacions ideològiques com el mercantilisme o les formulacions de la fisiocràcia. I tenint en compte que hom ha pogut establir una connexió clara entre el filantropisme del XVIII i els postulats d'intervenció política del liberalisme burgès moderat de la primera meitat del XIX (cf. el cas d'Itàlia, estudiat per Genovesi, vol I, pp. 75 i ss.).

Un altre angle de visió rellevant ha estat el relatiu al control *estatal* de l'ensenyament, partint és clar del que cal entendre per estat a les societats del Despotisme il·lustrat: la força de les esglésies, els límits del paper capdavanter de l'exèrcit pel que fa a les innovacions educatives o els esforços dels governs per tal de constituir un «cos» dòcil de funcionaris de l'ensenyament, sobretot a nivell elemental, han estat temes analitzats. Les comunicacions de Le Cam sobre l'Aufklärung i el problema del control de l'escola (pp. 41 i ss, III), de Tanck de Estrada (p. 259, II), sobre el Mèxic colonial, de Mrozowska (Polònia), Grandière (França), Ferreira Gomes i Antonio Novoa (sobre el naixement d'un cos d'ensenyants reals de llegir i escriure a Portugal, i sobre l'impost de 1772 creat per l'estat portuguès per a desenvolupar l'ensenyament públic), són punts de referència que no podem passar per alt. D'altra banda, hom va fer esment als nous plantejaments en la teoria de l'educació i als canvis curriculars i metodològics que provocaven teories de gran audiència com l'utilitarisme de Bentham (1748-1832) o les formulacions de Humboldt. Curiosament –o no tant, si es considera de més aprop– els canvis no sempre són en un sentit positiu: la *disciplinabilització* esdevé cada cop més refinada, i sovint adopta un llenguatge de tipus religiós o filantròpic. Per exemple, és simptomàtic el canvi que s'esdevé a Holanda arran de la llei de 1806, abans de la qual havia estat més estès el càstig corporal, el qual va essent progressivament arraconat més tard (Van Vliet, 278-279, II). Progressivament, també, augmenta l'atenció i les expectatives concentrades en l'escola, com a eina de control popular, tant pel que fa als infants com als adults; en aquest sentit descollen els treballs de Holger Böning (vol I, 51 i ss.) sobre la Il·lustració i l'educació camperola a Alemanya, o de Dirk Axmacher sobre la significació «modernitzadora» capitalista de les escoles d'adults ja al segle XIX i la resistència obrera a aquesta forma d'escolarització-disciplinabilització. O l'extraordinari treball de Peter Cunningham sobre l'educació d'adults a principis del XIX a Gran Bretanya, amb aspectes nous sobre el rousseau-isme i l'educació radical anglesa.

Altres aspectes tractats al Congrés van ser els progressos quantitius de l'escolarització popular (Apel, p. 7 i ss., II) a Alemanya (Colònia), Anglaterra (Stevenson, diòcesi d'Oxford), a l'oest litoral francès (Queniart, comunicació sobre els col·legis secundaris marítims, I, 227 i ss.), o de Sonet sobre l'escolarització femenina a París i les institucions de caritat al segle XVIII (III, 245

i ss.). Altres àrees d'història social del fet educatiu com la joguina i el joc (Manson, Bonnafont) a França o l'ideal educatiu de la «nova dona» (Charlton, III, 59 i ss.) també foren objecte de discussió. Ara bé, aquesta ressenya quedaria coixa si no féssim esment dels nombrosos treballs que enfocaren el paper de l'educació tant en relació amb la «revolució burgesa» com amb la presa de consciència nacional i la represa lingüística, sobretot als països del centre d'Europa. Com ja hem dit de passada, el cas alemany és el que va oferir més estudis (C. G. Salzman, 1744, 1811, J. Günther, III, 87 i ss., Francke, Thomasius i l'humanisme radical a la il·lustració alemanya: Lechner, II, 138 i ss.). Però, també, el cas polonès (Mokrzecki, Majorek, Krupa, Zerko, Dybiec...). També foren analitzades les fonts de la il·lustració nord-americana en el camp educatiu, l'etern dilema que es plantejà als estats de la nova unió pel que fa al binomi centralisme-localisme en l'ensenyament, la significació de figures consagrades com Jefferson o la fortuna del pestalozzisme a Amèrica (Jedan, III, 115 i ss.). Altres situacions europees van ser estudiades (Hongria, Holanda, Finlàndia...). En tot cas, van ser interessants els estudis que incidien en la gran importància dels projectes de defensa de la llengua nacional en els nous plans d'estudi de forces oposades als règims absoluts i feudals del centre d'Europa (Adamik Jaszo, p. 8, III, la il·lustració a Hongria, o el cas d'Estònia, analitzat per Kees, II, 118 i ss.).

En resum, i tot valorant positivament moltes de les aportacions individuals, és indubtable que els objectius d'aprofitament en l'anàlisi del paper que els factors educatius van poder jugar en les formulacions ideològiques i filosòfiques i en les transformacions socials i culturals propiciades per les minories il·lustrades al poder a l'Europa del XVIII... no van poder ser coberts ni de bon tros. Hauria calgut més rigor –per part de l'organització– en la delimitació temàtica i fins potser cronològica. Jordi Monés amb un treball sobre l'obra educativa de la Junta de Comerç de Barcelona i Pere Solà (amb una aportació sobre les innovacions pedagògiques lligades a l'ensenyament militar) representaren els investigadors catalans. Hi participaren també Julio Ruiz Berrio, amb un estudi sobre ensenyament primari i il·lustració a Espanya i el moviment reformista de San Ildefonso, José M. Hernández, amb una comunicació sobre el paper de la premsa a la il·lustració espanyola i O. Negrín, que envià un article sobre les activitats educatives de la Societat Econòmica d'Amics del País de Madrid.

Precisament la temàtica educativa de la Il·lustració a la monarquia espanyola ha estat objecte d'un congrés de la secció d'Història de l'Educació de la Sociedad Española de Pedagogia, fruit del qual ha estat el volum *Educación e Ilustración. III Coloquio de Historia de la Educación*, Universitat de Barcelona, 1984. Per manca de temps, atès que hem de tancar aquest «Full», no ens és possible de fer-ne la ressenya crítica, que deixem per al proper número. Indiquem per acabar que el setè congrés de la Societat Internacional d'Història de l'Educació té lloc a la ciutat de Salamanca el mes de setembre de l'any vinent, amb el tema de l'evolució històrica de l'ensenyament superior. Per a més informació podeu posar-vos en contacte amb el redactor d'aquesta nota, Pere Solà (tel. 93-3115983) o escriure a un dels organitzadors, J. M. Hernández Díaz, Paseo de la Estación 61-69, Bloque D-4º A, Salamanca. P. S.

DE BORJA I SOLÉ, MARIA. EL JOC, EINA PEDAGÒGICA A CATALUNYA. Hogar del Libro-Nova Terra. Barcelona, 1982, 229 pp. (traducció a l'espanyol: *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando. Publicacions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 1983*). Pròleg de Marta Mata i Garriga.

Maria de Borja i Solé, professora a l'Escola de Mestres de la Universitat de Barcelona, especialista en la pedagogia i didàctica del joc, ens ha ofert en aquest llibre un esquema útil de l'evolució del joc educatiu a Catalunya bàsicament a les primeres dècades d'aquest segle. El treball analitza realitzacions d'iniciatives particulars d'ordre divers, la comesa feta en aquest camp des d'entitats públiques i, sobretot, a les escoles de l'Ajuntament de Barcelona. Inclou també un seguit de consideracions sobre el joc *fora* de l'escola, el joc popular lligat al nostre folklore viu, i («last but not least») incideix en l'espai que diverses publicacions periòdiques de l'època referida concedien al joc educatiu.

Ben útil resultarà també la selecció de documents que incorpora el llibre a tall d'annexe. Cal dir que, en conjunt, es tracta d'una obra suggerent sobre un tema molt rendible, pedagògicament parlant, com és la utilització pedagògica de les activitats lúdiques. Podem dir que és una mena de guia, no per senzilla menys meritòria, a partir de la qual serà possible d'aprofundir molt tant *cronològicament* (allargant l'angle d'anàlisi historiogràfica als segles precedents), com temàticament, entrant més i més en les diverses variables «en joc» (joguines escolars i didàctiques, però sobretot joguets no pensats amb intenció didàctica, el folklore i la seva utilització educativa, estratègies educatives de caràcter no-formal basades en el respecte de les formes associatives juvenils i infantils, etc.).

Sens dubte, l'estudi històrico-educatiu, dels materials i les activitats lúdiques ens permetrà restituir amb més riquesa la complexa realitat del fet educatiu. Des d'aquesta consideració celebrem aquest treball pioner de Maria de Borja i Solé, i esperem que aviat ens sigui possible comptar amb un grup d'estudiosos científics de l'evolució històrica del joc i del joguet, i de llur significació educativa. B. N. G.

L.M. LAZARO LORENTE. CRISIS DEL 98 Y REGENERACIONISMO CONSERVADOR. LOS BATALLONES ESCOLARES EN VALENCIA 1904-1910, Ediciones Rubio Esteban, València, 1983, 254 pp.

Aquest llibre tracta, informativament, un tema tan interessant com poc conegut: el dels batallons o *escamots escolars*. Després d'una introducció del conjunt-internacional, parla de la relativa difusió d'aquesta pràctica pedagògica para-militar després de 1898 a l'estat espanyol, del

pedagog catòlic pare Manjón com a organitzador d'escamots escolars a l'«Ave-Maria» de Granada. Més tard enfoca l'anàlisi ideològica dels propòsits del patronat de la infància escolar de València, entitat organitzadora d'un batalló escolar, el de la «niñez escolar de Valencia» (1904), i també estudia l'escamot escolar d'Alboraia (1910), així com l'oposició als «batallons escolars» a València. De manera massa ràpida es planteja, finalment, si l'escoltisme espanyol va ser una continuació dels «batallons escolars».

Treball de plantejament original, tracta un camp sobre el qual val la pena aprofundir: el de la «moralització» i de la «disciplinarització» (en un sentit integrista catòlic i patrioter) del jovent valencià. Ara com ara, en constitueix un pas pioner. N. S.

RAMON GARRABOU. ENGINYERS INDUSTRIALS, MODERNITZACIÓ ECONÒMICA I BURGUESIA INDUSTRIAL. (1850 –inícis del segle XX) L'Avenç – Col·legi d'Enginyers Industrials. Col·lecció Clio. Barcelona, octubre 1982, 323 pp.

Resulta realment difícil que un llibre d'encàrrec, fet en aquest cas per l'Associació d'Enginyers Industrials de Barcelona per conèixer la trajectòria interna d'aquesta Institució, pugui projectar-se més enllà dels límits que imposa una comanda d'aquest tipus.

Aconseguir precisament saltar les barreres dels condicionants abans expressats, heus aquí un dels mèrits singulars del treball que avui comentem.

És evident que el llibre de Garrabou ve a omplir un buit bibliogràfic, però cal dir des d'un bon començament que aquest treball és molt més que no pas això, perquè enceta, com a mínim a nivell d'estudi d'un cert gruix, un camí de recerca molt poc explorat al nostre país, tot i la seva importància i el ressò que treballs d'aquest tipus tenen des de fa un cert temps en altres contrades, especialment en els països anglo-saxons.

Malgrat que comptem amb uns quants treballs sobre la història de l'ensenyament tècnic i professional, alguns d'ells realment valuosos, la major part dels estudis són més aviat descriptius i sobretot no massa inserits en el context socio-polític, al marge que deixen un xic de banda l'ensenyament tècnic superior.

El llibre a més de l'expressat fins ara, té un altre atractiu, el més interessant al nostre entendre, que no és altra cosa que establir un lligam entre ensenyament tècnic superior i procés d'industrialització, relació que abraça diversos aspectes, com és ara: divisió del treball en el marc de l'evolució de l'esmentat procés, ideologia i comportament polític del nou tipus de professional,

sobretot col·lectivament i enfront de la nova societat industrial, coincidències i diferències amb la burgesia considerada globalment i com a classe social, estructura professional, etc.

Aquesta relació tindrà com demostra l'autor en aquest documentat treball, una clara incidència en l'organització de la producció i la difusió de noves tecnologies industrials, tot però sense afectar el marc socio-econòmic plantejat per la burgesia catalana.

Respecte a aquest punt són especialment interessant les conclusions, moltes d'elles implícites segurament en les hipòtesis de treball, de les quals destacarem allò que es pot desprendre dels mots que clouen aquest llibre « ... i no es pot oblidar que en definitiva la professió es troba lligada a les vicissituds de la classe que l'havia creada.»

Els grans al·licients d'aquest treball no es limiten a allò que hem assenyalat fins ara, ja que també hi trobem, entre altres coses, una radiografia socio-econòmica de la professió i del seu status en el si de la societat catalana del temps que estudia el llibre, el sentit corporatiu dels enginyers industrials, la diferència d'interessos dins d'aquest grup de professionals i com a cas **particular les tensions Barcelona-Madrid, sobretot les contradiccions entre els enginyers vinculats a la iniciativa pública o privada, etc.**

Malgrat tot, el caràcter del treball condiciona algunes limitacions que se'ns fan més presents atesa l'escassa bibliografia sobre el tema que enceta aquest treball.

Potser seria demanar massa però ens hauria agradat que Garrabou sense abandonar el caràcter monogràfic de la investigació, fixés més clarament les limitacions i apuntés cap a noves línies de recerca dins del mateix camp de treball.

En aquest sentit i a títol simplement orientatiu se'ns acudeixen alguns possibles terrenys a explorar que cauen dins del marc d'aquest estudi, però que el lector pot no sempre intuir. Heus aquí, doncs, algun exemple: paper de l'ensenyament tècnic superior en el conjunt de l'ensenyament tècnic i professional i relació de l'ensenyament tècnic amb els altres graus de l'ensenyament, especificitat i coincidències del corporativisme dels enginyers industrials en relació a altres professionals, per valorar la importància del títol acadèmic en la formació de l'Estat liberal, independència i lligam dels enginyers industrials envers la burgesia catalana i paper d'aquests professionals enfront del catalanisme polític, etc.

Ens fa la impressió que només les suggerències que ens proporciona la seva lectura justificarien per si soles aquest magnífic treball, que no solament insinua sinó que ens ofereix dades i idees i planteja problemes per conèixer de més a prop l'ensenyament tècnic superior i el nostre procés d'industrialització. És per tant, al nostre entendre, un llibre de lectura obligada per a tots els que s'interessen per la història catalana del segle XIX.

«L'ENSENYAMENT A ALCOVER» LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ DES D'UNA PERSPECTIVA LOCAL. EQUIP D'HISTÒRIA DE L'ENSENYAMENT de C.E.A. Ed. Centre d'Estudis Alcoverencs. Alcover, 1982.

«Si ara volguéssim resumir en poques paraules el que ha estat l'ensenyament local al llarg de la història, hauríem de dir que s'adiu tant a l'evolució lògica seguida per la societat catalana com a les particularitats del nostre poble. Pel que fa al primer aspecte, veurem com l'aparició de notícies sobre una escola a Alcover coincideix amb l'inici del comerç, que induïa els artesans i comerciants a aprendre lletra i números per no deixar-se ensarronar; veurem com els canvis d'aquest sistema comencen a experimentar-se a principis del s. XIX i que, a partir de 1859, gairebé tots els nens d'Alcover en edat escolar estan matriculats a les escoles (altra cosa és que hi vagin), cosa que és impulsada pels ideals liberals de democràcia i igualtat; veurem, també, com Alcover va seguint amb més o menys retard els canvis ideològics del conjunt de la societat, sobretot en les dates clau de 1931 i 1939; i veurem, per últim, com els temps actuals, amb la profusió de tasques tècniques, mouen a la gent a estudiar i per tant, a una explosió educativa que s'ha transformat en el sistema de la E.G.B.»

Tenim a les mans un excel·lent exemplar d'història educativa local. Hi ho és per diverses raons: per la quantitat i la qualitat de les dades recollides i dels documents consultats, per la pròpia estructura i coherència de l'obra i per l'esforç de síntesi a l'hora de la redacció, prioritzant els fenòmens més significatius tot i inserint-los molt adequadament dins el context històric local i, alhora, dins el marc educatiu general de Catalunya.

L'obra és dividida en cinc capítols atenent a criteris cronològics més o menys estandaritzats: els inicis des del segle setze fins a mitjans del dinou; l'etapa que s'obre amb la promulgació de la llei Moyano fins a la II República, sens dubte la més acuradament treballada; el període republicà dels anys trenta; l'escola franquista fins a la llei General d'Educació i la situació actual. Són aquests dos capítols, potser, els que més coixegen pel que fa a l'anàlisi crítica. Tot i que ho justifiquen apel·lant a l'argument de la manca de perspectiva històrica, la raó ens resulta relativament convincent.

L'equip d'investigadors del Centre d'Estudis Alcoverencs que ha portat a terme aquesta valuosa recerca ha escorcollat a fons l'Arxiu Municipal. Han estat estudiades totes les actes municipals, els pressupostos, els censos i cadastres, etcètera. Fins a un total de deu mil documents. A més, s'han recollit altres documents i materials escolars de diverses persones i s'han mantingut llargues entrevistes per a aprofundir en la problemàtica educativa del nostre segle.

Els autors assenyalen encertadament quines han estat les coincidències més remarcables entre l'evolució d'Alcover i la resta de Catalunya, així com també els seus trets específics i diferencials, relacionats especialment amb l'ensenyament conventual, la configuració i desenrotllament de l'escola privada i la incidència d'alguns mètodes i teories pedagògiques. Ens recorden, també, el paral·lelisme existent entre els canvis qualitius i quantitius en els diferents períodes; el paper de l'associacionisme com a complement de l'educació oficial; i la participació activa del

poble en les tasques d'instrucció. Es tracta de conclusions a les que també el lector arribarà a través d'aquesta monografia tan estimulant.

Estudis d'aquesta mena són imprescindibles per anar bastint un coneixement més ampli i matisat de l'evolució educativa a casa nostra, massa sovint aferrada a uns tòpics i conclusions derivades de les recerques realitzades als grans nuclis urbans. La situació de l'escola al medi rural és l'altra cara de la moneda per avançar en una sistematització rigorosa de les ideologies i els models escolars catalans. J. Carbonell.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN BÉJAR DURANTE EL SIGLO XIX

Ediciones Universidad de Salamanca, I.C.E., 1983, 356 pp.

Aquest estudi tracta de la configuració del sistema escolar modern a la població de Béjar, «el Manchester castellà», durant el segle XIX. Aquest illot industrial castellano-aragonès tèxtil-laner, que va viure un procés d'industrialització més aviat vigorós al terç central del passat segle per a patir un ràpid procés de desindustrialització a continuació. Hernández Díaz reconstitueix l'evolució de l'ensenyament primari i secundari, des de les càtedres de llatinitat als col·legis de segon ensenyament, així com la fortuna de les institucions d'ensenyament tècnic. Acaba referint-se a la tasca propulsora de cultura popular i educació de societats com la Societat Econòmica de Amigos del País de Béjar.

Una monografia educativa més? No, més aviat una monografia educativa amb aspectes qualitativament nous. Nous no tant pel tractament exhaustiu de fonts locals, com per l'aplicació d'una metodologia històrica molt interessant, i sensible a les actuals preocupacions i horitzons de la història social. Una monografia que avalua les distàncies existents al segle XIX entre la història legal i la història real del fet educatiu, amb una profusió de dades directives molt notable.

Les dades històriques responen, en certa manera –i sense que això comporti manipulació sinó simplement recerca de coherència investigadora– a les preguntes que hom els adreça. Hernández planteja qüestions de tecnòleg i organitzador de l'educació d'un sistema escolar –l'actual– que enfonsa les seves arrels a l'època d'establiment del sistema econòmic i polític capitalista-liberal-burgès. La seva recerca local toca pràcticament tots els fils, els analitza tots amb plausible intensitat. Per dir que fins i tot fa menció d'escoles d'entitats disciplinàries (presó) i de beneficència.

Potser trobem un xic a faltar al conjunt de l'estudi una perspectiva més *geogràfica* i la utilització d'una metodologia cartogràfica que ens permetés de situar dintre del conjunt de les

comarques o terres d'influència de Salamanca. O almenys un estudi del conjunt de les poblacions de la província caps de partit judicial (Vitigudino, Ledesma, Alba de Tormes, Peñaranda de Bracamonte...), cosa que ens hauria ajudat a situar millor l'evolució dels efectius escolars de Béjar. Si no, hi ha el perill –evitat per l'autor, tot s'ha de dir– d'inflar les excel·lències de la població monografiada.

L'autor troba una interrelació evident entre la demanda de cultura i d'educació i el procés d'industrialització – desindustrialització patit per la població de Béjar. En aquest sentit, la decadència del col·legi-institut de segon ensenyament de la vila tèxtil s'inicia coincidint amb els primers símptomes greus de la crisi econòmica local a la dècada dels vuitanta. Molt encertada –dit sigui de passada– la prospecció que fa l'autor sobre l'origen i composició social d'aquesta escola-col·legi de segon ensenyament (p. 177 i ss.). Cal agrair a J.M. Hernández la profunditat d'anàlisi del cas local que estudia, en el benentès que sense aquesta mena d'estudis les generalitzacions sobre el sistema secundari de l'Estat espanyol al segle XIX resulten d'allò més impugnables. Les cales efectuades per l'autor permeten de determinar que la població escolar de l'escola o col·legi secundari, a les dues darreres dècades de segle és de fills de «capas medias, profesionales y pequeña burguesía (...) Siendo estos grupos sociales numéricamente inferiores en la ciudad, no deja de aparecer curioso que resulten como principales beneficiarios (...)». L'autor observa a continuació (p. 181) que «es evidente que el criterio de selección social no queda reflejado ni recogido en la normativa y Reglamento que rige el colegio en el periodo que abarcamos (1869-1900) bajo ninguno de sus directores. Serán otras las razones que retraigan a las familias menos pudientes a enviar sus hijos a estudiar la segunda enseñanza en el colegio privado de Béjar».

Resumint, dons, ens trobem davant d'un estudi d'història local de l'educació modèlic pel que fa a l'ús sistemàtic i profund de fons locals directes. Creiem que l'autor està perfectament preparat per a continuar aquesta tasca de fonamentació de la realitat històrico-educativa del seu país, que ja ha iniciat amb altres monografies importants –la de Salamanca per exemple. Hi ha –em sembla– la necessitat d'arribar a reconstruir la història educativo-escolar de comunitats com la castellano-lleonesa, dotades d'una cohesió social i d'unes característiques econòmiques, de mentalitat diferents de les de nacions perifèriques com la catalana o la basca, que al segle XIX viuen un ritme de desenvolupament capitalista ben diferents de les regions de l'Espanya agrària. L'autor no s'està, en aquest sentit, d'esmentar la influència –fins i tot directe a nivell de professorat, inspiració de plans d'estudi– del model català tèxtil, aleshores puixant. Però ens sembla que potser extrapola massa ràpidament al conjunt de l'estat les seves estimacions sobre l'evolució educativo-cultural de Béjar. Passar de Béjar a l'Estat espanyol, saltant per sobre de les circumstàncies econòmico-socio-geogràfiques de cada comunitat (pp. 147, 159, 191, 281...) presenta dificultats i pot distorsionar una evolució que tenim prou elements per a suposar que no era homogènia, ni en el terreny de l'economia, ni en el de la formació socio-política, ni en el cultural. Sembla, de vegades, com si hom oblidés aquesta desigualtat de ritmes territorials, nacionals i regionals; i que la dinàmica de classe presenta elements diferenciadors segons les zones.

Ni la classe dirigent –la «burguesia» de la conceptualització marxista– és del tot homogènia, ni usa exactament de la mateixa manera aquest instrument preciós al seu servei que és l'ensenyament secundari oficial –els Instituts de segon ensenyament. Potser aquest punt –el de determinar més precisament els objectius de classe–, i les aliances, d'aquesta petita burgesia) (només petita) castellano-leonesa que es dotà d'òrgans de pressió com la Sociedad Económica de Amigos del País de Béjar– mereixeria estudis aprofundits, els quals ens podrien ajudar a precisar si sempre aquestes èlites locals van jugar un paper o «influencia benéfica (...) para la educación y la cultura» com el van jugar al s. XIX «ese plantel de bejaranos ilustres, hombres de talante liberal, progresivo, que rigen sólo desde su autoridad moral los destinos de Béjar, en particular los educativos». P.S.

Els catalans tenim un desconeixement excessiu del procés educatiu d'un poble ibèric germà, com és ara el portuguès. El fet que la historiografia educativa portuguesa no s'hagi prodigat fins ara en el sentit d'una projecció exterior no hauria de servir d'excusa per a un major coneixement d'una evolució que ens ajuda, per via comparativa, a il·luminar la nostra. Que aquestes ressenyes crítiques de treballs de Ferreira Gomes i d'Áurea Adão valguin de gest en el sentit de la direcció desitjable...

ADÃO, ÁUREA, O ESTATUTO SOCIO-PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO EM PORTUGAL (1901-1951). Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto Gulbenkian de Ciência, Oeiras, 1984, 366 pp.

El llibre d'Áurea Adão constitueix un documentat i rigorós estudi de la professió ensenyant, del mestre primari públic a Portugal. Per aquí esdevé, indirectament, una història de l'escolarització pública elemental a Portugal durant la primera meitat de segle, és a dir, en tres règims successius, la monarquia «decadent», la primera República i l'Estado Novo salazarista. Toca aspectes com l'evolució de l'ensenyament primari i de l'alfabetització, les condicions materials de les escoles, la funció social de l'escola, el mestre d'escola com a funcionari de l'estat, les característiques de la professió ensenyant, emoluments, sistemes de promoció, beneficis materials i socials inherents a la carrera docent, el moviment associatiu dels professors primaris, abans i durant la primera república i després del 28 de maig de 1926. Una impressionant llista de quadres estadístics (41, més els annexes, 9 més) il·lustra aquesta anàlisi de l'evolució del professorat elemental portuguès, versió un xic abreujada d'una tesi de tercer cicle presentada l'any 1981 a la Universitat de Bordeus II (secció de Ciències de l'Educació).

L'estudi no es cenyeix a una visió estrictament cronològica, sinó que analitza successivament qüestions fins ara poc tractades, en part pel fet que –com apunta l'autora a la pàgina 22– «falten a Portugal estudis relatius a una història general de l'educació, no hi ha compilacions especials pel que fa a la literatura, els instruments de treball són escassos i de tal manera dispersos que no ens permeten d'inventariar sistemàticament les diferents fonts documentals». Llibre, doncs, rigorós que omple un buit notori. N.S.

ADÃO, ÁUREA, A CRIAÇÃO E INSTALAÇÃO DOS PRIMEIROS LICEUS PORTUGUESES. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA (1836-1860). Instituto Gulbenkian de Ciência, Oeiras/1982.

Aquest estudi inclou un capítol sobre els antecedents de l'ensenyament secundari públic (liceus) a Portugal, des dels estudis menors del temps del marquès de Pompal fins al projecte de reforma de la instrucció pública portuguesa l'any 1936. Enfoca després la creació i instal·lació dels Liceus –1836/1860– des de les mesures de Passos Manuel l'any 1836 fins a la recopilació general de 1860, passant per la reforma de Costa Cabral (20 de setembre de 1844). Tracta dels objectius de l'ensenyament secundari i dels plans d'estudi corresponents als decrets de Passos Manuel, de Costa Cabral i al reglament general de 1860. A continuació incideix en l'organització acadèmica dels centres públics d'ensenyament secundari, des de la qüestió dels edificis i del calendari i horaris escolars fins a les condicions d'admissió als centres, passant pels mètodes d'ensenyament, disciplina escolar, llibres de text, etc. Finalment l'autora analitza l'estatut cívic i professional del professor d'ensenyament secundari a mitjan segle passat a Portugal (reclutament, formació, sous, categories professionals, deures i drets dels ensenyants, etc.)

El document estudi que ressenyem incorpora nombrosos quadres estadístics (43, concretament). És una interessant recollida de dades sobre un tema ben poc tractat amb criteris moderns. El treball va ser efectuat fa onze anys, i reprès posteriorment. Es basa en fonts impreses i manuscrits dels arxius històrics del Ministeri de Finances, de la Universitat de Coïmbra, de la Biblioteca Nacional de Lisboa; també s'han consultat fonts parlamentàries. Potser hi trobem a faltar, la veritat sigui dita, elements de comparació amb la situació de l'ensenyament públic secundari a l'estat espanyol. Ens sembla que la perspectiva comparativa no es pot demorar. És conegut que els lls liceus portuguesos, creats tres mesos després de la revolució de setembre per Passos Manuel, no apareixen com un cosa aïllada i sense antecedents, puix que des de la dècada dels vint hi havia hagut protestes concretes de plans d'estudi per part d'institucions particulars. A partir de 1835 hi ha indicis d'una forta preocupació dels governs per l'ensenyament secundari. En el lapse de temps que va de 1837 a 1844 no arriben a realitzar-se les disposicions legislatives aprovades, en gran part degut a la inestabilitat política i a la greu crisi econòmica en què es troba el país portuguès.

La instal·lació dels liceus en edificis públics coneix un impuls decisiu des de 1845 fins a 1850 (creació d'onze liceus al Continent). De 1850 a 1858 la població d'estudiants en aquests centres d'ensenyament secundari augmenta en un 74%. Val a dir que els objectius d'aquest ensenyament no són pas diferents dels de l'ensenyament secundari dels instituts de l'estat espanyol. Es tracta, bàsicament, de preparar per als estudis superiors i per a les carreres burocràtiques. En canvi, els liceus –com els instituts– no van tenir mai objectius concrets de formació professional. Una regulació general de tots els aspectes pedagògics, didàctics i administratius dels liceus té lloc l'any 1860. Un dels punts reglamentats va ser l'admissió d'alumnes amb la condició d'haver fet 10 anys. Els estudis eren molt cars per a l'època, per tant funcionava una clara selectivitat econòmica. D'altra banda, els mètodes pedagògics resultaven impermeables a les idees innovadores,

l'ensenyament era totalment «ex cathedra» i a base d'una disciplina rígida, i imperava el memorisme. Com a mesura positiva d'aquests primers anys dels liceus portuguesos, l'autora assenyala l'aprovació d'un principi descentralitzador d'autonomia pedagògica. W. R. T.

FERREIRA GOMES, JOAQUIM. O MARQUÊS DE POMBAL E AS REFORMAS DO ENSINO, Livraria Almedina, Coimbra, 1982, 91 pp.; ESTUDOS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX, Livraria Almedina, Coimbra, 1980, 273 pp.; ESTUDOS DE HISTÓRIA E DE PEDAGOGIA, Livraria Almedina, Coimbra 1983, 220 pp.

El professor Joaquim Ferreira Gomes, de la Universitat de Coïmbra és autor de nombrosos estudis, entre els quals podem citar l'edició crítica d'obres de Martinho de Mendonça, de Pedro de Fonseca, de la *Didáctica Magna* i *Pampaedia* de Joan Amós Comeni, etc. L'orientació del professor Ferreira és de tipus comparatista. En aquest sentit, els seus treballs poden contribuir a què aquesta anàlisi tingui més en compte l'evolució paral·lela, convergent i/o divergent del procés escolaritzador als països ibèrics i llatins en general. Però centrem-nos ja en la breu ressenya dels tres llibres que encapçalen aquest apartat. El treball sobre el marquès de Pombal, destacada figura del despotisme il·lustrat portuguès, ens presenta la tasca d'aquest polític com a creador de l'ensenyament primari oficial portuguès i analitza la seva feina pel que fa a la reforma de la institució universitària. Contraposa la política de professorat a l'època del govern del marquès de Pombal (1756-1777) i la de l'època de Maria I (1777-1795). *Estudos para a História da Educação no século XIX* tracta de les escoles normals per a l'habilitació de professors primaris, de les escoles industrials i comercials, dels museus industrials i comercials, de les escoles agrícoles i de veterinària, d'una primera temptativa de pedagogia experimental a Portugal, a propòsit del «mètode portuguès-Castilho» de mitjan segle passat, i analitza una proposició de llei per a la creació d'«escoles noves», presenta al parlament de la Primera República portuguesa l'any 1913. *Estudos de História e de Pedagogia* (1984) inclou treballs diversos: tracta dels precedents de la formació del ministeri d'educació a Portugal, des de la Directoria Geral dos Estudos de 1759 a l'època de Pombal, un cop expulsats els jesuïtes, passant per nombrosos organismes consultius i gestors fins arribar al primer ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, de 1890, que força més tard, amb Oliveira Salazar, prendria el nom de Ministeri d'«Educação Nacional». Els altres estudis es refereixen a les primeres passes del Liceu de Coïmbra, a l'ensenyament professional a Coïmbra (l'escola Brotero de Coïmbra als seus set primers anys d'existència, 1884-1891), a la tasca d'un promotor de l'ensenyament primari, António da Costa de Sousa Macedo (1824-1892); també comprèn el recull una semblança crítica de A. Faria de Vasconcelos (1880-1939), important científic de l'educació portuguesa de les primeres dècades de segle, excessivament desconegut a casa nostra. La resta d'estudis (de la pàgina 141 fins a la fi) analitzen diversos aspectes de l'ensenyament tècnic-professional contemporani a la República Federal d'Alemanya i a França. L. R.

**SOCIETAT
D'HISTÒRIA
DE L'EDUCACIÓ
DELS PAÏSOS
DE LLENGUA
CATALANA**



Secretari, tel. 93-311 59 83
Tresorer, tel. 93-389 15 76
President, tel. 93-352 70 30