

Educació i Història

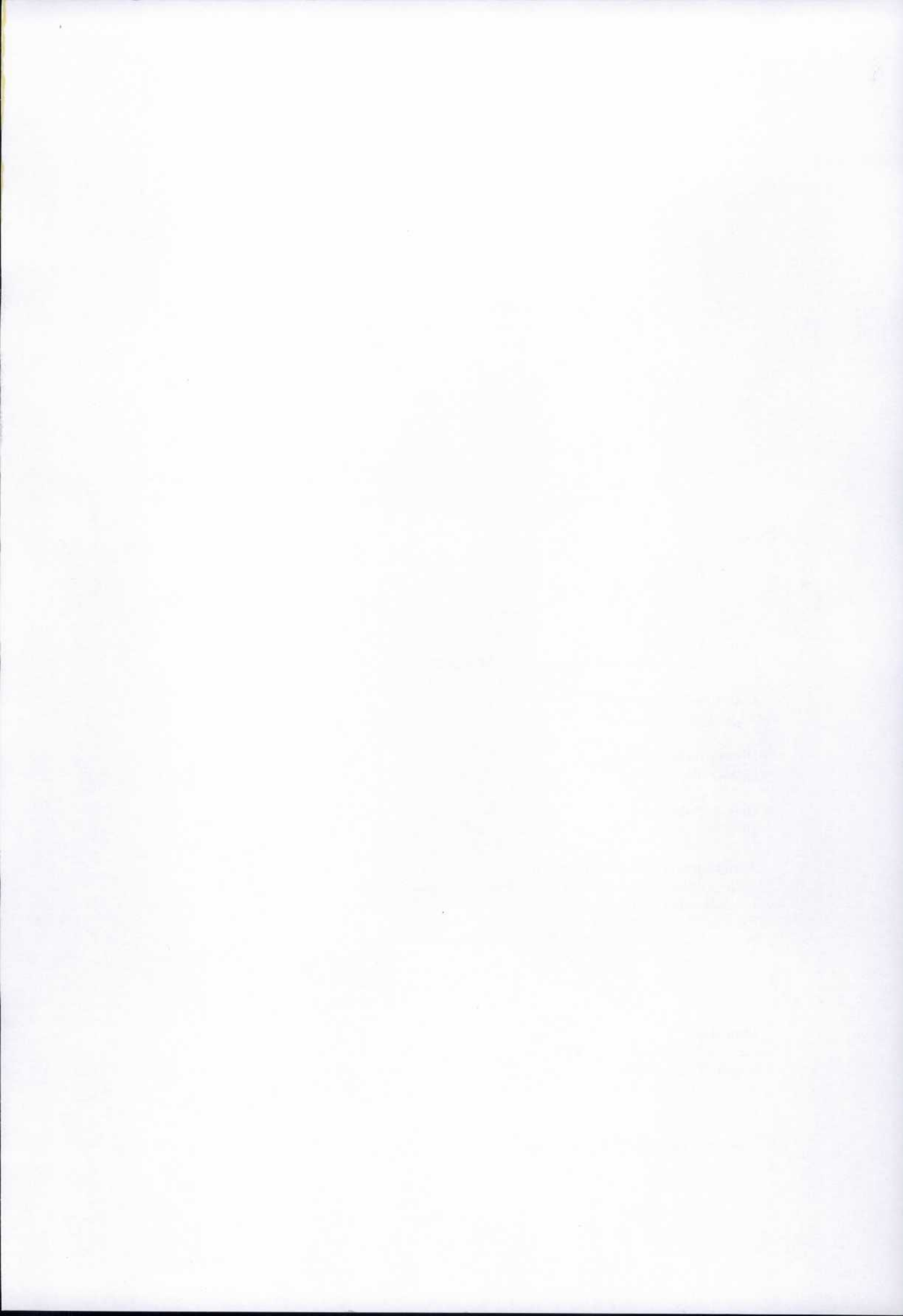
Revista d'història de l'educació / Núm. 3 / Barcelona 1997-1998

Full informatiu de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

**Dossier XII
Jornades
d'Història
de l'Educació als
Països Catalans.
Bellaterra,
octubre de 1995.
(Segona part)**

**En la mort de
Frederic
Godàs i Vila**





Consell Editorial:

En formen part els membres de la Junta de la Societat.

Coordinació i redacció:

Jordi Monés i Pere Solà.

Disseny de la portada:

EUMO GRÀFIC

Data de Publicació:

1997- 98

Administració i intercanvi científic:

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana;

Hotel d'Entitats, carrer Pau Piferrer, 109

La Salut Alta, 08914 Badalona.

Telèfon 93-460.28.14 ext. 209 - Fax: 93-383.35.68

Imprès a:

Edicions El Portal de Centelles S.L.

Impremta Moderna S.C.C.L.

Ronda de les Tàpies, 26

08540 Centelles.

Dipòsit legal: B-14977-94

ISSN: 1134-0258

ÍNDEX

En la mort de Frederic Godàs i Vila

J. MONÉS:

Homenatge al primer president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, senyor Frederic Godàs i Vila.

P. SOLÀ:

El nostre senyor Godàs.

Presentació:

P. SOLÀ:

Introducció de dossier: balanç de les XII Jornades.

Conferència inaugural

R. FERNANDES:

Sistema educativo e sociedade no Portugal moderno.

La consolidació dels estudis secundaris a la Península Ibèrica

A: ADAO:

Os primeiros anos de ensino secundario liceal em Portugal: realidades, necessidades.

R. BERRUEZO ALBÉNIZ:

La educación secundaria en Navarra en el siglo XIX .

L'educació secundària des de 1945

G. GENOVESI:

La scuola secundaria superiore in Italia dal 1945 ad oggi. Aspetti sociali, politici ed educativi.

E. GELPI:

Enseñanza secundaria, clases sociales y relaciones internacionales en los Países del Tercer Mundo desde 1945.

A.TEODORO:

Unificação ou diversificação. Notas sobre

a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990.

R. M. VILLALBÍ:

Les reformes dels darrers 20 anys de l'ensenyament secundari.

Materials de reflexió històrica sobre educació i construcció nacional i sobre historiografia historicoeducativa

A. COSTA RICO:

Historia de Galicia, educación e construcción nacional.

F. RODRIGUEZ BORNAETXEA:

Educación formal no universitaria y construcción nacional en el País Vasco desde el franquismo a nuestros días.

P. SOLÀ i GUSSINYER:

Aspectes específics i comparatius de la investigació històrico-educativa als Països Catalans: una reflexió en veu alta sobre la feina d'historiador de l'educació catalana.

Manuals, literatura infantil i món escolar

R. VALLS:

Los manuales escolares españoles de Historia.

R. BASSA i MARTÍN:

Literatura infantil catalana i construcció nacional (1939-1985). (Anàlisi del missatge educatiu).

Diversa:

P. SOLÀ i GUSSINYER, M. DEPAEPE, E. ROGACHEVA:

Record de l'historiador de la pedagogia rus Félix Fradkin.

C. VILANOU:

Un article de Joaquim Xirau sobre l'educació sexual.

**En la mort de
Frederic Godàs i Vila**



Homenatge al primer president de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, senyor Frederic Godàs i Vila

Per J. MONÉS i PUJOL-BUSQUETS

President de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana

Ja fa força temps que des de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, volíem dedicar una recordança al que va ser President primer i President Honorari després de la Societat, però per una sèrie de circumstàncies aquest homenatge s'ha anat ajornant. Ara, però, ha arribat el moment de fer efectiva aquesta obligació moral que hem contret amb el nostre ex-president.

Aquest modest recordatori consta de dues parts, una primera un petit esboç biogràfic que ens dona una somera idea de la seva trajectòria humana i professional i una segona, més important, que es tracta d'una mostra, al nostre entendre, prou significativa de la seva obra escrita, creiem no publicada, tant en prosa com en vers.

Esboç biogràfic.

El Sr. Frederic Godàs i Vila va néixer a la ciutat de Lleida el 22 de febrer de 1910. Féu els estudis primaris i el batxillerat al Liceu Escolar de Lleida fundat pel seu pare Frederic Godàs i Legido. La seva infantesa i adolescència va transcórrer al costat de la seva família i dels col·laboradors del seu pare al Liceu Escolar entre les quals ell recorda sobretot Humbert Torres, pare de Màrius Torres, íntim amic de Frederic Godàs, i Adolf Pereña. Entre els contertulians del grup del Liceu Escolar hi havia, també, algunes vegades Francesc Macià.

Un cop acabat el batxillerat se'n va anar a Barcelona per estudiar Farmàcia. Ja instal·lat a la Universitat, ben aviat es va adonar que no havia nascut per apotecari. Així, doncs, es trobà una altra vegada a la seva ciutat natal on va començar els estudis de Magisteri a l'Escola Normal de la capital de les terres de ponent.

Estudià el Pla Professional de Marcel·lí Domingo i a l'abril del 1936, poc després del triomf del Front Popular, fou nomenat Director del Grup Benèfic de Protecció de la Infància del carrer Wad Ras de Barcelona que durant el

franquisme va ser convertit en Presó de Dones, on va realitzar una tasca molt encomiable que ell mateix explica en un escrit relativament recent que reproduïm.

Els estudis de Magisteri i la seva labor professional després, en un moment de fortes convulsions socials, era compartida amb la seva activitat política. Els seus contactes amb Joaquim Maurín que abans de dedicar-se a la política havia estat mestre del Liceu Escolar, determinaren segons sembla, la seva orientació cap al Bloc Obrer i Camperol, del qual en fou un dels fundadors a Lleida, integrant-se al POUM després de la fusió del Bloc amb *Izquierda Comunista* d'Andreu Nin.

Al juliol del 1936 intervingué en la creació del CENU com integrant de la UGT, organisme que va abandonar per qüestions de salut, essent substituït per Hervàs. Després dels fets de maig, a causa de la seva militància del POUM, fou empresonat durant un temps a les famoses txeques impulsades, en bona part, pel PSUC.

Al final de la Guerra, la seva mare i alguns germans es varen exiliar a Mèxic, però ell va preferir quedar-se a Catalunya. Fou novament empresonat i condemnat a trenta anys i un dia pels franquistes, per *ser partidario de la coeducación y amigo de las mujeres*. Sortosament va aconseguir sortir de la presó però no li fou concedida la preceptiva depuració per poder reincorporar-se al Magisteri i va ser donat de baixa de l'escalafó.

Per evitar problemes, la seva esposa que també era mestra, d'origen aragonès, va aconseguir una plaça al poble de Noals a l'Alta Ribagorça no gaire lluny de Pont de Suert. Tot i que el Sr. Godàs no podia exercir la docència ajudava la seva esposa en les tasques escolars.

El 1942 una parella de guàrdies civils, el varen anar a buscar arran d'una denúncia que l'acusava de fets esgarriuosos. Com que a Lleida tenia molta gent fins i tot de dretes que l'apreciava, se'n va poder sortir. Un cop demostrada la seva

innocència, la policia li va dir si volia conèixer la identitat del seu acusador i s'hi va negar rodonament, argumentant que no volia odiar ningú i molt menys veure's, en certa manera, obligat a negar la salutació a un conciudadà. A Noals, entre i una cosa i una altra, ell i la seva família s'hi varen passar nou anys.

Un cunyat seu, enginyer de camins, li va oferir feina a les obres de la carretera Pont de Suert-Viella, ja el veiem, doncs, d'encarregat d'obres i fent sobretot de topògraf. Més endavant va treballar, també, a la Delegació d'Obres Públiques d'Osca, on a més donava classes particulars als fills d'enginyers i tècnics de la dita Delegació.

La seva senyora, la destinaren després a Murillo de Gallego i finalment a Esclús a la comarca de la Llitera, on ell va muntar una granja de gallines que regia d'acord amb mètodes que va aprendre consultant la bibliografia pertinent, per la qual cosa va esdevenir un xic la riota dels pagesos del poble, els quals quedaren més aviat bocabadats quan arran d'una pesta que es va declarar, es van morir totes les gallines menys les del Sr. Godàs. També va muntar un petit negoci de samarretes i calces que no va resultar gaire rendible, perquè el Sr. Godàs no estava preparat per segons quin tipus d'affers.

Més o menys el 1952 o 1953 va tornar a Barcelona on va entrar a treballar a la *Editorial Litúrgica Española*, situada al xamfrà Gran Via-Aribau fins el 1967 que aquesta editorial va tancar les portes. Al cap de poc temps de la seva arribada a Barcelona, el Ministeri li va proposar de reingressar al Magisteri, després evidentment de sol·licitar i acceptar les condicions del règim, proposta que després de consultar amb l'esposa i els fills va acabar no acceptant. Entre 1967 i 1970 va treballar en unes acadèmies molt tradicionals totalment a contracor.

Cap allà el 1970 va tornar la seva germana Elvira de Mèxic on hi havia regentat un parvulari, amb la idea de fundar quelcom semblant aquí a Barcelona, però com no tenia el títol corresponent va ser, precisament, l'esposa del Sr. Godàs qui va establir legalment un centre educatiu ubicat a Castelldefels.

Es tractava del Parvulari Petit Món que més endavant es va ampliar a l'E.G.B. i que ara s'està adaptant a la nova Llei d'Educació. Avui però l'Escola porta el nom de Petit Món Felisa Bastida, nom i cognom de la Sra. Godàs que va morir no fa gaires anys. La fundació d'aquesta Escola el va tornar novament a la vida, no solament pel que representava per a ell, sinó perquè li oferia la possibilitat, en un altre medi sociocultural, de posar en pràctica les idees que ell havia mamat al Liceu Escolar i transmetre-les a una nova

generació d'educadors.

El 1985 aproximadament fou nomenat President de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, de la qual fou més endavant President honorari quan l'imperatiu de l'edat el va obligar a tancar-se un xic a casa seva, sobretot després de la mort de la seva esposa, defunció que el va afectar molt.

D'una manera, més o menys, clandestina va tenir sempre una certa activitat polític-social, acció que amb la reinstauració d'un règim democràtic, va prendre un altre caire. El Sr. Godàs, sense intervenir directament en política, ha escrit molts articles, alguns publicats a la premsa diària, generalment a l'*Avui*.

El seu epistolari és molt ric, especialment a la dècada dels 80, defensant sempre l'ideari socialista però no pas des d'un angle simplement polític sinó més aviat moral i sobretot des d'una perspectiva gens dogmàtica.

Altrament no es pot oblidar, de cap de les maneres, la seva catalanitat de pedra picada i el seu amor al país que el va veure néixer, nacionalisme gens excloent. A la tria que hem fet d'alguns d'aquests articles intentem reflectir la seva manera d'observar el món que ens envolta.

La coneixença del Sr. Godàs em va produir un gran impacte. Vaig comprendre la profunditat de mires de molta gent del seu temps, un marxista que no corresponia al estereotip dels anys 60. Més aviat em recordava l'esperit de tolerància i de convivència, almenys teòric, dels homes i dones de la 2^a República espanyola o de la Generalitat republicana.

Caldria afegir-hi més coses, però. El Sr. Godàs no va renunciar, en cap moment, al seu esperit revolucionari, una revolució més aviat dels esperits que ha concretat en dos conceptes: llibertat individual i nacional, i justícia social, concepcions que ell pretenia fer efectives a partir de l'escola.

Tot això és molt bonic i podria dir-se de molta gent, però en aquest lleidatà hi hagut una cosa que no és gens freqüent, pensament i acció coordinats han estat sempre la guia de la seva existència. No és estrany, doncs, que l'any 1991 una colla d'alumnes de l'Escola de Wad-Ras li retessin un homenatge que ha quedat perpetuat en una placa commemorativa on hi figuren tots els seus alumnes vivents, en recordança del 55è aniversari que el Sr. Godàs s'havia fet càrrec d'aquesta Escola.

Un d'ells, que va venir expressament de París, deia que era incapaç de representar-se la seva figura físicament, però que recordava ben clarament quan ell va arribar a l'Escola, perquè per primera vegada va poder abraçar la seva germana,

ja que abans, tot i estar en plena República, els nois i noies estaven totalment separats.

Un dia o altre haurem d'aplegar tots els seus escrits i els seus poemes, jo estic enamorat dels seus records d'infància i l'adolescència, impossibles d'aplegar en una tria breu a causa de la seva llargària, en certa manera imprescindibles per poder conèixer el tarannà i la idiosincràcia dels grups d'intel·lectuals progressistes de la Lleida de principis de segle, records que expliquen el seu amor per la natura i per la bellesa.

Avui ens limitem a recollir, això una mostra breu de la seva obra, com a remembrança a la seva figura i a la seva manera de ser. Un dia es queixava en un escrit que el seu pare no figurava a l'Enciclopèdia Catalana al costat dels Galfí, Martorell, Vergés, Xirau, etc., amb tota la raó del món.

Quelcom similar podem dir d'ell mateix que ha estat recordat i homenatjat a la seva ciutat, però a Catalunya i sobretot al seu cap i casal ningú no se'n recorda, com ha passat amb tants homes i dones de terra endins; per això nosaltres intentem esmenar un dels tants oblits dels barcelonins, homenatjant i recordant la figura d'un personatge emblemàtic.

Jordi Monés i Pujol-Busquets com a representant de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Algunes mostres de la seva obra en prosa.

El meu adéu al Grup Benèfic de Protecció a la Infància del carrer Wad-Ras.

He quedat estabornit. Perdoneu la introducció i procureu entendre-la. Estava ultimant un treball que he de presentar a les 5enes Jornades d'Història de la Pedagogia als Països Catalans, que han de celebrar-se a Vic a últims de mes. El treball meu es refereix al Grup Benèfic de Protecció a la Infància (1). Una mica amb el cap emboirat després d'una llarga estona de treball, vaig voler descansar un xic i vaig agafar l'AVUI distretament. Tot de cop, una fotografia va cridar-me l'atenció, com sempre ho fan les coses que es refereixen al Grup, i m'induí a llegir amb deteniment la notícia que donava i l'article que ho comentava.

Sols faltaria això per a acabar d'ennegrir el record de quelcom que arribà a ser gairebé

modèlic en el seu temps!. Però, pot haver-hi gent amb una mentalitat "funcionarial" capaç de proposar l'aberració d'instal·lar una presó (de la classe que sigui) en un lloc que mereixeria el màxim respecte per tot el que ha estat i per tot allò a què encara pot ser destinat.

Protesto amb tota la meua energia. Amb tota la dolorosa energia de les coses que se'ns escapen injustament de la mà. I faig una crida a tots aquells que abans d'aquests nefastos anys passats que han destruït tantes coses ben montades com era el Grup Benèfic, per a convertir-ho en un munt d'escombraries, a tots aquells en els que encara aleni una mica de l'esperit que vam viure allí, ajuntin el seu plany al meu.

A Maria Favà li ha de constar que aquesta sensació de fàstic que el Poble Nou sent per l'existència d'un asil de miserables, no pot ser traslladat als anys anteriors a la nostra repugnant contesa civil.

Lluís M^a Folch i Torres no va crear amb el Grup Benèfic un niu de delinqüència en germen. Va crear una obra admirable; amb molts defectes sens dubte, però que eren imputables a unes condicions socials i unes escassetats de recursos.

I és més, quan vaig estar allí de Director, es va procurar que la segregació dels internats respecte al món exterior no continués com a norma pedagògica. Així, el nou Grup escolar, ubicat en l'antiga església - una preciositat de Grup tant des del punt vista estètic com funcional - va ser obert al barri per a que els nois i noies de la Protecció visquessin, les hores escolars, amb la resta de quinxalla del Poble Nou. I el mateix va passar amb el nou pavelló d'infermeria, que va ser obert com a dispensari del barri.

És veritat que al fer-me càrrec de la Direcció, hi havia moltes malures de pell, cosa que em tenia preocupat, però molt prompte els Drs Peyrí, Córdoba, Vilacoro, Eixart principalment, van acabar amb elles d'una manera sorprenent: canviant el règim alimentari, en molt poc temps es varen acabar.

El Poble Nou no va veure mai més les fileres de nens mal uniformats, d'ulls tristos, perquè es van suprimir les espadenyes substituint-les per sabates, àdhuc en el Parc infantil que acollia fills d'obriers del P.M., que almenys durant l'època que comento no era, ni de bon tros, el que sembla reflectir Alexandre Galfí en les seves Memòries. Vam abatre els reixats de separació per tal que tota la jovenalla pogués jugar plegats.

Es van canviar els uniformes per vestits

(1) Vegeu: GODAS I VILA, Frederic. "La formació professional a la "Protecció de la Infància". *Actes de les 5enes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic del 3 de març al 2 d'abril de 1982. Eumo. Documents 2, Volum III, 1984, pp. 212-223.

corrents (amb una compra massiva a Can Jorba) i quan els internats anaven d'excursió (moltes vegades als eucaliptus de Can Baró) ho feien en petits grups segons les seves pròpies afinitats. I tothom sap que conduir un grup de petits minyons requereix un esforç molt més gran per part dels mestres. - Encara no fa massa temps que he vist nens al Zoo de Barcelona no sols afilerats, ans lligats de les munyques amb cordes, això si molt boniques-.

El mot que era conegut aleshores no era "la Prote" sinó "la Prote de les seques i de la buti". Almenys la segona part va ser superada. Ningú es recorda de les lluites perquè els assilats portessin pijames per a dormir. Ningú es recorda de les lluites fins aconseguir que els nois i noies convisquessin en les hores de classe i d'esbargiment, sense que passés absolutament res (sols l'escàndol en les mentalitats baixes de sostre, que també n'hi havia). Ningú es recorda que els propis nois van organitzar el seu Club "De cara amunt", així en deien, on els professors sols podien entrar-hi amb permís dels minyons i minyones. Ningú es recorda que els mateixos nois van construir la seva piscina (que després va tornar a ser enrunada, "por las fuerzas triunfantes").

Tampoc ningú es recorda dels Tallers que funcionaven com a Formació Professional i no pas en règim d'explotació com en altres institucions. En aquells tallers no es construïa res, ni tan sols coses per a la Junta de Protecció de Menors. Ningú es recorda de l'esperit de mestratge que Folch i Torres va saber inculcar a uns modestos operaris que exercien la funció de Mestres de Taller i que eren la base de l'educació del Grup Benèfic.

Ningú es recorda, si no els mateixos nois, avui gairebé tots avis que en l'escola del Grup varen aprendre a llegir i escriure en català. Que varen adquirir una sensibilitat suficient per a que, encara ara, els ajudi a integrar-se plenament en la nostra societat. Jo sí que me'n recordo d'ells; de Badenes (mort fa cosa d'uns mesos), de Salmerón amb un criteri cívic que voldrien per a ells molts estudiants d'Universitat; de Salvador Ferran a qui tot Vallvidrera respecta i estima; d'Aznar, de Benedicto, de Riera (la figura capdavantera de l'assaig de República infantil portada a terme a Montcau-Aiguafreda-), de la Jo, de la Bacigalupi, de la Teresa Ramon infermera de la Seguretat Social que va morir sacrificada per la seva feina i estimada per tots els metges, i d'aquest i d'aquells altres, tants que es faria interminable la llista.

Quina culpa hi té la història si de resultes d'un cert esperit, bona cosa bèstia, en lloc de tot això es va assajar, després de l'any 40, un sistema de

movimientos militares con el arma- de fusta- al hombro"?. De l'ensulsiada de tot el bó que hi havia a "la Prote" en vingueren després els "Vaquilla" i Cia. I és comprensible que al Poble Nou recordi el Grup amb més fàstic que goig.

I que consti que mai he abonat la idea d'un internat massiu ni de Beneficència ni de cap altra classe, ni ho era quan vaig ser Director d'un d'ells que, tanmateix, admirava tot recordant un home com Lluís M^a Folch i Torres, no precisament perquè compartís les mateixes idees polítiques, però si de catalanitat i honradesa.

Frederic Godàs i Vila.

**Carta personal a Enric Jardí arran
d'uns articles dels Srs. Godàs i Jardí
apareguts a l'AVUI l'octubre del 1986 en
relació al CENU.**

27 d'octubre de 1986

Sr. N'Enric Jardí
Barcelona.

Molt senyor meu:

Com que no tinc cap mena d'intenció polèmica, em dirigeixo directament a vos per a intentar precisar alguns conceptes que exposeu en el vostre article de l'AVUI del dia 24 passat.

És molt possible que no hagi tingut la suficient habilitat per exposar el que fou un moviment de renovació pedagògica que posteriorment es va designar amb el títol de COMITÈ DE L'ESCOLA NOVA UNIFICADA (Tingueu en compte que em vaig oposar en unes conclusions d'una Escola d'Estiu de Rosa Sensat en les que es confonia Escola Unificada amb Escola Única).

El CENU (que no va ser un projecte de la Generalitat) no va pretendre, ni remotament, pal·liar els possibles desgavells que dins de l'Ensenyament podia haver produït la guerra. (permeteu-me dir que, pel vostre to, podria pensar-se que els desgavells haurien estat obra dels "revolucionaris" i no dels militars i "capellans" sublevats).

La Generalitat va assumir la constitució del CENU; però no va ser des del despatx de Ventura Gassol (m'apresso a dir-vos que si bé, vos no podíeu ésser amic d'ell, jo si que ho era) des d'on sorgí la idea salvadora del caos que es veia venir. La cosa va anar així: Una munió de Mestres molt formats, professionalment i social, es van reunir al *Círculo Equestre* del Passeig de Gràcia i d'allí va néixer el projecte.

No li capigui dubte, encara que no en trobi referències que allò va ser producte d'unes serioses reflexions molt anteriors al desgavell de la guerra i que estaven bastant lluny de les esferes de la Generalitat. Reflexions sense ànim, això sí, de "menjar-nos capellans de les Escoles religioses".

L'organigrama del que vos parreu va ser cosa posterior i precisament en ell es reflecteix bastant aproximadament el que preteníem: influir, però, per una tendència de superioritat d'alguns estaments que, àdhuc ara, són una trapa per resoldre les diferències socials que implicava i implica la societat.

Aquest organigrama sorgí d'una altra reflexió que aportàrem a la Conferència constitutiva, Josep Hervàs i jo, acceptada completament per en Puig i Elias. (Lamento que la por de la post-guerra induís a uns cunyats meus a llençar al foc, entre altres coses, el rotlle de paper on hi podríem comprovar que la idea venia de lluny).

Si ens atenem (i no nego la seva importància per a l'estudi de la Història) a la fredor dels documents, és molt possible que la constitució del CENU sigui en la data i en l'esperit que vos creieu. Però cal tenir en compte que la idea que volia representar aquell organigrama va ser pensat molt abans que els capellans abandonessin les seves Escoles. És aquest esperit que vos no heu entès encara.

No cregueu que jo defenso a capa i espasa una Institució que va acabar essent diferent al que somniàvem. El que preteníem (i encara ens dura a alguns) era trobar quelcom que acabés amb la dualitat de camins, com ho són encara el BUP i la FP: no tan sols com a forma d'educació, ans com a distinció social. Tinc ben present la dificultat que representaria convèncer a Maragall, Narcís Serra, Cullerell i tants d'altres, tots educats, amb cura, en escoles de "pago" i de capellans.

Què el CENU va fracassar?. Naturalment que sí; també vam fracassar a la guerra, però el fet que els seus "principis educatius" duressin més de 40 anys, no abona la seva validesa?.

El CENU va ser un projecte revolucionari: va fallar. Alguns demòcrates d'aquell temps van preferir -en aquest camp del que parlem- 40 anys de franquisme. No cregueu que sols de dreta. Més de quatre carpetovetònics, de tots colors, sempre han estat disposats a fer-vos estudiar el batxillerat en castellà. Actualment les nostres raons socials i pedagògiques es volen aplicar -aigualides convenientment- amb la EGB i ara amb la LODE; però, naturalment, amb bastons a les rodes.

Accepto amb gran llàstima que la vostra llengua d'estudiant fos el castellà. Cal recordar que durant l'etapa del *Gobierno* a Barcelona hi

havia en molts llocs i ningú en fa menció, (potser perquè és necessari oblidar) hi havia uns cartells que deien *Hable Vd. en español*.

Tanmateix puc presentar-vos si voleu molts ex-alumnes de la meua estimada "Prote" que van aprendre a llegir i escriure en català. És molt possible que al Balmes (fet i fet el meu Institut abans que fos traslladat del Pavelló al costat de la Universitat al carrer Consell de Cent) la pedagogia no hi canviés, però tingueu per segur que en moltes escoles regides per Mestres amb mentalitat de CENU (cosa que no s'improvisa) es va fer una tasca de renovació pedagògica que res tenia a veure amb espíritu de *funcionario que tan abundava* i que encara abunda ara.

Deixeu-me contar una anècdota que demostra el que jo pensava en oposició al que propugnaven alguns elements de la CNT, (de tot n'hi ha al món). En aquell temps, jo estava de Director al Grup Benèfic de Protecció a la Infància. (precisament on hi havia d'Administrador el germà de Ventura Gassol). La CNT va pretendre que acceptéssim a dos afiliats seus com a mestres del Grup Escolar que s'havia inaugurat poc abans de la guerra. (Un era barber i l'altre espartenyer, quan encara hi havia aquest ofici). Com que no vaig poder impedir que entressin en nòmina, vaig reduir el seu tracte amb els infants a que, asseguts en unes cadires, els contemplessin a l'hora de l'esbarjo, fins que ells optaren per marxar, suposo que posant-me de volta i mitja.

Per acabar: soc fill d'un gran pedagog de Lleida. La seva Escola era el Liceu Escolar que enderrocà una bomba franquista (40 alumnes hi van morir), entre els que se salvaren hi havia Josep Pernau). De la categoria d'aquesta Escola us en podria fer cinc cèntims, J. M^a Ainaud o el mateix conseller Guitart, o Sara Blasi o Marta Mata, i tants d'altres. Aquesta Escola era privada, però el seu Fundador en un acte públic el 1916 (tingueu present la data si us plau) va reivindicar l'ensenyament públic, gratuït i obligatori. I, encara estem així.

No mitifico res. Tampoc mitificaria si parlés dels grups "Batec" de Lleida. No es tracta de recordar institucions més o menys reeixides. Es tracta de conceptes pedagògics i socials.

No crec haver-vos convençut, tanmateix podeu comptar amb les meves sinceres felicitacions.

Frederic Godàs

L'insult com a arma política

Com que he estat tantes vegades insultat per motius que posteriorment m'han honorat, sóc sensible a aquesta mena de coses.

Per exemple: s'acostuma a dir que certs actes són vàlids quan el règim no és democràtic. Doncs bé, ningú em negarà la colla d'anys que el Regne Unit és ben democràtic; tanmateix... fa pocs dies que a Dublin, davant de Don Joan Carles de Borbó es va exaltar la figura de Edmond de Valera (àdhuc es va ressaltar com un honor la seva ascendència hispànica).

No puc fer-hi més. En aquests casos em venen a la memòria històriques comparacions, a risc de semblar un apologista de gestos que certament jo discutiria.

Quan tenia escassament dotze anys, un gran catalanista, (diguem patriota, seguint la idea de GRANIER BARRERA) JOAN CORNUDELLA, em va ensenyar a honorar la memòria d'homes com Mac Swiney, el célebre alcalde de Corcaigh (Cork en anglès), que morí a la presó en vaga de fam l'any 1922, acompanyat de tota mena d'insults anglesos, i també de EDMOND DE VALERA que, agafant aquella torxa, va arribar a ser el President de la Irlanda dels seus amors, tot i que, per arribar-hi, va ser àdhuc condemnat a mort per un democràtic tribunal anglès i no va escapar-se de l'insult de "mal nacido" tan característic de les terres ibèriques i que tant correntment s'ha aplicat als nostres patriotes. Així són les coses: mira per on, aquell denigrat DE VALERA s'ha posat ara, davant del rei d'Espanya, com exemple de patriotisme.

Les polèmiques que suscita el nostre patriotisme, m'indueixen no gensmenys, a fer una declaració categòrica. Si em sento català, i estimo ser-ho, no és per causa d'estudis històrics, ni per exaltament de tal fet o personatge determinat: ho sóc i vull ser-ho per pur i honest sentiment meu, independentment de que estigui sol o acompanyat de milers de vots "útils". Ho sóc per damunt de les acceptacions o no d'altri o de les conveniències polítiques (o personals que de tot hi ha) ho sóc en funció del dret meu que confia en què el Socialisme (no un determinat partit) el defensarà puix no perjudica, ni remotament la Societat humana.

Encara permeteu-me dir: més mal que els insults de què parlava suara, me'n fan les incomprendions interessades, les hipòcrites actituds (mai cap hipòcrita reconeix esser-ho), la venda del patrimoni per un plat de lleties. Puix jo entenc la meua Patria, com DE VALERA entenia la seva. El pa és important, l'Esperit també ho és.

El Socialisme no ha de lluitar sols pel pa, ans també per alliberar la Humanitat de tot el que és

opressió; de tot el que enreixa l'esperit dels homes i fa esclau no sols el cos sinó la ment, arreglant-la segons determinades conveniències.

Deixeu que els socialistes pensin com a catalans socialistes, ningú honradament hi sortirà perdent.

Frederic Godàs

Una reflexió

Era cosa obligada, i a fe que s'ha aconseguit, que soblidés en els mitjans de comunicació el cinquantenari de la guerra incivil espanyola. L'oblit oficialment establert, digui el que és digui, venia obligat no pas per un respecte per la manera de pensar d'una certa part d'Ibèria, ans a la por "respectuosa" a uns altres que si no tenen la paella pel mànec si que tenen encara les mans posades en ell.

Frederic Godàs

El nostre senyor Godàs (1)

El meu senyor Godàs és el personatge públic, el ciutadà que ha estimat tan profundament com civilitzadament la seva gent la seva família, els seus amics i la seva terra, però també és el company de fatigues associatives i aquell amic independent i lúcid, ple d'anys i de saviesa, amb qui durant una colla d'anys he tingut la sort de compartir moments i que ha enriquit-ell i la seva dona Felissa i el seu món: família i amics- el meu esperit de moltes maneres.

Sobretot la col·laboració va ser intensa als vuitanta, als primers anys de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, i quan foren organitzades les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans a Lleida, amb la inestimable i entusiasta organització local a càrrec d'un equip dirigit per Josepa Reimundi, gran amiga de la família Godàs.

Vingueren els noranta-el mirífic 1992- i Godàs ens va agrair a tants amics com ha tingut-nosaltres érem els qui hi havíem de fer!-, ens va agrair en el record els afanyos: **"i ara, a les acaballes de la vida em recordo de tots els que m'han acompanyat durant el bregar de cada dia"**. De fet, encara que no ens n'adonàvem, era ja certament un comiat.

Amb aquella barreja d'esperit dubitatiu i de decisió de qui té **"la pensa senzillament organitzada amb prestatges fets de fusta blanca; sense ombres ni racons"**, que només he trobat rarament en algun altre amic humanista i sensible. Amb l'amor i ironia, aquella barreja de fortalesa i de fragilitat, bonhomia i benvolença de qui ha parlat, com ha escrit, de manera planera, amb un verb que **"si de cas té espurnes són de fàcil esquivar"**, ja que **"els seus perfums, com les roses, no són mai olors ofensives"**.

La paraula li ha servit per construir la raó, la raó pública, en forma de proposta pedagògica i cívico-política. Els seus escrits, els seus articles, les seves cartes al director, les seves intervencions a col·loquis diversos ho palesen, però també la seva poesia, on els trets de resistència i els tocs de socialisme arrelat alternen amb el vers comunicatiu d'abast familiar:

"No sóc esclau/ Quins són es vàndals que no han justificat, com una empresa més "històrica" l'anul·lament de l'incaut poble conquerit?/ Qui és el poble que, mentre ho sigui, no lluiti amb urpes i tot, per no sentir-se abatut?/ No vulguis ara pujar-me al carro del

teu destí si aquest implica la meva nul·litat; mata'm, en tot cas, com a enemic teu, però no menteixis la teva supèrbia presentant-me com a traïdor a mí que no en sóc de la Pàtria meva./ I no blasfemis usant el nom de Déu en la teva empresa, com si Aquest fos home d'un sol idioma".

La paraula li ha servit per enfocar la vida com el que és, però també com un immens espai lúdic, sempre obert a la possibilitat de trobar la felicitat, la joia i l'esperança en la millora material i moral: **"si les empro-les paraules-per un de cas i dic: cans són sempre gossos. I si he de parlar d'un riu sempre és una corrent d'aigua clara si nosaltres no l'embrutem"**.

La independència de criteri de Godàs, d'aquesta seva "ràtio" o raó, restaran com un far, perceptible malgrat la boirina:

"Aquesta meva "ratio"/Res no hi ha que m'indueixi a creure/sinó és un sospirar que porto dins, però aquest no m'assenyala el meu deure/amb determinades formes i fins. /Així, un símbol no puc veure en la creu/si cobreix, la seva ombra, imposicions. /Cap signe val per mi, si el més lleu imperi tenyeix les seves cançons. /No em plau pas quan tremola el color roig, ni quan el groc m'endolceix el sentit, si davant d'ells no puc sentir el goig de la lliure idea cremant-me el pit. / No vull sentir que l'ànima se'm blegui sota falses promeses per a qui cregui".

Qui us parla, responent a un amable (i immerescut per part meva) requeriment de la filla del finat, sap del sofriment de la decadència física i de la resistència moral de qui darrerament, quan encara podia escriure, ens expressava la seva angoixada visió d'un **"camp-el seu mateix esperit-gris i esborronat per una boira rastrera que tot ho ha esfumat. La ment, com el camp que tinc davant, quieta està però no inerta, i espera el caliu d'un sol que m'impulsi la idea. L'esclat de la llum farà esplendent del camp, la seva grandesa i, en petita escala, també això que em neguiteja"**.

Qui us parla no és una persona que exerceixi de creient, però no pot estar-se de projectar la il·lusió d'un retrobament amb Frederic Godàs i Vila i tot el que ell ha fet i representat en **"aquest joc per vos creat, (Senyor)"**. Un "Senyor"-escrit amb majúscula- a qui el 1952, Frederic, que tenia 42 anys, preguntava obertament, maragallianament

(1) Paraules pronunciades a l'acte de comiat de Frederic Godàs al cementiri de Collserola, el dia 18 de juliol de 1997.

gosaria dir: "qui sou, Senyor, qui sou, si amb tot i encara, cuideu de nosaltres, creant la Bellesa. posant per copçar-la els ulls a la cara i per capir-la a l'ànima destresa?(...) O és que sou simplement això, Senyor? Bellesa, Bondat, Exemple i Amor".

He dit una retrobada. Una retrobada si voleu mística, racional i intensament real que tindria lloc en un plàcid paisatge de plenitud, i per tant estival, càlid, i en una terra no molt allunyada d'aquella Noals de l'Alta Ribagorça, evocada a les "notes pel cant de l'estiu":

"Ara que el plançó de l'herba és més dur/i l'ombra de la noguera més densa/i és el lloc de la truita més obscur/i l'amplitud del cel és més intensa(...)/Quan allí hi dança l'estiu i les aus han fet la niuada, tota la vall és collar on somriu en mig del verd, Noals acostada./ L'església tan bellament acertada/ que, pedra a pedra, el de Sanginés/construïa amb sotana arremangada/ i per entusiasme de cor empès. /L'harmòni amb sa veu de clarinet/sonant per entre les llànties forjades d'on, amoixant-li el seu teclat estret, /jo hi feia sorgir místiques tonades. /Aquell petit porxo d'entrada, /el croquer estret a la vora, / la clara llum policromada/ que banya l'altar a tota hora./ Noals de parets tortes, irregulars, / que ni així pots enlletgir el paisatge, / que tens per calentar totes les llars/ llenya de roure i cor en el veinatge".

La llenya de roure del teu record i el batec del teu cor no ens abandonaran, a cap de nosaltres en la lluita per la raó, la felicitat i la justícia, estimat Frederic!.

Pere Solà i Gussinyer

Presentació del dossier "Materials de les XII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans"

PERE SOLÀ i GUSSINYER

Universitat Autònoma de Barcelona, director del Comitè Organitzador de les XII Jornades

Aquest número 3 de la revista d'història de l'educació "Educació i Història" completa l'edició dels materials aportats pels investigadors internacionals i nacionals que van participar a les XII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans (vegeu el número 2, Barcelona 1995).

El lector podrà jutjar l'interès d'aquestes noves aportacions, les quals, sumades a les del número 2, doten amb nous elements la reflexió sobre la història de l'ensenyament secundari al territori peninsular i a d'altres llocs de l'Europa de l'Oest i de l'Est. Recordem que les XII Jornades (Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 30 i 31 d'octubre de 1995) tenien com a tema central la commemoració crítica dels cent cinquanta anys de batxillerat oficial a l'estat espanyol. Hi havia, a més, un segon gran tema de discussió, el del vincle entre l'educació i la construcció nacional.

Tenim el convenciment que el col·loqui va aportar el seu gra de sorra a la renovació d'un debat que té projecció present i futura, tant pel que fa al tema de l'ensenyament secundari en aquesta societat de finals de segle, com a la qüestió tan complex i difícil de l'escola i la construcció nacional.

Com a president del Comitè Organitzador del Col·loqui vull reiterar l'agraïment a les institucions col·laboradores, i en particular al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Completa aquest número de la revista "Educació i Història" una aportació del consoci Conrad Vilanou arran d'un article del figuerenc filòsof i pedagog Joaquim Xirau sobre l'educació sexual, i una recordança de Fèlix Aronovich Fradkin (1933-1993), un important historiador rus de la pedagogia contemporània. Comptem per a aquesta revisió amb l'aportació dels pedagogs Marc Depaepe i de Elena Rogatcheva, flamenc i russa respectivament.

Haig d'agrair a Conrad Vilanou, Salvador Domènech, Joan Soler i Ramon Tarrós l'ajut

brindat en la confecció i traducció d'alguns dels resums dels articles que figuren a continuació. El darrer també ha col·laborat en alguns aspectes de la posada a punt informàtica del present material. De tota manera la major part de la responsabilitat dels possibles errors que contingui aquest número de la revista és meua.

Ja en tancar aquest número ens arriba la trista notícia de la mort el dia 16 de juliol de 1997 del primer president de la Societat, senyor Frederic Godàs i Vila. A tall d'emocionat homenatge li dediquem els dos primers escrits.

Pere Solà i Gussinyer, editor d'aquests materials en tant que President del Comitè Organitzador de les XII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

THE HISTORY OF THE
CITY OF BOSTON
FROM 1630 TO 1800

By JOHN B. HENNING

Author of "The History of the City of Boston from 1630 to 1800"

Published by the Boston Public Library

1890

Copyright, 1890, by John B. Henning

Printed by the Boston Public Library

1890

Published by the Boston Public Library

1890

Printed by the Boston Public Library

1890

Published by the Boston Public Library

1890

Printed by the Boston Public Library

1890

Published by the Boston Public Library

1890

Printed by the Boston Public Library

1890

**Consolidació dels estudis
secundaris a la Península
Ibèrica**

Sistema educativo e sociedade no Portugal moderno

ROGÉRIO FERNANDES

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

O processo de implantação do sistema educativo português decorreu entre 1759 e 1772 sob a égide de Pombal, ministro de D. José I. Tal iniciativa inseriu-se no projecto de construção de uma nação moderna, mediante a estruturação de um Estado absoluto que fosse o motor das actividades económicas e sociais compatíveis com a definição oficial do interesse público. Nesse quadro, a criação do chamado "ensino régio" visava assegurar a uniformidade e homogeneidade da educação dos jovens, com vista a reforçar a imposição da disciplina social. Assim, uma das funções do Director dos Estudos, cargo criado em 1759, seria a de extirpar entre os mestres "as discordias provenientes na contrariedade de opiniões", as quais, por sua vez, produziriam na Mocidade "o espírito de orgulho e de discórdia". Por isso, deveria ter todo o cuidado "em extirpar as controvérsias" e em fazer que entre os docentes houvesse "uma constante uniformidade de doutrina (...)".

A intervenção do Estado nas actividades educativas nacionais, na fase pombalina, assentou num princípio social claramente diferenciado e discriminatório. Por um lado conduziu à fundação de instituições educativas reservadas a sectores sociais bem determinados. Assim, a Aula do Comércio, erecta em 1759, destinava-se preferentemente a filhos e netos de negociantes portugueses, ao passo que o Colégio dos Nobres se destinava aos filhos da aristocracia e que o Colégio de Mafra admitia ao lado deles um certo número de jovens procedentes da burguesia. A aplicação desse princípio manifestou-se igualmente em 1772, ao serem criadas as escolas gratuitas de Ler, Escrever e Contar e um certo número de escolas, igualmente gratuitas, de Gramática Latina, Gramática Grega, Retórica e Filosofia. Em nome do prevalectimento do interesse geral sobre os interesses ditos particulares, a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 esboçava uma verdadeira pirâmide escolar, distribuindo selectivamente o ensino público em detrimento dos sectores populares. Afirmando não ser praticável pôr a escola ao alcance de todos os povos e dos respectivos habitantes, acrescentava-

se no preâmbulo da lei que nem todos os indivíduos careciam de frequentar a escola porque nem todos se destinavam aos Estudos Maiores. A esse número deveriam desde logo ser subtraídos "os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris, que ministram o sustento dos povos e constituem os braços e mãos do Corpo político". Aos trabalhadores manuais dos campos e das oficinas não era precisa, portanto, a instrução literária, bastando-lhes, no entender do legislador, o ensino oral do catecismo ministrado aos domingos pelos párocos.

Ademais, também entre as pessoas susceptíveis de acederem a estudos se observava diversidade de destinos, o que, por sua vez, justificava desníveis de escolarização que se reflectiam na estrutura da carta escolar. A uns, escrevia-se no mesmo documento, bastaria que se contivessem nos "exercícios de ler, escrever e contar", ao passo que outros se reduziriam "à precisa instrução de Língua Latina, de sorte que somente se fará necessário habilitar-se para a Filosofia o menor número dos outros mancebos, que aspiram as aplicações daquelas Faculdades Académicas, que fazem figurar os homens nos Estados".

Política educacional discriminatória em termos sociais, correspondente a estratificações sociais vigentes na sociedade do Antigo Regime, foi intenção do Poder não permitir que dela houvesse quaisquer desvios. Para tanto, revelou-se necessário estatizar e centralizar a actividade educativa pública, o que impôs a anulação das capacidades de iniciativa de que os municípios vinham dando provas no campo educacional. Assim fez Pombal a 10 de Novembro de 1772, ao estabelecer o imposto do Subsídio Literário, o qual, recaindo sobre a produção de vinhos, aguardentes, e vinagres ou sobre a carne dos açougues, era consagrado exclusivamente à sustentação da maioria das instituições oficiais de ensino público. Daí em diante, proibiam-se todas as colectas lançadas pelas Câmaras para que, por seu intermédio, fossem pagos mestres de Ler, Escrever e Contar, ou de Música, ou de Gramática ou, como se escreve no texto legal, "de qualquer outra instrução de Meninos".

Esta orientação estatizante a que passou a estar submetida a actividade educativa pública, tipifica um processo de constituição de um sistema educativo em que o Poder político desempenha necessariamente um papel de primeiro plano em termos de controlo do mesmo sistema. O reconhecimento desta dinâmica levou a generalidade dos historiadores portugueses da educação a ignorarem, ou, pelo menos, a menosprezarem a busca de interacções sociais que pudessem contribuir para explicar as sinuosidades da política educacional. Com raras excepções, a história da educação em Portugal nos séculos XVIII e XIX, tal como tem sido escrita, tornou-se um "assunto de Estado", evoluindo de forma auto-sustentada, como se os diferentes sectores sociais tivessem ficado inertes, recebendo passivamente as orientações educacionais que lhes eram impostas.

Ao arrepio dessa tendência, as presentes considerações visam pôr em evidência a manifestação de diferentes sectores sociais, em dois períodos da história da educação portuguesa, com o propósito de ajustar a política educativa aos interesses e aspirações dos povos e dos indivíduos. No quadro desse diálogo, esforçarmo-nos-emos também por evidenciar o desenho ou a criação de instituições educacionais alternativas, no intuito de assegurar a educação àqueles a quem o Estado continuava a negá-la. Finalmente, procuraremos sublinhar as alterações da política educativa em Portugal, na emergência do princípio da obrigatoriedade escolar, patenteando os seus enlances com a atitude perante a educação escolar dos grupos sociais envolvidos e as ligações desta situação com a relativização do valor da alfabetização popular.

O diálogo Sociedade/Estado na charneira de dois séculos

Criadora de desigualdades entre as regiões e as localidades, em consequência da desigual repartição das escolas, a reforma pombalina provocou desde o início algumas reacções dos povos. A publicação de uma "carta escolar" em 1772 levou certas câmaras municipais, além de alguns notáveis, a dirigirem-se ao Poder e, em resultado dessas diligências, foi autorizada no ano seguinte a criação de escolas de Ler, Escrever e Contar e de escolas de Gramática.

Entretanto, já com Pombal arredado do Poder, continuaram a ser apresentadas reclamações e requerimentos em matéria de educação junto das

instâncias administrativas responsáveis pelo ensino régio. Tais representações verificar-se-ão, de resto, durante todo o período de desenvolvimento da reforma, até à eclosão da revolução liberal portuguesa de 1820, em cujo período constituinte se produz igualmente uma intensa actividade de pressão junto dos poderes públicos.

Por nossa parte, começámos por analisar 71 representações desta categoria (1), existentes em arquivos portugueses, cujas datas ocorrem entre 1812 e 1822. Estudando os referidos documentos o nosso objectivo foi a identificação dos sectores sociais que exprimem os seus interesses em matéria escolar, a sua origem regional, motivações subjectivas e finalmente os efeitos produzidos sobre a política educativa do Estado.

No conjunto das representações analisadas observa-se um traço comum: a ausência do que poderíamos chamar "retórica reivindicativa", ou seja um estilo de argumentação fundado na contestação ou rejeição das decisões do Poder e na assumpção de direitos na matéria, embora em vários casos seja alegado o pagamento do imposto do Subsídio Literário como fundamento da justiça da petição apresentada. Todas as representações são escritas numa linguagem cordata, senão mesmo reverencial, concluindo-se os textos com o tradicional *"e receberá (ou receberão) Mercê"*, isto é, um favor do Soberano ou de quem o representasse.

Outra característica comum aos documentos analisados consiste na ausência quase total de representações individuais: 3 representações num total de 70 de que dispomos de assinatura.

Quanto ao tipo de agregados populacionais de onde emanam os documentos, predominam os de menor dimensão demográfica. A maior parte das representações (66%) é originário dos concelhos, das aldeias e das paróquias (urbanas e rurais), sendo responsáveis pelos restantes 34% os centros mais importantes (cidades e vilas). Parece lícito inferir daqui que os centros populacionais mais activos são os que se acham mais afastados da civilização urbana e consequentemente mais desprovidos de recursos culturais e económicos.

No concernente aos grupos sociais comprometidos nestes movimentos de procura da escola, nota-se a intervenção de grupos informais, tais como os que são designados pelas expressões "pais de famílias", "habitantes", "povo", ou de organismos ligados à administração local. Na sua maioria (53 documentos), as representações

(1) No quadro das suas investigações sobre o século XVIII português, a Profesora Aurea Adão achou reflexos da intervenção de forças sociais organizadas junto do Poder solicitando a criação de escolas a manter pelo Soberano.

aparecem assinadas pelos grupos de "habitantes" ou pelo "povo" (49%) ou pelas (27%).

Em seguida, acha-se um conjunto de documentos subscritos por diferentes entidades, associadas com vista à prossecução de um mesmo objectivo. Apresentam-se requerimentos em que se juntam as Municipalidades, a Nobreza e o Povo, ao passo que, noutros casos, as Municipalidades estabelecem ligação com habitantes, com um magistrado ou com um cura. Exemplos mais raros são os de iniciativas isoladas (uma de um mestre, duas assinadas por curas) ou aqueles em que um magistrado, provavelmente por incapacidade da Câmara local, procura o arrimo de habitantes de um lugar.

A presença da nobreza provincial e a sua proximidade das comunidades testemunha a identidade dos seus interesses, em certas regiões, com os do "povo" no respeitante à educação e ensino das crianças. Sabemos que a carência de recursos humanos em tais zonas tornava impossível o recrutamento de preceptores. Queixa formulada já na primeira metade do século XVIII por Martinho de Mendonça Pina e Proença, o autor dos *Apontamentos sobre a educação de um menino nobre* (1734), e que alguns dos textos analisados repetem.

Sob o ponto de vista geográfico-administrativo é possível identificar a origem de cada uma das representações. A sua distribuição pelas províncias de Portugal depõe sobre o dinamismo da faixa compreendida entre os rios Mondego e Douro, da qual provinham 70% dos documentos. A Província da Beira, onde se situa a Universidade de Coimbra, ao tempo a única do país, foi responsável por 37 representações (52%). Ao norte, a Província do Minho enviou 13 (18%), ao passo que a da Estremadura, onde se localiza a capital, remeteu 14 documentos (20%). As Províncias de Trás-os-Montes (nordeste do país) e as do Alentejo e Algarve, ambas ao sul, exibem índices muito próximos: 2 representações originárias de Trás-os-Montes e outras tantas do Algarve, 3 requerimentos procedentes do Alentejo.

Os índices observados seguem geralmente a situação demográfica e escolar de cada uma das regiões. As Províncias com maior número de habitantes e de escolas são as que se mostram mais activas na procura social da educação escolar.

Os objectivos concretamente perseguidos pelas representações apresentam particularidades significativas. Somente um dos requerimentos procura assegurar a criação de uma escola feminina. O ensino masculino absorvia quase totalmente as preocupações dos requerentes, tanto

mais que as escolas públicas oficiais se destinavam exclusivamente aos rapazes.

Os conteúdos pedagógicos procurados exprimem pelo seu lado a mentalidade pedagógica do tempo, a forma por que se concebia a cultura escolar fundamental. O que era requerido cingia-se às Primeiras Letras, ao Catecismo ou à Doutrina Cristã, tudo isto resumido às vezes pelas expressões "Educação Civil e Religiosa" ou "Princípios da Religião Cristã, Leitura e Escrita". No caso do ensino feminino, os pais desejariam que fossem educadas no Catecismo e Primeiras Letras, mas também nos talentos domésticos de que a mulher bem educada deveria ser portadora.

A retórica argumentativa que suportava os textos assentava por via de regra numa chamada de atenção para as consequências negativas que se anteviam para a carência de escola e de ensino. Ela conhecia formulações diferentes consoante os sexos. No caso do pedido da escola feminina, os pais declaravam que, privadas desse "benefício", elas seriam obrigadas a viver com uma rudeza natural que prejudicaria a Sociedade Civil. Relativamente aos rapazes, o acento tónico é posto nas finalidades práticas a atingir além da formação religiosa e civil que o ensino facultava.

O ensino elementar aparece-nos assim funcionalmente relacionado com múltiplas actividades. Um elemento da Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas, órgão de direcção dos Estudos Menores no período considerado, resume com precisão a função atribuída àquele nível de ensino, ao declarar indispensável a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo não somente para o Serviço do Rei e do Público, isto é, para as tarefas de administração à escala local, como também para a agricultura, as artes, o comércio e à economia doméstica, porque, devido a essa ignorância, os homens facilmente podiam ser enganados nos seus contratos, sendo os seus sinais expostos a falsificações.

Os reflexos da falta de ensino sobre as actividades administrativas e económicas constitue uma das preocupações mais referidas. Mais de uma dezena de representações fazer saber a inexistência de pessoas que pudessem desempenhar os officios da administração municipal e os empregos públicos, sobretudo os que se relacionavam com a percepção dos impostos.

A religião, por sua vez, também era atingida pelo analfabetismo das pessoas. Um texto procedente do norte do país declara que a falta de sacerdotes era tão pungente que o mesmo cura tinha de ocupar-se de três paróquias ao mesmo tempo. Os signatários de outro documento lamentam-se do facto de o cura, absorvido pelos

seus deveres específicos, já não estar disponível para ensinar as Primeiras Letras às crianças. Numa perspectiva idêntica, lamenta-se a inexistência de crianças alfabetizadas que possam ajudar à missa.

Os contornos da situação educativa era expostos sem ambiguidades. Havendo situações agudas decorrentes de conjunturas determinadas (as Invasões Napoleónicas e as "febres" que se lhe tinham seguido privam uma localidade da quase totalidade dos seus alfabetizados), noutros casos a situação era exposta com palavras impressivas: mencionavam-se povos reduzidos a *total, crassa* ou *perpétua ignorância*, à *inabilidade* e à *estupidez*, ao mesmo tempo que se vaticina a falta total, em breve prazo, de pessoas capazes de ler e de assinar.

Os argumentos desenvolvidos em ordem a fundamentar o requerimento de uma escola elementar, ou a nomeação de um professor para uma escola já existente, assentam em razões de várias categorias (fiscais, demográficas, geográficas, topográficas, culturais). Existem 15 representações em que é mencionado o facto de se pagar o Subsídio Literário, o referido imposto destinado à manutenção das escolas, sem que, em contrapartida, recebessem o benefício que ele se destinava a suportar.

Uma alternativa possível seria a frequência do ensino privado, o que, em certos casos, implicava o afastamento da criança do meio familiar e a sua colocação num pensionato a quilómetros de distância. A este recurso, que exigia o abandono da escola pública, são opostos argumentos de diferente quilate. A falta de recursos adequados em certas comunidades era impeditiva da procura do ensino particular. O envio das crianças para colégios ou pensões era uma possibilidade que só as camadas sociais superiores podiam encarar. Por outro lado, havia quem sublinhasse a carência de apoio afectivo das crianças desta idade, o qual só os pais podiam assegurar, e a protecção facultada pela família em relação aos perigos morais que espreitavam as crianças.

Embora se exprima em um só documento, não deixa de ser significativo o enunciado de um argumento que declara a escola oficial gratuita como resposta exclusiva às necessidades dos mais pobres. Na pequena vila de Cela, nas proximidades de Alcobaca, em 1814, reforçava-se a necessidade dessa escola, sublinhando que ninguém poderia prever se, um dia, uma criança nascida na pobreza de seus pais se não tornaria em extremo útil à pátria.

Que efeitos produziram estas representações sobre a política educativa?

Chamada a formular o seu parecer sobre as

representações dirigidas ao Poder, o órgão de administração dos Estudos Menores confirmava, precisando-os por vezes, as informações que elas continham sobre a situação nos diferentes lugares, discutindo eventualmente as localizações propostas para as escolas cuja criação se pretendia ou infirmava as pretensões apresentadas.

Os pareceres da Junta da Directoria assentavam em critérios que aceitavam a exiguidade, ou pelo menos a insuficiência, dos meios financeiros postos pelo Estado ao dispor da educação nacional. Uma representação enviada pela pequena vila de Caria, na Província da Beira, assinalava os seus 255 fogos e 60 crianças com 7 anos de idade, precisando que as três escolas mais próximas se situavam a 3 léguas, 2 léguas e 1 légua, e que os respectivos percursos eram todos eles cortados por rios. Entretanto, estes dados não impressionam, porquanto a Junta entende ser de recusar a criação da escola pelo facto de haver situações ainda mais pungentes.

Não é portanto de surpreender que os efeitos destas representações na política educativa não tenham sido imediatamente visíveis senão em parte. Entre 1812 e 1821, as representações ao Poder no sentido de serem fundadas escolas foram recebidas positivamente na proporção de 71%. No entanto, a revolução liberal de 1821 criou um quadro político favorável à satisfação destes pedidos já que, das 51 escolas criadas entre aquelas datas, 41 foram-no entre Janeiro e Maio de 1821.

As pressões sociais junto do Poder no sentido do desenvolvimento do sistema educativo continuarão a manifestar-se com acrescida intensidade após a revolução militar de 1820. Os povos vão reapresentar ao Governo, na fase das Constituintes, toda uma série de representações que não tinham obtido resposta positiva. A muitas delas é feita agora justiça, como é o caso de uma representação da Câmara da cidade do Porto, elaborada em 1814 no sentido de aí serem criadas escolas oficiais femininas gratuitas, à semelhança do que acabava de ocorrer em Lisboa.

Neste período histórico, o diálogo Sociedade-Estado, em ordem à ampliação das oportunidades educativas, punha em cena exactamente que protagonistas? Se, no caso da Nobreza ou do Clero, quanto a representações provenientes de pequenos centros urbanos ou de zonas rurais, a dificuldade parece nula, já quanto à palavra "povo" há que procurar -lhe a significação. Em Portugal, nos fins do século XVIII e no dealbar do século XIX, o vocábulo não designa os trabalhadores manuais mas sim as classes médias, o pequeno patronato das manufacturas ou os lavradores proprietários. Neste grupo social,

apesar da existência de desníveis económicos e culturais, observa-se a identidade dos interesses em termos educacionais. Assim, ao lado de assinaturas de recorte regular, pertencentes a notáveis locais que encabeçam por vezes os requerimentos, achamos outras de cunho rudimentar, ou meras assinaturas "de cruz". Numa das representações, originária da região oeste do país, lê-se que 763 habitantes, a maioria dos quais proprietários, não dispunham de professor não somente para os seus filhos como também para os seus "criados".

Parece lícito concluir, pois, que ao longo do período liberal, até sensivelmente meados do século XIX, o diálogo com o Poder é conduzido basicamente pela burguesia.

Classe operária e educação

Em meados do século XIX, e dentro dos limites acanhados da industrialização portuguesa, manifesta-se no espaço social uma nova aliança com vista a pressionar o Poder no sentido de novas orientações educacionais. Trata-se da interacção de sectores intelectuais progressistas, ganhos pelas doutrinas do socialismo utópico ou pelo culturalismo maçónico, com a vanguarda do proletariado industrial nos centros urbanos mais importantes, no quadro do desenvolvimento do associativismo e do jornalismo operário.

Este movimento surge na sequência do período de lutas civis que terminará perto dos finais da década de 40 e que remeterá as forças de progresso para a luta política e cultural.

A relação do movimento operário e da educação, a dinâmica criada pelas associações populares e pela imprensa acha-se estudada de modo muito insuficiente em Portugal. Depois do trabalho pioneiro de Victor de Sá (1964), e de alguns estudos parcelares de Medeiros (1982) e Fonseca (1982), não se procedeu ainda a um rastreio sistemático do associativismo cultural operário e burguês, muito menos à análise das propostas operárias no campo educacional, uma vez juridicamente extintas as formas tradicionais de aprendizagem profissional.

Por minha parte, seja-me permitido referir o estudo intitulado *Instrução operária e intervenção estudantil em Coimbra nos começos da Regeneração* (1990), no qual refaço o percurso da Sociedade de Instrução dos Operários, fundada em 1851, na qual se juntavam proletários e estudantes progressistas da Universidade.

A convicção de que a instrução dos trabalhadores seria um elemento determinante da sua emancipação é fortemente afirmada na imprensa operária da época, designadamente no jornal *O Eco dos Operários*, no qual se escreve:

"As renovações sociais", (reparemos que se não falava de revolução), "não se obtêm senão pela acção lenta das ideias, pelo trabalho incansável da instrução, posta ao serviço das populações ignorantes, preguiçosas e desalentadas." O carácter reformista e moralístico destas afirmações elucida-nos sobre o carácter utopista do movimento e ao mesmo tempo sobre a importância decisiva que se concedia ao derramamento do saber. "Ideias! Ideias! Ideias!", escreve Lopes de Mendonça (1826- 1865) : "Eis os gritos das classes que começam a emancipar-se pela instrução e que aspiram a resgatar a sua desgraçada pátria deste longo pesadelo de três séculos".

Eis o que justificava largamente a virulência com que por vezes se atacavam as classes possidentes pelos seus privilégios culturais, embora as próprias classes trabalhadoras fossem igualmente responsabilizadas pela sua passividade. O mesmo publicista afirmaria ainda que o domínio exercido pela burguesia sobre o proletariado não se devia senão à carência de escola. "As populações", escreve, "abandonadas aos seu próprio impulso, privadas de todos os meios de instrução, restritas às necessidades primárias da vida, vêem-se perpetuamente tuteladas pelo feudalismo indolente dos proprietários."

Além disto, convém salientar que o operariado se não limitava agora a requerer o ensino oficial já existente senão que formulava propostas alternativas que desenhavam o rosto de uma nova escola. Assim, o operário serralleiro José Maria Chaves apresentava no jornal citado o "Projecto de escola do ensino primário e elementar, sustentada pela Sociedade dos Artistas Lisbonenses, proposto por um sócio da mesma", no qual se defendia o que dizia ser "um sistema especial para a nossa classe sem contudo excluir dela qualquer outra." Tratava-se, como dizia mais adiante, de ministrar "uma instrução elementar própria da classe manufactureira", embora a sua frequência fosse permitida a alunos de outras origens sociais.

Os princípios fundamentais da organização da escola constituíam uma alternativa inovadora em relação ao sistema existente no quadro oficial:

- Gratuitidade absoluta, incluindo a do material escolar para uma parte dos alunos;

- Idade de admissão entre os 6 e os 14 anos, o que levava em conta as vicissitudes de escolarização entre as famílias operárias;

- Abolição de castigos corporais, mantendo-se apenas as punições morais e as recompensas;

- Horário diário de 4 horas durante a manhã, o que permitiria conciliar a escola com o trabalho, o

que a escola oficial impossibilitava graças a um regime diário de 6 horas de aula;

- Método de ensino mútuo quanto às matérias elementares e simultâneo no concernente às "transcendentes";

- Divisão do ensino em 4 secções: 1ª- Primeiros rudimentos de leitura e escrita, desenho linear simples à vista, sem régua nem compasso, noções simples de aritmética e denominação de figuras geométricas; 2ª - Desenvolvimento da leitura e da escrita, desenho geométrico, aritmética, propriedades e aplicação simples de figuras geométricas; 3ª- Leituras morais e instrutivas próprias, segundo se escrevia, a formar o espírito e a instrução positiva, com aplicação aos ofícios industriais, desenho e geometria; 4ª- Gramática, escrituração comercial, arquitectura, desenho de figura e ornato, geometria descritiva e mecânica aplicada à indústria.

- Currículo predominantemente prático, assumindo o ensino um carácter preferencialmente intuitivo. As disciplinas deveriam ser "demonstradas" o mais possível por meio de desenhos, figuras ou modelos;

- Cada secção não se confundiria com um ano de escolaridade, na medida em que a frequência de cada uma delas não teria uma duração definida, podendo o aluno passar de uma a outra apenas com base no seu aproveitamento, "sem dependência de tempo ou idade".

Cumpramos salientar, como traço original desta proposta, a completa ausência de formação religiosa no conjunto das matérias curriculares. As leituras "morais e instrutivas", como atrás dissemos, tinham por finalidade a formação de uma mentalidade "positiva", no que parece legítimo entrever uma opção ideológica de rotura relativamente à cultura oficial.

Chegou este projecto a concretizar-se? É possível. Orientação semelhante, embora assente em compromissos, está patente na escola para trabalhadores criada pela Sociedade de Instrução dos Operários de Coimbra, na qual colaboraram vários académicos. Uns e outros tinham decidido responder juntamente ao que, num texto de propaganda, se denominava a "mais palpitante necessidade das classes democráticas em Portugal - a instrução pública gratuita".

A orientação do ensino, tal qual foi planeado por uma comissão organizadora da escola, ultrapassava largamente os limites do ensino oficial e aparece direccionada a uma formação de conteúdo político e social que se inscrevia numa perspectiva inovadora. Quanto à instrução primária, as matérias eram distribuídas por três cursos: o primeiro incorporava a leitura, a escrita, a história nacional e por fim a geografia,

especialmente a da península, o que era significativo de um pensamento iberista. O segundo curso abrangia a gramática portuguesa e os princípios de moral, "acompanhados dos preceitos mais gerais do Cristianismo", o que denuncia a recusa do ensino tradicional do catecismo mas sem exclusão da formação cristã. O terceiro curso circunscrevia-se apenas aos elementos de aritmética.

No concernente à instrução secundária, a orientação cultural iberista é ainda mais sensível: o seu primeiro curso constava da tradução do castelhano e do estudo da história e literatura de Espanha, além de aritmética, geometria, noções de química e de física, desenho, e francês. Outras matérias, porém, absolutamente revolucionárias em termos escolares, conferiam a estas propostas curriculares um contraste frisante com o ensino oficial secundário: história da democracia, elementos de direito natural e de direito das gentes, noções gerais de economia política e elementos de direito público.

Ignoramos se estes cursos funcionaram todos como estava previsto no projecto de fundação da escola ou se foram apenas um sonho juvenil dos seus indigitados mentores, todos eles estudantes, aliás futuros lentes, alguns deles, da velha universidade, ao tempo ligados à Maçonaria ou até à Carbonária. De certeza certa sabemos que funcionou o curso de alfabetização, recorrendo a um novo método de ensino da leitura, elaborado pelo poeta cego português, Castilho (1800-1875), com base numa ortografia fonética. Como quer que seja, tais posições significam a procura de soluções alternativas em relação a um ensino oficial reputado insatisfatório não apenas sob o ponto de vista quantitativo mas também sob o ângulo qualitativo.

A pressão exercida pela classe operária e pelos intelectuais orgânicos do primeiro socialismo acabaria por produzir inflexões mais ou menos claras na orientação educacional. As classes dirigentes, por sua vez, iriam procurar desenvolver instituições associativas de cultura popular, em cujo âmbito a cultura hegemónica continuasse a exercer a sua função formativa. Assim, em Coimbra, funda-se em 1858 uma Associação Promotora da Educação Popular, sob a égide de Bispo de Coimbra, da qual farão parte as personalidades mais influentes da docência universitária e dos círculos oficiais. Numa das escolas nocturnas criadas por sua influência, os trabalhos iniciavam-se com a leitura do "Compêndio da Fé" e encerravam com a do resumo da História de Portugal e da Civilidade Cristã.

No respeitante à formação profissional da

classe operária, o Governo criará em 1852 o Instituto Industrial de Lisboa, cujos cursos elementares se destinavam precisamente à formação de jovens para as oficinas e para as fábricas. Resposta parcial às ambições das forças de vanguarda do proletariado e dos intelectuais, para as quais a simples instrução técnica não bastava.

A escola: imposição ou escolha?

Ao longo do século XIX a situação educativa portuguesa apresenta dois traços contraditórios: a recusa da ignorância e a recusa da escola. Estes dois movimentos carecem de ser estudados a fundo, nas suas particularidades sociais e geográficas. Dispomos de abundantes materiais que possibilitam essa análise.

A recusa da ignorância manifesta-se da parte de um público adolescente e adulto, reflectindo-se no êxito alcançado pelos cursos nocturnos oferecidos por entidades particulares ou pelo Estado. Até 1866 existiram apenas 62 desses cursos, acolhendo 2866 alunos. No ano imediato, graças às promessas de apoio publicitadas pelo governo, abriram 545 cursos com 20 000 alunos inscritos. Tendo-se revelado ilusória a promessa governamental de apoio financeiro, dois anos depois, 2/3 ou 3/4 dos referidos cursos haviam sido suprimidos. Os que subsistiram eram de iniciativa particular ou municipal.

Na década seguinte, a de 70, o alargamento do espectro partidário, com a fundação dos Partidos Socialista Operário e Republicano, virá contribuir a impulsionar fortemente o associativismo e o movimento cultural por ele sustentado. Uma profusão de iniciativas desenvolver-se-á na esteira dos dois novos partidos políticos, designadamente do Republicano, por intermédio da Maçonaria. Deve-se-lhe a instituição das escolas móveis e mais tarde a fundação de algumas universidades populares, no que também se distingue o movimento anarquista com a criação da primeira universidade popular do Porto.

O processo de criação de redes educacionais e escolares alternativas acentua características já anteriormente assinaladas. Caminha-se em direcção a instituições cujos projectos pedagógicos ultrapassam o nível adoptado no ensino oficial. Por outro lado, assentam, em princípio, na conciliação do estudo com o trabalho, tanto mais que o público adolescente e adulto já ingressara na vida activa.

A mesma preocupação se não verifica em relação à escola primária regular.

A partir de 1844 as leis escolares portuguesas referentes à instrução primária estabelecem vigorosamente o princípio da obrigatoriedade

escolar. O decreto publicado nesse ano tornou obrigatória (com algumas excepções) a inscrição na escola para todas as crianças dos 7 aos 15 anos de idade. Algumas ameaças procuravam forçar os pais ao cumprimento do dever de matrícula. Semelhante decreto estará em vigor até às reformas de 1878/1880 e às que se lhes seguiram, as quais, sob este ponto de vista, não lhe alteraram a substância.

Que efeitos produziu a obrigatoriedade escolar na escolarização efectiva das crianças? Duas inspecções gerais às escolas públicas e privadas, levadas a efeito em 1864 e 1867, permitiram realizar um balanço objectivo da situação. As informações apresentadas eram de enorme gravidade. De acordo com o último Censo da População, calculava-se em 700 000 o número de crianças de 7-15 anos de idade. O número de escolas primárias oficiais era de 2 300 (1 400 particulares). Estimando em 50 o número de alunos por escola, o que era vulgar, ao tempo, o Estado deveria dispor de 14 000 salas de aula.

Em semelhante contexto, que seriedade atribuir à exigência de cumprimento da obrigatoriedade escolar? O deficit gritante de instalações revela a hipocrisia do discurso oficial quanto ao cumprimento da escolaridade obrigatória e à importância da instrução popular.

A inspecção demonstrava igualmente que os efeitos da escolarização eram manchados pelo insucesso em matéria de aproveitamento. A inspecção de 1864 revelava que entre 50 alunos matriculados apenas 1 saía diplomado. Em 1867 os dados recolhidos comprovavam que somente 1/5 dos alunos inscritos merecia a qualificação de "Bom" em leitura, escrita, cálculo e educação moral. Os restantes mereciam a de medíocre ou suficiente, o que, no dizer de D. António da Costa (1824-1892) significava medíocre. Uma das determinantes destes resultados seriam a frequência irregular da escola e também a falta de materiais escolares. Um professor relatava que, além de admoestar os pais dos alunos no sentido da inscrição dos filhos, fornecia a estes papel, tinta, penas e livros, continuando mesmo assim a frequência a ser irregular. Alunos havia em que, durante todo um ano, não chegavam a frequentar as aulas durante um mês. Em concordância com este testemunho, o governador civil de um distrito alentejano salientava que o absentismo e o abandono prematuro dos estudos residiam no preconceito das famílias e no trabalho infantil, quanto mais não fosse no quadro da vida familiar (Costa, 1870, pp.105-106 e 114-116).

Para se compreender cabalmente a recusa da escola pelas famílias é preciso atentar na situação de miséria do proletariado, em especial do

proletariado agrícola. Era em nome da consideração da miséria camponesa que o historiador Alexandre Herculano (1810-1877), em 1874, atacava com veemência o princípio da obrigatoriedade escolar, qualificando-o de "flagelo" para as famílias dos miseráveis trabalhadores dos campos e prevendo que estas haviam de opor-lhe uma resistência "passiva mas invencível" enquanto as circunstâncias não se alterassem. Resistência que tinha a ver com a impossibilidade em que as famílias se viam de dispensar o trabalho dos filhos, por mais modesto que fosse (Fernandes, 1990, p.225). Da sua leitura da realidade, o historiador português concluiu: "A condição preliminar indispensável para o melhoramento intelectual e moral das classes laboriosas é o seu melhoramento material. Sem isso, todos os esforços, por mais sinceros e enérgicos que sejam, para derramar a luz da instrução entre estas populações rudes e agrestes serão baldados, e ilusórias as esperanças aparentemente mais bem fundadas" (1986, p.107). O mesmo facto será observado em 1872 pelo romancista Eça de Queiroz (1845-1900): "Nos campos a família é hostil à escola, diz-se. Erro. A família não nega o filho à escola, requer o filho para o trabalho (1979, II, p.98)

Na tentativa de superar os obstáculos socio-económicos à escolarização, as leis escolares tinham passado a prever desde 1844 a existência de comissões paroquiais de beneficência. Entretanto, a situação social nos campos era a tal ponto grave que a simples beneficência não passava de modesto paliativo sem efeitos apreciáveis.

Desse modo, a resistência à escolarização, de parceria com a acção medíocre de sucessivos governos burgueses, contribui a explicar a lenta descida do analfabetismo no Portugal oitocentista: de 88% em 1864 para 79% em 1900.

Dois públicos escolares, duas atitudes opostas. De um lado, enquanto a grande massa operária, flagelada pela miséria, nos centros urbanos, permanecia arredada da instrução, as suas franjas mais progressistas, sobretudo a partir dos anos 50 do século XIX, lutam pela construção de uma cultura dos trabalhadores, partilhada com intelectuais que tinham sido ganhos para o campo democrático. Do outro lado, o proletariado rural, cujo nível de vida se situava no limiar da sobrevivência, para quem a cultura literária não constituía uma prioridade visto que a questão fundamental consistia em subsistir.

Tanto no campo como na cidade, constata-se dois ritmos culturais distintos, conforme se trate de *massa* ou de *vanguarda*. Nos primórdios do movimento operário e socialista, a distância

cultural e política era considerável entre ambos os sectores, enquanto a prática histórica não veio a inserir na mesma frente de luta os direitos económicos e os culturais.

Da apoteose da escola à descrença no ABC

Também entre os sectores intelectuais, as posições acerca do valor da educação e da escola oscilaram entre dois pólos.

Ao longo do século XIX, a ideologia da escola e da educação é o eixo do discurso político e pedagógico. Elas situar-se-iam entre os factores determinantes do avanço dos indivíduos, das nações e da humanidade. "Ensino, educação, trabalho, estas três instituições constituem a instrução de todos, a instrução nacional, e nas mãos da instrução nacional está a vida da nação, como na da instrução universal está a existência da humanidade", escreve D. António da Costa, por exemplo, em 1870. Herdeiros do iluminismo revolucionário, adeptos do maçonismo, os intelectuais orgânicos do republicanismo pequeno-burguês vêem na instrução, em especial na alfabetização, o motor do que chamavam a "renascença nacional". Mediante a difusão da escola ocorreria a "regeneração" do país. A instrução popular era vista como arma de combate ao obscurantismo das forças conservadoras da sociedade. Eis o que se reflecte na poesia de Guilherme de Azevedo (1839- 1882), em cujo livro, significativamente intitulado *A Alma Nova* (1874), imaginou um diálogo entre a "Ordem" e uma criança que cantava "A Marselheza" pelas ruas, um "filho trivial da lívida canalha". Increpando a sua suposta integração precoce nas fileiras revolucionárias, a "Ordem" revista-lhe os bolsos debaixo da suspeita de que transportasse uma navalha, quando afinal o moço levava somente "a carta do ABC!"

Outros, pelo contrário, consideravam condenáveis os efeitos atribuídos à instrução elementar. O escritor Camilo Castelo Branco (1825-1890) caracterizava essa atitude em *Vulcões de lama* (1886), o seu último romance. As objecções ao valor da instrução popular por uma das suas personagens-tipo assentavam em três ordens de razões: ausência de relação entre *alfabetização e capacidade prática*, o *desempenho obrigatório de funções públicas gratuitas com prejuízo dos interesses pessoais*, obrigação tanto mais premente quanto eram raras as pessoas alfabetizadas no mundo rural, e, finalmente, a convicção de que a alfabetização era *moralmente deletéria*.

Fino conhecedor das realidades sociais portuguesas, Camilo Castelo Branco retratava

aqui uma corrente de opinião bastante viva no seu tempo.

Posição diferente era a daqueles que, não enfeitando o valor da instrução e do ensino, marcavam distâncias em relação à glorificação de ambos. Ao mesmo tempo que relativizavam os efeitos imputados à instrução nos vários planos da vida individual e colectiva, defendiam a existência de uma cultura do analfabeto.

Assim fez Francisco Adolfo Coelho (1847-1919) numa série de estudos parcialmente recolhidos em volume sob o título de *Cultura e analfabetismo* (1916). "A lenda de que o princípio da sabedoria para cada individuo analfabeto está na aproximação de um mestre (ou mestra), (...) que o inicie nos mistérios do ABC, essa lenda fecha os olhos de muita gente à mais palpitante realidade, tornando-lhe impossível ver que o povo analfabeto tem as suas artes, indústrias, saber, a sua educação e até a sua pedagogia reduzida a preceitos" (p.20).

A irrupção violenta da ditadura salazarista elevou a desvalorização da instrução popular à categoria de política educativa. A escolaridade obrigatória passou de cinco para três classes, mantendo-se a esse nível até aos anos 60. Ao mesmo tempo, rejeitava-se o que na linguagem oficial se chamava o "enciclopedismo racionalista" da escola republicana, trocando o respectivo currículo pelo que se designava "o preceito cristão" de ensinar a ler, escrever e contar, ao que se juntavam a história nacional, na perspectiva imperialista e racista da Ditadura, e a formação moral e física extra-escolares através da Mocidade Portuguesa.

O discurso doutrinal da pedagogia salazarista defendia a ignorância em lugar da escolarização. O analfabetismo era apresentado como fonte de virtudes pessoais e civis, ao passo que a alfabetização abria a porta a todos os perigos, gerando a permeabilidade do povo a doutrinas contrárias ao ideário da Ditadura. José Salvado Sampaio (1975-1977), Maria Filomena Mónica (1978) e Luiza Cortesão (1982) apresentaram bastos exemplos das ideologias de justificação de uma prática política destinada a manter os sectores populares na ignorância e no obscurantismo.

Conclusão

História de encontros e desencontros, de diálogos e de silêncios, de aceitações e de recusas, o trajecto da educação no Portugal moderno evidencia como uma constante a incapacidade da política educativa monárquica ou republicana para construir a escola popular. O sistema educativo português, gerado para satisfazer os interesses dos

"notáveis", nunca pôde democratizar-se, abrindo-se a todos os portugueses.

Semelhante característica do sistema educativo nacional não contém em si própria a sua explicação. Ela decorre da situação social das classes trabalhadoras das cidades e dos campos, exceptuados alguns sectores de vanguarda que, juntamente com intelectuais, conduzirão a luta cultural.

Referências bibliográficas

- CORTESÃO, Luiza (1982). *Escola, sociedade, que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, D. António da (1900). *História da Instrução Popular*. Porto: A. Figueirinhas.
- FERNANDES, Rogério (1990). *Instrução operária e intervenção estudantil em Coimbra nos começos da Regeneração*. In: Revista de História das Ideias, vol. 12, pp. 221-256.
- FONSECA, Carlos da (1982). *La classe ouvrière portugaise entre la tradition et la modernité*. In: Utopie et Socialisme au Portugal au XIXe siècle. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian/ Centre Culturel Portugais, pp. 369-614.
- HERCULANO, Alexandre (1986). *Opúsculos. Tomo II. Questões públicas. Sociedade-Economia-Direito*. (org. Joel Serrão). Lisboa: Livraria Bertrand.
- MEDEIROS, Fernando (1982). *Esquisse d'analyse des tentatives de réalisation d'une culture ouvrière*. In: Utopie et Socialisme au Portugal au XIXe siècle. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian/ Centre Culturel Portugais, pp. 415-448.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais.
- QUEIROZ, Eça (1979). *Uma campanha alegre. De "As Farpas"*. Porto: Lello & Irmão- Editores.
- SÁ, Victor de (1964). *Perspectivas do século XIX*. Lisboa: Portugália Editora.
- SAMPAIO, José Salvado (1975-1977). *O ensino primário. Contribuição monográfica. 1911-1969*. 3 vols. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/ Centro de Investigação Pedagógica.

ABSTRACTS

Sistema educatiu i societat al modern Portugal

La trajectòria de l'educació al Portugal modern-durant el període liberal fins a finals del segle passat, i més tard durant la dictadura salazarista- palesa una constant incapacitat de la política educativa monàrquica o republicana per construir l'escola popular. Es una història de trobades i estranyaments, de diàlegs i de silencis, d'acceptacions i de rebuigs. El sistema educatiu portuguès, gestionat per tal de satisfer els interessos dels "notables", no aconsegueix democratitzar-se i obrir-se a tots els portuguesos. Cal veure aquest procés en el marc de la situació social de les classes treballadores de la ciutat i del camp. L'autor subratlla l'acció escolar popular dels intel.lectuals del primer socialisme portuguès.

Sistema educativo y sociedad en el Portugal moderno

La trayectoria de la educación en el moderno Portugal-a lo largo del período liberal hasta finales del siglo pasado y más tarde durante la dictadura salazarista- pone en evidencia una constante incapacidad de la política educativa monárquica o republicana para construir la escuela popular. Es una historia de encuentros y desencuentros, de diálogos y de silencios, de aceptaciones y de rechazos. El sistema educativo portugués, gestionado para satisfacer los intereses de los "notables", no consigue democratizarse y abrirse a todos los nacionales. Hay que ver este proceso en el marco de la situación social de las clases trabajadoras de la ciudad y del campo. El autor subraya la acción escolar popular de los intelectuales del primer socialismo portugués.

Educational system and society in modern Portugal

The author stresses the educational portuguese policy constant inability to build a popular system of education alongside the XIX Century and later throughout the salazarist dictatorship. Professor Rogério Fernandes underlines the role of early socialist intellectuals on educational popular reform in the framework of the social situation of urban and rural working classes. It is a question of dialogues and silences, of meetings and clashes, of acceptations and rejections. The portuguese educational system(that was managed in order to satisfy the interests of the "notables"- oligarchy) did not succeed in democratizing itself and in opening itself to all the nationals.

Os primeiros anos de ensino secundario liceal, em Portugal: realidades, necessidades

AUREA ADÃO

Em Portugal, o ensino secundário, a cargo do Estado e sob a sua direcção, data de meados do século XVIII, numa época de "despotismo esclarecido". Durante séculos, a Companhia de Jesus manteve a superintendência em quase todo o ensino médio, preparatório para os estudos universitários. Com a sentença da sua expulsão de todo o território português, em 12 de Janeiro de 1759, por crime de lesa-majestade e com a confiscação de todos os seus bens, o Marquês de Pombal ficou confrontado com a inexistência de estabelecimentos de ensino que pudessem receber os estudantes dos colégios jesuíticos e corresponder às necessidades não só de uma aristocracia local como também de uma burguesia que começava a impor-se pelas suas actividades económicas. Por isso, como imperativo da própria circunstância histórica, e tendo como objectivo suprir prontamente a lacuna que ficara aberta na vida escolar portuguesa, o rei D. José publicou a 28 de Junho de 1759 uma "geral reforma" destinada a ser aplicada "no ensino das classes, e no estudo das Letras Humanas". Criaram-se aulas régias gratuitas de Gramática Latina, de Grego e de Retórica. A rede de classes de Latim distribuíam-se pelas vilas, uma ou duas, conforme a sua dimensão, e entre oito e dez classes para Lisboa. Seriam instaladas quatro aulas de Grego e quatro de Retórica nesta cidade, duas em Coimbra, Évora e Porto e uma para as outras cidades e vilas que fossem sedes de comarca.

A lei impunha pela primeira vez uma centralização régia deste tipo de ensino, com a criação do cargo de Director Geral dos Estudos. Ficavam a ele subordinados todos os professores, que constituíam a partir de agora um corpo de funcionários públicos, na medida em que os seus vencimentos saíam dos cofres do Estado. A sua selecção passava a ser feita por meio de exame de avaliação das capacidades e, para prestígio da profissão e dos próprios estudantes, foram-lhes concedidos os privilégios próprios da nobreza.

Posteriormente, a lei de 6 de Novembro de 1772 criou seis aulas de Filosofia em Lisboa e 23 em outras cidades. No ano lectivo de 1772-1773,

estavam criadas 362 cadeiras de estudos médios no Continente e Ilhas, sendo a disciplina de Gramática Latina, com um total de 242 aulas, a mais difundida (ver Anexo nº I).

Depois do afastamento do Marquês de Pombal, procede-se a uma remodelação dos chamados estudos menores (lei de 16.8.1779). As aulas de Filosofia passam quase todas para a regência das ordens religiosas, ao mesmo tempo que se reduz o número de classes de Retórica, Grego e Língua Latina. Em 1805, a Junta da Directoria Geral dos Estudos autoriza a abertura de aulas de Geografia, Cronologia, História Universal e História Pátria, e de Aritmética e Geometria, cujo ensino alternava com o de Retórica, em cursos bienais (1).

Em 1820, quando se deu a primeira Revolução liberal, encontrava-se ainda em funcionamento o sistema de aulas secundárias oficiais criado pelo Marquês de Pombal. Todavia, a sua frequência era reduzida, permanecendo algumas delas encerradas por falta de alunos, e, na maior parte dos casos, o aproveitamento dos inscritos era pouco satisfatório.

Nos primeiros tempos da Monarquia constitucional, o Ensino não foi considerado como um dos sectores prioritários a reformar. Só depois da promulgação da Constituição, em Setembro de 1822, se inscreve a organização de todo o sistema educativo como assunto a merecer a atenção dos deputados. O ministro do Reino referia-se então ao estado de atraso em que se encontrava a instrução pública, emperrada em estruturas tradicionais e inadequada às necessidades resultantes da Revolução de 1820. Segundo ele, em Portugal continuavam a sobrar os teólogos e os juristas, enquanto a Administração e as Finanças públicas se ressentiam da falta de pessoal bem preparado. Reclamava "la instituição de escolas úteis" por não haver "homens hábeis para os empregos, de multiplicar, ou aproveitar os recursos nacionais e, finalmente, de obstar ao progresso da desmoralização, que sendo em última análise filha da ignorância deve ser atacada na sua origem" (2). E sugería a reunião das ciências e das belas-artistas num plano adequado e o estabelecimento de

(1) Aviso de 5 de Março.

(2) *Diário das Cortes da Nação Portuguesa*. 2ª legislatura. Tomo I, Lisboa, Imprensa Nacional, 1823, pp. 322-323.

escolas de Economia Política e Rural, de Agricultura e Botânica, de Metalurgia e de Química aplicada às Artes. Propunha, assim, medidas tendentes à formação técnico-profissional que acompanhassem o sentido das reformas políticas.

Todavia, até 1836 o ensino secundário não beneficiou de melhoramentos, devido às vicissitudes financeiras e políticas que Portugal atravessou.

Em Setembro de 1836, eclodiu uma Revolução liberal progressista que pretendia pôr termo à instabilidade vigente e retomar as ideias vintistas. O Governo setembrista iniciou de imediato um conjunto de reformas políticas, administrativas, jurídicas, económicas, sociais e educativas. A reforma da instrução pública, sob a responsabilidade do Ministério do Reino, cuja pasta era ocupada por Passos Manuel, estendeu-se a todos os ramos de ensino. A reestruturação do secundário, publicada a 17 de Novembro de 1836, seguiu-se à do ensino primário, decretada dois dias antes. Substituíam-se as aulas secundárias dispersas por um sistema de 18 liceus nacionais, no Continente, a instalar em todas as capitais de distrito. E, em cada uma das sedes das antigas comarcas, autorizava-se a criação de uma cadeira de Gramática Portuguesa e Latina, em continuação das aulas de Latim existentes até então.

A importância do diploma de Passos Manuel (como ficou conhecido) reside não apenas no facto de criar os liceus oficiais como também por corresponder ao primeiro plano sistematizado de estudos secundários, integrando aspectos curriculares, pedagógicos e de administração escolar.

O ensino liceal passou a constituir uma preparação básica e indispensável para o ingresso na Universidade. Mas, cumulativamente, destinava-se a ministrar conhecimentos científicos e técnicos, necessários "aos usos da vida no estado actual das sociedades", dirigido às "grandes massas de cidadãos" que não tivessem oportunidade de prosseguir uma formação superior.

Inspirado nos sistemas francês e prussiano, para concretização daqueles objectivos, incluía um plano de estudos mais extenso do que as simples cadeiras de Grego, Latim, Retórica, Filosofia, História e Aritmética. Ou seja, um currículo que contribuiria para "o aperfeiçoamento das artes e o progresso da civilização material do País", que se opusesse ao sistema antigo formado por disciplinas de "erudição estéril" (3). Por isso, a

par das cadeiras humanísticas, incluem-se outras de carácter científico e técnico e também o ensino utilitário das línguas vivas. O curso dos liceus é constituído por dez disciplinas, metade das quais tinham por objectivo preparar o aluno para a vida profissional. Aparecem as cadeiras de Princípios de Física, de Química e de Mecânica aplicados às Artes e Ofícios (7ª cadeira na ordem do plano geral), Princípios de História Natural dos Três Reinos da Natureza aplicados às Artes e Ofícios (8ª), Princípios de Economia Política, de Administração Pública e de Comércio (9ª) e de Línguas Francesa e Inglesa e suas Gramáticas (2ª). Dá-se maior dimensão aos estudos matemáticos, com a cadeira de Aritmética e Álgebra, Geometria, Trigonometria e Desenho (5ª). Continua-se a aprendizagem da língua portuguesa, com a cadeira de Gramática Portuguesa e Latina, Clássicos Portugueses e Latinos (1ª). Completa-se o elenco, com os estudos clássicos necessários para o ensino superior e para a carreira eclesiástica, que, por tradição, a maior parte dos Portugueses considerava matérias principais de ensino: as cadeiras de Ideologia, Gramática Geral e Lógica (3ª), Moral Universal (4ª), Oratória, Poética e Literatura Clássica, especialmente a Portuguesa (10ª), Geografia, Cronologia e História (6ª).

Nada ficou estabelecido quanto aos programas nem tão-pouco quanto aos critérios de sequência das disciplinas. Não se define a duração do curso liceal, podendo cada aluno frequentar anualmente o número de aulas que entendesse. Remete-se para regulamento especial a distribuição das disciplinas e matérias e os seus conteúdos, a definição dos métodos pedagógicos, a escolha e coordenação dos compêndios, as normas de disciplina escolar, etc.

No entanto, os liceus não vieram então a desempenhar a sua função de preparação prática para a vida, porque as disciplinas que a ela se destinavam não entraram em funcionamento, quando, em outros países da Europa, fora já introduzido um ensino profissional. Em 1840, um membro da Câmara dos Deputados queixava-se do grande vazio deixado entre a instrução primária e o ensino médio. Dizia ele: "Para os ricos proprietários, para os negociantes de grosso trato, e ainda para os grandes fabricantes" existiam aulas adequadas à sua formação, enquanto "as importantes classes de lavradores, artistas, e fabricantes, e a de negociantes menores" só podiam contar com os conhecimentos adquiridos nas escolas de primeiras letras "por não haver

(3) Preâmbulo do decreto de 17 de Novembro de 1836.

ensino acomodado às suas indústrias" (4).

No período que decorre entre 1837 e 1844, não são cumpridas as medidas legislativas aprovadas, devido sobretudo à instabilidade política e à grave crise económica. Por essa razão, continuava a funcionar pela forma tradicional as aulas de Latim, Retórica, Filosofia e Moral. Em fins de 1843, estavam "em regular andamento" os liceus de Lisboa, Coimbra, Porto e Évora (5). De modo geral, eram pouco frequentados. As entidades oficiais apontavam como causas desta situação, a ausência de objectivos práticos do curso liceal que atraíssem os alunos e a frequência do ensino livre por aqueles que pretendiam entrar na Universidade, no qual os professores eram "quase sempre mais fáceis e condescendentes" (6).

No início da década de 40, assiste-se à tomada do poder por parte das forças mais moderadas e conservadoras. Estas mudanças políticas repercutem-se no sistema de ensino. O ministro do Reino declara que todo o Governo se mostra interessado em estabelecer um clima de ordem e prosperidade, baseado em um "eficaz empenho de moralizar os povos pela sua constante aplicação a todos os trabalhos da indústria, e ao exercício dos conhecimentos úteis nos diversos ramos da instrução pública" (7). Reclama, por isso, alterações legislativas nos três graus de ensino. O projecto respeitante ao secundário foi apresentado na Câmara dos Deputados em 4 de Março de 1843, sendo submetido a discussão dois meses depois. Porém, o diploma correspondente só veio a ser promulgado um ano depois, a 20 de Setembro de 1844, por Costa Cabral, então responsável pelo Governo.

Delimitando-se as fronteiras entre a preparação para as actividades manuais e as intelectuais, reduz-se o âmbito do ensino secundário, que inclui "os estudos que predispõem e preparam geralmente para o estudo das Ciências", até- "onde começam os conhecimentos próprios das profissões industriais e científicas". Sugere-se a criação de um novo ramo de ensino, a instrução industrial, que teria por finalidade "habilitar especialmente as classes industriais com profundos conhecimentos artísticos para o exercício e aperfeiçoamento de suas profissões". Assim, esta nova reforma restringe os objectivos do ensino liceal à preparação para o acesso ao ensino superior e à carreira eclesiástica, ao mesmo tempo que passa a constituir formação para a

Administração pública. Anexas aos liceus, funcionariam cadeiras de Latim nas 120 povoações maiores e cursos bienais de Aritmética e Geometria com aplicação à Indústria, e de Filosofia Racional e Moral e Princípios de Direito Natural, nas localidades mais populosas.

Em consonância com estes objectivos, o curso secundário fica reduzido a seis cadeiras de tipo clássico, quase todas de Humanidades e dirigidas a "cultura geral do espírito". Deixa-se ao Governo a possibilidade de criar nos liceus, quando o julgar conveniente e segundo as necessidades locais, as seguintes cadeiras de carácter científico: Introdução à História Natural dos Três Reinos, com as suas usuais aplicações à Indústria, e Noções Gerais de Física; Economia Industrial e Escrituração; Química aplicada às Artes; Agricultura e Economia Rural; Mecânica Industrial; Línguas Francesa e Inglesa; Música.

Continua por definir a duração do curso e a distribuição das disciplinas por anos. Qualquer aluno, depois de aprovação em Latim, pode escolher os estudos que bem entender. No entanto, determina-se que nos chamados liceus maiores (Lisboa, Coimbra, Porto, Braga e Évora) cada cadeira seja ensinada por um professor, enquanto nos liceus de província as seis cadeiras obrigatórias ficam a cargo de apenas três professores. O Conselho Superior de Instrução Pública refere-se, por essa época, à urgência de se efectuar uma distribuição por anos, para que os alunos não transitassem dos estudos considerados inferiores para os mais avançados, sem dar provas, em exame, de possuir os conhecimentos suficientes e porque "entre eles há uns que dão luz para os outros". Por outro lado, as classes contribuiriam para afastar todos aqueles que se mostrassem "ineptos e descuidados, e não lhes permitir que entrettenham nele, sem proveito, o tempo que podem empregar com vantagem em outro mister que tenham aptidão" (8). Inicia-se aqui uma polémica entre aqueles que defendiam um ensino por disciplinas, na continuação da tradição pombalina, e os que preconizavam um regime de classe, em moldes modernos, polémica esta que veio a arrastar-se por todo o século XIX.

A lei de 20 de Setembro de 1844, mais conhecida por reforma de Costa Cabral, previa a organização de regulamentos especiais, comuns a todos liceus, com a definição dos programas e métodos, disciplina escolar, condições de

(4) Sessão de 17.1.1840.

(5) Relatório do Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário, relativo ao ano de 1842-1843, com a data de 12 de Dezembro de 1843.

(6) Idem, com a data de 3 de Dezembro de 1841.

(7) Relatório de 12 de Janeiro de 1843. *Diário da Câmara dos Deputados*. Vol. 1º, Janeiro de 1843, pp. 63-64.

(8) Relatório referente ao ano de 1844-1845, com a data de 2 de Dezembro de 1845.

admissão e habilitações dos docentes. Esta determinação modifica por completo o que fora estabelecido no primeiro diploma de 1836, que pretendia uma descentralização pedagógica do ensino secundário, deixando a cada estabelecimento a possibilidade de elaboração dos seus próprios regimentos (ver Anexo nº 2).

Em finais de 1849, encontravam-se instalados todos os liceus previstos, com excepção do de Viana do Castelo, ao norte de Portugal (ver Anexo nº 3). No Continente, funcionavam 100 cadeiras liceais e 83 anexas, das quais 80 eram de Gramática Portuguesa e Latina, uma do curso bienal de Filosofia e Aritmética e duas de Teologia Moral e Dogmática. Começam a apontar-se como urgentes as seguintes medidas:

- Alargar o currículo no sentido das disciplinas e ciências industriais, mantendo os estudos clássicos;

- adoptar compêndios uniformes;

- fixar a ordem das cadeiras e aperfeiçoar os métodos de ensino;

- proibir o ensino particular aos professores oficiais e a quem não possuísse título de capacidade e obrigar os docentes do ensino livre a fornecer, no começo e no final dos anos lectivos, uma relação dos seus discípulos (9).

No início do decénio de 50, a população liceal continua a ser muito reduzida (ver Anexo nº 4). Prossegue a facilidade com que se admitem estudantes na Universidade e na carreira eclesiástica, sendo suficiente um simples atestado de frequência do ensino livre. Continua a insistir-se que os estabelecimentos oficiais de ensino secundário não progredirão se os seus cursos não forem, de facto, exigidos como preparatórios indispensáveis para a entrada nos estudos universitários, se as funções de sacerdócio forem confiadas a "indivíduos ignorantes dos primeiros rudimentos das humanidades". E, sobretudo, enquanto for consentido "o tráfico em que vergonhosamente se mercandeja às portas, quase, de todos os liceus para aprontar alunos ao menor tempo possível"(10).

Apesar do ensino secundário ter abandonado os seus objectivos de formação prática e porque não foram criadas escolas especiais a ela destinadas, a falta de cadeiras de aplicação técnica é motivo para diversas reclamações, pois começa a sentir-se que o sistema educativo português não se adapta

às exigências da época. Por exemplo, uma revista pedagógica alertava então: "O negociante, ou abastado proprietário, que emprega as máquinas a vapor, cujo serviço o enriquece, não tem a mais pequena ideia da causa de tão extraordinários efeitos. O alto funcionário, que lê uma participação oficial comunicada pelo telégrafo eléctrico, ignora completamente a natureza deste agente. Discutem, finalmente, famosos antropologistas sobre os instintos, faculdades, e sensibilidade humana; mas ignoram as leis da organização, a importância do sistema nervoso e as suas eminentes funções" (11).

É precisamente no ano de 1860 que o Governo de Fontes Pereira de Melo dá resposta a alguns dos problemas mais prementes. A uniformização dos compêndios é estabelecida por decreto de 31 de Janeiro e um Regulamento Geral dos Liceus é publicado a 10 de Abril. Pela primeira vez, oficialmente, atribui-se a duração de cinco anos ao curso geral dos liceus, definindo-se as disciplinas correspondentes a cada ano. E procura-se ordenar os estudos de modo a "promover o progressivo desenvolvimento das faculdades do espírito dos alunos que cursam os liceus, dando-lhes ao mesmo tempo sólidos conhecimentos em letras e ciências"(12). O currículo abrange de novo dez cadeiras. Aparece autonomizada a disciplina de Gramática e Língua Portuguesa, à qual se juntam as de Gramática Latina e Latinidade, Língua Francesa, Língua Inglesa, Matemática Elementar, Química e Física Elementares e Introdução à História dos Três Reinos, Filosofia Racional e Moral e Princípios de Direito Natural, Oratória, Poética e Literatura, especialmente a Portuguesa, História, Cronologia e Geografia, e, também, Desenho Linear.

Com uma sequência de estudos em que se inscrevem as precedências necessárias para a frequência de cada aula e com a definição das disciplinas básicas de Português e Francês (ver Anexo nº 5), faz-se uma separação entre as Ciências e os Estudos Clássicos. O 1º ano, no qual os alunos só podem ingressar com 10 anos de idade, apresenta-se como um aperfeiçoamento da instrução primária. Para as classes seguintes, procura-se intercalar estudos de natureza diversa, à semelhança do que acontecia em outros países mais avançados pedagogicamente. A aprendizagem das Ciências Físicas e Naturais

(9) Relatório do Conselho Superior de Instrução Pública, referente ao ano de 1850-1851. *O Instituto*, Dezembro de 1855 e Janeiro de 1856.

(10) Idem, referente a 1848-1849, com a data de 30 de Novembro de 1848. Idem, vol. III, nºs 20, 21, 22 e 24 de 1855; vol. IV, nº 1, de 1.4.1855.

(11) GERALDES, A. A. - "Instrução pública". *Revista Académica*, vol. II, nº 2, Janeiro de 1854, p. 28.

(12) Consulta do Conselho Geral de Instrução Pública, de 11 de Outubro de 1860.

inicia-se no 4º ano. O último ano do curso (5º) é considerado um complemento de todos os outros (ver Anexo nº 6). Aparecem novamente os gabinetes auxiliares de ensino que tinham sido retirados em 1844. O Regulamento Geral dos Liceus define pela primeira vez a distribuição das horas lectivas e das matérias (ver Anexo nº 7). Critica o uso exclusivo da memória e aconselha uma renovação dos métodos, de modo a: "Proporcionar a instrução ao desenvolvimento das faculdades; conservar, por meio de repetições sucessivas, no espírito dos alunos os conhecimentos adquiridos; variar os estudos, para não cansar a atenção, mas sen que essa variedade produza a coas dā atenção por parte dos conselhos escolares. Todavia, só em 1901 terá origem institucioãal a formação pedagógica dos professores do ensino secundario (13). Para terminarmos esta breve passagem pelos primeiros decéaios da vida dos liceus portugueses, uma conclusáo muito sucinta. Só com a entrada em funciãnameto das escolas técnico-profissionais, nos anos 80, os objectivos do ensino secundário liceal ficam clarificados. Ou seja: "1º Difundir os conhecimentos gerais indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais; 2º Preparar para a admissão nos estabelecimentos de instrução superior e nos cursos técnicos", fins estes inscritos na lei de 14 de Junho de 1880, assinada pelo então primeiro ministro, José Luciano de Castro.

Finalmente, a reestruturação do ensino em moldes modernos só veio a ser efectivamente autorizada com as reformas de Jaime Moniz (1894-1895), as quais não receberam, porém, um aplauso generalizado daqueles que, no terreno, tinham a seu cargo a educação dos jovens.

(13) Decretos nºs 4 e 5, de 24 de Dezembro de 1901. Ver GOMES, Joaquim Ferreira - *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra* (1911-1930). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989.

ANEXO Nº 1

Distribuição geográfica das cadeiras de estudos menores em 1772-1773

Distribuição geográfica	Latim	Grego	Retórica	Filosofia	Totais
Continente:					
Lisboa-capital	10	4	6	6	26
Outras terras	6	-	-	-	6
Cidades e sedes de comarca	31	37	33	23	114
Outras terras	195	-	2	-	197
TOTAL	242	31	41	29	343
Ilhas:					
Terceira - capital	1	1	1	1	4
Outras terras	3	-	-	-	3
S. Miguel - capital	1	1	1	1	4
Outras terras	1	-	-	-	3
Madeira - capital	1	1	1	1	4
Outras terras	3	-	-	-	1
TOTAL	10	3	3	3	19

Fonte: Brito de, "A reforma pombalina da instrução". *Revista de Educação e Ensino*, ano VIII, nº 1, 1893. pp. 52-53

ANEXO Nº 2

Regulamento policial para as quatro Secções do Liceu Nacional de Lisboa

FRANCISCO FREIRE DE CARVALHO, do Conselho de Sua Magestade, Conego da Sé Patriarchal, Professor da 5.ª Cadeira da Secção Central do Lyceo Nacional de Lisboa, Commissario do Conselho Superior de Instrucção Publica n'este Districto Administrativo, e Reitor do sobredito Lyceo Nacional por SUA MAGESTADE Fidelicima, a Quem DEOS Guarde, etc.

Faço saber, que em observancia do Assento do Conselho d'este Lyceo Nacional, tomado em Sessão de 24 do proximo mez de Dezembro, e em cumprimento das Ordens de Sua Magestade, communicadas a esta Reitoria em Portaria do Conselho Superior de Instrucção Publica de 10 do corrente mez, mandei publicar o seguinte, para que tenho immediata execução.

O Conselho do Lyceo Nacional de Lisboa, tendo em vista, quanto importa promover não só o aproveitamento litterario dods Alumnos que a Lei confiou so seu incessante desvelo, senão tambem, que elles contráiam habitos de severa moralidade, de bom emprego do tempo, de ardem, decencia, e regularidade em todos os seus actos, e de pontualidade no cumprimento de todos os seus deveres, para que assim doutrinados venham a ser membros uteis á Religião, e ao Estado, tem resolvido fazer observar o seguinte

REGULAMIENTO POLICIAL

ARTIGO 1.º

Ninguém póde ser considerado Alumno do Lyceo, nem ser chamado ás lições e exercicios em alguma de suas Aulas, sem que n'ella esteja matriculado.

§ unico. As pessoas porém, que, sendo estranhas ao Lyceo, por qualquer outro motivo a elle concorrerem, têm de conformar-se com o presente Regulamento em tudoque lhes fór applicavel.

ARTIGO 2.º

Os alumnos de Lyceo devem distinguir-se pela civilidade nas maneiras, suavidade no trato, comedimento nas acções, honestidade nas palavras, modestia nos gestos, docilidade para o bem, desvelado amor ao estudo, respeito aos superiores, attenção para com os empregados subalternos, affabilidade para com seus iguaes, urbanidade para com todos.

ARTIGO 3.º

Todos os Alumnos devem apresentar-se á hora *prescripta* no *horario* que estará patente em cada

uma das Secções do Lyceo, para a entrada da respectiva Aula.

§ 1.º Os que chegarem mais cedo (prevenção, que nunca deve exceder um quarto de hora) sem pararem em parte alguma, se dirigirão logo ao Porteiro, que lhes destinará o logar, onde devem tomar assento, no qual permanecerão sem o menor rumor, recordando suas lições.

§ 2.º Fóra d'este local e tempo é expressamente prohibida qualquer parada, ou reunião, quer seja dentro do edificio, quer nas suas immediações.

ARTIGO 4.º

Apenas dé a hora *prescripta* no *horario* para começar o exercicio de qualquer Aula, o Porteiro, sempre vigilante, tocará a sineta, e irá immediatamente abrir as portas; os respectivos Alumnos o seguirão, e sob as vistas d'elle esperarão pelo Professor fóra da porta; aproximando-se este, o cortejarão com uma venia, e irão tomar os logares, que elle lhes tiver determinado.

§ unico. A nenhum Alumno é licito mudar de logar na Aula sem prévia ordem do Professor.

ARTIGO 5.º

Se, passado um quarto depois da hora *prescripta* para a entrada da Aula, o respectivo Professor não estiver presente, nem quem o substitus, então o Porteiro despedirá os Alumnos, e no mesmo dia dará parte d'essa occorrença.

ARTIGO 6.º

Um quarto depois da hora *prescripta* para a entrada irá o Porteiro tomar o ponto a cada uma das Aulas, e marcará irremissivelmente falta a quem não estiver presente, e o mesmo fará a quem se ausentar um quarto antes da hora *prescripta* para a saída.

§ unico. Por mais justificado que seja o motivo da falta, não exime o Porteiro da responsabilidade de a contar, pois só lhe compete depôr o facto.

ARTIGO 7.º

O Alumno, que pretender, que as suas faltas sejam abonadas, deverá, logo que cesse o impedimento, entregar ao Porteiro, ou na Secretária do Lyceo (depois de a ter apresentado aos respectivos Professores, e ter sido por elles rubricado) documento justificativo d'ellas em papel com o sèllo da lei, e reconhecido, com a designação expressa dos dias, em que esteve impedido, e da qualidade do impedimento.

§ 1.º Se o impedimento não tiver produzido mais de tres faltas, bastará, que o attestado seja assignado pelo pae do Alumno, e na falta deste por

quem legalmente o represente: se excederem aquelle numero, ou não houver pessoa idonea, sómente será attendido attestado de facultativo.

§ 2.º Será porém abonada independente-mente de documento a falta do Alumno, que por um accidente conhecido de doença não puder em algum dia conservar-se na Aula até ao fim do exercicio.

ARTIGO 8.º

O Alumno, que se apresentar na Aula sem os livros, e mais objectos prescriptos para o exercicio d'ella, pela primeira vez será reprehendido, e pelas reincidencias contar-se-lhe ha falta, como se não comparecesse.

ARTIGO 9.º

Nenhum Alumno será isento de dizer a lição, ou da censura, que lhe couber pela falta d'ella, se não tiver prevenido o Professor á entrada da aula, allegando motivo justificado e veridico.

ARTIGO 10.º

Tanto para o acto de darem lição, como para a exposição de alguma duvida, ou quando para qualquer fim tiverem de digirir-se ao Professor, os Alumnos se levantarão, e a mesma postura tomará logo todo aquelle, a quem o Professor dirigir individualmente qualquer dicto.

ARTIGO 11.º

O Alumno, que tiver urgente necessidade de saír da Aula durante o exercicio della, levantando-se no seu proprio logar obterá venia do Professor.

§ 1.º Em cada uma das Aulas em logar conveniente estará visivel ao Professor e Alumnos um signal, que sirva para eviatar a saída d eum Alumno, em quanto não tiver recolhido outro.

§ 2.º Não será permitido porém a Alumno algum descer do pavimento das Aulas durante o exercicio da sua, sem que se a presente ao Porteiro, para, ou lhe communicar, que se retira, ou receber d'elle a rêspectiva chave, ou senha, que nunca poderá ser mais do que uma.

ARTIGO 12.º

A ninguém é licito ir interromper o Professor durante o exercicio da Aula.

§ unico. Se alguem n'esse tempo procurar algum Professor, o Porteiro o conduzirá para a sala destinada, para esperar a hora da saída, salvo caso extraordinario, em que corra imminente perigo a demora, que então irá logo dar parte ao Professor.

ARTIGO 13.º

As portas das Aulas estarão sempre de todo abertas durante os exercicios.

ARTIGO 14.º

Qualquer individuo, que deseje assistir aos exercicios de uma Aula, sem estar n'ella matriculado, se dirigirá ao Porteiro, e este, havendo logar na Aula, e se pessoa se apresentar decentemente, o conduzirá até á porta da aula, e ahi

feita venia ao Professor, lhe indicará o logar, onde se ha de sentar com separação dos Alumnos da Aula, no qual se conservará mudo espectador, e com o decóro devido.

ARTIGO 15.º

Nas Aulas reinará a maior attenção e respeito, o silencio nunca será interrompido, senão pela voz do Professor, ou do Alumno, a quem elle mandar, que falle.

§ unico. Os infractores d'este artigo, sendo estranhos, serão immediatamente mandados saír do edificio, e não serão mais n'elle admittidos, além de qualquer ulterior procedimento, que o caso exija; sendo Alumnos do Lyceo, serão punidos segundo a gravidade do facto.

ARTIGO 16.º

Dada a hora de acabar o exercicio de qualquer Aula, o Porteiro fará signal com a sineta; os Alumnos se conservarão nos seus logares até que o Professor se levante, então se se levantarão, e sairão adiante do Professor pela ordem, que este lhes prescrever.

ARTIGO 17.º

No primeiro dia lectivo de cada mez os Porteiros porão sobre o mesa de cada uma das Aulas a Relação das faltas do mez antecedente com a designação dos dias, e o respectivo Professor, verificando a exacção d'ella, a a rubricará, com a nota de conferida.

ARTIGO 18.º

No dia immediato todos os Porteiros entregarão na Secretaria do Lyceo estas Relações assim conferidas, e por elles datadas e assignadas, com os documentos justificativos, quetiverem recebido, (art. 7.º) que tudo será apresentado á deliberação do Conselho na sessão seguinte, e n'ella serão as faltas definitivamente julgadas.

ARTIGO 19.º

O Alumno, que tiver dado sessenta faltas ainda com causa justificada, ou vinte sem ella, é pela Lei inhibido de fazer exame annual.

ARTIGO 20.º

A nenhum individuo Alumno, ou estranho é permitido vaguear pelo edificio do Lyceo, nem demorar-se, por pouco tempo que seja, (salvo para lèr algum edital) quer na parte inferior do edificio, quer no pavimento superior, senão no local, que o Porteiro lhe designar.

ARTIGO 21.º

A nenhu individuo Alumno, ou estranho, é permittido entrar no Lyceo com bengala, ou objecto semelhante, cujo uso não seja justificado pela necessidade.

ARTIGO 22.º

Dentro do Lyceo a ninguém é permittido fallar

alto, excepto nos exercicios das Aulas, nem fazer qualquer genero de arruido.

ARTIGO 23.º

A ninguem é permittido fumar dentro do edificio do Lyceo, e será punido todo o Alumno, que for avistado a praticar este acto.

ARTIGO 24.º

A nenhum individuo, excepto as praças dos corpos militares, que estiverem coadjuvando o serviço da policia, é permittido tér a cabeça coberta, logo que tenha subido a escada contigua ao pavimento das Aulas.

ARTIGO 25.º

Qualquer inscripção, ou desenho nas paredes, ou em outro sitio, qualquer estrago ou deterioração nos moveis e utensilios será severamente punida, e os infractores resarcirão o prejuizo causado.

ARTIGO 26.º

Todos os Professores darão mensalmente em Conselho uma Conta escripta dos seus Alumnos, que no mez antecedente se houverem assignado por seu merito, ou demerito moral e litterario, e no fim do anno lectivo, na primeira sessão depois de se pôr ponto nas Aulas, uma Relação geral alphabetica com as qualificações pertencentes a cada um d'elles.

§ unico. Estas Contas e Relações serão archivadas e tomadas em consideração tanto na desisão dos exames annuaes, como todas as vexes que se tratar do julgamento da qualquer Alumno.

ARTIGO 27.º

Todo o Alumno, que dentro, ou fóra do Lyceo der mostras de menos respeito aos Professores, ou a outró superior, que dessatender qualquer dos empregados subalternos, que maltratar d'acções, ou de palavras qualquer pessoa, que usar de termos ou gestos indecentes, que faltar á aula sem causa justificada, que vier passar tempo para as immediações do Lyceo, que der provas de desleixo no estudo, que fizer parte de qualquer reunião perturbadora da ordem, que infringir qualquer das obrigações prescriptas n'este Regulamento, que intigar, aconselhar, ou seduzir para algum dos mencionados actos, será punido conforme a gravidade do facto.

§ 1.º Se algum Alumno não obedecer promptamente á voz do Professor, ou por qualquer modo se mostrar incorrigivel, o Professor fará d'isto participação escripta e circumstanciada, que dirigirá á reitoria, para se impôr a devida pena ao refractario.

§ 2.º A Reitoria dará logo as providencias, que se carecerem de momento, e descendo ás mais exactas averiguações sobre o precedente comportamento do Alumno, e o seu aproveitamento litterario, convocará ó Conselho, se o julgar necessario, para de tudo tomar conhecimento, e deliberar.

§ 3.º Quando qualquer Alumno fôr condemnado

a exclusão do Lyceo perpetua, ou temporaria, tomar-se-ha nota d'esta condemnação no Livro da Matricula com as competentes verbas de referencia, e não se lhe poderá passar certidão alguma, sem que n'ella se mencione esta nota.

ARTIGO 28.º

Os individuos, que, sem serem Alumnos do Lyceo n'elle, ou nas suas immediações perturbarem a ordem, ou incommodarem as pessoas, que a elle concorrerem, serão immediatamente remettidos ás respectivas Authoridades, para lhes fazerem expiar a sua desenvoltura.

ARTIGO 29.º

Os Porteiros são responsaveis pela escrupulosa observancia dos deveres, que lhes impõe o presente Regulamento, lembrando-se, que a gravidade d'elles se avalia, não tanto pela sua natureza, quanto pela importancia do fim, a que se destinam: vigiarão sem cessar pela execução de cada uma de suas disposições em tudo o que toca ao exterior das aulas, advertirão os que d'ellas em qualquer ponto se desviarem, ê quando virem, que as suas admoestações não são bastantes, ou quando houver infracção de natureza tal, que careça de maior demonstração, darão logo parte ao Professor respectivo, para impôr ao delinquente o castigo, que merecer; e todos os mezes entregarão com a Relação das faltas outra, em que sejam mencionados os nomes dos Alumnos, que foram notados de máo comportamento, com a declaração da Aula, a que pertencem, para tudo ser presente ao Conselho, e archivado para fins ulteriores; e relativamente ao mez, em que nenhum facto tiver havido digno de nota, isso mesmo declararão tambem por escripto, tudo sob sua stricta responsabilidade.

ARTIGO 30.º

As praças da guarda Municipal, ou de outros Corpos, que vierem ajudar o serviço da policia, em qualquer das Secções do Lyceo, cumprirão pontualmente as instrucções, que receberem do Porteiro, para o coadjuvarem n'este importante serviço; e em casos graves de flagrante delicto prenderão logo os perturbadores da ordem, sejam ou não Alumnos do Lyceo, e os conduzirão á mais proxima Estação de Policia, para serem entregues ás respectivas Authoridades.

ARTIGO 31.º

O presente Regulamento será lido em cada uma das Aulas no dia da abertura, e no primeiro dia lectivo depois das ferias do Natal e Pascoa, e se conservará sempre patente em cada uma das quatro Secções do Lyceo, para em todas ellas ter pontual execução, e ninguem poder allegar ignorancia.

Reitoria do Lyceo Nacional de Lisboa, 16 de Janeiro de 1854.-- *José Maria da Silveira Almendo*, Secretario do Lyceo, subscrevi

Francisco Freire de Carvalho

(Lisboa, Imprensa Nacional, 1854)

ANEXO Nº 3

Distribuição geográfica dos liceus, desde a sua criação



ANEXO Nº 4

Número de alunos inscritos, por distrito, entre 1855 e 1858

Distritos	1855-1856			1856-1857			1857-1858		
	Liceus	Esc. anexas	Total	Liceus	Esc. anexas	Total	Liceus	Esc. anexas	Total
Angra do Heroísmo	147	36	183	159	33	192	184	43	227
Aveiro	165	85	250	124	154	278	106	147	253
Beja	100	17	117	119	24	143	125	30	155
Braga	120	142	262	348	120	468	328	115	443
Bragança	170	53	223	160	71	231	165	72	237
Castelo Branco	59	90	149	73	149	222	60	51	111
Coimbra	456	127	583	551	117	668	583	103	686
Évora	78	70	148	116	75	191	115	66	181
Faro	124	-	124	128	-	128	106	-	106
Funchal	119	-	119	123	-	123	79	-	79
Guarda	36	95	131	46	83	129	32	79	111
Horta	70	43	113	58	38	96	46	35	81
Leiria	47	64	111	46	45	91	30	24	54
Lisboa	352	20	372	404	66	470	383	71	454
Ponta Delgada	166	37	203	165	46	211	156	-	156
Portalegre	35	16	51	53	16	69	54	24	78
Porto	215	110	325	269	212	481	323	143	466
Santarém	234	84	318	323	37	360	291	54	345
Viana do Castelo	125	175	300	103	194	297	109	202	311
Vila Real	103	196	299	124	202	326	136	160	296
Viseu	335	237	572	157	188	345	202	137	339
TOTAL	3256	1697	4953	1649	1870	5519	3613	1556	5169

Fontes:

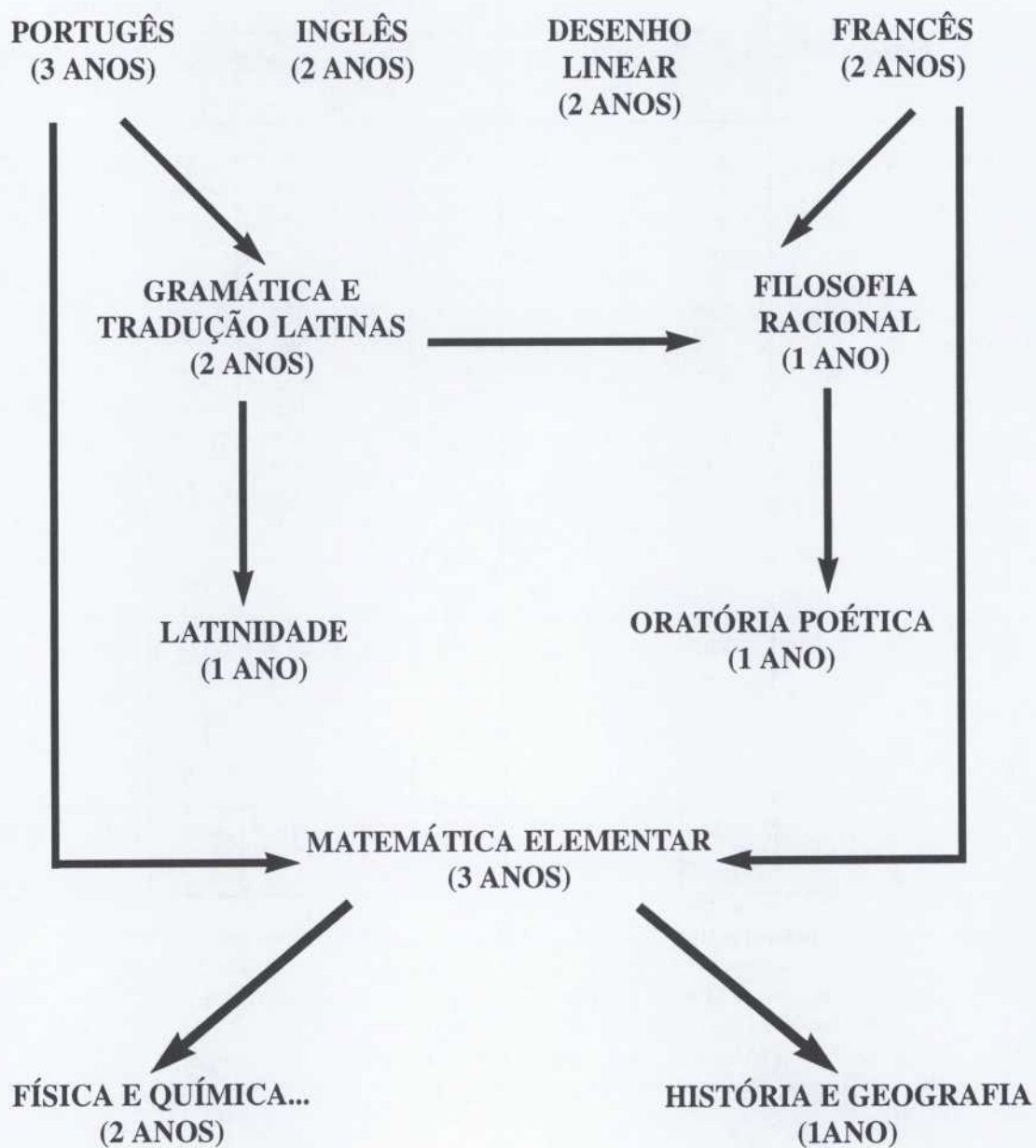
Documento existente no Arquivo da Universidade de Coimbra, caixa *Liceus: correspondência e outros documentos*.

Documento do Ministério do Reino, de 26 de Fevereiro de 1861, existente no Arquivo da Câmara dos Deputados, caixa 237, documento 182.

Abreu, José Maria de, *Almanaque de instrução pública em Portugal*, 1858, 2º ano, Coimbra, Imprensa da Universidade, p. 162.

ANEXO Nº 5

Ordem das disciplinas liceais, segundo o Regulamento Geral dos Liceus de 1860



ANEXO Nº 6

Disciplinas que compõem os cinco anos do curso geral dos liceus,
segundo o Regulamento de 1860

- 1º ano** - Gramática e Língua Portuguesa- gramática portuguesa, leitura e análise gramatical dos autores portugueses;
Gramática Latina;
Geografia e História Elementar;
Desenho Linear.
- 2º ano** - Gramática e Língua Portuguesa - leitura de prosadores e poetas portugueses, análise gramatical;
Gramática Latina - tradução do Latim, análise e exercícios gramaticais;
Matemática Elementar - Aritmética, as quatro operações em números inteiros e fraccionários;
Língua Francesa - leitura, tradução e composição francesa;
Desenho Linear.
- 3º ano** - Gramática e Língua Portuguesa - leitura de prosadores e poetas portugueses; recitação de prosadores e poetas portugueses; análise de estilo;
Latinidade - tradução e composição latina; antiguidades romanas (o necessário para a compreensão dos autores);
Matemática Elementar - Aritmética, noções de Geometria Plana e suas aplicações usuais;
Língua Inglesa - gramática inglesa, primeiros exercícios de leitura e tradução;
Desenho Linear.
- 4º ano** - Matemática Elementar;
Filosofia Racional e Moral, e Princípios de Direito Natural;
Língua Inglesa - leitura e tradução inglesa;
Princípios Elementares de Física e Química.
- 5º ano** - Oratória, Poética e Literatura, especialmente a Portuguesa; História e Geografia, especialmente a de Portugal e suas Colónias;
Física e Química Elementares, Introdução à História Natural dos Três Reinos.

ANEXO Nº 7

Distribuição semanal das aulas, de acordo com o Regulamento de 1860

Distribuição das disciplinas por anos	Dias de aulas semanais	
	Liceus de 1ª classe	Liceus de 2ª classe
1º ano		
Gramática e Língua Portuguesa	2ª, 4ª, sábado	3ª, 6ª
Gramática Latina.....	3ª, 6ª	2ª, 4ª, sábado
Geografia, Hist. Elementares	3ª	-----
Língua Francesa.....	4ª, sábado	3ª, 6ª
Desenho Linear.....	2ª, 6ª	4ª, sábado
2º ano		
Gramática e Língua Portuguesa	3ª, 6ª	3ª, 6ª
Gramática Latina e Latinidade	2ª, 3ª, 6ª	2ª, 4ª, sábado
Aritmética.....	2ª	-----
Língua Francesa.....	4ª, sábado	3ª, 6ª
Desenho Linear.....	4ª, sábado	4ª, sábado
3º ano		
Língua Portuguesa.....	2ª	3ª
Gramática Latina e Latinidade	4ª, sábado	2ª, 4ª, sábado
Aritmética.....	2ª, 4ª, 6ª	3ª, 6ª
Língua Inglesa.....	3ª, 6ª	2ª, 4ª, sábado
Desenho Linear.....	3ª	----
Grego.....	4ª, sábado	----
4º ano		
Matemática Elementar.....	3ª, 6ª, sábado	3ª, 6ª
Filosofia Racional.....	2ª, 4ª, sábado	2ª, 4ª, sábado
Língua Inglesa.....	2ª	----
Princípios de Física.....	4ª	----
Grego.....	2ª, 3ª, 6ª	----
5º ano		
Oratória e Poética.....	3ª, 4ª, 6ª, sábado	2ª, 4ª, 6ª, sábado
História e Geografia.....	2ª, 4ª, 6ª, sábado	2ª, 4ª, 6ª, sábado
Física e Química.....	2ª, 3ª, 6ª, sábado	2ª, 3ª, 4ª, 6ª, sábado

ABSTRACTS

Os Primeiros anos de ensino secundario Liceal em Portugal: Realidades, necessidades.

A ensino liceal criado por Passos Manuel, cerca de três meses após a eclosão da Revolução de Setembro (1836), não entrou de imediato em funcionamento. Os liceus das cidades principais foram os primeiros a instalar-se, no início de decénio de 1840; só dez anos mais tarde, se encontravam em funcionamento todos os estabelecimentos previstos.

Primitivamente, os objectivos definidos para o ensino secundária liceal recaíam na preparação para o ingresso nos estudos superiores e na formação profissional dos alunos que não pudessem prosseguir a sua formação académica. Contudo, pelas matérias ensinadas e pela sua frequência, o ensino liceal nunca concretizou os objectivos de formação profissional, situação que começa a ser posta em causa no começo de 1870, quando surgem as primeiras propostas oficiais de criação de um ensino técnico-profissional.

A instalação e funcionamento dos liceus nacionais cria e necessidade de adopção de processos pedagógicos e didácticos mais aperfeiçoados e modernos. Os governos vêem-se confrontados com toda uma série de exigências no sentido da promulgação de medidas urgentes, tais como a elaboração de um regulamento geral aplicável em todos os estabelecimentos, a uniformização dos compêndios escolares que pudessem seguir de guias programáticos para o estudo das matérias de ensino, a definição de critérios de precedência das disciplinas, a definição de uma ordem sequencial dos conteúdos de ensino e, finalmente, a autorização para o alargamento à todos os liceus de algumas cadeiras consideradas utilitárias, especialmente as de línguas vivas. O primeiro Regulamento Geral dos liceus veio a ser promulgado em Abril de 1860, contemplando quase todos os aspectos pedagógicos, didácticos e administrativos que vinham sendo exigidos. Instala-se, entretanto, a polémica entre os defensores do "regime de classe" e os seguidores de um "ensino por disciplinas".

Os decénios de 1860-1870 corresponderam a um período de apatia no funcionamento do ensino secundário liceal, quando o ensino livre se expandia, com a colaboração de grande número de professores do ensino oficial, que nele encontravam uma fonte adicional de rendimento face aos seus minguados vencimentos. Por esta época, assiste-se à publicação de leis que não chegavam a entrar em vigor, anulando-se sucessivamente, até que em 1876 é nomeada oficialmente uma Comissão destinada a preparar um projecto de reforma do ensino secundário, assente nas necessidades reais dos diversos liceus e seus agentes, cujo trabalho deu frutos nos anos seguintes.

Els primers anys de l'ensenyament escolar secundari a Portugal: Realitat , necessitats.

L'ensenyament secundari creat per Manuel Passos, gairebé tres mesos després de l'esclat de la Revolució de Setembro (1836), no va entrar d'immediat en funcionament. Els Liceus o Instituts de les ciutats principals van ser els primers a instal·lar-se, en el inici de la dècada de 1840; però 10 anys més tard, ja funcionaven tots els establiments previstos.

En un principi, els objectius definits per a l'ensenyament escolar secundari consistien en la preparació per a l'ingrés en els estudis superiors i en la formació professional dels alumnes que no poguessin seguir la formació acadèmica. Amb tot, per les matèries ensenyades i per la freqüència del seu ensenyament, l'ensenyament secundari mai no va concretar els objectius de la formació professional, situació que començà a moure's a principis del 1870, quan van sorgir les primeres propostes oficials de creació d'un ensenyament tècnico-professional.

La instal·lació i el funcionament dels Liceus nacionals va crear les necessitats d'adopció de processos pedagògics i didàctics més perfeccionats i moderns. Els governs es van veure confrontats amb una sèrie d'exigències en el sentit d'haver de promulgar mesures urgents, tals com l'elaboració d'un reglament general aplicable a tots els establiments, la uniformització dels compendis escolars que es poguessin acompanyar de guies programades per a l'estudi de les matèries d'ensenyament, la definició de criteris de precedència de les disciplines, la definició de l'ordre seqüencial dels continguts de l'ensenyament, i finalment, l'autorització per a la dotació a tots els liceus d'algunes càtedres considerades utilitàries, especialment les de llengües vives. El primer Reglament General dels Liceus va ser promulgat a l'abril de 1860, contemplant gairebé tots els aspectes pedagògics, didàctics i administratius que venien essent exigits. Mentrestant, s'havia iniciat la polèmica entre els defensors del "règim de classe" i els seguidors d'un "ensenyament per matèries".

A la dècada de 1860-1870 hi correspon un període d'apatia en el funcionament de l'ensenyament escolar secundari, quan l'ensenyament lliure s'expandia amb la col·laboració d'un gran nombre de professors de

l'ensenyament oficial, que hi trobaven una font addicional de rendiment davant els seus migrants ingressos. Per aquesta època, hi ha la publicació de lleis que no van arribar a entrar en vigor, i es van anar anul·lant successivament, fins que el 1876 va ser nomenada oficialment una Comissió destinada a preparar un projecte de reforma de l'ensenyament secundari, ajustat a les necessitats reals dels diferents liceus i els seus agents, el treball de la qual, donaria fruits en els anys següents.

The beginning of the "liceal" secondary education in Portugal: Realities, Needs.

Passos Manuel "liceal" secondary education system, created three months after the eclosion of September Revolution (1836) was long in running. The urban secondary centers were the first to establish at the beginning of the forties, but only ten years later worked all the foreseen secondary centers, whose aims were both the preparation to university and the vocational formation for those not being able to proceed with academic training. But, up to 1870 the "ensino liceal" never concreted its aims of vocational training.

The first "Regulamento Geral dos liceus" was announced publicly by april 1860, contemplating nearly all the pedagogical, didactic and administrative required aspects. A debate began between the upholders of the "regime de classe" and the defenders of the "ensino por disciplinas". After the apathy of the "ensino secundário liceal" during the 1860 and 1870 decades went the designation in 1876 of an official Comission aimed to prepare a project of reform of the secondary education.

La educación secundaria en Navarra en el siglo XIX

REYES BERRUEZO ALBÉNIZ
Centro Asociado de la UNED, Navarra

A partir de septiembre de 1836 las viejas instituciones del reino de Navarra fueron sustituidas por otras de corte liberal. También la organización de la enseñanza, regida hasta ese momento por leyes emitidas de sus propias Cortes y dirigida por instituciones peculiares del reino como la Junta Superior de Educación se debe acomodar a las nuevas circunstancias (2).

Será la Comisión Provincial de Instrucción Primaria, presidida por el Jefe político quien pase a controlar y administrar la enseñanza en nuestra provincia a partir de octubre de 1838. Aunque limitadas inicialmente sus competencias a la instrucción primaria, estas Comisiones son el instrumento que utiliza el gobierno para implantar en cada provincia un nuevo sistema educativo nacional, centralizado, secularizado y uniforme (3). La Comisión Provincial de Navarra orientó sus pasos al fomento de la escolarización primaria, cuidando con especial atención la formación, selección y retribución de los maestros, aunque su tarea de fomento se extendió también a las enseñanzas de párvulos y adultos. De esta Comisión habría que destacar igualmente los esfuerzos que realizó para conseguir que se implantara en Pamplona un centro de enseñanza secundaria.

Pero fue la ciudad de Tudela la primera localidad navarra que contó con un Instituto. Creado por Real Decreto de 8 de agosto de 1839, su apertura oficial no se produjo hasta un año

después (4). Financiado con las rentas del legado Castell Ruiz el Instituto se instaló en los locales del antiguo colegio de los Jesuitas en la calle Mercadal. Esta etapa inicial del instituto de Tudela es todavía poco conocida, aunque sabemos que su profesorado estaba integrado mayoritariamente por sacerdotes (5).

La puesta en marcha del Instituto de Tudela aumentó el interés de las autoridades educativas para crear otro en Pamplona, en especial del Jefe Político y presidente de la Comisión de Instrucción Pública, el navarro Fermín Arteta, quien propició desde 1840 el incremento de gestiones para encontrar fondos con este fin (6). Nos encontramos ante una Navarra muy empobrecida por la reciente guerra carlista, pero pese a estas dificultades las instituciones, sobre todo el ayuntamiento de Pamplona, consideraban vergonzoso que la capital no contara con un Instituto cuando ya se había abierto uno en una ciudad de menor rango. También de la ciudad de Tafalla llegarán voces solicitando un centro de enseñanza secundaria.

Con estos antecedentes y mediante un sistema de convenios con el Dr. Fort, la Diputación y el ayuntamiento de Pamplona pusieron en funcionamiento en 1842 un colegio privado, al que llamaron Instituto instalado en la casa del Arcediano de la Catedral (7). La financiación correspondía en sus dos quintas partes al ayuntamiento y el resto a la Diputación (8).

(2) BERRUEZO ALBÉNIZ, R.: "La Junta Superior de Educación del reino de Navarra, 1828-1836", en *Príncipe de Viana*, nº 177, año XLVII, 1986, PP. 113-222.

(3) Para una primera aproximación a las atribuciones, composición y funcionamiento de la Comisión Provincial de Instrucción Primaria, BERRUEZO ALBÉNIZ, R.: "La Comisión de Instrucción Primaria de Navarra, 1838-1842, en Actas del Segundo Congreso General de Historia de Navarra", *Príncipe de Viana*, año LIV, 1993, anejo XV, pp 397-403.

(4) El funcionamiento del Instituto de Tudela durante este período ha sido estudiado por ORTA RUBIO, E.: *La enseñanza media en Tudela durante el siglo XIX*. UNED, 1991, Pamplona.

(5) El centro comenzó a funcionar con fecha de 2 de noviembre de 1840 y su primer director fue Bernardo Gómez de Segura.

(6) A. A. N., *Sección Instrucción Pública*, Legs. Instituto, s.c.

(7) La creación de este Colegio-Instituto ha sido estudiada por Vicente GALBETE en "La enseñanza en Pamplona. Historia de un Instituto" publicada en *Memoria del Instituto Femenino de Viana de Pamplona 1940-1965*. Cometip, Pamplona, 1965 pp.11-53.

(8) *Memoria de la sesión pública celebrada por la Exma Diputación Provincial y el M.I. Ayuntamiento Constitucional de la ciudad de Pamplona con motivo de inaugurar el Instituto fundado en dicha Capital por ambas Corporaciones*. Imprenta de Francisco Erasum, Pamplona, 1842.

Este Colegio de Humanidades para jóvenes de más de 12 años, agregado a la Universidad literaria de Zaragoza y con una desigual matrícula de 38 alumnos en Lengua Latina y Castellana, y uno en Geografía e Historia, no resultó una fórmula acertada. Por ello las corporaciones fundadoras, deseosas de dar a estas enseñanzas la regularidad que tenían en otras provincias, rescindieron el contrato al Dr. Fort y asumieron la dirección mediante una comisión mixta, a la vez que convocaron a oposición pública todas las plazas con los mismos requisitos que en los centros oficiales. Con esta nueva organización el centro comienza a funcionar el primero de noviembre de 1844 con 8 catedráticos en plantilla.

Un año después, en 1845, será aprobado el Plan General de Instrucción Pública, comúnmente conocido como Plan Pidal. Esta reordenación dio relativa estabilidad al marco jurídico de la enseñanza secundaria y supuso su homogeneización y centralización. Dividida ahora en elemental y de aplicación, la primera comprendía "la suma de conocimientos indispensables a toda persona educada". La segunda, dividida en ciencias y letras, preparaba para las diferentes carreras (9). En esos momentos la segunda enseñanza estaba reservada para las clases medias y altas. en palabras de Gil de Zárate se dirigía "a las (clases) más emprendedoras, a las que legislan y gobiernan, a las que escriben, inventan, dirigen y dan impulso a la sociedad, conduciéndola por las diferentes vías de civilización" (10).

Fijados los planes de estudios, seleccionado el profesorado mediante oposición, determinados por el gobierno los libros de texto, concretado el calendario escolar y regulados los requisitos a los que debían someterse los centros privados, los estudios se orientaron hacia el humanismo literario clásico con un peso importante de la enseñanza de la religión y de la moral católica. La organización de los estudios preveía un aprendizaje gradual de las asignaturas y la obligatoriedad del castellano -frente al latín- en las explicaciones. El sistema de clases seguirá el

esquema siguiente: toma de lección -explicación-repaso. Duramente criticado desde la derecha por centralista, secularizado y afrancesado el plan sufrió numerosos retoques sin afectar a los aspectos esenciales.

Tras la aprobación del Plan Pidal se solicitó desde Navarra que el establecimiento de Pamplona se elevara a la categoría de público y así se hizo mediante el R.O de 17 de noviembre de ese mismo año (11). Convertido en instituto provincial de segunda clase, "mientras no se conozcan las necesidades de la provincia", este centro debía sostenerse con las deudas de matrículas, pruebas de cursos y colación de grados; con las rentas de fundaciones y obras pías que se destinasen a su sustento y con la aportación del ayuntamiento y, sobre todo en nuestro caso, con la consignación que la Diputación Foral debía incluir en su presupuesto, para cubrir el déficit que le quedara al establecimiento.

No existiendo ningún tipo de administración educativa específica, el control de los aspectos literarios y económicos correrán a cargo de una Junta Inspectora integrada por el Jefe Político como presidente, un diputado provincial, un miembro del ayuntamiento y "dos vecinos de notoria ilustración y arraigo". El profesorado del colegio continuaba interinamente en sus cargos hasta adaptarse a la nueva situación, y como primer director se nombra al presbítero Rafael Salvador.

Como el Instituto siguió ubicado en el mismo edificio de la Plaza de San José, un ilustre cronista del momento, el pamplonés Pascual Madoz, encontraba el lugar algo alejado del centro de la población, pero muy acomodado a su objeto "puesto que el silencio y el retrahimiento convienen altamente a los que se dedican al estudio y meditación" (12).

Esta *Junta Inspectora*, inicia su actividad el mismo 17 de diciembre con una visita al establecimiento (13). Los primeros años de su actuación deben atender no solo a las obligatorias cuestiones económicas y financieras sino a otras imprescindible para la marcha del centro:

(9) Para la caracterización de la educación en este período me he basado en VIÑAO FRAGO, A.: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*. Siglo XXI, Madrid, 1982; SANZ DÍAZ, F.: *La segunda enseñanza oficial en el siglo XIX (1834-1874)*. M.E.C., Madrid, 1985; JIMENEZ MADRID, R. (Coord.): *El Instituto Alfonso X el Sabio; 150 años de Historia*. Biblioteca Básica Murciana, Murcia, 1987 y DÍAZ DE LA GUARDIA, E.: *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político pedagógico*. CIDE, Madrid, 1989.

(10) GIL DE ZÁRATE. A. (1855): *De la enseñanza pública en España*, op. ci. p. 1.

(11) R.O. de 25 de noviembre de 1845, en OROZ y ZABALETA, L.: *Legislación administrativa de Navarra*. Imprenta Provincial, Pamplona, 1923, pp. 990-1000.

(12) MADOZ, P.: *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de España y sus posesiones en ultramar*. Ed. Santa Ana, Almedralejo, p. 655.

(13) Esta primera Junta Inspectora estuvo integrada por Manuel Aldaz, Miguel Mano Mena, Francisco Goñi, Modesto Jaime y Pablo Ilarregui.

admisión de alumnos, permisos al profesorado, sanciones a los alumnos, convalidaciones, compra de materiales, etc. (14).

Pero las cuestiones espinosas no tardaron en presentarse. La polémica que dividía a los sectores sociales sobre esta "nueva modalidad de enseñanza" aparece nítida en nuestro centro. El profesor de historia natural es acusado de propagar opiniones contrarias al dogma que conducen al materialismo. Las teorías sobre el origen de la tierra y sobre la voluntad e inteligencia de los vertebrados están en la base de las acusaciones. Sin embargo, tras las diligencias oportunas, el acusador se convierte en acusado, por "haber promovido cuestiones sumamente delicadas en este país", alarmando las conciencias de los padres de los alumnos y destruyendo de este modo la buena reputación que había adquirido el centro.

No es de extrañar por tanto que, en 1847, Gerardo Morquecho dedique su lección inaugural a defender los contenidos de la enseñanza secundaria: "el estudio de las Ciencias Naturales, basado en el principio vivificante del sentimiento religioso proporciona no pocas ventajas morales, además de su incalculable utilidad terrestre y material. Las Ciencias son uno de los elementos más fecundos de la moderna civilización."

A los dos años de inaugurado el Instituto tenía matriculados 219 alumnos, 118 siguiendo los cursos de bachiller y el resto matriculados en los cursos especiales.

Los momentos iniciales de puesta en marcha de un centro ocasionan puntos de vista diferentes entre la administración y los administrados y, no puede extrañarnos que en esos años los directores acumularan exigencias que no resultaban tan obvias para la Junta Inspectora. Hubo tensiones en algún momento cierto director fue acusado de "espíritu de oposición", recurriéndose incluso al Jefe Político para que con "prudente energía" pusiera coto a su actitud hasta que fue destituido.

Los cursos van pasando y lentamente la infraestructura del centro, salvo el edificio avanza.

Los catedráticos van llegando y dotando de material al gabinete de física, al laboratorio de química, y se espera poner en marcha la biblioteca con los fondos de los Monasterios de Fitero y de la Oliva y de los conventos suprimidos de Tafalla. El Instituto carece de rentas propias y su financiación procede exclusivamente de los ingresos que le permite la ley, la cantidad fija que le aporta el ayuntamiento de Pamplona siendo cubierto íntegramente el déficit por la Diputación. El centro se convierte en un objetivo político de primera categoría y goza siempre de una situación económica desahogada. Los primeros pasos de la enseñanza secundaria son titubeantes y generan abundante normativa. La Junta Inspectora cambia de composición y de funciones hasta ver limitada su actuación al campo económico (15). En esos años que Navarra daba sus nuevos pasos políticos tras la ley Paccionada, sus diputados vigilaban que la legislación educativa dada desde Madrid no vulnerasen la autonomía económica de la provincia (16).

Clausurado en 1850 el Instituto de Tudela, el Instituto de Pamplona no aparece como la única opción educativa para los jóvenes de Navarra ya que existían otras alternativas que es preciso destacar. Desde 1840 la *Escuela Normal* preparaba a los futuros maestros de la provincia y las mujeres encontraban, desde 1847, su única posibilidad formativa en la *Escuela Normal para Maestras*. Desde 1828, salvo el intervalo de la guerra, funcionaba en Pamplona una *Escuela de dibujo* de carácter postobligatorio y técnico financiada por el ayuntamiento que, para mayores de 12 años, y de carácter nocturno, estaba orientada fundamentalmente a las clases populares (17).

Por otra parte, al Seminario Conciliar asistían en 1848 según Pascual Madoz 70 colegiales internos y más de 300 con carácter externo (18). El Seminario no era exclusivamente un centro de formación de alumnos que aspiraban al sacerdocio, tras la expulsión de los Jesuitas se había convertido, según Vergara, en el centro de

(14) A.A.N.: *Sección de Instrucción Pública*, Libro de actos de la Junta Inspectora del Instituto de Segunda Enseñanza de Pamplona, 1845-1857, s.c.

(15) En este periodo que va hasta 1857 estuvieron al frente del Instituto Rafael Salvador, Genro Morquecho y Juan de la Mata. Su *Junta Inspectora* estuvo integrada por algunos notables liberales de la vida local entre los que destaca por su relevancia política el Barón de Bigüezal y por su actividad Pablo Ilarregui.

(16) A.A.N., *Sección de Instrucción Pública*, Actas de la Junta Inspectora del Instituto de Segunda Enseñanza, s.c.

(17) Un desarrollo más amplio de esta escuela puede verse en SERNA, M. P.: *Instrucción pública en Navarra de 1780 a 1833*, Ed. Goñi Gaztambide, Pamplona, 1990 y en BERRUEZO ALBÉNIZ, R.: *Aproximación histórica a la educación de adultos en Navarra*. Ponencia presentada en el Congreso de Educación permanente y de Adultos celebrado en Pamplona en 1995 (en prensa).

(18) MADDOZ, P.: *Diccionario...*, op. cit., p. 652.

humanidades más importante de la diócesis (19). En Tudela una *Escuela de Agricultura* para alumnos de más de 13 años daba respuesta a una vieja aspiración de los ilustrados tudelanos.

Se trataba de distintos tipos de centros y de distintos tipos de alumnado. Los Institutos orientados a los hijos de la burguesía urbana, la Escuela Normal recibiendo su alumnado del medio rural y una escuela de dibujo para los sectores artesanos. Sin embargo las cifras de alumnos del Seminario parecen indicar una preferencia por este centro para la enseñanza secundaria.

Hacia la Consolidación del Instituto

El marco legal sobre el que se va a asentar la enseñanza de este país durante décadas es la ley Moyano que consolida este nivel educativo. La segunda enseñanza abarca ahora dos ramas o secciones, los *estudios generales* y los más novedosos, de *aplicación a las profesiones industriales*. Los estudios generales de seis años de duración se dividen en dos periodos de dos y cuatro años respectivamente, con una reválida entre ambos. El ingreso se hace mediante ingreso con 9 años cumplidos y, finalizados los seis cursos, se realiza un examen para el grado de *Bachiller en Artes*.

En esta ley los estudios de aplicación apenas están esbozados indicándose simplemente qué materias quedan comprendidas bajo esta denominación: Dibujo lineal y de figura, nociones de Agricultura, Aritmética mercantil y "cuales quiera otros de inmediata aplicación a la Agricultura, Artes, Industria, Comercio y Náutica". Para alumnos de más de diez años, eran unos estudios de preparación profesional sin una titulación propia. Pero las previsiones de la ley no se respetaron enteramente y en los primeros años de su implantación los planes de estudios se suceden con una corta periodicidad al aire de los cambios políticos.

A partir de este momento contamos con un instrumento insustituible para conocer la vida de los Institutos. Las *Memorias* que preceptivamente se debían elaborar y publicar dan cuenta del "estado del Instituto, las variaciones en el profesorado, el número de alumnos matriculados y examinados, los frutos que ha ofrecido la enseñanza, las mejoras hechas en el edificio, los

aumentos del material científico, la situación económica y demás noticias".

Esta nueva etapa de los Institutos se inicia en Navarra al parecer de manera muy tranquila. Con una matrícula en torno a 40 alumnos en primer curso, incrementándose lentamente, sin colegios privados adscritos, con un número relativamente pequeño de alumnado que recibía enseñanza doméstica, el centro carecía según sus directores de problemas económicos. El alumnado no presentaba mayores problemas, aunque podamos leer en las actas de algún claustro que era preciso "atajar el espíritu de inmoralidad, insubordinación y desaplicación inoculado desgraciadamente en la mayor parte de nuestros alumnos" (20). El profesorado, en su gran mayoría numerario, se reunía mensualmente en unos rutinarios claustros para aprobar los presupuestos mensuales y cuando en 1861, el ministerio les consulta sobre cuestiones metodológicas el profesorado achaca las dificultades a la escasa preparación previa del alumnado y a la corta duración de la correspondiente materia. Esos años el centro va incrementando sus materiales científicos y bibliográficos y desde 1865 el centro se instala en un amplio y moderno edificio construido por la Diputación (21).

A pesar de todo el centro levantaba recelos en la población. No hemos podido localizar documentos directos, pero todos los años encontramos referencias de los directores "a los detractores del Instituto", a cómo un Instituto no puede ser causa "de revoluciones y trastornos en las ciudades", sino, en todo caso, el medio más eficaz para evitarlos si su instrucción está "cimentada en las bases de la moral cristiana.

Las enseñanzas de aplicación tardaron en ser una realidad. Hubo que esperar a una normativa de 1860, recordando que los Institutos "debían ser en cada provincia centros de ilustración que propagasen entre todas las clases acomodadas los conocimientos útiles y de inmediata aplicación para que fueran efectivas. En un primer momento se pusieron en marcha Lengua francesa, Agricultura y Dibujo.

Mientras tanto, a petición del Ayuntamiento Tudela había logrado que se creara nuevamente, en 1859, un Instituto local. Conocido en parte a través de los trabajos de Orta, contó con graves dificultades iniciales de instalaciones, personal

(19) La formación impartida en el Seminario Conciliar de Pamplona ha sido ampliamente estudiada por J. VERGARA en diversas obras entre ellas "Evolución del currículum y del alumnado en el Seminario Conciliar de Pamplona" en *Cultura e Ideología, siglos XIX y XX*, Txertoa, San Sebastián, 1988, pp. 375-387.

(20) A.A.N. *Sección Instrucción Pública*, Libro de Actas del Instituto, 1859-1895, s.c.p. 14 v.

(21) El centro situado en el mismo emplazamiento que el anterior fue obra del arquitecto Máximo Hijón. El costo de la obra, que incluía colegio para internos, se elevó a dos millones y medio de reales.

estable e incluso de alumnado. A partir del curso 1864-65 gran parte de las deficiencias estaban subsanadas, contaba con un internado y comenzaba a imprimir a la vida local un nuevo dinamismo.

El sexenio revolucionario que se inicia en 1868 abre nuevos horizontes para la educación. La libertad de enseñanza proclamada por Ruiz Zorrilla en su triple acepción de libertad de cátedra, libertad de creación de establecimientos docentes y libertad de los alumnos en el modo de hacer los estudios, pretende crear las condiciones para una renovación científica y pedagógica en todo el país. En educación secundaria un nuevo plan de estudios de orientación claramente formativa y dirigido a capas más amplias de la población pretende preparar para integrar al alumno en la comunidad democrática. Los alumnos tenían lo que hoy llamaríamos libertad para elaborar su propio currículo, verificándose su aprovechamiento exclusivamente por medio de un examen final. Pero todos estos planteamientos chocaban con la realidad y puede hablarse de una gran pobreza de resultados.

En Navarra los cambios se dejan sentir inmediatamente. Natalio Cayuela, ardiente defensor de las reformas, es nombrado director del Instituto. Se ponen en marcha clases para artesanos impulsadas por una Asociación de profesores libres que son seguidas inicialmente por unas 140 personas, se organizan unos complejos debates dominicales entre los alumnos, denominados *Academias*, en las que cuestionándose temas polémicos de las diferentes asignaturas. Así veremos al futuro escritor Arturo Campión debatir sobre los Reyes Católicos o al terrateniente Joaquín Mencos hacerlo sobre la propiedad territorial. En 1870 la Biblioteca es abierta al público con un continuado éxito de usuarios y los *estudios de aplicación* del Instituto se amplían y preparan para la obtención del título de Agrimensor y de Perito Mercantil. Por otra parte aumenta el número de alumnos que siguen la enseñanza libre y aparecen colegios privados en Villaba y Estella.

Pero ese inicial impulso tuvo su reflujo. A la

libertad de los alumnos para asistir a clase le siguió el pasar lista en clase y mandar partes a los padres. Los estudios de Comercio que se impartían en el Instituto se suprimen, las clases para obreros dejan de darse "por la poca afición al estudio de los artesanos, las *Academias*, convertidas luego en *Ateneos escolares*, dejan de funcionar por la poca responsabilidad de los alumnos, el profesor de religión es separado de su cargo por negarse a jurar la Constitución y, desde 1873, Navarra y especialmente Pamplona es escenario de una nueva guerra civil. Agotados sus fondos el Instituto de Tudela ve a cerrar sus puertas en 1873.

También son años de reformas para las enseñanzas de dibujo. Conscientes todos de la importancia de estas enseñanzas para el desarrollo de las artes y la industria por todas las partes surgían voces pidiendo su reorganización. Así lo reclamaron ante las autoridades correspondientes los profesores, la prensa local, el director del Instituto y vecinos de Pamplona de los oficios y ramos industriales afectados (22). Si bien todas las partes estaban de acuerdo en lo negativo de la situación, diferían en las soluciones. Para unos había que implantar una escuela de dibujo, otros, como el director del Instituto Natalio Cayuela, se inclinaban por una escuela de Artes y Oficios. Creada la correspondiente comisión mixta Ayuntamiento-Diputación se optó definitivamente por la Escuela de Artes y Oficios. Modernizado el nombre, la nueva escuela seguía siendo en realidad una escuela de dibujo (23).

La Escuela dependería de la dirección del Instituto aunque su administración e Inspección correría a cargo de una Junta Administrativa e Inspector, sus clases de dos horas diarias tenían para las alumnas un carácter diurno y, para los alumnos, se desarrollaba por la noche. La financiación de la escuela se repartía entre la Diputación y el Ayuntamiento (24). Carente nuestra provincia de otros centros que impartieran una preparación técnica o profesional a jóvenes, el éxito de alumnado fue inmediato. Sin embargo el centro no acababa de encontrar su definición precisa, ni las instituciones le dotaban de la

(22) Uno de los detonantes de la reorganización fue la carta que enviaron a la Diputación, en septiembre de 1872 veintitrés padres de familia y jefes de taller entre los que se encontraban Miguel Cía, Tomás Ciaurriz, Aniceto Urrizola, Florentino Istúriz y Santiago Martinicorena, entre otros.

(23) El Reglamento orgánico de la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona no deja lugar a dudas, la escuela "tiene por objeto la enseñanza del dibujo en sus diferentes ramos y el fomento de la industria en esta provincia". Sus enseñanzas estaban organizadas en dos clases (dibujo lineal y dibujo de figura y de adorno), divididas a su vez en dos secciones e incluía una sección de dibujo para niñas que serviría de "aplicación a las labores propias de sus sexo". *Reglamento orgánico de la escuela de Artes y Oficios de Pamplona*. Imprenta Provincial, Pamplona, 1873

(24) La primera Junta estuvo integrada por Baltasar Morrás, como presidente, y Juan Velilla como vicepresidente. Como vocales, el ayuntamiento propuso a Elías Mirage, Juan Iturralde y Suit y Joaquín Morich. La Diputación por su parte nombró a Aniceto Lagarde, Florencio Ansoleaga y Saturnino Ocón.

infraestructura material, humana y presupuestaria requerida. En consecuencia el centro padeció durante bastantes años sucesivas reestructuraciones. A medias entre un centro de formación profesional y un centro de adultos, los alumnos oscilaban entre los 12 y los 35 años, siendo mayoría los que rondaban la veintena. Las cifras de matriculación son realmente altas, con años de más de trescientos alumnos y doscientas alumnas, si bien desconocemos el seguimiento real de los cursos y las tasas de abandono. Las clases para las alumnas se impartían en el antiguo convento de San Francisco y las de los alumnos en el Instituto.

Pero a la ilusión puesta en 1873 no le habían seguido las dotaciones económicas y posibles recelos entre las dos corporaciones hacen que durante 1884 vaya tomando cuerpo la idea de municipalizar la escuela existente (25). Así lo propone el concejal Sanz y es aceptado por la Junta administrativo-inspectora de la Escuela, por la Comisión de Instrucción Pública del ayuntamiento y, finalmente por la propia Diputación. En su nueva etapa la escuela ampliaría sus fines que pasaban a ser: "1º, Formar buenos delineantes, 2º, dar a los obreros los conocimientos del dibujo que necesitan para sus respectivos artes y oficios, 3º, proporcionar a la mujer la instrucción necesaria para la perfección de sus labores, 4º, desarrollar la afición al arte pictórico preparando el camino para el género artístico".

El despertar de la enseñanza privada

A los cambios del sexenio le siguieron los de la Restauración y la enseñanza secundaria no encuentra la tranquilidad y el sosiego necesarios. En 1876 el conde de Toreno intenta aprobar en el Parlamento una ley de reforma de la segunda enseñanza, pero las dificultades políticas fueron tales que, ni ese ministro ni los siguientes, volverán a intentarlo. Los responsables huyen del parlamento, y a golpe de decreto u ordenes ministeriales logran organizar una maraña legislativa que en 1921 alcanzaba las 10.000 disposiciones aprobadas.

En este periodo podemos claramente hablar de la mayoría de edad de la enseñanza secundaria en Navarra. El instituto de Pamplona vuelve a encomendarse a Gregorio de Pano y Calle que, cesado durante el sexenio, había sido director los siete años anteriores y ahora lo volverá a ser durante los 16 siguientes. La vida del Instituto discurre sin grandes sobresaltos. En un edificio

digno de todo elogio, con una Diputación puntual cumplidora de sus obligaciones económicas, el profesorado constituía una pequeña élite presente en todos los acontecimientos de la vida ciudadana. Casi cuarenta años después de haber iniciado su andadura la enseñanza oficial, el profesorado comenzaba a tener conciencia de los derechos adquiridos para su jubilación y de la situación de "indigencia" en que quedaban sus familiares en caso de fallecimiento. Son años de movimientos corporativos, de creación de asociaciones de un colectivo que, ya con capacidad de presión logra reconocimientos de quinquenios, derechos pasivos, dignificación económica y está mínimamente organizado para hacer oír su voz en los cambios ministeriales.

En estos años la enseñanza oficial en Navarra va a ir cediendo paso a la enseñanza privada, iniciándose así una larga etapa, de casi cien años, de claro predominio de la enseñanza privada sobre la pública. La brecha abierta por la legislación del sexenio y por la normativa de Pidal en 1884, posibilita la aparición en las cabeceras de merindad de colegios privados. Son años de crecimiento del alumnado de enseñanza secundaria, pero el incremento se debe a la irrupción de la iniciativa privada religiosa por toda Navarra.

Primero será la *Academia Científico Literaria* de Tudela, que desde 1875 toma el relevo al Instituto y verá su consolidación plagada de dificultades. Luego vendrá el *Colegio Nuestra Señora del Puy de Estella* (1878), después el del Baztán (1880), luego las *Escuelas Pías de Tafalla* (1883) el *Colegio de Segunda Enseñanza de Pamplona* (1886), los Escolapios de Pamplona, el de Lecároz, etc. Estos colegios con carácter de "incorporados" y algún otro que preparaba para los exámenes libres aportaban al final de la década de los ochenta el 40% de los alumnos, hasta llegar al 60% al acabar el siglo. De esta forma, mientras la enseñanza privada había crecido, el Instituto había visto menguado su alumnado.

Si las *Memorias* de la década de los noventa reflejan inicialmente un cierto posimismo ante la situación de la enseñanza secundaria, un afán regeneracionista va a ir ganando el ánimo de un claustro que recibe la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y las primeras medidas reformistas de García Alix con absoluto entusiasmo. Comprobar si estas esperanzas estaban fundadas queda para próximas investigaciones.

(25) En este sentido la propuesta era de 2 del octubre de 1884 por parte del concejal y miembro de la Junta Inspectora de la Escuela Eusebio Sanz y Osés.

ABSTRACTS

L'Educació Secundària a Navarra al Segle XIX

L'autora explica els inicis de l'ensenyament secundari a la comunitat navarresa -Tudela, Estella, Tafalla...-, i d'una manera aprofundida, en la creació i desenvolupament de l'Institut provincial de Pamplona. Al llarg de l'article descriu moments importants d'aquesta evolució, com l'aprovació del Pla General d'Instrucció Pública el 1845 i el paper que hi va tenir la Junta Inspectora, així com també es menciona la promulgació de la Llei Moyano, l'oferta d'altres opcions post-obligatòries, la implantació de diferents plans d'estudi, realitats polítiques d'aquell període...

L'establiment del precepte de realitzar memòries anuals en aquella època ha permès als historiadors conèixer fets i detalls valuosos sobre els canvis que s'anaven produint i sobre dades concretes referides a nombre d'alumnat, dotacions econòmiques, etc.

A partir del darrer terç del segle passat es produí un augment de l'escolarització d'alumnes en centres privats religiosos en detriment de l'ensenyament oficial.

Secondary Education in Navarra in the XIX century

The author explains the beginnings of secondary education in the community of Navarra -Tudela, Estella, Tafalla...-, and gives an in-depth look at the creation and development of the Pamplona provincial institute. Throughout the article she describes such important events in this evolution as the approval of the General Public Instruction Plan of 1845 and the role that the Board of Inspectors played, or the announcement of the Moyano Law and its effects, the offer of other post obligatory options, the implantation of different study plans, political realities of the period...

The establishment of the setting up of annual reports during that era has helped historians to discover valuable facts and details about the changes that were occurring and about concrete information with reference to the number of students, economic background, etc.

From about the final third of the last century the number of students in private religious centre rose in detriment to the number in official education.

L'educació secundària des de 1945

La scuola secondaria superiore in Italia dal 1945 ad oggi

GIOVANNI GENOVESI
Università di Ferrara, Italia

1. Premessa

Affrontare il discorso sulla scuola secondaria, cercando di individuare quali, in Italia, sono stati e sono gli ostacoli, le remore, sociali e politiche, che ne hanno contraddistinto lo sviluppo, richiede necessariamente di partire dagli antefatti, ossia dalle sue origini con la legge Casati del 1859. Altrimenti sarebbe difficile comprendere certe ostinate permanenze, certe situazioni di ostinata recidività che, invece, trovano una loro spiegazione nel contesto storico dell'Italia unitaria.

Pertanto, sia pure in forma schematica e, comunque, tesa a mettere più che altro in evidenza le linee di tendenza che non certo i dettagli, mi rifarò alla magna carta della scuola italiana, per poi indicare, passando attraverso le vicende dal dopoguerra ad oggi, le possibili soluzioni.

2. A partire dalla legge Casati

La scuola secondaria, come tutti gli altri ordini di scuola, ha le sue basi strutturali nella legge Casati. La legge che porta il nome del conte Gabrio Casati, ministro della pubblica istruzione del Regno sardo con il gabinetto Lamarmora, è il testo su cui si impernia la scuola italiana fino alla riforma Gentile del 1923 che, del resto, ne riprenderà largamente le caratteristiche essenziali. Promulgata il 13 novembre 1859 con il n. 3725, nel clima di pieni poteri - come già la legge Boncompagni del 1848 - concessi al governo nel frangente della seconda guerra d'indipendenza, la legge Casati era stata redatta nel breve giro di quattro mesi.

Raccogliendo e sintetizzando le fondamentali istanze delle precedenti leggi Boncompagni (1848), Cibrario (1854) e Lanza (1857), essa rappresenta il punto culminante dello sforzo organizzativo profuso dal Regno sardo-piemontese nel settore scolastico e, al tempo stesso, il sicuro punto di riferimento per la classe liberale che guiderà il nuovo Regno unitario.

Se dal lato puramente tecnico la legge Casati "rifletteva la realtà piemontese e lombarda, che erano nel complesso le due regioni più alfabetizzate e più organizzate sul piano scolastico" (G. Canestri, G. Ricuperati, 1976), dal

lato politico esprimeva in pieno la situazione storica del momento, in cui i liberali, ormai decisamente avviati a una politica di accentramento governativo, ne deviavano solo in questioni ritenute marginali, quali appunto quella dell'istruzione elementare, per ragioni contingenti.

L'istruzione secondaria superiore e universitaria furono tenute, invece, gelosamente nelle mani dello Stato, o così almeno desiderava il legislatore dato che la situazione di fatto, che vedeva i quattro quinti delle scuole secondarie gestite da enti privati, ossia dalla Chiesa, portò ad una serie di compromessi e a vere e proprie falle nel controllo statale.

In effetti per molto tempo la stessa istruzione secondaria subì l'influsso decisivo della Chiesa, l'unica istituzione con una tradizione e una cultura d'insegnamento tali da dare garanzie di una seria e organizzata capillarità scolastica a livello di ciclo secondario.

Lo Stato, comunque, sancì il diritto del suo controllo nella scuola secondaria cui, specie a quella di stampo umanistico, tiene in modo particolare perché considerata il nerbo formativo dei suoi quadri dirigenti.

Il titolo III della legge Casati tratta, in 84 articoli, dell'istruzione secondaria classica finalizzata agli studi superiori (art. 188). Essa è articolata in due gradi, il ginnasio, di 5 anni, in prevalenza a carico dei Comuni, e il liceo, di 3 anni, con carico parziale dello Stato. Ginnasio e liceo sono scuole classiche, permeate di un umanesimo retorico e convenzionale, riservate all'élite per adire a quelle professioni liberali che sono l'ossatura della classe dirigente italiana disdegnosa dell'istruzione tecnica e professionale. Quest'ultima, cui sono riservati i 43 articoli del titolo IV, è ritenuta l'istruzione tipica della classe subalterna ed è preclusa a qualsiasi sbocco universitario. Anch'essa è suddivisa in due gradi: la scuola tecnica e l'istituto tecnico, entrambi di 3 anni (solo dal 1885 i corsi dell'istituto tecnico saranno aumentati di un anno). "Queste scuole e questi istituti - recita l'art. 286 - dovranno mantenersi separati dai ginnasi e dai licei. In ogni

caso la direzione immediata degli stabilimenti tecnici istituiti da questa legge non potrà mai essere affidata alla stessa persona (cioè al preside) cui è affidata quella de' precitati istituti d'istruzione secondaria". L'istruzione tecnica è sostanzialmente accollata ai Comuni.

3. Una scuola professionalizzante

Dalla legge Casati emerge un progetto formativo di fondo, inalterato fino ai nostri giorni, in cui il profilo della secondaria è quello di una scuola orientata alla professionalizzazione.

In effetti, eccetto - almeno di principio - il corso del ginnasio-liceo, tutti gli altri corsi sono organizzati in prospettiva professionale, finalizzati a puro utilitarismo.

D'altronde, la stessa scuola per antonomasia, il corso classico, finisce per aprire varchi consistenti alla professionalizzazione "precocce".

In effetti la licenza ginnasiale, già prevista dalla legge Casati al termine dei cinque anni di ginnasio così come la licenza liceale al termine dei tre anni di liceo (cfr. art. 223 e 225), introdotta dal ministro Boselli anche per il ginnasio inferiore (R. D. 27 maggio 1888, n. 5417), costituisce titolo valido per l'accesso a pubblici impieghi minori proprio come la scuola tecnica. Senza dimenticare la licenza universitaria, detta anche "licenza di magistero" o "idoneità di grammatica", conseguibile dopo solo due anni di frequenza della Facoltà di Lettere (C. M. Mamiani del 18 luglio 1861), ritenuta titolo valido per l'insegnamento nelle scuole secondarie inferiori e superiori.

Si tratta, dunque, di un sistema scolastico secondario giocato prevalentemente all'insegna del piccolo cabotaggio, teso alla formazione di mano d'opera specializzata ma, in definitiva, estraneo al concetto di professionalità, ossessionato com'è dalla preoccupazione di un inserimento occupazionale di breve respiro e a breve termine e adatto ai bisogni tecnologici, non certo avanzati, del Paese.

L'enciclopedia scolastica italiana dei primi quaranta anni unitari è, dunque, un'enciclopedia di "arti e mestieri". Il progetto formativo generale che emerge dalle varie discipline insegnate nella scuola, è un progetto misero e, comunque, riduttivo.

Inoltre, la scuola secondaria è una scuola senza basi, sia perché non ha alle spalle una vera e propria scuola elementare, sia perché non ha un curriculum né degli insegnanti in grado di porvi al centro l'atteggiamento scientifico.

Nel suo insieme, il sistema scolastico liberale, ferma restando la sua impostazione professionalizzante, affossa l'idea stessa di scuola come luogo di uguali opportunità formative per

tutti i cittadini. Esso cerca di perfezionare un progetto classista che concepisce la scuola come formazione di abitudini di obbedienza o di comando e, quindi, sostanzialmente come non scuola.

In questa direzione non possono darsi cambiamenti di grossa portata. E infatti cambiamenti non si profileranno per anni, anche se verso gli ultimi decenni del secolo non mancano tensioni e discussioni di problemi sotto la spinta delle nuove forze che hanno fatto irruzione nella scena politica del paese, quali, soprattutto, i socialisti.

Conseguenza diretta di tale clima sociale più dinamico è la Federazione nazionale degli insegnanti di scuola secondaria (FNISM). La FNISM, fondata da Giuseppe Kirner nel 1902, sebbene tormentata all'interno da correnti politiche contrastanti e spesso incapace di additare precise proposte di concretizzazione educativa di ampio respiro, suscitò l'attenzione di vasti strati dell'opinione pubblica sui problemi della scuola secondaria e ciò ebbe risultati non trascurabili ai fini di un progressivo cambiamento. Essa, infatti, contribuì al varo del nuovo stato giuridico dei docenti (RR.DD. 8 aprile 1906, n. 141 e n. 142), riducendone tra l'altro i pleotorici gradi gerarchici, aumentandone gli stipendi e sancendo una loro più regolare forma di reclutamento tramite concorsi, che riceveranno una più precisa normativa con il successivo R.D. del 3 agosto 1908. E ciò comportò un'accentuazione di linee di tendenza già in atto quale quella verso una maggior sicurezza nel rivendicare miglioramenti economici e giuridici per una professione legalmente conquistata e non svolta con le incertezze del "lavoro nero" da sottoproletariato.

Lo stesso insediamento della Commissione istituita con decreto 19 novembre 1905 dal ministro Bianchi per un'indagine sulle condizioni della scuola secondaria e per lo studio di una riforma va ascritto a merito delle pressioni operate dalla FNISM che, coagulando la partecipazione degli insegnanti medi alla realtà politica della scuola, era divenuta capace di porsi come l'interlocutrice più qualificata e significativa del ministero della pubblica istruzione. Due dei suoi più noti esponenti, Gaetano Salvemini e Alfredo Galletti, furono chiamati dal ministro a far parte della citata Commissione e influenzarono ampiamente i risultati del progetto di riforma da essa elaborato, anche quando se ne dimisero, tramite il loro libro *La riforma della scuola media* (1908).

In quest'opera, Galletti e Salvemini sostenevano, tra l'altro, la tesi contro l'unicità della scuola media, convinti che la soluzione dei

problemi scolastici della nazione risiedesse innanzitutto nel dare ad ogni classe sociale la scuola più corrispondente ai suoi bisogni. Quindi, seppure con intendimenti filantropici e populistici e con proposte molto spesso di indubbio interesse quali, per esempio, quella sul problema della formazione degli insegnanti, il progetto di riforma dei due professori della FNISM finì per coincidere, nelle sue linee fondamentali, con quello dei conservatori, in specie con quello degli idealisti, contribuendo così ad approfondire il fossato già largo tra scuola della classe dirigente e scuola dei ceti subalterni.

Gli interventi sulla scuola secondaria saranno sempre più tesi ad approfondire il fossato già largo tra scuola della classe dirigente e scuola dei ceti subalterni, come avverrà allorché prenderà il sopravvento l'idealismo, capeggiato da Croce e Gentile, nel quale convoglieranno, seppure con motivazioni politicamente diverse, i liberali e i popolari di Don Sturzo.

A questa coalizione che sostiene, dietro la retorica della volontà di migliorare le future classi dirigenti, una riforma della scuola con accentuate caratteristiche classiste e aperta all'iniziativa cattolica con l'istituzione dell'esame di Stato, i socialisti, anche per la loro sostanziale incertezza e, in qualche modo, "connivenza" iniziale, non sapranno opporre alternative precise e coerenti. "Travagliati ancora dai loro problemi interni e dal conflitto fra l'ipotesi riformistica ... e quella massimalistica" (G. Canestri, G. Ricuperati, 1976), i socialisti resteranno legati ad un ruolo prettamente negativo di fronte al sostanziale accordo che governo liberale e cattolici riescono a trovare grazie alla mediazione degli idealisti. Mediazione che prese consistenza con il governo di Giolitti, che aveva Croce al Ministero della P.I., e poi di Bonomi e di Facta che ebbero rispettivamente Orso Maria Corbino e il "popolare" Antonio Anile a capo del dicastero scolastico.

Questi governi rivendicarono la cosiddetta "libertà della scuola", ossia la difesa della scuola contro il monopolio statale attraverso l'introduzione dell'esame di Stato per le licenze delle scuole medie e l'abolizione delle disposizioni regolamentari che tendevano ad impedire lo sviluppo dell'insegnamento privato. Progetti di riforma in tal senso, quale appunto quello presentato nel 1920 da Benedetto Croce e riproposto, seppure con non poche varianti nei particolari, dai successivi governi Bonomi e Facta, fallirono comunque per lo smascheramento delle loro ambiguità e per la decisa opposizione delle forze democratiche. Ma furono poi, pressoché integralmente, ripresi dalla riforma Gentile attuata

dal fascismo ancora in clima di pieni poteri.

4. L'eredità liberale nel periodo fascista: la riforma Gentile e la Carta Bottai

La riforma Gentile del 1923, caratterizzata da pesante conservatorismo e da una marcata canalizzazione professionale, priva la scuola di ogni carica di mobilità sociale

Il fascismo raccoglie in pieno l'eredità scolastica liberale con l'appoggio di Giovanni Gentile.

I principi ispiratori della riforma gentiliana "saranno: disciplina, gerarchia, sottomissione all'autorità" (A. Santoni Rugiu, 1968), tanto che Filippo Turati dirà che la riforma "altro non è che il manganello applicato alla scuola".

Le innovazioni più importanti furono soprattutto a livello dell'istruzione secondaria nei cui corsi inferiori, eccetto la scuola complementare, e superiori, eccetto l'Istituto tecnico, fu introdotto il latino.

Le scuole secondarie, in specie quelle classiche, subirono sistematicamente, in ossequio al principio "poche scuole, ma buone", una drastica riduzione da cui trasse enorme profitto la scuola privata, equiparata, con l'introduzione dell'esame di Stato (art. 89, R.D. del 6/5/1923, n. 1054), a quella pubblica.

I vari cambiamenti attuati cercavano di dare una marcata canalizzazione professionale alla scuola secondaria delle classi subalterne al fine di non intasare le scuole classiche della classe dirigente e dei ceti medi. Gentile, che seppure tra mille equivoci restava un uomo della destra liberale, era convinto che l'educazione dovesse indirizzarsi, in maniera completa, agli uomini migliori, ai futuri capi e non alle masse. "La scuola deve formare i capi, cioè coloro che pensano a sé e agli altri" (G. Gentile, 1908).

La sua riforma, realizzata con autoritarismo accentratore, segnò la scuola di quello spirito classista e borghese che, in definitiva, fu ciò che più di ogni altra cosa accumulò i destini della riforma a quelli del fascismo.

Tuttavia, benché Mussolini la definisse impropriamente "la più fascista delle riforme", partorì una scuola d'accatto, né liberale, né idealista, né fascista, né, soprattutto, funzionale agli stessi scopi che il regime le aveva assegnato. Da qui i vari ritocchi, così numerosi e sostanziali che si è soliti designarli come "controriforma".

Questi sforzi per ovviare alle "carenze fasciste" della riforma si protrassero per ben quindici anni, fino alla Carta della Scuola di Bottai del 15/2/1939, peggiorando per quanto possibile la riforma gentiliana.

La Carta della Scuola è il documento più

emblematico del regime nel settore scolastico. Essa, presentata dal ministro Bottai al Gran Consiglio del fascismo il 19 gennaio 1939, fu pubblicata il 15 febbraio dello stesso anno.

Sebbene Bottai presentasse la sua Carta come un piano di ristrutturazione scolastica che si riallacciava senza soluzione di continuità con la riforma Gentile, in realtà il *trait d'union* tra i due documenti è costituito soprattutto dallo spirito di classe, e di conseguenza, dalla volontà di selezionare e, dunque, di creare delle scuole di semplice "scarico" e senza sbocchi.

L'attività scolastica è presentata come un vero e proprio servizio sociale che inizia con la scuola materna, diminuita di un anno, resa obbligatoria e statale di principio, ma lasciata di fatto nelle misere condizioni di sempre.

La Carta Bottai, seppure animata da numerosi contraddizioni non foss'altro per l'accettazione passiva dell'attualismo gentiliano, tende decisamente a schiacciare le aspirazioni delle classi lavoratrici verso l'istruzione e un tenore di vita più alti demagogicamente conclamando l'opposto (Borghi, 1951). Con la Carta Bottai il fascismo, anche se troppo tardi, trova la sua scuola esasperando le istanze classiste della riforma del 1923.

In realtà "la Carta della Scuola era l'espressione compiuta dell'ideale educativo fascista. Faceva della scuola una delle dighe più robuste per arginare la domanda popolare di un'esistenza più civile. Bottai era nel vero quando diceva che egli dava finalmente all'Italia la scuola che il fascismo aveva invano cercato per quindici anni" (Borghi, 1951).

Con la Carta Bottai il fascismo, anche se troppo tardi, trova la sua scuola esasperando le istanze classiste della riforma del 1923. (Genovesi, 1970, 1990; Gentili, 1979; Mazzatosta, 1978).

Carlo Alberto Biggini, successore di Bottai e colui che reggerà le precarie sorti del ministero dell'Educazione Nazionale della Repubblica sociale italiana, non avrà nessuna volontà e tantomeno alcuna possibilità di avanzare il benché minimo criterio innovatore e dichiarerà pertanto di volersi rifare strettamente, come in effetti fece, alla lettera della riforma Gentile.

5. La scuola della Repubblica

L'eredità che l'Italia repubblicana riceve dagli ordinamenti scolastici liberali esasperati dal brutale totalitarismo fascista non è certo gran cosa. Anzi, essa giuoca spesso un ruolo negativo proprio nei confronti di tentativi di un loro rinnovamento in senso democratico.

Con la tutela alleata e poi con l'avvento della ferrea egemonia democristiana si cancella ogni

possibile ventata innovatrice e si assiste al ripristino pressoché integrale degli organismi scolastici tradizionali.

Per anni l'immobilismo è totale. Con la fine della guerra e con l'avvento del governo De Gasperi, succeduto all'effimero gabinetto Parri, si susseguono al ministero della Pubblica Istruzione uomini non certo progressisti, quali il liberale Arangio Ruiz, il filoliberale Enrico Molé e il democristiano Guido Gonella. Con essi si assiste ad un ripristino pressoché integrale degli organismi scolastici tradizionali che pure, nel Nord, sotto la breve direzione del C.L.N. (Comitato di Liberazione Nazionale), avevano subito alcune modificazioni in senso democratico nella linea emersa dalla lotta partigiana. Ma gli ideali liberatori della Resistenza non giungono a risvegliare il sonnacchioso mondo della scuola e, del resto, neppure gli Alleati, che al momento vigilano solerti affinché la nostra recuperata libertà non degeneri nel comunismo, lo permetterebbero.

La scuola media inferiore e superiore non subirà per lungo tempo alcun cambiamento di rilievo. In effetti, la macchinosa inchiesta promossa dal ministro Gonella nel 1947 e la conseguente proposta di riforma dei vari ordini di scuola, improntata peraltro a modelli prettamente conservatori e ricalcata su temi gentiliani con una più marcata accentuazione degli aspetti confessionali, presentata in Parlamento il 13 luglio 1951 con il n. 2100 non sarà mai discussa per termine di legislatura. Stessa sorte toccherà al progetto Moro del 1959 per la riforma della secondaria con l'istituzione di tre licei quinquennali, classico, scientifico e magistrale.

D'altronde, anche il dibattito alla Costituente, incentrato sull'annoso problema della libertà d'insegnamento, ossia sul rapporto scuola pubblica-scuola privata, e che dà origine a duri contrasti e battaglie tra i deputati, sortisce esiti tutto sommato limitati. (L. Ambrosoli, 1987; G. Canestri, 1977).

Fino ai primi degli anni '60, praticamente fino alla legge istitutiva della scuola media unica del 31 dicembre 1962 (n. 1859), i provvedimenti per i vari ordini di scuola si inseriscono nel quadro di una politica "del rattoppo", dell'intervento tattico, di emergenza, e non certo sorretta dalla strategia di un progetto organico a lungo respiro che dovrebbe prevedere, tra l'altro, una formazione universitaria degli stessi insegnanti elementari e della scuola dell'infanzia, lasciata per molto tempo ancora all'incuria dei privati (Genovesi, 1978; Tomasi, 1978).

Resta il fatto che, pur con i successivi adeguamenti accennati, la scuola media, i cui programmi tra l'altro richiedono una urgente

revisione, non ha sempre sortito gli effetti sperati sia per una sua attuazione dovuta per larga parte al compromesso politico cui "corrisposero, in senso ulteriormente peggiorativo, i programmi ministeriali del 1963" (G. Canestri, 1977), sia per la diffusa impreparazione psicologica e culturale degli insegnanti che nella maggioranza si rivelarono incapaci di cogliere i motivi più significativamente innovatori della legge. In effetti, più della metà degli insegnanti, ancorati direttamente o meno all'eredità gentiliana, si dimostrarono, ad una inchiesta del 1966, violentemente contrari al carattere non selettivo della scuola media unica, cioè "all'innovazione senza dubbio più importante e profonda della riforma" (M. Barbagli - M. Dei, 1969).

Con la contestazione del '68 pare che qualcosa cominci a muoversi. In effetti, l'esperienza sessantottesca rappresenta un fremito innovativo nel pur persistente mare magnum dell'indifferenza e della spoliticizzazione della classe docente. Senza enfatizzarne la portata, il movimento del '68, pur tra ambiguità e contraddizioni, incrinò vistosamente l'atavica concezione della neutralità della scuola nei confronti della politica.

D'altronde, proprio il porre in stretta connessione scuola e politica evidenziò nella coscienza di molti operatori scolastici, insegnanti o meno, e anche di vasti strati dell'opinione pubblica, i rigidi quanto inefficienti schemi di un sistema scolastico classista perpetuato pressoché intatto a livello di scuola superiore e di università e del tutto staccato dalle esigenze della società attuale.

Ma di fronte alla poderosa, seppure caotica, ondata contestativa del '68 e degli anni immediatamente successivi, i governi reagiscono con la collaudata tattica dell'attesa del riflusso. Concedono quel tanto perché tutto resti come prima. Si tratta di concessioni indolori: la possibilità per gli studenti di tenere qualche controllata assemblea nei locali scolastici; il riordinamento dell'esame di maturità (D.L. 1/2/1969, n. 9) che limita il numero delle prove e abolisce la sessione autunnale, l'istituzione di un corso annuale integrativo per i diplomati degli istituti magistrali e dei licei artistici che intendono iscriversi all'Università; la stolida, perché inopportuna, ma populista liberalizzazione degli accessi all'Università (D.P.R. 910 del 1969).

Così il sistema secondario, che perlomeno con l'entrata in vigore della legge sulla scuola media unica sarebbe stato logico riformare, restò ed è ancora rigido e complesso come ai tempi della riforma Gentile con l'aggravante di essere indubbiamente più inefficiente, più rigido e frammentato.

Esso si articola in: a) istruzione liceale: classica e scientifica; b) istruzione magistrale: istituto e scuola magistrale per la formazione dei maestri primari e di scuola materna; c) istruzione tecnica: ripartita in 8 indirizzi fondamentali (agrario, commerciale, geometri, nautico, industriale, femminile, aziendale, turistico), a loro volta suddivisi in ben 29 sotto-indirizzi; d) istruzione professionale: suddivisa in 6 indirizzi (agrario, industriale, marinaro, commerciale, alberghiero, femminile), ciascuno dei quali risuddiviso in un numero elevatissimo di specializzazioni (51 per l'industriale, 23 per il femminile, 17 per l'agrario, 7 per il commerciale, ecc.); e) istruzione artistica: liceo artistico e l'istituto d'arte (quest'ultimo suddiviso in 23 sezioni). (A. L. Fadiga Zanatta, 1976).

Numerosi progetti di riforma, compresi alcuni tentativi sperimentali suggeriti dal ministero per considerare come unico ciclo didattico le prime due classi della scuola superiore (C.M. del 3 giugno 1970, n. 189), fallirono o restarono lettera morta. Essi erano sorti dalle proposte emerse dal Convegno di Frascati, organizzato nel maggio 1970 dal Centro europeo dell'educazione, per una scuola superiore unitaria, senza accentuazioni professionali e articolata al suo interno per blocchi di discipline, comuni, elettive e opzionali, democraticamente gestita e aperta alla partecipazione delle varie componenti societarie. Su questa linea si muoverà poi la proposta della Commissione Biasini che articola tali scuole in un biennio orientativo seguito da un triennio con la prevalenza di scelte personali. Da queste e da altre iniziative analoghe sorgeranno soltanto, a partire dal 1970, alcuni bienni sperimentali su cui è bene stendere un velo pietoso.

L'unica riforma legislativa attuata, oltre ai Decreti delegati del 1974 per un allargamento della gestione collegiale, resta quella del 1969 riguardante la sperimentazione di un nuovo sistema di esami di Stato per la maturità e l'abilitazione e l'apertura di nuovi sbocchi universitari.

La scarsa attenzione politica alla scuola, di ogni ordine e grado, o, se vogliamo, l'attenzione "timorosa" nei suoi confronti come baluardo del conservatorismo, unita all'incapacità di sciogliere il nodo del rapporto tra formazione generale e professionale hanno determinato la situazione di pernicioso stallo in cui si trova ancor oggi il sistema formativo italiano e quello secondario in particolare.

Del resto, quel nodo non ha ancora trovato le premesse per essere sciolto. Il disegno di legge del settembre 1994 ne è stato una riprova inquietante. E le tendenze emerse con i governi successivi

(Berlusconi e Dini) non sono più rincuoranti, anche perché avulse da un ripensamento ed una ristrutturazione radicali del ruolo socio-politico della scuola.

In più, nessun ordine di scuola come quello secondario, oggi, è affetto da sclerosi e dal pericolo di essere soffocato dalle spire di un neoliberalismo perverso che tende ad emarginare lo Stato da una funzione vitale che è suo dovere mantenere e rafforzare, dalla logica di un riformismo tardivo e paternalistico che concede quanto non può fare a meno di concedere e che cambia quel tanto perché tutto resti come prima.

6. Formazione generale o formazione professionale

Certamente la scuola secondaria superiore è avvertita da molte famiglie e anche da molti settori sociali, sia politici sia economici sia sindacali, come luogo da dedicare precipuamente alla formazione professionale per un inserimento quanto più immediato e redditizio possibile, sia per l'individuo sia per la comunità, nel mondo lavorativo, anche se poi tale scopo viene ad essere comunque frustrato dalle stesse difficoltà presenti nel mercato del lavoro.

Si tratta, in sintesi, della tesi della deliceizzazione della scuola secondaria superiore, in ossequio al principio che la scuola deve essere utile, nel senso che deve permettere all'individuo di sostentarsi quanto prima con le sue forze produttive dando al contempo alla comunità i benefici del proprio lavoro senza "forzate" prospettive universitarie che, del resto, non fanno altro che spostare in avanti il problema della disoccupazione.

D'altronde, proprio gli stessi che con più forza hanno perorato una scuola secondaria superiore a sfondo prevalentemente professionale non hanno mancato di avvertire come una vera professionalità non potesse andare esente da basi di cultura generale o in assenza di esse da una marcata selettività.

Aspetto questo che accomuna, in definitiva, la corrente dei deliceizzatori a quella dei deprofessionalizzatori, per i quali la vera formazione sta non solo nel rifiuto di una precoce canalizzazione professionale, ma soprattutto in uno studio completamente disinteressato che finisce per "tagliare le gambe" a tutti coloro che non possono economicamente permettersi un lungo cursus studiorum improntato alla più spiccata divisione tra scuola ed esigenze del mercato del lavoro.

E da qui, ovviamente, l'acuirsi della contraddizione delle finalità di questa scuola, il cui rinnovamento, del resto, è già reso particolar-

mente difficile da una tradizione dicotomica tra formazione generale nel tronco del ginnasio-liceo e formazione professionale nel tronco ad indirizzo tecnico. Dicotomia per molti aspetti apparente, giacché, come si è visto, data la situazione socio-economica che per molti anni dall'Unità ha contraddistinto il nostro Paese, il progetto formativo della scuola secondaria superiore è stato sempre, gioco forza anche per il filone classico, a forte indirizzo professiona-lizzante.

Resta, comunque, il fatto che l'ambiguità delle richieste dell'utenza diretta, gli studenti, e soprattutto indiretta ma non meno pressante, le famiglie, e delle finalità assegnate dalla normativa vigente, rende la scuola secondaria particolarmente fragile sia dal punto di vista della soddisfazione della domanda del mercato sia, soprattutto, dal punto di vista educativo..

Abbiamo oggi una scuola secondaria superiore che è discriminante senza essere veramente selettiva degli apprendimenti di specifiche abilità, è faticosa e frustrante senza essere particolarmente impegnativa dal punto di vista intellettuale in forza di una trasmissione di conoscenze generalmente frantumate a livello di spurio enciclopedismo che, ritenuto adatto per il pronto impiego in un lavoro che quasi sempre non viene trovato, finisce per frustrare qualsiasi tentativo di costruzione etica da parte dell'individuo attanagliato nella morsa della noia dell'intelligenza.

Ciò soprattutto perché la scuola secondaria superiore ha finito per giustapporre vecchie e nuove esigenze, in modo piuttosto farraginoso, senza cioè dimostrarsi in grado di far veramente fronte al mutato quadro referenziale che la rende inevitabilmente obsoleta anche se, rimasta apparentemente per anni la stessa, essa non è più quella di prima. E questo perché, sebbene non si sia sempre in grado di individuarle specificamente nelle loro cause e nelle loro conseguenze, si sono comunque verificate tali modificazioni per cui diversi sono i ragazzi, diverse le loro motivazioni e le loro nozioni di base, la loro "enciclopedia", diversi i modi dell'insegnare e dell'interazione docenti-studenti, docenti-docenti, docenti-genitori.

Purtroppo la scuola è diversa per abbrivo, senza cioè che essa sia appieno consapevole della sua stessa diversità e quindi possa farvi efficacemente fronte. Essa diviene così una delle cause principali della perdita d'identità dell'insegnante, spesso convinto di non potersi più servire dei vecchi parametri ma del tutto incapace a trovarne di nuovi se non attraverso un'azione di disperato tâtonnement e di bricolage sempre più in perdita presa com'è dalla sicura incertezza delle finalità da raggiungere.

7. Politica scolastica e progetto formativo della secondaria

I reiterati tentativi di riforma, fino a quelli più recenti, tutti falliti, hanno sempre finito per imboccare l'unica via congeniale alla nostra pseudopolitica scolastica: quella del compromesso che vuole contentare tutti o che si esaurisce in interventi trascurabili quanto conclamati come risolutori quali l'emarginazione (a non-scuola) della formazione professionale dalla scuola di stato con il suo appalto alle Regioni, oppure, gli sbandierati cambiamenti circa i programmi o circa l'esame di maturità, oppure, gli sbandierati cambiamenti circa i programmi o circa l'esame di maturità

I tentativi più recenti di intervento sulla secondaria sono stati un esempio lampante della lacunosità della politica scolastica. La scuola secondaria è ferma al palo e attende da cinquant'anni la sua riforma.

Per molti aspetti questo stallo è la spia più macroscopica dell'impasse della nostra politica scolastica, incapace di dare una risposta a problemi ormai annosi e tanto più urgenti quali: 1. l'unitarietà della scuola; 2. la sua autonomia senza farne un mezzo per contrabbandarne la privatizzazione; 3. un piano di formazione e di aggiornamento degli insegnanti che chiami in causa l'Università; 4. uno stretto rapporto tra diritto allo studio e diritto al lavoro scacciando qualsiasi ombra di professionalizzazione dalla secondaria; 5. l'elaborazione di un chiaro modello teorico e non politico di scuola autonoma e laica. Senza un tale modello, ogni legge e ogni intervento sortisce effetti nulli o addirittura negativi. La proposta di riforma della scuola deve prendere le mosse da una teorizzazione della scuola stessa e, pertanto, dal riconoscimento della sua autonomia. E ciò, di conseguenza, impone il riconoscimento della sua laicità così come della coerenza e della unitarietà che deve necessariamente contraddistinguere la sua azione. La scuola ha le sue finalità, da cui non si può derogare. Essa, qualsiasi programma e curriculum svolga, non può mai essere pensata ad uso di questo o quel gruppo etnico o religioso, ma sempre in funzione dell'educazione dell'uomo a prescindere dai suoi contingenti condizionamenti spazio temporali.

Non pare certamente che tali principi siano mai stati tenuti presenti dai vari ministri che si sono succeduti alla P. I. che, o si sono limitati a promesse e a interventi insignificanti, oppure hanno suggerito progetti di riforma biecamente classista, sostanzialmente polverizzata e piegata alle esigenze professionalizzanti.

In verità niente di nuovo, ma solo inquietanti

peggioramento del vecchio. Peggioramento, soprattutto, dato dal fatto che il vecchio sistema, ossia il sistema di gentiliana memoria, aveva almeno l'attenuante di proporsi come coerente attuazione di un concetto forte di scuola, sia pure ricco di contraddizioni, tradito e comunque pensato in funzione d'altro da sé, ossia di un sistema filosofico in cui troppo spesso la fumosità metafisica faceva aggio su qualsiasi altra componente razionale.

Un argomentato concetto di scuola è un lusso che il ministero non sembra voglia assolutamente permettersi, puntando invece, decisamente, solo sulla semplicistica convinzione che la scuola per essere tale deve corrispondere in pieno ai bisogni della società dove opera o, meglio, di quella società che si spera che ci sia.

Insomma non c'è un'idea organica e difendibile logicamente di scuola, ma solo un'idea strumentale di essa che discende dai desiderata politici di personaggi che non brillano certo per carica di innovazione e per prospettive democratiche. Ne emerge, ovviamente una scuola antidemocratica, classista e mercificata, priva di autonomia e di laicità.

Quella scuola del resto che è in linea perfetta con il disegno di privatizzazione di tutto il sistema formativo che è lo sbandierato progetto delle forze governative, e che, purtroppo, sembra trovare pericolosi cedimenti nelle stesse forze di opposizione.

Al di là di ragioni politiche contingenti che possono anche spingere a tentare approcci e persino alleanze che di principio non sembrano né proponibili né praticabili, resta il fatto che la proposta di riforma della scuola deve prendere le mosse da una teorizzazione della scuola stessa e, pertanto, dal riconoscimento della sua autonomia.

E ciò, di conseguenza, impone il riconoscimento stesso della sua laicità così come della coerenza e della unitarietà che deve necessariamente contraddistinguere la sua azione. Certo, la scuola la si può piegare alle finalità di qualsiasi progetto politico, ma allora si deve avere il coraggio o la lucidità mentale di dire e di sapere che non è più scuola. La scuola ha le sue finalità, da cui non si può derogare e che quindi non possono essere stravolte senza pagare gabella per ragioni politiche, filosofiche o di mera funzionalità.

Se manca una piena consapevolezza di questi aspetti, non vi è più un vero e proprio ostacolo logico - semmai vi sarà solo a livello pratico, quale la mancanza della copertura finanziaria - a predicare la necessità della privatizzazione del sistema formativo. Alla convinzione che il sistema formativo non ha una sua autonomia consegue che

esso funziona al meglio solo se guidato dalle leggi del mercato e, quindi, dalle esigenze di coloro che effettivamente possono influenzare il mercato stesso.

Chi dunque avrà più possibilità economiche sarà in grado di dare la propria impronta alla scuola, addirittura potrà creare la scuola che più è consona ai suoi interessi e alla sua ideologia in barba a qualsiasi democratica concezione pluralistica della società. Gli altri, tutti coloro che queste possibilità non hanno, non contano, tanto essi sono fruges consumere nati e, comunque, nati per dare il loro contributo passivo, meglio se anche inconsapevolmente entusiasta e riconoscente, a coloro che si sono appropriati della scuola, dando ad intendere che è per tutti nel momento stesso che non è più scuola per nessuno.

La scuola è autonoma e laica in quanto le si riconosce il diritto, garantito dalla comunità tutta e quindi dallo Stato, di regolarsi iuxta propria principia, e non secondo esigenze ad essa esterne, e in consonanza con tutti gli aspetti formativi presenti in una società. Ed è per questo che essa non può mai essere soggetta a privatizzazione, ma sempre più intesa come un servizio sociale garantito da tutta la collettività e quindi dallo Stato.

Una società come quella attuale dove è emerso in maniera palmare la continua dinamicità del tessuto sociale, la sua disposizione ecosistemica e la necessità di pensare l'uomo come un soggetto in costante divenire nella sua intricata rete di relazioni con gli altri e con le cose, richiede una progettualità a largo respiro, che non si disperda nelle secche di un settorialismo da piccolo cabotaggio, ma cerchi di prevedere e di programmare, con le dovute flessibilità da assegnare al settore della sperimentazione, le riforme in senso olistico, ossia che tengano conto del tutto e, in specie, dei cambiamenti che in esso si provocano intervenendo sulle sue singole parti.

Pertanto una vera attenzione per la ristrutturazione della scuola secondaria superiore comporta quale condizione necessaria, se non sufficiente, il ripensare le regole costitutive di tutto il sistema formativo.

Se è certo che la scuola secondaria superiore è il più delicato fra i segmenti scolastici, per la fitta trama di raccordi intra ed inter istituzionali che la connotano, è altrettanto certo però che la scuola di base è il gradino più massiccio di tutto il sistema, quello cioè senza il quale non serve assolutamente a nulla avere altri tipi di scuola.

Quindi, per poter pensare ad una efficiente scuola secondaria superiore, occorre innanzitutto una corretta impostazione della scuola di base sia nei suoi rapporti con l'extrascuola sia, soprattutto,

nel far sì che essa incarni e sostanzi al meglio lo stesso concetto di scuola affinché sempre minori siano le possibilità di prevaricarlo nei suoi ordini più alti.

Non va dimenticato che la scuola assolve il suo ruolo impegnando l'individuo in una continua tensione verso la formalizzazione e l'astrazione, verso la necessità di simbolizzare la realtà per analizzarla e per poterne razionalmente progettare la trasformazione in situazioni esistenziali sempre migliori.

Ora, questa tensione non viene certo meno, anzi si deve intensificare e arricchire di sempre più sofisticati strumenti concettuali proprio nella scuola secondaria superiore. Ciò naturalmente comporta che si tenga conto di quanto è stato fatto nei precedenti ordini di scuola e, in particolare, nella media inferiore che, inevitabilmente, ha dovuto esplicitare la sua azione puntando su apprendimenti ancora sostanzialmente nozionistici, ossia caratterizzati più dalla generalità che non dall'approfondimento, privilegiando più i fatti e le nozioni rispetto alle cause e ai perché.

Non si tratta di difetti, ma di esigenze imposte dal grado di maturazione intellettuale e psichica del preadolescente di cui la stessa scuola secondaria superiore, in un'imprescindibile ottica di continuità, non può non tener conto proprio per essere in grado di inserire gradualmente nel continuum esperienziale, generale e scolastico in particolare, del giovane, i necessari elementi di discontinuità senza i quali l'esistenza è povera e non solo a scuola.

Sono appunto questi elementi che possono rappresentare quel salto di qualità che deve fare la differenza fra i due ordini di scuola, quella media inferiore e quella superiore nella quale non si studiano solo materie nuove e più difficili, ma si studiano in maniera diversa.

In più è indubbio che, in questo senso, essa si apre a prospettive di professionalità, in quanto si qualifica come affinamento dei compiti avviati dalla scuola media inferiore, aprendosi ad una vera e propria professionalità di base.

Non si va a scuola tanto per andare a scuola ma perché essa ci prepari all'assunzione di responsabilità professionali. Proprio questo aspetto è quanto caratterizza marcatamente la scuola secondaria superiore, giacché in essa, a differenza degli altri gradi di scuola, si intenzionalizza il discorso della professionalità, senza il quale essa risulta estremamente carente.

8. Per un profilo di scuola secondaria superiore

La soluzione del dilemma sopra accennato:

formazione generale o professionale non sta nell'aut aut o nell'et et, ma nell'assicurare nella scuola secondaria superiore una forma di preparazione professionale ricca di contenuti culturali e una formazione culturale armonizzata con le scelte professionali degli alunni.

Ciò significa che la scuola superiore non può indulgere a istanze professionalizzanti o disinteressate, bensì mirare alla progettazione di un curriculum che, a sua volta, punti sulla graduale propedeuticità professionale.

Questo è possibile tenendo presente che nella scuola secondaria superiore il sapere si trasforma in cultura, ossia in un complesso organico di conoscenze alla base del quale si collocano il giudizio, il confronto, l'istituzione di nessi, la sintesi, il conferimento di senso, l'elaborazione di idee, di convincimenti, di prospettive personali. Si tratta quindi di stimolare la formazione di una cultura di buona qualità. La scuola secondaria superiore è una scuola di cultura sia nel senso di fornire l'ampiezza di orizzonti concettuali sia in quello di favorire la personalizzazione della sintesi.

Formazione culturale e specialistica vi si armonizzano in quanto la scuola secondaria è luogo di formazione pre-professionale grazie all'esaltazione del ruolo della scuola verso l'astrazione e la simbolizzazione nel senso sopra già accennato. È questo, d'altronde, l'elemento unificante di tutta la scuola secondaria superiore. Essa, cioè, deve essere caratterizzata da una struttura unitaria sebbene flessibile. Pertanto, l'area comune, biennale o anche triennale - la scelta deve essere oggetto di sperimentazione - per una formazione culturale di base uguale per tutti gli utenti, dovrebbe via via, nel triennio o nel biennio successivo, articolarsi in scelte opzionali corrispondenti agli interessi degli stessi utenti per una formazione professionale di base o, meglio, propedeutica.

Alla marcata offerta di strumenti concettuali generali e quindi alla peculiare orientatività del biennio/triennio iniziale, faranno seguito gli interventi culturali più specifici nel triennio/biennio finale con l'inserimento di discipline ritenute indispensabili per l'avvio ad una formazione professionale e abbinate ad attività di tipo tirociniale, anche in aggancio con il mondo del lavoro, e ad attività di laboratorio per acquisizioni di abilità professionali di primo livello.

Così, nel segmento finale della superiore, l'aspetto propedeutico alla professionalità si sostanzia soprattutto attraverso le opzionalità di indirizzo.

Allora occorre domandarci se, di fatto e di

principio, è possibile una stretta convergenza tra cultura e formazione professionale.

La risposta è decisamente no, se per professionalità si deve intendere la professionalizzazione precoce, senza il sufficiente fondo culturale. La risposta è sì, se per professionalità si intende l'esercizio critico della propria attività in determinati settori di lavoro.

Concludendo: la scuola secondaria superiore non può e non deve offrire una formazione professionale in settori specifici, ma fornire la preparazione di base e alcune linee di formazione specializzata coltivando principalmente le abilità e assicurando il possesso di alcuni contenuti principali e più significativi. La formazione professionale di dettaglio va lasciata ad organismi differenti dalla scuola, in sede territoriale e sul posto di lavoro.

Si tratta, quindi, di una formazione professionale a largo raggio, comprendente al suo interno diversi profili professionali affini e collegati, o pre-professionale nel senso che è soprattutto impostata secondo alcuni criteri di carattere generale, ma ben precisi, quali: 1. l'attitudine all'operatività; 2. la capacità di astrazione e di analisi; 3. l'imparare ad imparare.

Tali criteri, proprio in quanto chiaramente specificati, sono traducibili in obiettivi o capacità da raggiungere come il sapere: 1. utilizzare le informazioni; 2. pianificare i propri compiti; 3. lavorare in gruppo; 4. formulare i problemi in modo adeguato; 5. decidere valutando i "rischi"; 6. assumere responsabilità per sé e per altri; 7. rendere operative le proprie conoscenze.

Il sottolineare questi aspetti, ossia le aree culturali definibili mediante una serie di skills, permette di poggiare non tanto sulla formazione di particolari figure professionali quanto sulla necessità di una scuola secondaria superiore, omogenea e formativa, di far fronte alla frequenza dei cambiamenti di status professionale, nel senso di saper rendere l'individuo capace di adeguarsi a ritmi accelerati nel prendere decisioni e nel sapersi aggiornare come sembra richiedere il costante allargamento dell'area professionale del terziario contrassegnato da sempre più marcata capacità progettuale.

Ne deriva un concetto di formazione professionale tesa a sostanzarsi del lavoro di équipe inteso anche come sfruttamento funzionale delle conoscenze dei singoli componenti e della specifica competenza tecnologico-scientifica. Una professionalità che si caratterizza dunque per queste tre caratteristiche: 1. Polivalenza; 2. Collettività; 3. Progettualità.

Ciò si ottiene con la stretta interazione tra scuola secondaria superiore e sicuri sbocchi di

lavoro nel territorio per la specifica formazione professionale post-secondaria. Non basta che tutti vadano a scuola, occorre che tutti possano lavorare secondo la formazione culturale e professionale di base acquisita nella scuola.

Questo significa che il diritto allo studio comporta necessariamente anche il diritto al lavoro.

La scuola non può e non deve avere compiti di formazione di professionalità specifica, bensì quelli di dare una formazione generale tale da potervi innestare poi qualsiasi tipo di professionalità che si dispiegherà nel mondo del lavoro dando luogo all'esplicita manifestazione, in re, della dimensione etica dell'individuo. La scuola forma i talenti che la professionalità poi sfrutta nel mondo del lavoro.

Non compete certamente alla scuola mirare in maniera esclusiva a fornire specifiche professionalizzazioni, giacché questo significherebbe snaturare le caratteristiche stesse per cui una scuola è tale, ossia un luogo di potenziamento dell'intelligenza e della disponibilità umane a fare cultura, a riflettere e ad operare su di essa attraverso una puntuale incentivazione propedeutica ad una variegata flessibilità professionale di ciascun individuo.

A questo principio non sfugge certo la scuola secondaria superiore, la cui auspicata quanto urgente riforma non può, a nostro avviso, che ispirarsi al criterio dell'unitarietà in stretta interazione con quello della opzionalità da realizzarsi utilizzando tutto l'arco del sistema formativo e non solo il settore scolastico. In quest'ottica il momento della professionalità, ben lungi dall'essere depauperato, viene potenziato divenendo l'obiettivo principale della formazione dell'individuo intesa non certo come capacità di eseguire esclusivamente lavori parcellari e accidentali quanto di esercitare il mestiere di uomo che solo nello svolgimento razionale e competente della professione esplica a tutto tondo, per quanto gli è possibile, le sue potenzialità etiche e conoscitive.

* Per un approfondimento del discorso qui condotto mi permetto di rimandare ai miei seguenti contributi: *La scuola e i suoi problemi* (in coll. con F. Frabboni), Firenze, La Nuova Italia, 1990; *Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1994; *I problemi dell'educazione*, Bologna, Cappelli, 1992; *Scuola secondaria superiore: riflessioni generali su un problema particolarmente spinoso*, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 99, 1991, Educazione e politica. Riflessione su tre eventi recenti, in *Ricerche Pedagogiche*, n. 110, 1994.

Riferimenti e orientamenti bibliografici

Aa. Vv., *Dalla riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Firenze, Vallecchi, 1941.

Aa. Vv., *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982.

Aa. Vv., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

Ambrosoli L., *La Federazione nazionale insegnanti scuole medie dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

Ambrosoli L., *La scuola alla Costituente*, Brescia, Paideia - Fondazione Calzari-Trebeschi, 1987.

Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982.

Ambrosoli L., *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980.

Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969.

Bertin G. M., Valitutti S., Visalberghi A., *La scuola secondaria superiore in Italia*, Roma, Armando, 1971.

Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.

Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Bosna E., Genovesi G., *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ad oggi*, Bari, Cacucci, 1988.

Bottai G., *La Carta della Scuola*, Milano, Mondadori, 1939.

Cambi F., *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana 1900-1940*, Milano, Mursia, 1989.

Canestri G., Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976.

Chiosso G., *I cattolici e la scuola alla Costituente al centrosinistra*, Brescia, La Scuola, 1988.

Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.

Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Cives G., *La politica scolastica in Italia: dopoguerra*, in "Bollettino CIRSE", n. 20, 1990.

De Vivo F., *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1983.

De Vivo F., Genovesi G. (a cura di), *Cento anni di Università*, Napoli, Esi, 1986.

Fadiga Zanatta A.L., *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1976.

Fornaca R., *I problemi della scuola italiana dal*

1943 alla Costituente, Roma, Armando, 1972.

Fornaca R., *Storia della scuola moderna e contemporanea*, Roma, Anicia, 1994.

Franchi G. (a cura di), *La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale. Proposte e documenti 1970-1976*, Milano, Feltrinelli, 1976.

Garin E., *La cultura e la scuola nella società italiana*, Torino, Einaudi, 1960.

Gattullo M., Visalberghi A. (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

Genovesi G., I professori, in Aa.Vv., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

Genovesi G., *Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1994.

Genovesi G., *Le aporie della Carta Bottai*, in "Scuola e città", a. XXI, n. 2, 1970.

Genovesi G., *Le riforme scolastiche del ventennio*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 46, gennaio-marzo 1978.

Genovesi G., Pancera C. (a cura di), *Momenti paradigmatici di storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1993.

Gentile G., *Il Fascismo al governo della scuola*, Palermo, Sandron, 1924.

Gentili R., *Giuseppe Bottai e la riforma della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

Gozzer G., *Rapporto sulla secondaria*, Roma, Coines, 1973.

Inzerillo G., *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

Justman J., Volpicelli L., *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Avio, 1959.

Lacaita C.G., *Istruzione e sviluppo industriale in Italia. 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973.

Lenzi R., *La legge Casati alla luce delle risultanze statistiche*, in "I problemi della pedagogia", gennaio-febbraio 1959.

Limiti G., *L'istruzione tecnica nella legge Casati*, in "I problemi della pedagogia", gennaio-febbraio 1959.

Manacorda M.A., *La scuola degli adolescenti*, Roma, Editori Riuniti, 1979.

Ministero P.I., *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia*, Roma, 1909.

Ostenc M., *Esami di stato e controriforma scolastica (1925-1929)*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 76-77, luglio-dicembre 1985.

Ostenc M., *La scuola italiana durante il fascismo, tr. it.*, Bari, Laterza, 1981.

Pagella M., *Storia della scuola dalle origini ai nostri giorni con particolare riguardo alla scuola*

italiana, Bologna, Cappelli, 1980.

Pazzaglia L., *Il dibattito sulla scuola nei lavori all'Assemblea costituente*, in G. Rossini, *Democrazia cristiana e costituente*, Roma, Cinque Lune, 1980, vol. I.

Perugi G., *Educazione e politica in Italia 1860-1900*, Torino, Loescher, 1978.

Quazza G. (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Torino, Stampatori, 1977.

Ragazzini D., *Per una storia del liceo*, in Aa.Vv., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

Ragazzini D., *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987.

Ragazzini D., *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*, Firenze, Le Monnier, 1983.

Raicich M., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri Lischi, 1982.

Ricuperati G., *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, C.P.P.L., 1977.

Ricuperati G., *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, vol. V, Torino, Einaudi, 1973.

Salvemini G., Galletti A., *La riforma della scuola media*, Palermo, Sandron, 1908.

Santoni Rugiu A., *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzoli, 1980.

Santoni Rugiu A., *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

Scrittore F., *La scuola secondaria italiana dal 1963*, Lecce, Milella, 1984.

Talamo G., *La scuola dalla legge Casti all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.

Telmon V., *Il sistema scolastico italiano*, Firenze, Le Monnier, 1976.

Telmon V., *La scuola secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

Tomasi T., *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

ABTRACTS

L'escola secundària superior a Itàlia des de 1945 cap aquí: Aspectes socials, polítics i educatius.

L'autor descabdella un discurs sobre l'evolució de l'escola secundària italiana, mirant d'esbrinar quines han estat i són els obstacles, les rèmores socials i polítiques que n'han caracteritzat el desenvolupament. Es remet a la Llei Casati del 1859, sense la qual no s'entendrien certes "obstinades permanències", que només s'expliquen en el context històric de la Itàlia unitària. L'exploració històrica de l'evolució de l'ensenyament secundari italià a través del període feixista i republicà fins als nostres dies el duu a establir que l'escola secundària ha d'assegurar una formació general que permeti el jove d'inserir-se després amb profit en el món del treball. L'escola-també l'escola secundària superior- no ha d'oferir una professionalització específica, perquè en ella mateixa és un lloc de potenciació de la intel·ligència i de la disponibilitat humana de produir cultura. La reforma del secundari superior s'ha de basar, a judici de Genovesi, en el criteri de la unificació en estreta interacció amb el de l'opcionalitat, i des d'aquesta perspectiva la professionalització esdevé l'objectiu principal de la formació de l'individu, una professionalització entesa no tant com la capacitat d'exercir exclusivament treballs parcel·lats i ocasionals com l'exercici racional i competent d'un ofici o professió amb totes les potencialitats ètiques i cognoscitives que implica l'exercici professional.

Higher secondary school in Italy from 1945 up to now. Social, political and educational aspects

Professor Genovesi analyzes the evolution of the Italian secondary school system, indicating which have been and are the obstacles and the social and political hindrances having affected it, from the old Casati Law of 1859 on. The historical exploration of the changes in the Italian secondary education through the fascist and republican period up to the present days brings the author to the conclusion that higher (secondary) education has to ensure a general formation or training allowing young people's professional insertion to society in a profitable way. Higher secondary school-and school in general- has not to offer an specific, narrow, professionalization, because it is by itself an space for improving the human intelligence and the availability to produce culture. Higher (secondary) education reform has to be based, according Genovesi, on the ideas of unification and optionality, and from this outlook the professionalization becomes the chief aim of human formation, a professionalization conceived as the availability to exerce or practise in a rational and competent way a profession with all the ethic and cognoscitive potentialities of the professional practice.

Enseñanza secundaria, clases sociales y relaciones internacionales en los países del tercer Mundo desde 1945

ETTORE GELPI

Introducción

Es importante para los investigadores occidentales, y también en muchos casos para los del "Tercer Mundo" (1), conocer las luchas de los grandes líderes políticos y culturales que pagaron con la vida y con la prisión el compromiso con una auténtica democracia y con el respeto de la tradición cultural y educativa de su país. El listado podría ser muy grande: M. Gandhi, Patricio Lumumba, Salvador Allende son los más conocidos, pero con ellos hay muchos otros que fueron eliminados físicamente por el amor a su tierra o fueron encarcelados como Nelson Mandela.

En esta introducción me gustaría rendir homenaje al militante y amigo personal Mamadou Dia, Primer Ministro del Senegal de 1960 a 1962, que estuvo doce años en prisión como consecuencia del proyecto de desarrollo de su país que él realizó y que estaba fundado en la participación de las comunidades de base en el medio agrícola. En su último libro (2) subraya las consecuencias del neocolonialismo, que significa desintegración del estado y concentración y personalización del poder. Es evidente que los sistemas educativos y la enseñanza secundaria de muchos países del Sur se ven muy afectados por la crisis del estado y la falta de independencia y de autonomía.

Metodología de investigación.

Un análisis comparado puramente formal entre los países del Norte y del Sur sólo es significativo para confirmar la dependencia estrecha de algunos de estos países hacia la antigua metrópolis colonial y hacia los nuevos poderes neocoloniales que intervinieron masivamente en estos países después de la guerra. Es importante estudiar el origen de las reformas educativas de muchos de estos países, que están en relación con las

influencias de las cooperaciones bilaterales e internacionales, las primeras caracterizadas por una traslación de modelos, las segundas, muchas veces, por proyectos genéricos, y algunas veces utópicos, en los años 60 y 70 y el final de los años 80 y en esta década de los 90 en relación con agencias, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que con su políticas económicas condicionan también la educación.

El alto nivel de dependencia de algunos países influye sobre las clases dominantes que no pueden, y en algunos casos no quieren, construir una enseñanza secundaria coherente con los intereses de su país porque la dependencia de la economía acentúa la contradicción entre el desarrollo del país y una enseñanza secundaria cuando se extiende a una parte importante de la población. Los investigadores (históricos y comparatistas de la educación) interesados en estudiar la enseñanza secundaria desde 1945 no pueden evitar el estudio de la naturaleza de la economía y de las relaciones sociales de estos países.

Pero ¿por qué 1945? Esta fecha sólo es aún significativa para una parte del mundo, el mundo blanco que ha conocido en el interior de sus territorios la paz (algunas veces en el cuadro de sociedades represivas, tanto en el Este como en el Oeste) hasta la tragedia yugoslava de los años 90. Desde 1945 una parte del Tercer Mundo continuó siendo colonizada directa o indirectamente con violencia física y cultural. Se hablaba de democracia, de derechos humanos y al mismo tiempo muchas de las sociedades del Sur del mundo conocieron guerras, genocidios y nuevas dependencias coloniales, económicas y políticas. La enseñanza secundaria se ha desarrollado en un plano cuantitativo muy rápidamente en algunos de estos países y en otros menos rápidamente o sin relación con el desarrollo del país.

(1) Tercer Mundo y países del Sur, expresiones utilizadas en este texto, son términos imprecisos, pero mejores que "País en desarrollo". Para mí todas las sociedades están "subdesarrolladas" o todas son "desarrolladas".

(2) M. Dia: *Corbeille pour l'an 2000*. Ed. Paix et développement, Dakar, 1995, pp. 187 páginas.

Dependencia de la división internacional de trabajo y del acceso a la información

El desarrollo de la enseñanza secundaria está en relación (pero con algunas contradicciones) con esta dependencia. En estos cincuenta años algunos de los países del Sur en los tres continentes de Asia, América Latina y África vieron la posibilidad, algunas veces con duras luchas y con represiones internas, de adquirir nuevas posiciones en esta división. Se conocen los éxitos económicos de los dragones asiáticos, de China, de la India, del Brasil, de algunos países africanos (Argelia, Marruecos, Costa de Marfil, Camerún, Nigeria), países dependientes del valor de las materias primas o de los productos agrícolas, valor determinado por un mercado internacional, instrumento muchas veces de violencias económicas.

Esta división internacional significó un desarrollo importante de la enseñanza secundaria de los países que tenían o que tienen una posibilidad de negociación económica, y una crisis de esta enseñanza para los otros países que por, un lado, no pueden sostener los gastos de una secundaria generalizada (en algunos casos tampoco de una primaria generalizada) y, por otro lado, viven dramáticamente las contradicciones de una enseñanza secundaria que prepara para un mundo productivo que sólo quiere una cantidad limitada de diplomados de secundaria por falta de inversiones, de producción y de transferencia de tecnologías. Las clases populares lucharon y luchan contra una lógica puramente economicista de la educación "en particular mediante presiones para obtener cada vez mayor escolaridad, y también mediante ciertos cambios de orientación y contenido... Se han detectado a nivel macrosocial fuertes contradicciones sociales provocadas por el acceso al sistema escolar; aunque no se pueden interpretar como beneficio preferente para los sectores populares, niegan el papel reproductor atribuido a la escuela y rescatan su valor en la transformación de la sociedad" (3).

La división internacional del acceso a la información tiene hoy consecuencias muy graves también sobre muchos países del sur, para su economía y su educación. En principio las nuevas tecnologías de la información podrían fortalecer el acceso a los conocimientos científicos y tecnológicos, en realidad las dependencias de la economía y la falta de inversiones limitan las

posibilidades de muchas sociedades del Sur para aprovecharse de las ventajas de la revolución de la comunicación y de la información. Al contrario se crean nuevas dependencias que condicionan la enseñanza secundaria y en particular la enseñanza superior que prepara los educadores para la secundaria. En un mundo contemporáneo riquísimo de información y de producción de libros (en papel y electrónicos) muchos países no pueden participar en esta producción y los más afortunados pueden ser consumidores de la producción extranjera.

Contradicción entre la educación tradicional y la educación en la escuela

En todos los países el Sur que fueron colonizados, o que conservaron su independencia al menos en el sentido formal, se desarrolló una lucha importante para conservar su educación, cultura y lengua. Esta lucha continúa y se enfrenta hoy a una monocultura mundial que domina también los países del Norte. En el siglo XX la colonización significó la destrucción progresiva de la tradición educativa africana, culturalmente muy rica, con relaciones importantes en el sentido comunitario, y con gran coherencia entre educación, desarrollo biológico e inserción en el contexto social y económico. La crisis de esta educación pone problemas y formas específicas de anomía en las grandes ciudades africanas y también en la segunda generación de emigrantes en las grandes ciudades del Norte. Es verdad que "las sociedades africanas precoloniales no fueron sociedades idílicas sin conflictos, con frecuencia la fuerza energética de la sociedad fue el resultado de conflictos internos y de guerras... pero este sistema educativo "muere y no hay nada para sustituirlo" (4).

En la educación tradicional había diferentes niveles educativos que pueden corresponder a la primaria, a la secundaria y al superior. Se formaban las clases dirigentes, pero la colonia no tomó en cuenta esta rica tradición educativa. La escuela primaria y secundaria fue considerada, muchas veces, en África la escuela de la dominación y la estrategia de algunas sociedades fue de enviar los niños a la escuela de los colonos blancos después algunos años de educación tradicional para conservar su identidad cultural, educativa y lingüística.

(3) M.D. Ibarrola y E. Rockwell (compiladores): *Educación y clases populares en América Latina* DIE, Centro de investigación y de estudios avanzados del I.P.N., México 1985, p. 128-129.

(4) J. Ki-Zerbo: *Educate or perish*, UNESCO-UNICEF, l'Harmattan, París, 1990, p. 48.

Las lenguas y la enseñanza

Una violencia más fuerte (en África para la totalidad de la población escolarizada y en América Latina para la población autóctona escolarizada) fue la enseñanza en una lengua extranjera. En los años 70-80 con la contribución de la UNESCO se fortaleció la enseñanza en las lenguas nacionales de estos países. Asia, en general, defendió más sus lenguas en la enseñanza y permitió un desarrollo educativo más independiente.

El problema del idioma puede parecer menor enfrente a otras urgencias de los sistemas educativos bloqueados, porque muchas veces el presupuesto sirve hasta el 98% para pagar los salarios de los maestros. Pero el problema de la lengua es fundamental para la identidad de un pueblo.

En el marco de la cooperación internacional contribuí a organizar un encuentro en el 93 en Horefonde, Senegal, proponiendo que las dos lenguas de trabajo fueran la lengua nacional (poulard) de aquella parte del país y el francés. Esta modalidad permitió al conjunto de los participantes y de la población local participar activamente al encuentro.

¿Cuál sería la reacción en los países del Norte si la enseñanza secundaria fuese en idiomas extranjeros al país? Esta hipótesis puede parecer imposible, pero ¿por qué los otros no tienen derecho a expresarse y aprender en su lengua?

Es posible que el futuro de muchas sociedades sea el bilingüismo, el trilingüismo, los expertos no ven ninguna imposibilidad psicológica a esta multiplicidad lingüística. No hay tampoco dificultad de orden político para que muchos países viven y practican en el Norte y en el Sur el pluralismo lingüístico. El status de la lengua no depende de razones pedagógico-lingüísticas sino de relaciones de poder. El status de las lenguas en España es muy diferente del de las lenguas indígenas en la mayoría de los países de América Latina o de las lenguas nacionales en los países africanos o de la lengua de los trabajadores migrantes en el Norte como en el Sur (5). El problema de la lengua y de su enseñanza en la secundaria y en particular en el superior es un problema político, de luchas sociales y de luchas internacionales.

La enseñanza y el mundo del trabajo

Los esfuerzos del desarrollo de la enseñanza secundaria en los países del Sur y en particular en los países de nueva industrialización conocen en

alguno de ellos un buen éxito porque el mercado del trabajo recibía los diplomados y porque las estructuras de la enseñanza secundaria tenía cuadros cualificados para una enseñanza que permitía el ingreso en la vida productiva. En otros países, bloqueados en su desarrollo económico, con una dinámica demográfica muy alta, con graves crisis de proyectos de desarrollo con relación a la penalización de sus producciones por el mercado internacional, el secundario sufrió y sufre de una alta tasa de fracaso y abandono, de falta de formadores, en particular en el sector técnico, de alto índice de emigración a nivel nacional e internacional en las zonas rurales de los diplomados y de pocas inversiones nacionales e internacionales en la producción, condiciones que generan sistemas productivos poco sofisticados y que no demandan trabajadores a nivel de secundaria.

El valor de la educación, que fue muy alto en la educación tradicional y también en el primer período de la construcción de los estados nacionales, por ejemplo en África, está hoy en crisis porque la correspondencia entre los diplomas de la secundaria y la producción está muy limitada y porque las administraciones públicas no tienen recursos para recibir nuevos diplomados de secundaria y de superior y los sectores privados crean limitados nuevos puestos de trabajo que necesitan un nivel medio alto de cualificación.

En los países neoindustrializados, queridos por los mercados internacionales por su alta rentabilidad, la enseñanza secundaria conoce un desarrollo muy rápido favorecido también por inversiones importantes en todas las formas de tecnología educativa.

En su conjunto los países del sur pueden enseñar cosas interesantes a los países del Norte para su experiencia de éxito y de crisis del secundario con relación a la ecuación entre enseñanza y acceso al mundo de la producción. En la década que viene sería necesario crear más de miles de millones de nuevos empleos para permitir a todos los humanos trabajar. La tarea parece imposible. Es posible que sea más fácil para muchos países que tienen suficientes recursos de desarrollar la enseñanza secundaria más que su sistema productivo. El costo de un estudiante es menor que la inversión para la creación de nuevos puestos de trabajo en los sectores modernos de la producción. Es posible anticipar contradicciones dramáticas entre estos desarrollos contradictorios.

La erradicación del analfabetismo y la escuela

(5) M. Siguán y W. Mackey: *Educación y bilingüismo*, Santillana-UNESCO, Madrid 1986, pag 216.

para todos los niños y los adolescentes al menos hasta los 14 años de edad, prometida en particular para las cooperaciones internacionales están aún muy lejos. Esta realidad significa que una parte importante de la población del Sur no podrá evidentemente acceder a la enseñanza secundaria.

En algunos países una parte importante de la población infantil trabaja entre los seis y catorce años y no solamente están los niños trabajadores sino que existe ahora también la nueva categoría de niños "desempleados" porque también hay competencia en el mercado de trabajo de los niños, por ejemplo, en Egipto entre los 6 y 14 años hay 5.62% de niños parados (6). En Egipto, como en otros países del Sur, coexiste el paro y el trabajo de los niños sin acceso a la educación formal, con enseñanza secundaria de buena calidad pero limitada a una parte de la población.

El trabajo de los niños, conocido también en los países del Norte hasta años recientes, está más difundido que lo que dicen las estadísticas oficiales; entre los cincuenta millones oficiales y la realidad de 200 o 300 millones, la diferencia es muy grande. Esta población difícilmente tendrá el acceso a la enseñanza secundaria porque es muy difícil utilizar después formas de educación de adultos a nivel secundario cuando faltó una formación inicial.

Perspectivas

La enseñanza secundaria está en estrecha relación, en el Norte como en el Sur, con las relaciones de clases sociales de cada sociedad. La secundaria, y en particular la calidad de la misma, refleja también el desarrollo del sistema productivo en sus variables económicas y tecnológicas. Las relaciones internacionales condicionan también esos sistemas productivos y por consecuencia los sistemas educativos. Si hay niños que trabajan en los países del sur, si hay millones de desempleados, diplomados de la secundaria y de superior (se habla de más de 5 millones de diplomados universitarios parados en sólo la India) la responsabilidad es conjunta de los países más poderosos que condicionan la economía mundial y de las clases dirigentes del Norte y del Sur poco sensibles ni interesadas en cambiar, en particular, las relaciones económicas internacionales.

Los países del Sur más desfavorecidos en un sentido económico se enfrentan con la contradicción de fortalecer su enseñanza secundaria y de crear desempleados intelectuales.

La respuesta es nacional e internacional: es necesario la construcción de enseñanza secundaria con más coherencia entre formación y contexto económico y social. Hasta ahora la cooperación internacional fue casi inexistente en el sector educativo, y muchas veces negativa en el sentido económico. El desarrollo de la enseñanza secundaria sin perspectiva de coherencia no puede ayudar el desarrollo de estos países. Al mismo tiempo es necesario que nuevos sistemas de enseñanza secundaria se desarrollen para impedir que la nueva división internacional de la educación y del acceso a la información bloquee el desarrollo de muchas sociedades.

Las XIII jornadas de Historia de la educación en los países catalanes, promovidas por la Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana, podrían estudiar los problemas de la defensa de la lengua y de la cultura en los sistemas educativos en muchos países del mundo que luchan, como los catalanes lucharon en su historia. Este estudio en un espíritu de cooperación internacional podría ser un hecho interesante para la historia y la educación comparada.

(6) E. Zibani: "Le travail des enfants en Egypte et ses rapport avec la scholarisation: Esquisse d'évolution" *Egypte, Monde Arabe*, 18-19, 1994, pág. 160-161.

ABSTRACTS

Ensenyament secundari, classes socials i relacions internacionals als països del Tercer Món des de 1945

Després de constatar l'elevat grau de dependència econòmica, laboral i informativa dels països del Tercer Món respecte les potències desenvolupades, l'autor significa que encara apareixen nous condicionaments que incideixen negativament sobre l'ensenyament secundari establert en la zona Sud (Àfrica, Amèrica Llatina i Àsia). Tot i els esforços d'aquests països per conservar la seva llengua i cultura, el fet és que s'assisteix a un procés neocolonitzador que limita les possibilitats d'un autèntic pluralisme lingüístic. Per altra part, i al marge de la qüestió de la llengua, les dificultats d'inserció laboral, l'explotació del treball infantil, la desocupació dels titulats superiors, forneixen alguns dels grans problemes de l'ensenyament secundari del Tercer Món enmig de grans lluites polítiques i socials d'àmbit internacional.

Enseñanza secundaria, clases sociales y relaciones internacionales en los países del Tercer Mundo desde 1945

Después de constatar la dependencia económica, laboral e informativa de los países del Tercer Mundo respecto de las potencias desarrolladas, el autor significa que todavía hoy se dan condicionamientos que inciden negativamente sobre la enseñanza secundaria extendida entre los países de la zona Sur (África, América Latina, Asia). A pesar de los esfuerzos de estos países por conservar su lengua y cultura, se asiste a un proceso neocolonizador que limita las posibilidades de un auténtico pluralismo lingüístico. Por otra parte, y además de la cuestión de la lengua, las dificultades de inserción laboral, la explotación del trabajo infantil, la desocupación de los titulados superiores, constituyen algunos de los grandes problemas de la enseñanza secundaria del Tercer Mundo y en medio de un conflicto de intereses políticos y sociales de ámbito internacional.

Secondary Education, Social Classes and International Relations in the countries of the Third World from 1945

In view of the economic, labour and information dependence Third World countries have on the developed nations, the author affirms that even today there exist conditions which have a negative influence on extended secondary education in the countries of the South (Africa, Latin America, Asia). In spite of the efforts of these countries to conserve their language and culture, a neo-colonialist process is underway which restricts the possibilities of real linguistic pluralism. Furthermore, apart from the language problem, difficulties of integration into the workplace, the exploitation of child labour and unemployment amongst the more highly qualified are just some of the challenges facing secondary education in the Third World which are being debated on the international stage, moreover, in the midst of a conflict of political and social interests.

Unificação ou diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990

ANTÓNIO TEODORO

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

1. A sociedade portuguesa é uma sociedade de desenvolvimento intermédio que, a partir de 1969, iniciou uma fase de transição, depois de se terem esgotado, tanto no plano económico como no plano político, a nível interno e internacional, as condições em que assentara a sua anterior posição (Santos, 1990). Essa fase de transição teve uma aceleração e uma transformação com as roturas realizadas com o 25 de Abril de 1974, nomeadamente a instauração de um regime democrático e a perda do império colonial, bem como, mais tarde, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia.

Portugal é, desde há varios séculos, uma sociedade semiperiférica da região europeia, assente, até 1974, no império colonial português. Depois do seu desmantelamento, Portugal tem vindo a renegociar a sua posição no sistema mundial, sendo previsível que essa situação semiperiférica, no sentido que Wallerstein (1974) e Fortuna (1987) lhe atribuem, se mantenha, fruto de uma simultânea integração na União Europeia e de relações económicas e sociais privilegiadas com os países da África lusófona (Santos, 1994).

A situação semiperiférica de Portugal é bem determinável por um conjunto de indicadores socio-económicos, do rendimento *per capita* à estrutura de emprego, mas igualmente através dos níveis de educação da população portuguesa. O atraso educativo português começou a acentuar-se na segunda metade do século XIX, como o mostram estudos recentes de Jaime Reis (1993) e de António Candeias (1994), e mantém-se até à actualidade.

Esse atraso educativo, resultante da crónica subalternização da educação nas estratégias de desenvolvimento, mesmo nos períodos de maior expansão material nos séculos XIX e XX (Franco, 1994), conduziu a uma tardio desenvolvimento da escola de massas em Portugal, independentemente da história da educação assinalar um impressionante conjunto de iniciativas e de reformas, marcadas por uma frequente incapacidade de levar as políticas à prática e pela

falta de recursos (Stoer, 1986:19). A condição semiperiférica de Portugal encontra-se bem presente nesta *construção retórica* da educação (Soysal e Strang, 1989; Stoer e Cortesão, 1994), que associa um discurso político e uma produção legislativa muito avançados com uma afectação de meios, designadamente de ordem financeira, muito limitada.

Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo na população com idade superior a 7 anos de 75% em 1900, de 66% em 1920 e de 49% em 1940 (Nóvoa, 1989). O princípio da escolaridade obrigatória, instituído em 1835 por Rodrigo da Fonseca Magalhães, só na década de 50 do nosso século é que se tornou, estatisticamente, uma realidade. A escolaridade obrigatória, que era, desde 1929, no início do Estado Novo, de três anos, só subiu para quatro anos em 1956, e mesmo assim apenas para os rapazes, tornando-se extensiva aos dois sexos em 1960 (S. Grácio, 1986). Em 1964, a escolaridade obrigatória é prolongada para seis classes, correspondente ao incluir como obrigatório, para além do ensino primário elementar (quatro classes), o 1.º ciclo dos liceus e o ciclo preparatório do ensino técnico, ambos de dois anos, e o ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes), criado com a finalidade essencial, não a de ser uma antecâmara de estudos mais longos, mas a de dar uma preparação directa para a vida activa (R. Grácio, 1985:93).

O aumento da procura de educação, fruto do desenvolvimento industrial e urbano da expansão do sector terciário da economia e da consequente modificação da estrutura social com o crescimento da "classe média" (R. Grácio, 1985; S. Grácio, 1986), verifica-se em Portugal com um significativo atraso relativamente a outros países em particular face aos países centrais no espaço europeu e do primeiro mundo. Um tal atraso na procura de educação conduziu a que, em Portugal, se possa dizer que se verifica uma simultânea *crise e consolidação* da escola de massas (Stoer e Araújo, 1991, 1992).

2. A expansão do ensino secundário, e do ensino básico pós-primário, iniciou-se, paulatinamente, desde meados dos anos 50, num contexto de *procura optimista de educação* (S. Grácio, 1985), e desenvolveu-se, mais acentuadamente, nos anos 70 e 80. Correspondendo essa expansão a uma lógica subjacente ao próprio desenvolvimento social, o debate centrou-se sobre as formas de responder a esse aumento de procura de educação. Nos sectores mais conservadores, temia-se "o risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual", como expressava o Ministro da Educação Galvão Telles em meados dos anos 60 (1966:178). Os sectores desenvolvimentistas, que tiveram no Ministro Leite Pinto (1955-1961) o seu primeiro representante na pasta da Educação, inebriados pelas concepções meritocráticas e pela teoria do capital humano, defendiam um ensino de massas como condição de alargamento da base de recrutamento das elites necessárias ao fomento económico e cultural do País.

O primeiro prolongamento da escolaridade obrigatória, verificado em 1964, foi ainda realizado mantendo a "verticalização", com três vias paralelas de desigual prestígio pedagógico e social: 1.º ciclo dos liceus, ciclo preparatório do ensino técnico e ciclo complementar do ensino primário. Em Janeiro de 1967, é realizada uma primeira "horizontalização" das estruturas escolares, pela unificação do 1.º ciclo dos liceus e do ciclo preparatório do ensino técnico, transformados em ciclo preparatório do ensino secundário (5.º e 6.º anos), mas permanecendo a "verticalização", pela manutenção, em paralelo, deste novo ciclo com a 5.ª e 6.ª classes do ciclo complementar do ensino primário e o ensino preparatório indirecto ou teleescola, então criado (R. Grácio, 1985:94-95). Como diz Rui Grácio, que demonstra a fragilidade da argumentação adoptada, foi uma opção que tentou compatibilizar o objectivo democratizante da "horizontalização" de estruturas com o desiderato de "racionalizar" as opções escolares e profissionais (1985:94).

Será com Veiga Simão, o último dos ministros da Educação do Estado Novo, já nos anos 70, que se produzem medidas e projectos legislativos que, em nome da "democratização do ensino" e da "igualdade de oportunidades", visam enquadrar o prolongamento da escolaridade obrigatória e a reforma dos ensinos secundários (liceal e técnico) numa perspectiva de unificação (R. Grácio, 1985:98).

3. No final dos anos 60, coexistem duas vias no ensino secundário marcadamente distintas: o *ensino liceal*, de feição teórica com um curriculum "humanístico-científico", preparando

directamente para a frequência da universidade e permitindo o acesso ao funcionalismo público administrativo e às escolas do magistério; e, o *ensino técnico*, com uma organização e objectivos de formação profissional, nas áreas dos serviços ("comércio"), da indústria, das artes, da agricultura e da "formação feminina", procurando satisfazer as necessidades em operários e empregados e, nas vias de maior duração, os fluxos necessários à formação de quadros médios nos institutos industriais e comerciais e nas escolas de regentes agrícolas (Emideo, 1981).

No início dos anos 70, assiste-se a uma política que, no dizer de Tavares Emideo, na época Director-Geral do Ensino Secundário, obedece a "duas linhas básicas de actuação": uma, centrada na elaboração de um "projecto de reforma global"; outra, procedendo ao lançamento de "medidas pontuais preparatórias ou para elas convergentes" (Emideo, 1981:194).

De facto, no ano de 1970-71 procede-se a uma reforma do ensino técnico, apresentada como uma "sequência lógica das transformações operadas pelo ciclo preparatório" (Emideo, 1981:195), leia-se, a unificação do 1.º ciclo das vias liceal e técnica. A reforma consiste sobretudo numa drástica redução do número de cursos gerais existentes (7 ao 9 ano de escolaridade), passando de sessenta e quatro cursos a apenas oito, e numa reorganização dos *curricula* e dos programas, onde se verifica uma acentuada diminuição da carga horária de trabalho oficial e um reforço da formação científica e humanística. Como refere Tavares Emideo, os novos cursos gerais do ensino técnico assentam na existência de "disciplinas afins das dos cursos gerais do ensino liceal complementadas por outras de iniciação técnica", procurando cobrir, simultaneamente, dois objectivos: "obtenção de um nível suficiente de cultura geral e de iniciação profissional" (1981:195).

As alterações verificadas no ensino técnico não corresponderam, todavia, à procura social. Contrariando a evolução verificada entre 1948 e 1969, onde o crescimento do ensino secundário assentou, predominantemente, no ensino técnico, verificou-se entre 1969-70 e 1973-74 "um crescimento explosivo do ensino liceal" (Emideo, 1981:200), particularmente nos distritos de Lisboa, Porto e Coimbra. Tavares Emideo justifica esse crescimento tanto pelo "estatuto privilegiado" de que o ensino liceal continuava a gozar, como pela entrada em funcionamento de escolas secundárias onde, "por aquela razão e menores exigências de equipamentos, predominavam os cursos liceais" (1981:200).

4. A Lei 5/73, conhecida como "reforma Veiga

Simão", preve uma nova estrutura para o sistema escolar: um ensino básico obrigatório de oito anos, abrangendo quatro anos de escola primária e quatro anos de escola preparatória, ambas com um *currículum* unificado; e, um ensino secundário de quatro anos, dividido num 1.º ciclo, ou "curso geral" e num 2.º ciclo, ou "curso complementar", terminando, deste modo, com a clássica distinção entre ensino técnico e ensino liceal.

Segundo a Lei 5/73, o curso geral do ensino secundário (9 e 10 anos de escolaridade) "é ministrado em *escolas secundárias pluricurriculares*" (o sublinhado é meu, A. T.), denominadas genericamente por "escolas secundárias polivalentes" (as aspas são do texto da lei, base IX, nº 3). Este curso "compreenderá um núcleo de disciplinas comuns que facultem aos alunos uma *formação geral unificada* (sublinhado meu, A. T.) e algumas disciplinas de opção que favoreçam uma iniciação vocacional, com vista aos estudos subsequentes ou à inserção na vida prática, directamente ou após adequada formação profissional" (base IX, nº 5).

O curso complementar do ensino secundário é, ainda segundo a Lei 5/73, assegurado por escolas secundárias polivalentes ou por outros estabelecimentos de ensino "orientados para a formação de profissionais" (base IX, nº 4). O seu *currículum* "será mais diferenciado que o (do) curso geral, compreendendo algumas disciplinas obrigatórias e maior número de disciplinas de opção e visará em especial a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida prática, directamente ou após adequada formação profissional" (base IX, nº 6).

No contexto da análise deste processo de unificação do ensino secundário, importa salientar que o *Projecto do Sistema Escolar*, documento colocado em debate público em 1971 e cujos resultados conduziram à Lei 5/73, era bastante mais recuado. O *Projecto* previa que, após a escolaridade obrigatória, existiriam "três vias diferentes" que se caracterizariam "pela diversidade no grau de incidência que se confere ao ensino de disciplinas no domínio das letras e ciências puras, ciências aplicadas e respectivas tecnologias e, (...) no que respeita à estética e artes aplicadas" (MEN, 1971:7). Tanto os cursos gerais como os cursos complementares do ensino secundário, ainda segundo o *Projecto*, seriam leccionados em "três tipos de estabelecimentos": o *liceu clássico*, o *liceu técnico* e o *liceu artístico*, "correspondendo aos graus de incidência curricular anteriormente referidos". Diga-se, em abono do rigor, que o *Projecto* apresentava esta solução como uma "primeira fase", resultante de uma "impossibilidade material", considerando que

seria desejável que "os liceus venham a revestir um carácter polivalente, de forma a que qualquer modalidade normal do ensino secundário possa ser ministrada no mesmo estabelecimento" (MEN, 1971:8).

Esta alteração no projecto inicial resultou do facto de, como assinala o relatório que sistematiza os contributos do debate sobre a Lei 5/73 (Leite, 1973), a "grande maioria das individualidades que se pronunciaram" se terem mostrado favoráveis a instituições polivalentes. Os argumentos resumidos no relatório são bem significativos dos propósitos democratizadores dessa alteração:

"a) Evita a discriminação de classes sociais;

Dá a todos os alunos igualdade de oportunidades e possibilidades;

Facilita a mudança de orientação, sem saída do mesmo estabelecimento" (Leite, 1973:39).

A Lei 5/73 não chegou a ser regulamentada, acabando por ser revogada, de facto, pela *rotura democrática* do 25 de Abril. Todavia, antes da promulgação da lei, mas de acordo com o seu espírito, Veiga Simão iniciara em 1972-73 os "3 e 4 anos experimentais do ciclo preparatório", prolongamento de dois anos do tronco comum da escolaridade obrigatória, então fixada em oito anos, embora se previsse o seu possível alargamento para dez anos, "acompanhando a evolução observada noutros países" (MEN, 1971:17). Como considera Rui Grácio, referindo-se aos 3 e 4 anos experimentais e à criação posterior do ensino secundário unificado, "são um fio de continuidade na rotura que separa a ditadura da democracia" (1985:103).

5. O Estado Novo iniciara em 1969 a crise final da sua forma organizativa do Estado. O 25 de Abril de 1974 introduziu uma rotura nesse processo de crise, em virtude da explosão do movimento social popular que se seguiu imediatamente ao golpe de Estado, constituindo mesmo para Boaventura Sousa Santos "o movimento social mais amplo e profundo da história europeia do pós-guerra" (1990:27).

A mobilização social popular atingiu as mais diversas áreas da vida social, entre as quais, com destaque, a educação. Stephen Stoer sintetiza essa mobilização através da expressão, *as escolas saem para as ruas e a rua vai às escolas* (1986:155). Se considerarmos que o Estado se confronta com a resolução de três problemas básicos - *legitimação*, *controlo social* e *acumulação*, a mobilização verificada no pós-25 de Abril no sector da educação orientou-se fundamentalmente no sentido da legitimação, ou seja, de considerar a educação, e a cultura genericamente, instrumentos fundamentais na construção e manutenção de uma

sociedade democrática (Stoer e Araújo, 1991:206).

A relação entre *educação e democracia* acentuou-se consideravelmente no processo de mobilização educativa verificada em Portugal entre 1974 e 1976. A democratização da educação foi procurada segundo uma perspectiva, normalmente não assumida explicitamente pelos diferentes actores, que englobava tres dimensões complementares e convergentes:

(i) a igualdade de oportunidades de acesso à educação;

(ii) a igualdade de oportunidades de sucesso na educação;

(iii) a participação democrática na escola e no sistema educativo (Teodoro, 1982).

O objectivo da democratização do sistema educativo tornou-se elemento fundamental de *legimação* do novo regime político. Não optando por reformas globais e abandonando, de facto, a implementação da Lei 5/73, o novo poder realiza, todavia, um conjunto de alterações nas estruturas escolares, de que a mais significativa foi, seguramente, a criação do *ensino secundário unificado*.

A unificação do ensino secundário (7 ao 9 ano de escolaridade), em 1975, resulta de uma "decisão política de transparente inspiração democrática", como sublinhou Rui Grácio (1985:87), consonante com as decisões tomadas em países *escolarmente avançados*, a Leste e a Oeste da Europa, com as decisões de organismos como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa ou o BIE, e com o programa dos principais partidos políticos portugueses, para além de se situarem numa linha de continuidade face às reformas da escolaridade básica e do ensino secundário da segunda metade da década de 60 e do início da década de 70 (idem).

As finalidades da criação do ensino secundário unificado são resumidas por Rui Grácio, na época Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, que conduziu politicamente esse processo, do seguinte modo:

Primeira: adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze, permitindo aos rapazes e raparigas autodeterminarem-se com menor probabilidade de erro e adiando, com vantagem, a incidência dos factores financeiros e culturais de ordem familiar na opção do rumo escolar ou profissional do jovem;

Segunda: romper com a dualidade ensino liceal-ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual-trabalho manual, mas também,

correlativamente, a dualidade dominante-dominado;

Terceira: romper com a dualidade escola-comunidade, educação formal educação não formal, dualidade que empobrece os dois termos do binário (R. Grácio, 1985: 106-107).

Integrado no quadro político e ideológico de então, o Portugal *em transição para o socialismo*, como proclamavam os principais documentos fundadores do regime democrático, entre os quais a Constituição da República promulgada depois, em 1976, o ensino secundário unificado apresentou uma organização curricular que "não comportava objectivos e áreas de feição vocacional e muito menos profissionalizante", previstos para os anos subsequentes, e continha certos "dispositivos e directrizes", como a área de Educação Cívica Politécnica, e as disciplinas de Ciências Sociais e de Trabalhos Oficiais, que visavam "articular alguns aspectos da aprendizagem escolar à esfera do trabalho produtivo", onde "a componente *social* prevalecia sobre a componente *económica*, a preocupação igualitária sobre a de formação de *capital humano*" (R. Grácio, 1985:125).

6. A unificação do ensino secundário, a partir de 1976, não continuou, todavia, com as orientações iniciais dos seus impulsionadores. Foi então suprimida a área de Educação Cívica Politécnica e substituída a disciplina de Ciências Sociais pela de História, bem como outros *ajustamentos* programáticos que alteraram substancialmente os propósitos iniciais do ensino secundário unificado.

Em 1978, procede-se à reestruturação dos cursos complementares do ensino secundário (10 e 11 anos), procurando-se, como se fizera com o ciclo anterior, eliminar as duas vias ainda existentes, a liceal e a técnica. Segundo a legislação que procedeu a essa reestruturação (Despacho Normativo 140 A/78, de 22 de Junho), pretendia-se facultar aos jovens o acesso ao ensino superior e, simultaneamente, a inserção na vida activa, em articulação com sistemas já existentes ou a criar, estabelecendo uma sequência equilibrada com o 9º ano e o regime de opções criado em 1977.

Relativamente à estrutura curricular, o ensino secundário complementar organizava-se em cinco áreas de estudo -científico-naturais, científico-tecnológicos, económico-sociais e de artes visuais-, integrante três componentes: um *tronco comum* obrigatório de formação geral; a *formação específica* constituída por um conjunto de disciplinas obrigatórias e facultativas correspondentes a cada uma das áreas de estudo; e a *formação vocacional* perspectivada segundo os domínios de actividade

e os cursos do ensino superior para que se orientam, com uma carga horária variável.

Rui Grácio, principal responsável pela unificação do ensino secundário em 1975, como anteriormente referi, foi particularmente crítico face as mudanças introduzidas pelo I Governo Constitucional a partir de 1976, acusando-o de, conservando a *moldura formal*, organizar o "ensino secundário geral de maneira a torná-lo fortemente selectivo, designadamente licealizando o plano de estudos, os programas, as metas e as normas didácticas, os critérios de avaliação" e de "orientar os ensinos secundários complementares, pouco a pouco, no sentido de se tornarem essencialmente estudos preambulares do ensino superior" (1985:140). Significativamente, será a crítica a *licealização* do ensino secundário que estará também no cerne do discurso político dos anos 80 contra a *extinção do ensino técnico*, embora com objectivos e pressupostos completamente distintos dos de Rui Grácio.

Sérgio Grácio não se espanta com essa inflexão, considerando mesmo que a "licealização do primeiro troço do secundário vem assim acrescentar o seu contributo próprio ao que, só por si, o desenvolvimento do sistema escolar já trazia ao desenvolvimento das aspirações" (1986:146).

Cherkaoui, que estudou as mudanças do sistema educativo em França entre 1950 e 1980, defende que "as reformas institucionais não consistiriam, de facto, senão num mecanismo de adaptação do sistema escolar a novas realidades produzidas pela agregação de decisões individuais, elas próprias função da percepção do mercado de trabalho", ou seja, "a mudança institucional não é o regulador, é o regulado", "ela não vem do alto, sofre os constrangimentos de baixo" (1982:81).

De acordo com este tese de Cherkaoui, pode-se afirmar que o período de pleno emprego que Portugal viveu durante a primeira metade dos anos 70, em consequência do enorme fluxo migratório dos anos 60 para a Europa e da mobilização dos jovens para a guerra em África, representou um forte factor de atracção pela frequência escolar, enquanto meio de mobilidade social ascendente. E o ensino secundário, liceal ou de cariz licealizante, era seguramente o que estava em melhores condições de possibilitar essa mobilidade social.

7. A segunda metade da década de 70 é marcada pela emergência de duas novas realidades, que irão condicionar a política educativa dos anos 80. Refiro-me ao crescimento rápido do desemprego, em particular entre os jovens à procura do primeiro emprego, e ao acentuar da pressão sobre o ensino superior, em particular sobre a universidade.

Maria João Rodrigues, ao proceder à decomposição da procura de emprego e à determinação do seu impacto sobre o desemprego, considera o que designa de "deriva do sistema de educação-formação" como uma das componentes responsáveis pelo agravamento do desemprego considerando particularmente grave a incapacidade desse sistema em fazer face aos problemas de inserção profissional dos jovens (1992:132-133). Maria João Rodrigues defende que a "fragilidade das alternativas escolares mais voltadas para a formação profissional, tanto ao nível secundário como ao nível superior", bem como idêntica "fragilidade dos dispositivos de aprendizagem e de formação profissional extra-escolar", faz com que a maior parte dos jovens abandonem a escola "com uma formação de empregados ou de operários pouco qualificados", incitando a uma "lógica de terceirização generalizada" (1992:133).

Uma análise comparada da frequência escolar na segunda metade da década de 70 entre o ensino secundário e o ensino superior, permite a constatação, imediata, da contradição entre a continuação do rápido crescimento do ensino secundário complementar e a estagnação, ou mesmo decréscimo, da frequência do ensino superior (S. Grácio, 1986:119), decorrente da introdução do regime de *numerus clausus*. Essa medida, generalizada em 1978 a todos os cursos, veio gerar um enorme desajustamento entre a procura e a oferta de ensino superior, que só nos finais da década de 80 se veio a equilibrar, após o *boom* da oferta criada pelas universidades privadas.

Situando já num período que designa de *procura desencantada de educação*, resultante da inevitabilidade da desvalorização dos diplomas face à massificação dos ensinos secundário e superior, Sérgio Grácio defende que, a partir de 1978, as principais decisões de política educativa vão convergir, *inapelável e necessariamente*, na orientação de "desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso no ensino superior, ou no ensino superior universitário" (1986:147). Estão neste caso, para além da introdução do *numerus clausus* no acesso às universidades, a criação do ensino superior de curta duração, mais tarde designado de ensino superior politécnico, do 12 ano e, em especial, da sua via profissionalizante, do ensino profissional e técnico profissional e, mais recentemente, das escolas profissionais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário.

8. A preocupação em desviar os jovens da procura do ensino superior, em especial do universitário, verificou-se ainda nos finais dos

anos 70, com o impulso dado à criação do ensino superior de curta duração, ou ensino superior politécnico, apresentado como um ensino possuindo características vincadamente profissionais, conforme preconizava o *relatório* do Banco Mundial, que apóia técnica e financeiramente este projecto de formação de técnicos de *nível médio* (Stoer, 1982, 1986). Todavia, pelos sucessivos atrasos na implementação desta via de ensino superior e pelos efeitos da reestruturação do ensino secundário complementar, cuja organização curricular possuía uma proximidade maior com a antiga via nobre, o ensino liceal, o que se verificou foi uma ainda maior pressão sobre a entrada no ensino superior.

Em 1980, em substituição do *ano propedêutico*, processado através de formas de ensino à distancia, é criado mais um ano de escolaridade no ensino secundário, o 12 ano, cuja estrutura foi pensada sobretudo com o sentido de travar o acesso ao ensino superior, tanto pela selectividade deste ano-tampão entre o ensino secundário e o ensino superior, como pela aposta em "12 anos de escolaridade com características de estágio-aprendizagem, de modo a permitir uma formação profissional", como defendia o ministro da Educação de então (Crespo, 1980). Foi uma tentativa frustrada, pois se esses cursos profissionalizantes ainda representaram 5,9% do total de inscritos em 1980-81, dois anos mais tarde, em 1982-83, já não representavam senão 1,5% dos inscritos.

No início dos anos 80 foi ainda lançada uma *experiência-piloto* de formação profissional de jovens em empresas, associando, para a leccionação das disciplinas humanísticas e científicas, escolas secundárias próximas. Esta formação situava-se ao nível do curso secundário unificado (7 ao 9 anos de escolaridade) e tinha como destinatários privilegiados os jovens com mais de 14 anos que tinham abandonado ou estavam em riscos de abandonar o sistema escolar formal. Esta "experiência-piloto" não teve expressão estatística relevante, abrangendo apenas, em 1983, 645 jovens numa dezena de empresas (Fenprof, 1983).

A prioridade à formação profissional, ao nível do ensino secundário, teve um impulso decisivo com o *exame* à política educativa portuguesa, realizado pela OCDE em 1982-1983. O exame da OCDE foi bem explícito nas suas propostas e recomendações. Partindo da constatação que, em geral, "o espírito prático parece estar singularmente ausente do ensino português" e associando o ensino secundário "à cidade e à classe média", a OCDE recomenda, como *grande*

prioridade, "a criação de alternativas profissionais a partir da idade de 14 anos", ou, de outro modo, "que o ensino técnico e profissional deveria ser uma prioridade capital da política educativa" (OCDE, 1984:59-88). Na defesa da sua posição, os examinadores da OCDE acrescentam mesmo que o "alargamento do acesso aos institutos politécnicos não é uma questão prioritária" (*idem*), opção dissemelhante da anteriormente defendida pelo Banco Mundial e assumida até aí pelos diferentes titulares do Ministério da Educação. Enquanto o Banco Mundial apostava na diversificação do ensino superior, como forma de evitar a massificação da universidade e de preparar os *quadros médios* necessários ao desenvolvimento do País a OCDE recomenda que a diversificação se faça mais cedo, ao nível do ensino secundário, evitando uma procura desmedida de ensino superior e definindo um perfil de *quadro médio* com menores exigências escolares.

O *relatório* do Banco Mundial e o *exame* da OCDE, pelo conjunto das recomendações efectuadas, mesmo que diferentes nas soluções práticas, passaram a constituir os principais documentos legitimadores das políticas que, a partir de 1978 e 1983, elegem, como primeira prioridade, a necessidade do sistema educativo responder às solicitações do *mercado de trabalho*, formando os *recursos humanos* necessários ao desafio com que Portugal estará confrontado ao aderir, como se veio a verificar em 1 de Janeiro de 1986, à Comunidade Económica Europeia.

9. Na apresentação do Programa do Governo do Bloco Central, constituído pelos dois maiores partidos portugueses, Partido Socialista e Partido Social-Democrata, o Ministro da Educação desse Governo justificava do seguinte modo, em Junho de 1983, a nova *prioridade das prioridades* da política educativa:

"E, assim, a prioridade das prioridades, que o Governo se propõe alcançar, num país como o nosso, onde nos últimos anos se operou uma democratização algo massificante e atribiliária, que levou à desregulação do sistema do Ensino, apesar de algumas experiências positivas, será a de institucionalizar as vias profissionalizantes e profissionais, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, como meio de adequar a educação a um contexto económico, social e cultural que vai ser o dos jovens das próximas gerações, hoje angustiadas com a falta de emprego ou, mais ainda, com a não preparação para ele, quando apesar de tudo existe.

Como haveremos de fazer face, neste contexto, à necessidade de modernizar as estruturas produtivas, de adaptá-las ao desafio da CEE,

trabalhando mais e melhor, se em vez de formar homens de ofício - que podem ao mesmo tempo ser homens de arte - continuarmos a alimentar as ilusões de um falso igualitarismo, sacrificando no altar das ideologias visionárias precisamente os filhos das classes mais desfavorecidas, que ficam muitas vezes pelo caminho, sem diploma nem profissão?" (Seabra, 1983).

Na defesa da (re)criação do ensino profissional e técnico-profissional figura uma crítica aos efeitos *económicos* da unificação do ensino secundário, mas igualmente aos seus efeitos *sociais*. Manuel Braga da Cruz responsabiliza a "desprofissionalização do ensino" por um "mais difícil relacionamento dos jovens com o trabalho", agravando o já "preocupante divórcio entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho" e fazendo "da grande maioria da população escolar uma população secundariamente instruída mas profissionalmente menos qualificada" (1983:3-4). Reconhecendo que a unificação se destinou a "permitir a todos os jovens a continuidade da frequência dos vários escalões do sistema de ensino, mas em sacrifício da sua profissionalização", criando fundadas expectativas de um mais generalizado acesso à universidade, ao mesmo tempo que se verificaram "inevitáveis e previsíveis" medidas de restrição no acesso ao ensino superior, Braga da Cruz defende que "a maior selectividade introduzida nas condições de acesso mas também no próprio ensino superior reforçou, ao nível pedagógico, os elementos de competitividade entre os estudantes de anteriores graus de ensino, criando novas valorações no empenhamento no estudo por parte dos jovens e diferentes relações de solidariedade estudantil" (*idem*).

Correspondendo a essa prioridade, são criados já para funcionar no ano lectivo de 1983-84 dois tipos de cursos, após o 9º ano de escolaridade: os *cursos profissionais*, com a duração de 1 ano, complementados com um estágio profissional de 6 meses; e, os *cursos técnico-profissionais*, com a duração de 3 anos e equivalentes, em termos de prosseguimento de estudos, aos cursos complementares do ensino secundário.

O (re)lançamento do ensino técnico foi acompanhado por duras críticas nos meios educacionais (Fenprof, 1983) e na Assembleia da República, por parte dos partidos da oposição e mesmo, de forma mais mitigada, pelo Partido Socialista, partido maioritário no Governo mas ao qual não pertencia o Ministro da Educação. As críticas então apresentadas sistematizam-se em dois grupos: umas, de ordem institucional, resultantes da subalternização do Parlamento na introdução de alterações estruturais no sistema

educativo; outras, respeitantes ao modelo de formação adoptado, que, no essencial, retomou os antigos cursos técnicos, muitos deles desajustados já nos anos 70, e à forma apressada como foi lançado (Teodoro, 1994:117).

O desenvolvimento da política educativa deu razão às críticas então efectuadas. Por um lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, não veio a consagrar esse modelo de formação técnica e profissional. Por outro, a procura desses cursos situou-se em níveis muito baixos (pouco mais de 10% dos alunos que frequentavam o ensino secundário complementar), em particular dos cursos profissionais, que tiveram uma quebra acentuada a partir de 1986-87, obrigando mesmo ao encerramento de muitos cursos por ausência de matrículas. Na avaliação efectuada mais tarde, reconhece-se o *voluntarismo* da iniciativa, que contou quase exclusivamente com os "recursos disponíveis do antigo ensino técnico, dez anos após o seu encerramento", bem como, afinal, a taxa de desemprego dos diplomados pelo ensino técnico-profissional se situava, em 1987, na ordem dos 20 a 30%, em tudo idêntica à dos diplomados pela via do ensino secundário regular (Azevedo, 1991:21-85).

Os cursos profissionais e técnico-profissionais apontavam para uma formação de competências específicas num determinado sector de actividade, ou seja, para uma formação situada num estágio de desenvolvimento *taylorista-fordista*, ainda dominante em diversos sectores de actividade industrial, sobretudo os que assentam na vantagem competitiva de uma mão-de-obra barata, mas em rápido processo de substituição face à plena integração da economia portuguesa no espaço da União Europeia e à globalização das economias.

10. A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 na base de um *compromisso* que envolveu as principais forças políticas e sociais, dedica larga atenção ao papel do sistema educativo na formação para o trabalho, atribuindo-lhe essa responsabilidade, nomeadamente através de uma boa formação geral básica e de uma formação profissionalizante ou profissional obtida na via regular de ensino ou através de uma modalidade especial de formação escolar, designada de formação profissional.

Consagrando um ensino básico obrigatório de 9 anos, com um *curriculum* unificado, a Lei de Bases estabelece que se lhe seguirá o ensino secundário com a duração de 3 anos e que deve assumir um carácter terminal (Campos, 1989:46). Considerando entre os seus objectivos o de "favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do

trabalho" (art 9, al. f), a Lei de Bases estabelece que o ensino secundário se organizará, em escolas secundárias pluricurriculares (art 40, n 3), segundo dois tipos de cursos:

"(...) cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todos (eles) componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos" (artº 10, nº 3).

Na regulamentação posterior que se seguiu à Lei de Bases, o ensino secundário (10 ao 12 ano de escolaridade) estruturou-se, nas designações actuais, segundo dois tipos de cursos: os *cursos de carácter geral*, tendo como objectivo a preparação para continuar os estudos no ensino superior, organizados segundo quatro agrupamentos (científico-natural, artes, económico-social e humanidades); e, os *cursos tecnológicos*, visando a preparação para o ingresso no mundo do trabalho, correspondentes a grandes áreas tecnológicas (informática, construção civil, electrotecnia/electrónica, mecânica, química, *design*, artes e ofícios, serviços comerciais, administração, comunicação, e animação social). Ambos os tipos de curso possuem uma formação geral comum e conferem um diploma que permite o ingresso no ensino superior (ME, 1995).

Todavia, o discurso político, e a acção prática governamental, no quadro da chamada *reforma educativa*, privilegiaram a formação profissional enquanto modalidade de educação não regular, procedendo ao lançamento das *escolas profissionais*, apresentadas como "iniciativa autónoma da sociedade civil-autarquias, empresas, associações empresariais" (ME, 1995:16), mas com o apoio e o financiamento do Estado, nomeadamente através dos fundos comunitários de coesão económica e social.

Segundo os seus responsáveis político-administrativos, as escolas profissionais constituem um *novo* modelo de formação (Marques, 1990), ou, sobretudo, um *novo paradigma* para a formação técnica e profissional decorrente de uma nova concepção de educação (Azevedo, 1991a), prosseguindo fundamentalmente três objectivos:

- dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional;
- proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluída a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades;

- racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos - instalações e equipamentos - e recursos humanos" (Marques, 1990:43).

No discurso legitimador das escolas profissionais emergem alguns conceitos marcantes. O primeiro, assenta na convicção que a igualdade de oportunidades não se constrói na *utopia igualitária da unificação* mas na diversificação da oferta escolar (Azevedo, 1991a). O segundo, respeita à *territorialização* das escolas e à iniciativa autónoma da sociedade civil (Azevedo, 1991a). O terceiro, é o do *parceria socio-educativo*, associado à descentralização e à participação (Marques, 1990). O quarto, refere-se ao papel do Estado no sistema de ensino, apresentado como sendo o de *catalisador, regulador e mediador* de iniciativas (Azevedo, 1991a), onde as propostas de Crozier (1987) para um Estado *modesto e moderno* estão bem presentes. Joaquim de Azevedo, o principal impulsionador das escolas profissionais no plano político-administrativo, vai ainda mais longe ao considerar que, "mais do que um novo percurso de formação, as escolas profissionais podem representar uma nova concepção do processo educativo, configurador de outros modelos de acção pedagógica", sendo o seu lançamento enquadrado num "espírito reformista, privilegiando uma estratégia de ruptura" (Azevedo, 1991 a: 68).

11. O discurso crítico sobre as escolas profissionais acentua o facto destas políticas privilegiarem, nos seus propósitos de curto e médio prazo, o eixo *escolaridade mercado de trabalho*, relegando, crescentemente, para segundo plano, o eixo *educação-democracia*, dominante nos anos 70.

Stephen Stoer, Alan Stoleroff e José Alberto Correia consideram que "os apelos constantes às novas *necessidades* económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes" (1990:12), designando as políticas subjacentes a estes apelos de *novo vocacionalismo*.

Segundo Robert Moore (1987, a característica que distingue e dá significado ao *novo vocacionalismo* é o modo como o conteúdo e a organização curricular, e a sua pedagogia, decorrem de uma especialização comportamental das *necessidades da indústria* no que se supõe serem as perícias exigidas pelos empregos, o que, para este autor, são *mera retórica*, funcionando sobretudo como uma forma particular de

representação ideológica. Moore argumenta que o *novo vocacionalismo* parece ser, no contexto do seu País, o Reino Unido, uma forma conservadora alternativa de controlo do sistema educacional, acrescentando que o que está em jogo é a autonomia do sistema educacional, o que torna o novo vocacionalismo "uma ideologia da produção regulando a educação, mais do que uma ideologia educacional servindo a produção" (1987:241). Segundo Philip Cohen (1984), o seu objectivo real consiste na *inculcação de uma disciplina social*, que responda às necessidades de mudanças tecnológicas na produção e no consumo e permita uma reserva de mão-de-obra juvenil disciplinada.

Aplicando este conceito de *novo vocacionalismo* à realidade educativa portuguesa, Stoer Stoleroff e Correia (1990) buscam a sua especificidade enquanto orientação adoptada num país semiperiférico, onde o Estado se assume como *actor modernizador*, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança tecnológica e a modernização da economia, ou seja, legitimando o papel económico da *escola democrática*.

Neste discurso cocico emergem todos os argumentos que privilegiam na política educativa o eixo *educação-democracia*, progressivamente secundarizado no discurso político dos anos 80. Referindo-se ao projecto das escolas profissionais como o projecto da *derrota admitida*, Stoer justifica:

[Porque, de facto, o projecto-das escolas profissionais é] : "a) a confirmação de um ensino de *segunda oportunidade*, isto é, um projecto construído na base de um sistema educativo discriminatório (especialmente no que diz respeito à educação tecnológica); b) um projecto que se opõe à noção de construção da cidade educativa, porque defende a escola terminal que canaliza os jovens precocemente para um mercado de trabalho superficialmente problematizado, o que [...] promove a produção de um *subproduto desvalorizado* (não necessariamente em termos educativos mas em termos sociais); um projecto baseado na noção de capital humano em vez de culturas humanas; d) um projecto sociologicamente ingénuo face ao local; e) um projecto que se assume como prioridade quando, no contexto global e para assegurar a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades e de efectiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, as prioridades são outras (ex.: desenvolvimento da escola de massas); f) um projecto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se como uma aposta na iniciativa local; g) um projecto que aponta para a descolarização de alguns - os mais frágeis - em

nome da inovação; h) um projecto da escola-mercado contemplado no âmbito de um política educativa liberalizante onde se defende a gestão privada dos recursos públicos; i) um projecto que prolonga para os anos 90 o discurso dos anos 80 - isto é, que se redescobre nos grandes slogans do Despacho Normativo 194-A/83 da chamada *reforma Seabra: I) numa política educativa de emprego para os jovens, II) enraizando-se na sociedade civil, e III), baseada na diversidade regional*" (1991:65).

12. Pode-se afirmar, adaptando a síntese que Bernard Charlot (1994:5-8) faz para a política de educação e formação em França, que a política educativa portuguesa dos anos 70 e 80 foi conduzida segundo uma dupla perspectiva: a da *democratização social* e a do *investimento económico*. A primeira exigia uma expansão escolar assente numa unificação crescente do sistema escolar, contribuindo para mais igualdade e mais justiça social. A segunda apelava a uma diversificação das formações, devendo responder às necessidades de formação de mão-de-obra inerentes ao crescimento económico. Embora procurando gerir a tensão permanente entre estas duas perspectivas, na década de 70 prevalece uma perspectiva assente no eixo *educação-democracia*, enquanto que na década de 80 torna-se progressivamente dominante o eixo *educação-mercado de trabalho*.

É hoje uma verdade reconhecida que a uniformidade gera desigualdade, o que conduz a que se comece a estabelecer uma nova equação, "democratização=diversificação", o que significa, como reconhece Charlot, "uma rotura cultural e ideológica profunda na consciência de esquerda" (1994:41). Concordando com Bernard Charlot, a questão situa-se então no que se deve entender por *diversificação*, nomeadamente, porque respeita ao objecto do presente artigo, do ensino secundário.

Tradicionalmente, a diversificação do ensino secundário tem sido identificada com a criação de vias que permitam uma melhor inserção dos jovens no mundo do trabalho, preparando-os para a sua integração num determinado sector de actividade. Numa época de profunda reorganização da economia e sociedade mundiais, assentes em processos acelerados de globalização, internacionalização e multinacionalização (Grupo de Lisboa, 1994), importa questionar esta tendência para a profissionalização, ou vocacionalização, do ensino secundário, dominante nos anos 80.

Numa monografia de síntese sobre as investigações realizadas nos EUA sobre as relações entre educação e trabalho, Louise Fitzgerald (1986) sistematiza três conclusões

significativas: a primeira, é que existe, pelo menos entre os homens de raça branca, uma correlação estreita entre o nível de educação obtida e o nível profissional alcançado; a segunda, de que exceptua as raparigas com um trabalho burocrático, é que os titulares dos cursos de formação técnica ou profissional não apresentam vantagens face a outros com uma formação geral, tomando como critérios de comparação, por exemplo, as taxas de desemprego ou os vencimentos auferidos; a terceira, é que existe uma grande relutância em aceitar a conclusão anterior, o que leva Fitzgerald a considerar que, a haver diversidade de cursos, não serão razões de preparação para a vida activa que a justificam, mas provalmente outras. Estas conclusões conduzem Louise Fitzgerald a colocar o acento da formação para o trabalho nas *competências gerais da empregabilidade*, em vez das competências específicas a cada um dos sectores de actividade profissional (idem).

Nas condições actuais da sociedade portuguesa, onde existe uma simultânea *crise e consolidação* da escola de massas (Stoer e Araújo, 1991, 1992), a *diversificação* da educação escolar assume-se como condição de uma política privilegiando a democratização social. Mas por *diversificação* não se entende a multiplicação de vias e de saídas para a estrutura ocupacional; entende-se antes uma "educação escolar inter/multicultural democrática e crítica", onde se verifique "a apropriação do espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola", *armando* os jovens para fazer face ao mundo do trabalho e ao espaço da cidadania participativa (Stoer, 1994).

Referências bibliográficas:

- Azevedo, Joaquim (1991). *Educação Tecnológica*. Anos 90. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (1991a). "Conferência: Ensino Técnico-Profissional - papel do Estado e da sociedade civil". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [GETAP, org.]. Porto: GETAP / Ministério da Educação.
- Braga da Cruz, Manuel (1983). "Apresentação". In *Sistema Educativo e Políticas de Educação em Portugal. O ensino secundário e superior entre 1970 e 1982*. [Seruya, J. M.]. Lisboa: Estudos e Documentos ICS, 9, pp. 3-4.
- Campos, Bartolo Paiva (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Candelas, António (1994). *Educar de outra forma. A Escola-Oficina nº 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Charlot, Bernard, coord. (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Cherkaoui, Mohamed (1982). *Les changements du système éducatif en France. 1950-1980*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cohen, Philip (1984). "Against the New Vocationalism". In *Schooling for the Dole? The New Vocationalism* [Bates, I. et al.]. Londres: Mac Millan.
- Crespo, Vítor (1980). "Intervenção". In *Programa do VI Governo Constitucional. <apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.
- Crozier, Michel (1987). *État modeste, État moderne. Stratégies pour un autre changement*. Paris: Editions Fayard.
- Emídeo, M. Tavares (1981). "Ensino Secundário". In *Sistema de Ensino em Portugal* [Silva, M. e Tâmen, M. I., orgs.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fenprof (1983). A grande mistificação. Parecer sobre a criação do 12º ano. Lisboa: Federação Nacional dos Professores.
- Fitzgerald, Louise (1986). "On the essential relation between education and work". *Journal of Vocational Behaviour*, 28, pp.254-284.
- Fortuna, Carlos (1987). "Desenvolvimento e Sociologia Histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 163-195.
- Franco, A. L. Sousa (1994). "Enquadramento da Revolução". In *Portugal 20 anos de Democracia* [Reis, A., coord.]. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 172-175.
- Grácio, Rui (1985). "Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In *O futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* [Loureiro, J. E., coord. J. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- Grácio, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grupo de Lisboa (1994). *Limites à Competição*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Leite, Rita Pinto, org. e coord. (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Marques, Margarida (1990). "As Escolas Profissionais: um novo modelo de formação". *Inovação*, 3 (3), pp. 43-52.
- ME (1995). *9 anos e agora? A escolha é tua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MEN (1971). *Projecto do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Moore, Robert (1987). "Education and the Ideology of Production". *British Journal of Sociology of Education*, 8 (2), pp. 227-242.

Nóvoa, António (1989). "A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades". In *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911* [Ministério da Educação], Tomo II -Vol. I. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. IX-XXXIV.

OCDE (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação*. Portugal. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.

Reis, Jaime (1993). "O analfabetismo. em Portugal no século XIX: uma interpretação". *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, pp. 13-40.

Rodrigues, Maria João (1992). *O Sistema de Emprego em Portugal. Crise e mudanças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Santos, Boaventura de Sousa (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1994). "O Estado, as relações salariais e o bemestar social na semiperiferia: o caso português". In *Portugal: um Retrato Singular* [Santos, B. S., org.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 15-56.

Seabra, José Augusto (1983). "Intervenção". In *Programa do IX Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.

Soysal, Yasemin e Strang, David (1989). "Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe". *Sociology of Education*, 62, pp. 277-288.

Stoer, Stephen R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte..

Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento

Stoer, Stephen R. (1991). "Ensino Técnico-Profissional - papel do Estado e da sociedade civil. Comentário". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [GETAP, org.]. Porto: GETAP/Ministério da Educação, p. 65.

Stoer, Stephen R (1994). "Construindo a Escola Democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-27.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (1991). "Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)". In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* [Stoer, S. R., org.]. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (1994).

"Critical Inter/Multicultural Education and the Process of Transnationalisation: a view from the Semiperiphery". Paper presented at the XIII World Congress of the International Sociological Association, Bielefeld, Julho 1994 [a publicar em *Journal of Education Policy*, 1995].

Stoer, Stephen R., Storeloff, Alan e Correia, José Alberto (1990). "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.

Telles, Inocêncio Galvão (1966). *Temas de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Teodoro, António (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teodoro, António (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Wallerstein, Immanuel (1974). *The Modern World-System*. Nova Iorque: Academic Press.

1964-1967

1º ciclo do Liceu [] []	Curso Geral deos Liceus [] [] [] Comércio [] [] [] []	Cursos Compl. dos Liceus [] [] Instituto Comercial [] [] []
Ciclo Prep. do Ens. Técnico [] []	Formação Feminina [] [] [] [] Industrial [] [] [] [] []	Instituto Industrial [] [] []
5a. e 6a. classe [] []	Artes [] [] [] [] []	

1967-1975

5a. e 6a. classe [] []	Curso Geral dos Liceus [] [] []	Curso Compl. dos Liceus [] []
Ciclo Prep. directo [] []	Cursos Gerais do Ensino Técnico [] [] []	Curso Compl. Técnico [] []
Ciclo Prep. TV [] []		

1975-1978

Ciclo Prep. directo [] []	Curso Geral dos Liceus [] []
	Curso Compl. dos Liceus [] [] []
Ciclo Prep. directo [] []	Cursos Compl. Técnicos [] []

1978-1980

Ciclo Prep. directo [] []	Ensino Secundário Unificado [] [] []	Cursos Compl. Ens. Sec. [] []
Ciclo Prep. TV [] []		

1980-1983

Ciclo Prep. directo [] []	Ensino Sec. Unificado [] [] []	Cursos compl. Ens. Sec. [] []	12º ano (via de ensino) []
Ciclo Prep TV [] []			12º ano via profissio. []

1983-1989

Ciclo Prep. directo [] []	Ensino Secundário Unificado [] [] []	Cursos compl. do Ens Sec. 12º ano [] [] []
Ciclo Prep. TV [] []		Cursos Profissionais []
		Cursos Técnico-Profissionais [] [] []

1989 ...

2º ciclo E. Básico [] []	3º ciclo E. Básico [] [] []	Ens. Secundário (Geral) [] [] []
		Ens. Secundário (Tecnológico) [] [] []
		Escola Profissionais [] [] []

ABSTRACTS

Unificació o diversificació? Notes sobre l'evolució de l'ensenyament secundari a Portugal, 1970-1990

La societat portuguesa és una societat de desenvolupament intermedi, amb un desplegament tardà de la seva escolarització de masses. L'expansió de l'ensenyament secundari a Portugal no arriba fins als setanta o vuitanta, o fins i tot als noranta. En aquest sentit, l'ensenyament secundari va ser un sector d'ensenyament objecte de majors intervencions per part del poder polític-administratiu entre 1970 i 1990. Per una part, les reformes dels anys setanta, centrades en la unificació de l'ensenyament "liceal" i del tècnic, se situen en un context en el qual la preocupació dominant es manifesta al nivell del vincle existent entre educació i democràcia, i en el qual la principal base teòrica és la crítica del caràcter reproductor de les desigualtats socials per part del sistema educatiu. Més tard, les reformes dels anys vuitanta, centrades en el combat per la unificació de l'ensenyança secundària realitzada a la dècada anterior i tendents a la recreació de l'ensenyament tècnic-professional i al llançament de les escoles professionals, releguen cada cop més l'eix "educació-democràcia" a un segon pla, per privilegiar de manera creixent l'eix "escolarització-mercat de treball". La diversificació de l'ensenyament secundari, amb una insistència permanent en les vies professionals i tecnològiques, és presentat al discurs dominant com a part integrant del procés de modernització del sistema educatiu portuguès.

Unificación o diversificación? Notas sobre la evolución de la enseñanza secundaria en Portugal, 1970-1990

La sociedad portuguesa es una sociedad de desarrollo intermedio, con un tardío despliegamiento de su escolarización de masas. Sólo en los años cincuenta de este siglo se alcanza la obligatoriedad de la escuela primaria de cuatro años. Esta característica remite el proceso de expansión de la enseñanza secundaria en Portugal a los años setenta y ochenta, e incluso a los años noventa.

La enseñanza secundaria fue un sector de enseñanza objeto de mayores intervenciones por parte del poder político-administrativo en el período considerado (1970-1990). Estas intervenciones son de dos tipos, bien localizables en el tiempo y en las preocupaciones y objetivos políticos y sociales.

Las reformas de los años setenta en la enseñanza secundaria, centradas en la unificación de sus diferentes vías, enseñanza de bachillerato ("liceal") y enseñanza técnica, se sitúan en un contexto en el que la preocupación dominante se manifiesta al nivel del vínculo entre educación y democracia, y que tiene en la crítica al carácter reproductor de las desigualdades sociales del sistema educativo su fundamento teórico.

Las reformas de los años ochenta, centradas en el combate para la unificación de la enseñanza secundaria realizada en la década anterior y procediendo a la (re)creación de la enseñanza técnico-profesional y al lanzamiento de las escuelas profesionales, relegan progresivamente el eje "educación-democracia" a un segundo plano, para privilegiar de modo creciente al eje "escolaridad-mercado de trabajo". La diversificación de la enseñanza secundaria, con una permanente insistencia en las vías profesionales y tecnológicas, es presentado en el discurso dominante como parte integrante del proceso de modernización del sistema educativo portugués.

Unification or diversification? Some notes on the evolution of secondary school in Portugal, 1970-1990

Portuguese society has had a belated development of its mass schooling and this fact helps to explain the process of expansion of secondary school net during the 70s, 80s and even 90s.

The secondary school 70's reforms expressed the dominant concern about the links between education and democracy, and based on the reproductor character of social inequalities of educational system. The 80s reforms focussed on the fight for school-system unification. By the 80s the axe "school-labour market" took precedence over the 70s reforms axe "education-democracy".

Les reformes dels darrers 20 anys de l'Ensenyament Secundari

R. M. VILLALBÍ

Aquestes són algunes reflexions sobre les reformes de l'ensenyament, especialment sobre la reforma en curs, fetes des de la meua experiència com a professora de l'Institut Experimental Pilot Joanot Martorell, creat per experimentar el COU durant la reforma dels anys 70, des de la meua experiència continuada com a professora d'institut i actualment professora en un IES on, a més dels estudis de Formació Professional, BUP i COU, estem impartint també 3er i 4rt d'ESO, per haver entrat en reforma el curs passat.

La reforma dels anys 70 va unificar l'ensenyament primari fins als 14 anys per a tot-hom, evitant la selecció de l'alumnat en un moment (els 10 anys) en què no es tenen prou elements per decidir correctament. Hi va haver una certa alarma perquè es pensava que baixaria el nivell dels nens més capacitats, que es veurien obligats a compartir les classes amb els altres i que serien confiats als professors d'EGB. Alguns sectors de professorat de Secundària també es van alarmar per la possible disminució de llocs de treball. El moment del canvi va representar força conflicte i desorientació i baixada del rendiment per part dels alumnes, però jo diria que a la tercera promoció que ens va arribar aquests efectes ja no es notaven, perquè les coses van començar a funcionar amb correcció dintre del nou sistema.

La reforma actual també vol generalitzar un ensenyament uniforme, ara fins els 16 anys, degut a la tendència general dels països més desenvolupats i a la necessitat de formar la gent de cara a ocupar llocs de treball més qualificats, però creiem que en aquesta edat hi ha alumnes que ja no estan interessats ni són capaços de seguir un pla d'estudis tan acadèmic com és l'ESO i com és també encara la Formació Professional. A més la decisió per seleccionar l'alumnat segons vulgui seguir estudis més acadèmics o anar a una formació professional no hi ha necessitat de retardar-la més enllà dels 14 anys, des del nostre punt de vista. Personalment, penso que la permanència de tots els alumnes a les mateixes aules fins els 16 anys té molts riscos i pocs avantatges.

La meua situació professional actual m'ha permès d'entrar en contacte amb el món de la Formació Professional, on he constatat que aquest pla d'estudis no és adequat a les expectatives,

característiques i necessitats dels alumnes. De seguida es veu que els mètodes i els continguts de l'ensenyament a FP han de ser profundament diferents que els emprats a BUP i em sembla que en conjunt hi ha un excés de matèries (15 assignatures en un curs, per exemple), probablement perquè ningú ha pres decisions necessàries a l'hora d'eliminar unes matèries i potenciar-ne d'altres. En la meua opinió els alumnes passen massa hores a les aules i poques als tallers i als camps d'esports, que és allò que volen i els convé més. Aquestes i altres observacions m'han portat a la conclusió que era molt necessari un canvi profund en la FP.

Pel que fa al BUP, quin dubte hi ha que té molts defectes? En aquest sentit, la Reforma introdueix les últimes novetats en el camp psicopedagògic i això hauria de ser molt positiu per millorar el treball als instituts. Però la meua experiència em fa veure que aquestes innovacions no han arribat al professorat i no li desperten el desig del canvi. Per aconseguir això es necessitaria més esforç en formació i no alterar tant el sistema, probablement. Els cursets de formació per a la Reforma només convencen als que ja estan convençuts i els altres intenten seguir les noves normes perquè no hi ha més remei, però sense il·lusió ni convenciment.

Ja he dit que em sembla arriscat posar tots els alumnes a les mateixes aules. I en això també puc parlar per experiència, perquè el meu centre és dels que han entrat en reforma dos anys abans, iniciant-la per 3er d'ESO, amb una alumnes que no estaven avesats a les novetats de la Reforma i que, inevitablement, serviran de conillots d'índies i patiran els inconvenients del desconcert que ja es va produir en la reforma anterior. Personalment, estic molt preocupada per evitar que els alumnes bons es deixin portar per la mandra i que els dolents no es vegin inhibits per les dificultats del treball que els proposo. Les tècniques de tractament de la diversitat, que formen part de les innovacions del nou disseny curricular, penso que m'agradaria poder-les experimentar amb l'alumnat de BUP, entre els quals també hi ha diferències importants, però amb l'alumnat que tinc ara, la veritat és que no sé com posar-m'hi, per dir-ho amb poques paraules.

Una altra novetat de la Reforma, que agreuja el problema que explicàvem ara, és la integració dels

alumnes minusvàlids. M'agradaria poder-vos presentar els alumnes amb discapacitats que he conegut com a professora i com a tutora, perquè m'han omplert d'angoixa, d'alegria i de preocupació. Primerament d'angoixa, perquè les discapacitats que presenten són serioses i requereixen moltes hores de piscina o de gimnàstica especialitzada, que s'afegeixen a l'horari de classes normal i els treu hores d'estudi o descans. I perquè els problemes de capacitat intel·lectual, que també els tenen, els impedeixen agafar apunts i seguir el ritme normal de la classe. També m'han omplert d'alegria quan he vist la seva cara de satisfacció per poder formar part de l'institut i ser un més entre els seus companys, encara que he vist els problemes de rebuig per part dels companys, de manera que sovint se'ls veia sols a l'hora del pati o quan es feia una excursió. I sobretot, la preocupació de saber si allò que estan fent és realment el més adequat per a ells. Per exemple, una nena que a Primària tenia un professor particular a casa que l'ajudava a fer els deures, no ha trobat que l'institut que l'ha acceptada per fer Secundària li hagi subministrat aquest professor. També ens va plantejar el problema de la seva manca de força física per seguir les classes de Tecnologia i es va proposar substituir-les-hi per unes de Comptabilitat. Però no estava previst incloure un professor especial per aquesta nena i ha hagut d'anar a Tecnologia, encara que no tenia força a les mans per utilitzar un tornavís. Pot-ser val la pena dir que aquesta nena, per decisió seva o dels pares, ha deixat l'institut.

La reforma dels anys 70 també va incidir en la uniformització del professorat, eliminant els privilegis de què gaudien els catedràtics, que es veien com un estament superior i restaven al marge de qüestions bàsiques del funcionament del centre, com les tutories. Pensem que era una qüestió generacional en part, que es va sobrevalorar i es continua en una tendència uniformitzadora que ens sembla excessiva. Els catedràtics per mèrits que s'han nombrat després, veuen qüestionada encara la seva condició i la tendència a la desaparició dels seminaris i dels càrrecs de cap de seminari no fa altra cosa que incidir en la línia general d'uniformització que trobem excessiva. Ens referim a la normativa dels IES, on existeixen departaments, enlloc de seminaris. D'aquesta manera s'eliminen molts càrrecs, ja que de departaments n'hi ha molts menys que de seminaris. A més la normativa també preveu que el cap de departament serà un càrrec electiu, de manera que els catedràtics en aquests centres no tenen cap assignació específica i han de fer les mateixes tasques que els altres professors. De moment es pot objectar a aquesta

obligada destitució que els catedràtics no tenen per què triar els IES per exercir les seves funcions, però és que pròximament tots els instituts es convertiran en IES. I aleshores, què?

La reforma dels anys 70 va anar precedida del Llibre Blanc del ministre Villar Palasí, que va promoure un ampli debat, però l'aplicació de la reforma va ser més ràpida i també es va fer per decret i va comportar moltes protestes. La reforma actual es veu constantment retardada i comença de manera sectorial i poc racional, per exemple fent entrar en reforma els alumnes a 3er d' ESO, quan no tenien cap experiència anterior en els procediments de la reforma. Aquest és el cas en el meu centre actual i haig de dir que la impressió d'abandonament per part de l'administració que tenim els professors és total. Per començar a treballar a 3er d'ESO, ens ha vingut una promoció d'alumnes amb un percentatge de dolents més alt del normal i a més no hem tingut llibres de text al mercat, els especialistes d'àrea no s'han presentat, malgrat les promeses què ens visitarien... en fi, us dic que la impressió d'abandó i de dificultats molt grans i falta de mitjans, ha estat total.

Les novetats de tipus conceptual i metodològic que introdueix la reforma actual, que és un dels aspectes clarament positiu, no són ben compreses per la majoria del professorat, que es veu empès a una empresa que no comprèn i que li planteja molts problemes i pocs avantatges, especialment al professorat de BUP. Hi ha una majoria d'aquest sector que es veu rebaixat en la seva categoria social i estil de treball, el qual passa a tenir un nivell intel·lectual inferior i també una menor consideració social. Es pot polemitzar sobre la importància del treball i el nivell intel·lectual que han estat sempre els objectius dels professors de Secundària. Potser no s'havia fet prou atenció a la formació integral de l'alumne i aquesta hauria de ser prioritària. Però la formació dels professors s'ha basat sempre en això i no hem vist un canvi de direcció important en els programes de formació del professorat que ens garanteixi que podrem ser eficaços en aspectes que corresponen més als psicòlegs que a nosaltres.

Els centres que van experimentar la reforma dels anys 70 van afavorir una dinàmica general d'eliminar l'autoritarisme i fomentar el respecte a la personalitat de l'alumne i la seva participació en la vida del centre. Era molt present en tothom que havíem de deixar darrere l'autoritarisme del règim que s'extingia. Actualment sembla que aquesta preocupació ha desaparegut dels instituts i a més ens sembla que hi ha una tendència per part de l'administració a controlar excessivament els centres, per exemple a través de les actuacions de la inspecció i intervenint de formes poc democràtiques en el nomenament de director.

ABSTRACTS

Las reformas de los últimos 20 años de la enseñanza secundaria, R. M. Villalbí

He aquí algunas reflexiones sobre las reformas de la enseñanza, en especial sobre la reforma en curso, hechas desde la experiencia de una profesora de Instituto.

Las novedades de tipo conceptual y metodológico introducidas por la actual reforma, uno de sus aspectos claramente positivos, no son bien comprendidas por la mayoría del profesorado, que se ve impelido a una empresa que le plantea muchos problemas y pocas ventajas, especialmente en lo que concierne al profesorado de BUP. Una mayoría de este sector docente considera rebajada su categoría social y estilo de trabajo, que pasa a tener un nivel intelectual inferior y también una consideración social menor. Los centros que experimentaron la reforma de los 70 favorecieron una dinámica general tendente a eliminar el autoritarismo y a favorecer el respeto a la personalidad del alumno y su participación en la vida de los centros. Actualmente esta preocupación ha desaparecido de los institutos y, además, hay una tendencia de la administración al excesivo control de la vida de los centros, por ejemplo interviniendo de forma poco democrática en el nombramiento de los directores.

Latest twenty years reforms in secondary school system

R.M. Villalbí, a high school teacher, reflects on the present days reform of secondary school system. She thinks that the conceptual and methodological positive novelties of the 1990 reform are not fully understood by most teachers. Villalbí states that schools having implemented 70s reform tended to eliminate authoritarianism and to foster pupil's personality and pupil's participation in school life. Everybody knew that the francoist regime vowed to extinction was to overcome. Nowadays this concern for participation seems to have dropped out of sight, and moreover there is seemingly a tendency in school administration to excessive control, for example through inspection actuations and through only slightly democratic forms of headmasters appointment.

Educació i construcció nacional

Historia de Galicia, educación e construción nacional

ANTÓN COSTA RICO
Universidade de Santiago

Enfrontado coa tarefa de presentar, a modo de ensaio, unha reflexión sobre as posibles aportacións da educación familiar, pública e privada á definición do imaxinario colectivo dos galegos e das galegas no senso de identidade nacional e da súa vivencia, quizais a primeira cuestión que se suscita é a de esclarecer se Galicia é unha nación; esclarecer se os galegos e as galegas teñen o sentimento e a conciencia de pertenza a un grupo humano, antropolóxico e sociolóxicamente falando, con rasgos e sinais identitarias específicas; esclarecer se ese posible sentimento e conciencia se expresou historicamente; se existe, e, se alcanza plasmacións a modo de construción nacional, das que podan derivarse consecuencias para o futuro de Galicia e dos seus cidadáns.

Acolléndonos a algunhas das recoñecidas conceptualizacións sobre o ser nacional elaboradas desde diversos ámbitos no presente século, que aluden á existencia dun grupo humano estable nun contexto territorial determinado, no marco do que ese grupo define, plasma e modula unha lingua propia, rasgos culturais específicos, relacións sociais internas, rasgos asiolóxicos particulares e sentimentos de pertenza a unha sociedade específica, de tal modo que se poda falar dunha historia particular compartida, con diferencias e lindeiros a respecto de outros grupos e comunidades, que poda conducir a unha, cando menos, específica articulación da vida social, económica e política, entón hemos de sinalar que Galicia é unha nación, ou se se quere mellor, unha nación sen Estado ou con pouco Estado, o que ven sendo denominado como nacionalidade. A estora Galicia sería pois unha nacionalidade.

Se, en cambio, alén das notas definitorias aludidas, nos interesamos sobre a conciencia nacional dos galegos e galegas como estado e mentalidade colectiva conducente a unha nidia e dintornada proxección política desa conciencia, observable nas institucións políticas propias e nas actuacións conducentes á articulación plena e soberana da súa vida social, a resposta xa non resulta tan evidente.

Certo é que o 28 de xuño de 1936 o plebiscito popular foi enteiramente positivo a favor de

Galicia como Comunidade Autónoma, logo dunha campaña política promovida polo Partido Galeguista e finalmente apoiada polo conxunto das organizacións políticas que conformaron o Frente Popular, pero non é menos certo que a votación á que se someten o novo Estatuto de Autonomía de Galicia no 1981 contou cunha considerable abstención, que cabe interpretar correctamente como non sabe / non contesta, na segunda posibilidade histórica recente que os galegos tiveron de expresar o que pensan e queren sobre o presente e o futuro de Galicia.

Na actualidade existen signos inequívocos que aluden á vontade nacional, expresados por sectores sociais significativos, pero a colleita de votos das forzas políticas que se reclaman soberanas ou que se mostran partidarias de agrandar a capacidade de actuación autónoma e/ou soberana dos galegos é reducida, quizais non superior ao 20% da totalidade dos votos emitidos, sendo moi reducido o crecemento desta porcentaxe nos últimos quince anos. Hai por outra parte signos contradictorios como poden ser que a administración municipal dunha moi importante cidade de Galicia sexa efectivamente contraria aos avances da galeguización lingüística, ou que a Xunta de Galicia sexa gobernada por maioría absoluta por un partido político conservador presidido por quen foi noutroza Ministro con Franco, abandeirado da "españolidade" e contrario á elevación do estatus da lingua galega, en cambio, xestor político hoxe do desenvolvemento da normalización de tal lingua, anque desde a perspectiva do logro - científica e sociolingüísticamente infundado- do bilingüismo equilibrado.

Estes datos contradictorios, asentados ademais na expresión política democrática, deben ser clarificados para que poidan ser comprensibles.

Cómpre, para tal, referirse a historia de Galicia.

1. Galicia: un espacio historicamente delimitado entre o reino Suevo e a división provincial de Javier de Burgos

Cando os Suevos lle dan carta de natureza ao Reino Suevo a partir do ano 429 delimitan un amplo territorio altamente coincidente coa

provincia romana da Gallaecia organizada en tres conventos que teñen como eixos centrais os nucleos humanos de Bracara (Braga), Lucus (Lugo) e Astúrica (Astorga) e sitúan a Corte en Bracara. Aquela Gallaecia correspóndese coa actual Galicia e esténdese ao norte de Portugal ata Porto e o Río Douro, e a boa parte do territorio actual das provincias de Zamora, León, Palencia e Asturias. Naquel espazo artículase tamén a Igrexa Bracarense con se metropolitana en Braga. Aínda que a partir do 585 se inscribe con autonomía política no reino hispano-visigótico, séguese consolidando o espazo como "galego", ata que na primeira metade do século VIII as ameazas das invasións arabs obrigan a abandonar Braga como cabeza eclesiástica, co seu traslado ás terras de Lugo, e tamen Astúrica, con fuxida ata o norte de Asturias. Esgállase así o territorio de Galiza, mentras que os galegos asturienses que se refuxian entre os Picos de Europa e o Cantábrico dan paso a unha Corte real en Oviedo, co apoio das xentes que permanecen no que é a actual Galicia.

Desde finais do século IX os reis de Asturias, que o son asimesmo do máis amplo territorio de Galicia, por momentos son tamén en exclusiva Reis de Galicia. Así temos a Alfonso III, a Ordoño II, que traslada a corte a León no 914 (o que permite falar do Reino de León), a Sancho Ordoñez, a Bermudo II, que a finais do século X será coroado rei na Catedral de Santiago -xa centro de peregrinación-, ao rei García coroado no ano 1065 como rei de Galicia e dos territorios do norte de Portugal, ou a Afonso Raimundez, coroado no 1111, denantes de ser rei de León -con inclusión de Galicia e Portugal- como Alfonso VII.

Un rei, coma outros, educado en Galicia, en galego, ademais de en latín, que gobernará León, Galicia e Castela ata o 1157. Mentras, no Condado Portugués sometido á superior autoridade galega, un seu primo, Afonso Enríques con nobres portugueses e galegos revoltárase constituíndo en tal Condado o reino de Portugal, recoñecido no 1139. Perdida a anterior integridade territorial de Galicia, aínda boa parte da nobreza galega seguiría tendo un forte protagonismo na Corte de León ata o ano 1230 en que un novo rei, como Fernando III, realiza a unificación definitiva de León, Galicia e Castela.

En todo este tempo dos séculos XII e XIII a fortaleza galega é notable. Galicia ten un momento de esplendor que se manifesta tamén no terreo literario. Os códices **Historia Compostelana** ou o **Calixtino**, os **Cancioneiros galegos**, as **Cantigas** de Alfonso X que emprega o galego, anque impulsa o castelán, a presenza de ilustrados clérigos galegos nas Universidades de

Bolonia e París, o alcance metropolitano da Igrexa Compostelana que se estende a parte de Galicia, a Zamora, a Salamanca, a Ávila, á Extremadura e a todo o Alentejo portugués ata Lisboa, cinco catedrais e 200 igrexas románicas construídas durante o século XII... son expoñentes deste esplendor. Mesmo co apoio da Igrexa Compostelana nace a primeira Universidade hispánica en Salamanca no 1218 no Reino de León.

Sen embargo, a partir da fusión de Castela con León (a. 1230) Galicia comezará a perder importancia. Así, Alfonso X inflúe para que o arcebispo compostelano sexa o abade bieito de Valladolid, convocará cortes preferentemente en cidades do anterior Reino de Castela e introduce en Galicia xentes da súa confianza que empregaban o castelán en pugna co galego utilizado polos concellos galegos. Andando o tempo, cando estala a guerra civil en Castela (1366-69) arredor da sucesión na Coroa entre os partidarios do lexítimo Pedro el Cruel e do seu irmanastro Henrique de Trastámara, a nobreza galega opta maioritariamente por Pedro el Cruel, quen finalmente é derrotado, a pesar de contar tamén co apoio do poderoso señor portugués Alvar de Castro -da nobreza galega dos Castro-. Henrique II reducirá a tradicional nobreza galega, dando postos en Galicia a nobres casteláns da súa confianza (os Osorio, Andrade, Sarmiento, Soutomaior, Ulloa...) que proceden a efectuar unha violenta colonización de Galicia, ao tempo de aclimatare aquí. Fan un exercicio autoritario do poder señorial contra o campesiñado, os burgueses e a Igrexa, que traerá como consecuencia as guerras irmandiñas ("Deus fratesque Gallaeciae"), chegando a vencer estes sectores no 1469, ata o punto de conquistar derrubar 130 fortalezas, anque logo de novo o control volve a unha parte desa agresiva nobreza, ata que por fin co apoio de raíña Isabel, esa nobreza leiga queda aplacada, para pasar o control señorial de Galicia ás mans da Igrexa, fidel á Coroa de Castela. Este apoio da autoridade real a uns señores máis benignos transmite a imaxe de que tal autoridade, que é exterior e foránea, apoia aos sectores non hexemónicos interiores en contra da nobreza de "forca e cuitelo", que será sometida á "doma y castración" no dicir de Zurita. E, ao tempo, Galicia fa integrándose na política da Coroa e quedando acéfala e sen sectores dirixentes propios.

Esta política profundízase pola vía do nomeamento de bispos e arcebispos, de abades e de priores, de correxedores e dos membros da Real Audiencia ou Tribunal de Xustiza do Reino de Galicia. Só restará como pequena capacidade

de intervención galega interior a celebración de Xuntas do Reino de Galicia a partir do 1599, coa participación de deputados electos polas cidades capitais das sete provincias do Reino, un tempo que vai ata 1830.

A atracción da nobreza galega cara a corte, as reformas eclesiásticas centralizadoras que afectan moi duramente á Igrexa regular (bieitos e cistercienses, dominicos, ...) e que traen como consecuencia que os cargos eclesiásticos recaian sistematicamente en xentes non galegas, van ser, como dicimos, elementos que provocarán a profundización da dependencia política de Galicia. A coroa gobernaba desde fora; a mobilidade ascendente da nobreza galega só resultaba posible ao situarse ao dispor da coroa, como así ocorreu en diversos casos; os señores eclesiásticos -entre os anos 1600 e o 1840 só se contabiliza por exemplo un 12% de bispos en Galicia oriundos deste territorio- entran en Galicia acompañados de séquitos da súa confianza que se farán donos de beneficios galegos, todo o que explicita esa dependencia aludida.

Haberá que agardar aos tempos da Ilustración para que os acontecementos se tornaran algo máis favorables aos intereses do corpo social galego, anque sen poder chegar a reconstituír unha órbita política, social e económica "galega". Chegamos así ás portas do século XIX.

2. Os séculos XIX e XX

Principia o século XIX en pugna contra os franceses da man sobre todo dunha fidalguía proclive ao Vello Réxime, ante a ameaza dos seus intereses. A súa veira estarán o conxunto dos sectores eclesiásticos, os mesmos que deixan ouvir a súa voz nas Cortes de Cádiz en contra da abolición da Inquisición, a pesar de ser Galicia unha das terras hispanas onde esta menos actuou.

Pasado o vendaval, entre as cinzas quentes dos poucos afrancesados e ilustrados e nos pequenos contextos urbanos van aparecer senón amplos sectores sociais favorables ao liberalismo, si en cambio, personalidades moi destacadas, quen integradas dentro dos sectores liberais españois e co seu apoio van librar unha dura batalla ideolóxica, social e política contra os sectores detentadores dos resortes de poder en Galicia: conservadores -anque non ultramontanos-, restauracionistas e antiilustrados. Mesmo a estes sectores conservadores se uniría finalmente, logo de ter militado no liberalismo, a burguesía comercial da Coruña, economicamente derrotada e que decide por fin incorporarse ao estado de cousas debuxado pola fidalguía.

Andando o século, cara a 1846 hai que rexistrar por vez primeira unha toma de posición

rexionalista, saída das fileiras liberais, urbanas e laicas. Esta triada de características marcará ata o presente a evolución de tal rexionalismo, a través das súas diversas expresións federalistas, autonomistas, nacionalistas ou independentistas.

Anque máis tarde que noutros contextos, o liberalismo económico e o político acaban impoñéndose tamén en Galicia. Da súa man abrese unha xeral modernización paulatina da sociedade galega, da que non é allea como factor propiciador a riada e- migratoria que en particular desde os anos sesenta se canaliza cara a América, ante a non constitución dun mercado interior e dun proceso industrializador galego. Os réditos da emigración, alén da modernización e tamén da intensa problemática social acarreada, foron un factor máis de españolización de Galicia. A modernización desde o punto de vista económico non levou tanto á creación dun modelo económico de desenvolvemento, canto á decidida integración no mercado económico e financeiro español.

Sen dar lugar ao nacemento e consolidación dunha nova burguesía económica con azos para ser protagonista dun proceso propio de desenvolvemento económico, quizais nalgunha medida debido á orixe non galega dunha parte consistente de tales sectores burgueses. Xa a finais da segunda metade do século XVIII o compoñente maioritario da burguesía da cidade da Coruña era de orixe norteno, castelán ou catalán. Agora, ás portas do século XX volvía a ocorrer algo similar.

De tal modo que a modernización quedou ligada a mecanismos de dependencia económica e política, acompañada de outros culturais e lingüísticos, dificultando o crecemento, a consolidación e a maduración do discurso e das prácticas de galeguización da sociedade, bandeira ésta, por outra parte, non asumida polos restrinxidos sectores obreiros, maniatados de modo maniqueo polo internacionalismo proletario.

Cando, logo de varios intentos non exitosos, por fin o galeguismo comenza a ter base social, entre sectores republicanos urbanos -as clases medias- e entre unha parte do campesinado organizado, sen faltar á cita algúns patricios fidalgos, eran xa os anos 20. Ás portas da Dictadura de Primo de Rivera. De tal modo que aínda se demorou algo máis o nacemento da expresión política máis recoñecible: o nacionalista Partido Galeguista, nado no 1931, xa instaurada a IIª República. O Partido político no que militaron Castelao, Otero, Bóveda, os Vilar Ponte, Risco, Cabanillas... que conduce o proceso autonomista galego ata o Plebiscito positivo do Estatuto de Autonomía o 28 de xuño de 1936, coa colaboración das outras forzas políticas integrantes da Frente Popular.

O caso é que moi poucos días despois, o golpe militar franquista trunfaba en Galicia, mediante un control rápido dos cuarteis e non sen antes ter procedido a fusilar en Galicia, xunto a outros, a militares de alta graduación e de obediencia republicana.

Entre outras consecuencias negativas, seguiu un ataque insidioso e inmisericorde aos signos de identidade galega xulgados contrarios ao concepto de "españolidade" deseñado polos franquistas; un ataque que logo da violencia primeira externa e ben visible adoptou unha vía de colonización do imaxinario colectivo, precipitando o agravamento extremo do sentimento colectivo de complexo de inferioridade por parte de aqueles que falaran normalmente e en exclusiva a lingua de Rosalía de Castro; a burla e a postergación dos galego-falantes e os balados desta caste postos á movibilidade social ascendente ao longo de varias décadas, teñen provocado, creo eu, un funcionamento non equilibrado na psique colectiva galega.

Por outra parte, o franquismo tamén en Galicia conseguiu terminar cos núcleos de oposición partidaria política aínda perviventes na fronteira dos anos 50 e algo mais tarde cos restos moi mermados do que fora o maquis galego. Así as cousas, a reconstrucción das forzas democráticas opositoras ou réxime iniciada nos primeiros anos 60 fíxose practicamente desde o interior e sen engarce coas xentes da IIª República. Só algúns enlaces ficaron con América e con París. Infelizmente, a non existencia dun Goberno Autonómico no exilio e a morte do "Consello de Galicia" con sede en Buenos Aires tronzaron unha continuidade, con efectos negativos na reconstitución do tecido democrático observables na maior precariedade e inexperiencia de tal tecido, aínda así moi activo desde os primeiros anos 70, ás portas xa do inicio da transición política.

Nestas circunstancias se chegou á posta en marcha do proceso autonómico galego.

Catorce anos de autonomía política, á que se chegou en boa medida máis por herdanza que por protagonismo social político no presente, por parte dun pobo con deteriorada saúde antropolóxica e psicolóxica non foron, non son, aínda o tempo preciso para curar ás feridas interiores e para endereitar o futuro colectivo. Este escenario marca sen dúbida o presente e as perspectivas do desenvolvemento lingüístico que se debate entre a normalización e/ou a substitución da lingua galega, debéndose sinalar que arredor da cuestión da lingua se xogan tamén outras batallas, entre elas a da educación democrática.

3. Breve apunte sobre os rasgos da historiografía de Galicia

A historiografía galega tivo un reducido desenvolvemento. Houbo sen dúbida algunhas aportacións durante o tempo do Antigo Réxime, pero debemos agardar sobre todo a mediados ou mellor a finais do século XIX, para que se empezara a abordar con algun rigor a historia de Galicia por parte de historiadores e arquivistas armados co positivismo metodolóxico.

Houbo que agardar aínda aos anos 70 para que tivera lugar unha notable floración de estudos históricos, que incorporan o enfoque da historia social, a valorización da historia económica, ou que mesmo toman en consideración tópicos propios da historia cultural. Con todo, a predominancia da parcialidade de análise sobre a integración de enfoques, ten limitado a capacidade interpretativa de tales estudos.

Estamos a facer mención en particular á existencia de dúas orientacións sólidas de estudo, incomunicadas ou insuficientemente comunicadas entre si: os traballos de historia económica e os relativos á historia política elaborados en clave nacionalista, atendendo preferentemente ademais a momentos distintos do desenvolvemento histórico de Galicia. O resultado global é o dunha historia que acentúa ás realidades económicas con minusvaloración de outras realidades, ou por contra, unha outra historia que acentúa o discurso nacionalista que marca a oposición Galicia-España e galegos-españóis, ao tempo que silencia ou reduce ás realidades de integración, obxectivamente existentes alén dos mecanismos de dependencia política.

Fora do expresado, os estudos históricos teñen avanzado moi amplamente. Aínda así, faltan estudos que aborden a complexidade social e cultural en que Galicia se desenvolveu a partir do século XVI, e que nos permitan formular esquemas interpretativos de superior alcance cós que na actualidade están á nosa disposición.

4. Notas sobre a historia da educación e da cultura escrita.

Diversos e apreciables datos son indicio de que Galicia foi durante o Reinado Suevo unha sociedade con vigor literario e cultural; unha sociedade aberta á comunicación cultural co mediterráneo. Mais todo da a entender que coa integración na monarquía visigótica se reduciu drasticamente aquela importancia cultural, debéndose esperar a finais do século XI para ver surxir en Compostela un foco cultural e literario de alta importancia durante o século XII. Un século que da man do Arcebispo Xermírez será

fundacional culturalmente falando para toda Galicia.

Como centro de pelengrinación, coa súa escola de gramática catedralicia e coa incorporación de clérigos cultivados, literariamente falando, procedentes de Francia e de Italia, terá irradiación sobre toda Galicia.

De Santiago saíran clérigos para amplíar os seus horizontes culturais en Bolonia e en París, e a súa volta, virán para Santiago, para Porto, para León, para Salamanca, onde non son en absoluto alleos ao nacemento da Universidade. Isto ocorre así no século XIII.

Segundo vai debalando o século, sen embargo, comenza a reducirse esta dimensión cultural, atemperada só pola incorporación das outras Igrexas catedrais galegas. Mentras tanto está a froecer a lingua galega xunto á latina, de tal modo que, a lingua que se fará predominante na documentación civil e eclesiástica pública como privada durante os séculos XIII, XIV e ata mediados do século XV será a galega, en conflito crecente co romance castelán que é o que finalmente se vai impor mercede á progresiva perda de peso político que Galicia padece. A predominancia lingüística do castelán como rexistro escrito culto termina por decantarse ás portas do século XVI en tempo de humanistas e de Renacemento, baixo o reinado de Isabel I de Castela.

Pouco máis tarde, a recomendación tridentina favorable ao emprego -oral e escrito- das linguas vernáculas será interpretada pola Igrexa de Galicia, gobernada maioritariamente por non galegos, a favor do castelán, que comenza a usarse no rezo, nos catecismos escritos e no canto -a diferenza do que felizmente aconteceu en Catalunya e en Euskadi-, o que se vai traducir moi negativamente para a lingua galega, aínda sen embargo a lingua única da maioría da poboación. O castelán avanzaba como lingua decididamente utilizada por aqueles que dispoñen de algun tipo de capacidade directiva en Galicia, mentras o galego permanecerá no ámbito da oralidade, usado por parte dunha poboación que, en todo caso, aprecia cada vez con máis claridade que a mobilidade social ascendente vai unida ao dominio do código castelán en substitución do código orixinal galego.

A reacción a este estado de cousas tardará en chegar, debéndose agardar ata os anos 60-70 do século XIX para observar unha reacción de recuperación da lingua galega no seu uso escrito e como rexistro culto.

Noutra orde de cousas, a partir da creación dun colexio de Gramática no 1495 en Compostela, e mediante accións complementarias, por fin no

1526 nace a posibilidade máis certa de Universidade, definitivamente consolidada no 1577. En todo este tempo e ata fins de século creanse cátedras de Gramática e Humanidades en diversos lugares de Galicia, así como tres notables colexios de xesuítas (aos que se sumarían outros tres durante o século XVII), dous Seminarios, un Colexio de Orfas, varios colexios bieitos de filosofía, entre outros, mentras algunhas vilas creaban a súa escola municipal.

Nese mesmo tempo pódese falar dun sector minoritario da nobreza preocupado pola cultura escrita; pódese falar tamén do influxo tridentino nos novos bispos de Galicia e nas súas constitucións sinodais, nas que se afirma a necesidade da formación do clero; no mesmo século XVI temos tamén algunhas personalidades destacadas, entre elas varios mariños descubridores de terras, varios xeógrafos -saídos sobre todo de Pontevedra-, algún humanista e algun home de leis.

O século XVII e mesmo o XVIII na súa primeira metade manteñen continuidade co que vimos de sinalar para o século XVI. Aquí e acolá -nas vilas- aparecen ou continúan existindo cátedras de gramática e humanidades, os franciscanos e os dominicos aumentan o número de cátedras de filosofía e de teoloxía, anque sempre viradas para a escolástica, impermeables antes as novidades do pensamento. No século XVII aparece a creación de escolas primarias como un fenómeno novo, alcanzando no século XVIII unha dimensión apreciable segundo os datos aportados polo Catastro de Ensenada. Para o período podense contar tamén diversos escritos teolóxicos e filosóficos. E seguen apuntándose os nomes dalgúns navegantes informados nos seus coñecementos.

O século XVIII desde os seus inicios rexistra a acentuación cuantitativa desta panorámica. Hai que falar agora tamén da existencia dalgúns colexios femininos e dalgúns ilustres xesuítas galegos que desenvolven o seu labor académico en América nos campos médico, xeográfico e das ciencias naturais. A tendencia será de franca progresión ao longo da segunda metade do século. Desde o 1770 existe en Monforte un destacado Real Seminario de Estudos, os Agustinos sosteñen un destacado Colexio na Coruña, alí onde o Consulado do Mar mantén abertas varias cátedras científicas, en Ferrol funciona a Escola de Guardas Mariñas, de onde vai saír unha interesante fornada de mariños con considerables coñecementos matemáticos, xeográficos e autonómicos, prodúcese a reforma, modernización e ampliación da Universidade de Santiago; Feijóo e Sarmiento mobilizan intelixencias cos seus

alegatos, amplíase o número de cátedras de latín e humanidades,... por todo o que se vai pechar o século XVIII cunha fasquía cultural realmente esperanzadora para o País.

Non faltan, por fin, núcleos de ilustrados sobre todo na Coruña, no Ferrol e en Santiago. E canda eles chegamos ao século XIX. Pronto, os núcleos e resortes reaccionarios paralizarán este proceso, no contexto do tradicionalismo monárquico de Fernando VII. Neste marco dunha sociedade dependente, desnacionalizada e desarticulada como era a galega, aínda houbo lugar para a expresión cultural e educativa do liberalismo. Falamos dos anos 30 e das décadas sucesivas.

Cómpre sinalar a este respecto que a Universidade de Santiago se tornou un atractivo laboratorio no campo do desenvolvemento médico, físico-químico e das ciencias naturais; un laboratorio con figuras que trascenderon o espacio xeográfico galego. E coubolle a honra a varios galegos de ser ministros -nos gobernos de Isabel II-, responsabilizados da posta en marcha do sistema educativo liberal español, aunque non chegaran a ser os seus ideólogos ou pedagogos.

Naquel período foise poñendo en pé a educación pública en Galicia, coa conseguinte creación constante, aunque lenta, de escolas primarias e de maxisterio, de institutos, de escolas artes e oficios, de comercio e de náutica, xunto ao tamén paulatino desenvolvemento da Universidade de Santiago. Un sistema que, unha vez asentado, foi coñecendo unha constante ampliación ata os tempos últimos da IIª República española, non exenta sen embargo de limitacións e deficits ben apreciables.

Entre tanto e desde finais do século XIX son tamén outras as dinámicas que se poñen en marcha: a edición de libros de texto e de xornais e revistas dos profesores e para o profesorado -infelizmente sempre en castelán-, a celebración de varios congresos e encontros pedagóxicos, a creación de escolas a cargo dos emigrantes galegos en América, facendo de moitas delas centros de nova pedagogía en sintonía tanto coas orientacións americanistas canto con aquelas outras preconizadas pola "Institución Libre de Enseñanza", a constitución de ensaios seguindo as perspectivas do movemento das Escolas Novas europeas -recoñecidas directamente por varias decenas de profesores galegos que as foron visitar e coñecer-, a celebración de colonias escolares a aparición de centros escolares atentos a impartir unha formación agraria ou marítima segundo o seu contexto, a presenza do laicismo escolar ferrerista, a constitución e avance nos movementos societarios do profesorado que logo irían fraguar como expresión sindical, a dotación e

o equipamento infraestructural e didáctico do que fan gala algúns centros especialmente urbanos... Son todos elementos reveladores de que a reforma, a innovación e a actualización son rasgos incorporados -anque non xeneralizados- ao interior da rede escolar e educativa de Galicia; rasgos todos eles que se acentuaron durante a IIª República.

Unha vez mais, o franquismo significou unha ruptura xeneralizada de todas as anteriores tendencias de desenvolvemento. Un desandar camiños duramente construídos. Un tempo escuro e o suficientemente extenso como para esborrallar a memoria de conquistas anteriores, que foran fráxiles e non consolidadas.

E así foi como arribamos a actualidade.

En certo modo, o que hoxe se constrúe é novo, do trinque, e ten mesmo as pexas da desmemoria e da ruptura da continuidade histórica. O que hoxe se constrúe ten moito que ver coa reforma, coa innovación e coa galeguización educativa, en pugna, iso si, cos elementos antitéticos deste proceso de avance.

Deixemolo aquí, non sen antes sinalar que -involuntariamente- o imaxinario colectivo foi adoptando unha memoria negativa e parca con respecto ao pasado colectivo. E dicimos negativa e non crítica. Con estes antecedentes, coidamos que reconstruír na mentalidade e no imaxinario colectivo imaxes necesariamente críticas, pero desexablemente máis positivas e afortunadamente acordes coa obxectividade histórica é un dos empeños do presente. Un empeño duro e complexo polo que significa de enfrontamento e de combate aos aspectos non racionais, cuasi fantasmagóricos que encancelan a capacidade racional colectiva de ollar, analizar, interpretar e valorar o noso pasado e o noso presente socio-cultural.

5. Historia da educación: balance historiográfico

É plausible pensar que este entangarañado imaxinario colectivo ten mesmo operado negativamente a hora de abordar a historia educativa e cultural do País.

Quérese dicir que ata os actuais anos 70, alén de confeccionar á historia da Universidade de Santiago e das ordes relixiosas franciscana e dominicana, a historia educativa de Galicia quedou recluída no detalle ou na anécdota en canto aos tópicos de estudio, eivada por outra parte de calquera consideración próxima á cuestión da construción nacional.

Sen embargo, nestes últimos 25 anos as cousas teñen cambiado sustancialmente; ou mellor, nos últimos quince anos, ata o punto de que a

historiografía educativa está a acadar un volume, interese, calidade e produtividade con peso crecente dentro da historiografía de Galicia.

Desde a análise cuantitativa falamos nos actuais momentos (ano 1995) dun total de algo mais de 250 unidades documentais de investigación e difusión histórico-educativa, das que 61 están conformadas por libros -34 deles editados desde 1985- e 190 por traballos en revistas especializadas, en Actas de reunións científicas e noutras publicacións. A parte maioritaria desta produción documental foi elaborada por un conxunto de seis investigadores no pasado e por uns dez no presente, debéndose sinalar que 12 autores escribiron o 50% do total documental aludidos.

O 75% das unidades foron editadas en Galicia, ocupando entre elas un lugar crecente as escritas en lingua galega. Foron editadas antes de 1936, 19 das unidades documentais; 31 o foron entre 1937 e 1970, 71 delas entre o 1971 e 1984 e 138- algo máis do 50% do total -entre 1985 e 1995.

A produción editada ata 1984 atendía fundamentalmente a cuestións histórico-educativas encadradas no Antigo Réxime, mentras que a partir de 1985, o 77% das unidades atenderon a asuntos da historia escolar e educativa contemporánea, moi focalizadas arredor do mundo da escola primaria.

Estamos ante unha temática ampla e diversa. Escasean os trazados de grande alcance, deixando paso en maior medida a monografías, apuntes e notas. Entre os asuntos abordados, ademais dos aludidos, podemos enumerar: as ordes relixiosas dos xesuítas, dominicos, franciscanos e mercedarios e a educación; a formación clerical e os seminarios; a formación pedagóxica dos mestres; a ILE e a súa resonancia en Galicia; a prensa pedagóxica; as actividades extraescolares; o racionalismo e o laicismo escolar; a escola e o mundo rural; as escolas creadas polos emigrantes; a administración secundaria e a educación feminina.

A decantación de estudio atendeu en maior medida as teorías e ás institucións educativas mais que ao estudio dos actores e das prácticas educativas. É mester -como programa de traballos- elaborar monografías atentas ao estudio do interior das institucións e centros de educación, atendendo particularmente aos privados e relixiosos e aos seus públicos, e realizar estudos de microhistoria atentos á perspectiva local comarcal.

As biografías, as experiencias de educación popular, a educación de párvulos, a educación especial, a historia da infancia, as Escolas Normais, as de Artes e Oficios, os Institutos de

Bacharelato e as súas clientelas, así como diversos aspectos formativos relacionados coa educación sanitaria escolar, a educación moral e cívica e os medios e recursos didácticos, cubren sustancialmente o abano temático precisado de estudio. Atendendo ao coñecemento dos momentos históricos, parecería oportuno abordar en maior medida o Antigo Réxime, o momento de tránsito á España liberal e tamén o franquismo. Ante tal programa cumprirá atender e explotar analiticamente novas fontes documentais e mesmo reexaminar outras xa utilizadas.

Con respecto a enfoques e modelos historiográficos podemos poñer de manifesto que xa se realizou o tránsito desde un simplificado positivismo cara ao modelo da historia social, sendo observable a preocupación pola abordaxe contextual dos problemas históricos cun afán interpretativo globalizador, así como unha máis recente apertura a novas temáticas e categorías tal como suxiren os enfoques da nova historia.

O impulso xeral de estudio histórico observable en particular nos últimos quince anos está relacionado co desenvolvemento xeral dos estudos históricos en Galicia, no escenario sociopolítico de recuperación da autonomía e de apertura colectiva favorable á construción nacional e ao desenvolvemento da identidade cultural e lingüística. Complementariamente debe ser tamén explicado a través da presenza dos estudos pedagóxicos universitarios, a partir dos anos 70, co trasfondo do desenvolvemento xeral da educación e do pensamento pedagóxico en Galicia.

Evitamos na presente ocasión as referencias ao apartado crítico, debido ao ton ensaístico do presente documento. Polo seu carácter de síntese autorizada mencionamos como referencias bibliográficas relativas á historia de Galicia as seguintes:

VILLARES PAZ et alii, *Textos e Materiais para a historia de Galicia*, Crítica, Barcelona.

VILLARES PAZ, *A historia*, Galaxia, Vigo. Existe tradución española a cargo de Alianza Editorial.

CARBALLO, F. et alii, *Historia de Galicia 1-2*, De. A Nosa Terra, Vigo.

Unha análise demorada da historiografía educativa de Galicia pode verse en:

COSTA RICO, A., "A historia da educación en Galicia. Notas para unha revisión historiográfica", *Cuadernos de Estudios Gallegos* 106 (1993-94) 221-243, e

COSTA RICO, A., "La historia de la educación en Galicia. Balance historiográfico", (en prensa).

ABSTRACTS

Història de Galícia, educación i construcció nacional

Des d'una positura nacionalista -Galícia és una nació-, l'autor dibuixa un ampli recorregut històric que es remunta al començ de l'Edat Mitjana i a través del qual es detecten els diferents esforços de castellanització de la cultura i de la colonització de l'imaginari col·lectiu gallec (Alfons X, actitud de l'església després de Trento, polítiques centralistes, etc.). Amb tot, a partir del segle XIX s'observa l'aparició d'una actitud regionalista, a redós del sorgiment d'una burgesia liberal, urbana i laica, que l'any 1931 crea el Partido Galeguista promotor de l'efímer èxit de l'Estatut d'Autonomia gallec aprovat el 28 de juny de 1936, pocs dies abans de l'aixecament militar de Franco. Seguidament s'apunta el lent despertar de la consciència nacional gallega -durant els difícils anys del franquisme-, bo i assenyalant els processos de recuperació historiogràfica que s'albira tant a nivell general com pel que fa a la història de l'educació.

Historia de Galicia, educación i construcció nacional

Desde una posición nacionalista -Galicia es una nación-, el autor traza un amplio recorrido histórico que se remonta al comienzo de la Edad Media y a través del cual se detectan los diferentes intentos de castellanización de la cultura y de la colonización del imaginario colectivo gallego (Alfonso X, papel de la Iglesia después de Trento, políticas centralistas, etc.). Ello no obstante, a partir del siglo XIX se observa la aparición de una actitud regionalista gestada al socaire de una burguesía liberal, urbana y laica, que el año 1931 creó el Partido galleguista y que promovió el efímero éxito del Estatuto de Autonomía gallego aprobado el 28 de junio de 1936, pocos días antes del levantamiento militar de Franco. A continuación se apunta el lento despertar de la conciencia nacional gallega -durante los difíciles años del franquismo-, señalándose los procesos de recuperación historiográfica que se vislumbran tanto a nivel general como por lo que concierne a la historia de la educación.

History of GALICIA: education and the building of a nation

Taking a nationalist standpoint - Galicia is a nation - the author goes back in history as far as the early Middle Ages to detect various attempts at the Castilianisation of Galician culture and the colonisation of the collective Galician imagination (Alphonse X, role of the church after the Council of Trento, centralist politicians, etc). In spite of this, from the 19th century onwards, a regionalist attitude begins to emerge, fostered by a liberal, urban, lay bourgeoisie which in 1931 created the Galician nationalist party and which promoted the short-lived Galician Statute of Autonomy, approved on 28 June 1936, just a few days after the beginning of the Franco uprising. Analysis is then made of the slow awakening of Galician national consciousness during the difficult years of the Franco dictatorship, with discussion of the processes of historiographical recovery, observed both and general level and as regards the history of education.

Educación formal no universitaria y construcción nacional en el País Vasco desde el franquismo a nuestros días

FITO RODRÍGUEZ BORNAETXEA
Universidad del País Vasco

"No existe una vía intelectual para hacer cambiar de idea a quien cree que el Holocausto no existió...No hay modo de hacerlo en el plano intelectual, no obstante, hay una amplia gama de personas que son permeables a los eslóganes nacionalistas, de identidad racial o religiosa, a quienes pienso que puede ser útil dirigirlos. Sobre todo porque dichas ideologías-y principalmente el nacionalismo-se basan en esencia en la Historia; una historia equivocada, una historia malinterpretada, a menudo una historia inventada."

Eric J. Hobsbawm in *"Il Passagio"*.

1.- Aproximación teórica:

Trabajar en Historia de la Educación el tema de la construcción nacional permite, en el plano intelectual, acercarse a datos y seriaciones que, en esta área de conocimiento, aún partiendo de los estudios de la historia local permiten superarla para poder engarzar en explicaciones y teorías de dimensiones más amplias. Cuando esto es hecho, como en mi caso, por un vasco (es decir, por un investigador de una nación minorizada) y en unas Jornades de Història de l'Educació als Països Catalans, este trabajo intelectual cobra de por sí un carácter ciertamente reivindicativo. Estas líneas pretender dar cuenta, partiendo del análisis de la perspectiva diferencial lingüística, de los sucesivos periodos de socialización educativa (con respecto al desarrollo del corpus y del estatus de la lengua propia) mediante los que la nacionalidad vasca se ha ido progresivamente reestructurando desde la victoria militar del General Franco hasta nuestros días.

De hecho, cuando Eric Hobsbawm y Terence

Ranger hablan de la "invención" del nacionalismo (1) no están utilizando ninguna conceptualización idealista, antes al contrario, se refieren, en sus propios términos, a una verdadera "ingeniería" para la construcción de ciudadanos en los grandes estados actuales (Francia, Gran Bretaña, Alemania y Estados Unidos). Se trata, pues, según su aportación metodológica ya clásica, de estudiar las formas de "fabricación", "producción" o "construcción" de los nacionalismos. Sin embargo, al hablar de nacionalismos, debemos tener la precaución de concretar el tipo de nacionalismo al que nos estemos refiriendo ya que cualquier generalización puede viciar de raíz las aproximaciones comprensivas que pretendamos aplicar.(2) No es lo mismo hablar de nacionalismos expansionistas que minorizan culturas y fomentan una única identidad pública privilegiada que hablar de pueblos colonizados y de sus procesos de liberación.(3) En la misma línea, se trata de explicitar elementos que permitan tanto la comprensión desde la "alteridad" y "el exterior", como que los "explicados" y/o "analizados" se puedan reconocer a sí mismos en los discursos que sobre ellos se construyen. (4) Por esta razón, en el caso vasco, ciertas aproximaciones realizadas desde la antropología Simbólica o, desde la sociología se (5) parecen más a una caricatura costumbrista simplemente basada en estereotipos. Estos pretendidos "acercamientos" hacen difícil, cuando no imposible, el "autoreconocimiento del elemento vernacular analizado" que, como hemos dicho, debiera derivarse de un análisis adecuado. En consecuencia, si en el caso de los nacionalismos minorizados y/o colonizados, como afirmaba Albert Memmi ("Portrait du colonisé"), es la

(1) Hobsbawm,E - Ranger,T. *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.1983.

(2) Douglass,W- Zulaika,J. *Migración, Etnicidad y Etnonacionalismo*. Universidad del País Vasco. 1994.

(3) Smith, A.D. "Tres conceptos de nación" in *Rev. de Occidente*. vol 161. Madrid.1994.

(4) Roseberry,W.*Anthropologies and Histories*. New Brunswinck, Rutgers University Press. 1990.

(5) Aranzaddi,J. *Milenarismo vasco*. Taurus. Madrid.1981. Unzueta,P. "Del monte al llano:las trayectorias del nacionalismo vasco" in *Claves* nº 23.Madrid.1992. Perez Agote, A. *La reproducción del nacionalismo. El caso vasco*. Siglo XXI. Madrid.1986.

propia experiencia del colonizado la que debe servir de punto de partida para esa comprensión, en el caso de Euskal Herria (etimológicamente pueblo del vascuence) la propia experiencia de la lengua parece el punto de partida más adecuado para iniciar una aproximación explicativa a lo "etnoidentitario vasco". De hecho, " Si la historia tiene alguna lección que darnos es, sin duda que el mantenimiento de la identidad vasca se debe más a la independencia lingüística que a la política". (Roger Collins. *Los Vascos*. Alianza. Madrid. 1989).

En otras palabras, y utilizando tanto las expresiones como la taxonomía al uso (6), frente a la imposición "civilista" de la cultura pública castellana el nacionalismo vasco se presenta como un "planteamiento étnico primordialista" de afirmación identitaria frente a otros planteamientos "instrumentalistas" que pretenderían el ejercicio civil y sin cortapisas de su ciudadanía. Estas prácticas de lo que P. Bourdieu llamaría los "mecanismos de distinción" hacen que para hablar de la construcción nacional en el País Vasco, tanto al referirnos al tema educativo como al estrictamente político (en el caso de que pudiéramos encontrar un espacio social diferente de los demás y "estrictamente" político) tengamos que referirnos indefectiblemente al tema de la lengua.(7) Ahora bien, ¿cómo se va fabricando, construyendo, el hecho nacional vasco a partir de la enseñanza de la lengua, y en la lengua vasca, desde la profunda represión que produjo el franquismo?. A contestar esta pregunta vamos a dedicar las líneas siguientes.

2.- Periodos de expansión de las escuelas vascas en función tanto de los condicionantes legales como del propio proceso de unificación lingüística del vascuence:

Las consecuencias del golpe militar que lideró el General Franco y que dieron origen a la implantación de una sórdida dictadura política con bases ideológicas de tendencias "imperiales", hicieron muy difícil seguir caminando desde la legalidad por la senda de la "unificación lingüística del euskara" abierta antes de dicho

golpe. Es por esto que debemos encontrar la continuidad de este proceso en torno a pensadores y/o colectivos afianzados en el exilio.(8) A partir de 1936, la revista "Euzko Deya" publicada en París mantuvo hasta bien finalizada la segunda guerra mundial el estilo literario unificado que posteriormente sería la base del llamado "euskara batua". Dos escritores de origen vasco nacidos en París (Mirande y Peillen) serán en aquella época referenciales para comprender este proceso, que si bien es resultado de un "continuum" previo, a partir de entonces entrará en un punto de inflexión que lo situará en las características de "la modernidad", es decir: secularización, bases literarias modernas de socialización etc...

En el estado español, sin embargo, veinte años después de la llamada "guerra civil" los planteamientos de la Academia de la lengua vasca (reunión de Aránzazu de 1956) distan mucho de plantear la necesidad de la unificación lingüística. Entre todos los informes allí presentados solamente uno abordará este tema. Precisamente el realizado por Txillardegui, escritor y lingüista que en esas fechas tuvo que exiliarse y que posteriormente, como veremos, tendrá una importancia capital en la solución a este problema.

La producción literaria moderna, sin embargo, tenía cada vez más necesidad de la unificación. Por eso el escritor y poeta Gabriel Aresti, en 1958, realizó a modo de provocación una sonada intervención pública en dialecto vizcaino de forma que quedasen a la luz las contradicciones derivadas del uso público e indiscriminado de registros dialectales. En 1959, por el contrario, publicó su poema "Maldan Behera" donde encontramos el euskara tipo que nueve años después será acordado como euskara unificado o batua.

El punto de inflexión antes aludido es el que proviene de la ruptura entre planteamientos culturales tradicionales, literariamente bajo la acogida de la religión católica, liderados históricamente por el Partido Nacionalista Vasco y los planteamientos tanto de liberación nacional como de modernización cultural que aparecen en estas fechas en torno al fenómeno del nuevo nacionalismo de E.T.A.

(6) Smith. A.D. *Ethnic Myths and Ethnic Revival*. Archives Européennes de Sociologie 24-3.1984. pags. 283-303.

(7) En efecto, tanto el nacionalismo tradicional de finales del siglo pasado (Sabino Arana) como el nacionalismo vasco moderno (surgido en los sesenta en torno a ETA y Enbata) tienen el núcleo de sus propuestas en alternativas lingüísticas : las "Lecciones de ortografía del euskara bizkaino" de Arana (1886) y la propuesta de "euskara unificado" de Txillardegui a la Asamblea de la Academia Vasca de 1956 en Aranzazu.

(8) Rodríguez Bornaetxea, F. in 15 Congreso Internacional de Historia da Educaçao. "A EDUCACAO NO ENCONTRO DOS POVOS E CULTURAS: A EXPERIENCIA COLONIAL (SECULOS XVI-XX)." Tópico: Processos de independencia e accao educativa/A educacão e as questões da língua". "Unidad de la lengua vasca y unidad política de los vascos".

Aunque, ciertamente, existen otros elementos en este proceso (9), pude decirse, sin lugar a dudas que aquí puede encontrarse la contradicción fundamental desde la que llegar a la comprensión de tan complejo fenómeno.

2.1.- Los pasos para la unificación de la lengua literaria:

Cuando en 1960 el actual presidente de la Academia de la Lengua Vasca Jean Haritschelhar tomó en Baigorri (País Vasco-norte) posesión de su puesto como simple miembro de la misma, el entonces presidente, P. Lojendio, le dió la bienvenida con un discurso en dialecto guipuzcoano. El nuevo académico fue presentado por M. Lafont en dialecto suletino mientras la primera lección magistral del entrante se realizó en dialecto bajo-navarro. Esta postura pública de la Academia, que en la práctica denigraba los pasos avanzados hacia la unificación lingüística, provocó posteriormente (1962), la petición de dimisión de dos colaboradores representativos de la misma Academia: P. Xarriton y Txillardegí.

En la misma línea, y a partir de 1963, comenzó a reunirse en Bayona (País Vasco-norte) la llamada "Euskal Idazkaritza" (secretaría Vasca) que, con representantes de todos los dialectos, comenzó la ardua tarea de unificar el verbo vasco. (10) Otros grupos y personas participaron activamente desde distintas referencias en el proyecto de dar salida a esta necesidad común. Deben ser subrayados los trabajos antes citados de Mirande y Peillen en París, de X.Kintana, G.Aresti e I.Berriatua en Vizcaya, así como las revistas Jakin en Guipuzcoa y Anaitasuna en Vizcaya.

El hecho de que el trabajo de todos estos grupos nuevos pusiesen en peligro la hegemonía político-cultural del nacionalismo tradicional provocó una enconada reacción en contra de la unificación lingüística, cuyo análisis pormenorizado, aunque inicialmente avanzado (11) está todavía por hacer, pero que indudablemente, arrojará mucha luz sobre la historia reciente de nuestro pueblo. Por fin, el

resultado de las reuniones técnicas de Bayona fue consensuado socialmente en la reunión celebrada el 29 y 30 de agosto de 1964 en dicha localidad. De esta manera, L. Mitxelena, académico y lingüista de prestigio reconocido, tomó en sus manos los acuerdos básicos para presentarlos posteriormente en la propia Academia (revista Euskera -1968- pgs.139, 205, 206 y 216.).

Las decisiones en este sentido, sin embargo, seguían retrasándose de tal manera que los más conocidos representantes de la nueva literatura vasca tuvieron que reunirse en la población de Ermua(Vizcaya) el 28/29 y 30 de junio de 1968, y "juramentarse" a favor de la unificación de la lengua literaria-común (12).

La celebración de las "bodas de oro" de la Academia fue el ámbito en el que se decidió abordar definitivamente el tema. Como consecuencia, en el otoño del 68 se decidían las bases para la unificación lingüística tomando como punto de partida el trabajo de L. Mitxelena, que a su vez recogía los acuerdos de Bayona (1964) y las razones de Ermua (1968). (13)

2.2.- La reacción:

Tal como hemos comentado anteriormente la presión de los grupos tradicionalistas del nacionalismo se oponía a una unificación lingüística que traía consigo el concepto moderno de nación frente al de localismo (14). La "intelligentsia" española y francesa, por su parte, no había visto nunca con buenos ojos la unificación de una lengua que se hablaba por igual en los dos Estados (15). Es así que el llamado "euskara batua" fue, en un principio denigrado y perseguido desde distintos planteamientos de fuerte implantación cultural tradicionalista. El propio presidente de la Academia durante estos años, M. Lekuona, no cumplía las prescripciones a este respecto de la misma, lo que ocasionaba no pocos conflictos. Las presiones llegaron al extremo de posibilitar el que, en una nueva Reunión, (Vergara-1978-) la Academia de la lengua vasca revocara de un modo lingüísticamente arbitrario algunos de los

(9) No debe ni mucho menos obviarse la aportación a la unificación lingüística del vizcaino afincado en Navarra "Oskillaso" ni, en sentido contrario, los trabajos del padre Lafitte y la revista "Herria" en el País -Vasco norte.

(10) Txillardegí (1992), "Euskara batuaren hastapenak" (Los principios del vasco unificado) in *Ele* nº 11/12. pags 15/21.

(11) Kintana, X. (1992), "Batasunerako pausoak gogoratuz" (Recordando los pasos hacia la unificación). in *Ele* nº 11/12. pags 23/49.

(12) in Jakin (1968) nº 31/32.pag 73.

(13) Ver "Euskararen Batasunaz" (Acerca de la unificación del euskara) número especial de la Revista Uztaro.1993.

(14) Apalategi,J. (1978). *Los Vascos de la Nación al Estado*. Elkar. San Sebastian

(15) Letamendia,F.(1984)"Lange et fueros basques dans la littérature espagnole de l'age moderne" in *Langes opprimées et identité nationale*. Département des Langes et Cultures Opprimées et Minorisées. Université de Paris VIII-Vincennes a Saint-Denis. Pags.87/93.

acuerdos de unificación anteriores, provocando así el consiguiente malestar entre los que habían trabajado para ellos, pero contentando las presiones del nacionalismo conservador que, a pesar de todo, siguió su particular lucha contra el "batua" (16).

2.3. - La implantación:

A pesar de todo ello, dos vías de trabajo educativo han posibilitado que esa reacción no tuviera los efectos pretendidos. Antes al contrario, se puede decir que, no obstante lo reciente de estos enfrentamientos y polémicas, la implantación del euskera unificado es hoy una realidad incontestable. A ello, como hemos dicho, a contribuido por una parte la ingente labor de alfabetización de adultos llevada a cabo desde el 68 (17), y por otra, el desarrollo progresivo de las escuelas vascas o Ikastolas. (18) En ambos casos nos encontramos con fuertes movimientos sociales que han sabido superar las trabas impuestas por el nacionalismo tradicional tanto a nivel ideológico/lingüístico, de la manera que aquí se ha explicado, como al nivel de las trabas institucionales, de la forma que en otros foros he tenido a bien de sacar a la luz (19). No puede comprenderse ni la discusión lingüística ni la realidad de la actual implantación del euskera unificado si se obvia la referencia a la fuerte presión social que, aglutinada entorno al concepto moderno de nación, ha abolido/superado la utilización pública de los registros dialectales. Queda mucho por hacer (20), pero la lengua utilizada en los siete territorios históricos del Pueblo Vasco es una lengua estandar que produce ciencia y literatura a un nivel tendente a la normalización (21). Los hablantes de ambos lados del Pirineo tenemos desde 1990 un mismo periodico (22) sólo en nuestra lengua que, a pesar de no estar

subvencionado por las Administraciones estatales ni autonómicas, tiene una difusión nada despreciable en relación a los porcentajes de alfabetización (23). En definitiva, de la misma manera que la unificación de la lengua, por encima de las propias formas de la administración actual, está cada vez más posibilitando la unificación de los vascos, las ideas sobre la unificación política del País Vasco determinaron los pasos para acometer la unificación de la lengua literaria común. Y si eso es claro, como aquí hemos intentado probar, en lo que se refiere a los problemas de "corpus" lingüístico, lo es mucho más al referirnos a las eventualidades del "estatus" de la lengua en la educación. Pero esto, formará parte de las siguientes líneas.

2.4. Las escuelas vascas bajo el franquismo: origen y desarrollo:

Paralelamente al proceso de unificación lingüística correspondiente al "corpus" gramatical, el "estatus" de la lengua vasca fue logrando una socialización progresiva por medio de las llamadas "escuelas vascas" (ikastolas) que comenzaron a surgir a la sombra de la Iglesia Católica saliendo de la absoluta clandestinidad en que se mantuvieron hasta 1945. Así, Elvira Zipitria en San Sebastián y X.Peña/ M.A.Garay respectivamente en la parroquia de San Nicolás y los Agustinos de Iralabarri, en Vizcaya, crearon y desarrollaron unas alternativas pedagógicas en vasco que durante la década del 1945 al 1955 no dejaron de crecer. Sin embargo, este constante crecimiento se convirtió en su peor enemigo, ya que, como en el caso de las escuelas creadas por Julia Berrojalbiz en Bilbao, se llegó a provocar una verdadera saturación teniendo en cuenta las limitadas condiciones físicas a las que estaban sometidas. El problema se agravó sobremedida a

(16) Mitxelena, K. (1988) "Batasuna eta arazoak" (la unidad y sus problemas) in Argiaren 87. urtekaria.- Oñatibia, M. (1989) "Arantzazu-ko batzarra ta erri-euskera" (La Asamblea de Arantzazu y el vasco popular). Argiaren 88. urtekaria.

(17) Ele (1991) nº 8. Alfabetatzeaz, (Sobre la alfabetización). Bilbao. Alfabetatze batzordeak (1971); "Rikardo Arregi, Alfabetatzearen eragile" in Rikardo Arregi, Jakin, Arantzazu.

(18) Basurko, F. (1989). "La normalización de la Ikastola: Breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública" in *Historia de la Educación* nº 8, Salamanca. pags 139/165. - Rdgz. Bornaetxea, F. (1991) "Ikastola" in Terminología científico-social. Anexo. Antrophos. Barcelona.

(19) Rdgz. Bornaetxea, F. "Las Estrategias educativas para la alfabetización de adultos en lengua vasca" (1989) X. Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación. (A.M.S.E.). Praga (en aquel entonces Rep. popular de Checoslovaquia). Las actas están publicadas.

(20) Txillardegi (1993). Declaraciones al periodico Egin de fecha 9 de marzo de 1993 sobre la unificación del euskera hablado y su problemática.

(21) Etxebarria, J. R. (1992) "Zientziaren arloko euskararen batasunaz" (En torno a la unificación del vasco en el área de ciencias) in *Ele* nº 11/12 pags. 99/112

(22) Euskaldunon Egunkaria (El periodico de los vascos) escrito solamente en vascuence vende cerca de 20.000 ejemplares (subiendo volumen) de una prensa altamente normalizada desde hace cerca de tres años.

(23) Dávila, P./Eizaguirre, A. (1992). "Alfabetización y euskaldunización en Euskal-Herria" in *Leer y Escribir en España*. Piramide. Madrid. pag 208.

raíz de la obligatoriedad del "libro de escolaridad" del alumnado, lo que obligó a optar por la necesaria legalización de todos estos centros de enseñanza en vasco. Fueron pioneros en dar este paso el Liceo Santo Tomás en San Sebastián y el Resurrección María de Azkue, en Bilbao. Cuatro años más tarde, en 1969, el crecimiento constante obligó a oficializar la coordinación entre todos estos centros educativos y se creó la Federación de Ikastolas.

En 1970, de la mano de "Ley General de Educación" de Villar Palasí, los establecimientos educativos debieron hacer frente a una serie de exigencias de equipamiento en función de las que aparecieron distintas iniciativas de movilización popular con el fin de poder recaudar los fondos necesarios. así, surgieron sucesivamente los Kilometroak en Guipúzcoa, el Ibilaldia en Vizcaya, el Nafarroa Oinez en Navarra, el Araba euskaraz en la provincia alavesa y el Herri Urrats en el país Vasco Norte. Todas estas macro movilizaciones de masas en torno a la defensa de un modelo educativo tenido como propio son, ciertamente, un hecho singular que, por sí solo, merecería una investigación adecuada que, por desgracia, todavía está por hacer.

La remodelación del estado español y su legitimación constitucional (1978) no recogerá las posibilidades de desarrollar modelos educativos públicos diferenciales. Aunque el Estatuto de Autonomía del País Vasco otorga plena capacidad de gestión en el ámbito educativo (artículo 16), el conflicto con el superior rango legal del artículo 27 de la Constitución ha venido impidiendo que esas competencias se ejerzan. Así las cosas, ni el Decreto sobre Bilingüismo de 1979, ni la normativa para la titularidad pública de las Ikastolas de 24 de Enero de 1980, serán suficientes para saciar las necesidades propias de la enseñanza vasca. A partir de entonces las Ikastolas serán consideradas como "Centros con vocación pública y no estatales" y firmarán el acuerdo del 4 de Octubre de 1980, por medio del cual, y a costa de asegurar el cobro de distintas subvenciones, la Administración estatal tenderá a "normalizar" y "regularizar" los aspectos más diferenciales de su práctica educativa (preparación del profesorado, contenidos programáticos, matricula...), mientras se imponen los criterios de la inspección institucional.

El 27 de Junio de 1983 se aprueba el decreto para la organización de las Ikastolas (BOPV-06/08/83) que provocó un recurso del Estado ante el Tribunal Constitucional quien, finalmente,

falló a favor de dicho decreto (06/11/86) consolidando el estatus "privado" de las ikastolas.

El acuerdo firmado entre el departamento de Educación del Gobierno Vasco y la Confederación de Ikastolas (18/12/87), a parte de concretar las relaciones entre ambos entes cara a la promoción de la lengua y las consiguientes ayudas presupuestarias no modificó esta calificación; las ikastolas siguieron considerándose privadas.

El 29 de Junio de 1988 se plantea la necesidad de una "Ley de Confluencia" para regular el panorama escolar en el país Vasco. En las mismas fechas (08/05/89), sin embargo, la Confederación de Ikastolas y el Gobierno Vasco volverán a firmar un nuevo convenio de colaboración mientras este último prepara lo que será una fuerte operación de imagen que le permita legitimar la red escolar estatal cara a una posterior Ley de Ordenación Educativa. Esta operación se dará en llamar Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca y se realizará entre el 12 y el 20 de Mayo de ese año (1989).

¿Cuál es la razón por la que afirmamos que dicho Congreso no fue más que un montaje político-publicitario que poco tuvo que ver con lo educativo?. En realidad, razones hay más de una (24), ya que este tipo de Congreso no tenía precedentes ni, de hecho, se ha vuelto a repetir después. Más bien nos encontramos con una singular iniciativa de la entonces Consejería de Educación, a la sazón en manos del P.S.O.E. que, sin plantearse el mover ni un ápice de las características funcionales de las escuelas estatales administradas por el Gobierno Autónomo de la Comunidad (no se planteó ni la necesaria remodelación de los modelos lingüísticos, ni la reorganización del profesorado, ni tan siquiera las posibles modificaciones a la aplicación de la L.O.D.E. que de una lectura autonómica mínimamente posibilista pudiesen derivarse...), sí que se plantearon una serie de actividades (informes de expertos internacionales etc.) para buscar la legitimación social que la escuela estatal española había perdido en Euskal-Herria por su pasado franquista. A partir de entonces, puede decirse que se socializó, así mismo, el uso del binomio público-privado para referirse a las alternativas Escuela estatal-Ikastola. Es más, puede decirse que desde esa base legitimadora empezó a plantearse por primera vez con visos de verosimilitud la integración de las ikastolas en la preexistente red pública educativa. Es decir, dicho Congreso vino a desplazar el antiguo debate en el

(24) Rgz.Bornaetxea, F. "Egungo Sistema Eskolarraren eraikuntza eta Euskal Eskola Publikoari buruzko proiektuak direla-ta, egin beharreko oharpenak" in *Tanttak* (Revista de Educación de la Universidad del País Vasco).

que se planteaba la creación de una nueva red pública educativa derivada de la confluencia en la misma tanto del modelo ikastola como del modelo escuela española transferida, para resituarlo en las coordenadas de un único modelo educativo público preexistente. A partir de entonces se hace difícil hablar de unificación o de integración, en un sentido simétrico y aditivo al menos, y se pasa a ejecutar la anexión de todas las ikastolas posibles al modelo estatal estandar, que será finalmente el que rentabilice para sí la denominación de "centro público". Sin embargo, esto último requiere el conocer algunos datos más, precisamente los que vienen a continuación.

2.5. Ikastolas y movimientos sociales por la enseñanza vasca:

El modelo ikastola, por su parte, siempre ha reivindicado su vocación de "enseñanza pública". La apuesta por esta opción aparece repetidas veces en los documentos elaborados por la propia Confederación de Ikastolas durante la década de los ochenta (25). Profundizando en esa línea y para sopesar las consecuencias del acuerdo alcanzado en 1987 con la Consejería de Educación, la Confederación de Ikastolas abrió un debate interno durante dos años (1989/90). Las consecuencias de este trabajo colectivo de discusión llevaron al Congreso de las Ikastolas (1990) a proponer al Gobierno Autónomo una forma de publicación en la que no se perdieran las características autogestionarias, de participación popular, de titularidad compartida con la Administración, de estabilidad de claustros, de autonomía de funcionamiento, etc...

Sin embargo y a pesar de todo, en 1993 tanto la "Ley de la Escuela Pública Vasca" como su correspondiente "Ley de cuerpos de profesorado no universitario" consagraron legalmente el modelo centralista como única fórmula posible y permitida para organizar la educación pública. En consecuencia, después de un enconado y largo debate social, incluidas movilizaciones nada usuales en torno a temas educativos de esta índole, un 65% de las ikastolas optó por la integración en la red pública mientras el resto se mantenía con sus estructuras al uso (según la nueva ley, en la enseñanza privada).

Aunque para analizar las consecuencias de esta reordenación organizativa sería necesaria una mayor perspectiva temporal, sí que se puede, a

pesar de todo, adelantar algunos esbozos de valoración dado la evidencia de los datos:

El debate educativo sobre la dada en llamar "Nueva Escuela Pública Vasca", se produjo fundamentalmente en las Ikastolas ya que era en ellas donde debía tomarse la decisión en torno a la integración o no en la red pública. En esta última, por el contrario, no sólo no se produjeron apenas debates sino que la integración de las ikastolas fue vivida como una simple anexión de centros, personal/ alumnado...y no tanto como una complementareidad de modelos educativos.

A pesar de ello, la ratio de modelos lingüísticos en la enseñanza pública ha cambiado radicalmente a consecuencia de la publicación de las ikastolas, de forma que en la actualidad es amplia la mayoría que ostenta la educación en euskara, convirtiéndose el modelo A (enseñanza en castellano y el euskara sólo como asignatura) en una práctica cada vez más residual en la red de enseñanza de la Comunidad Autónoma. (26) Las casi totalidad de las ikastolas publicadas mantienen, tanto entre sí como con las "ikastolas privadas" y su Confederación, un vínculo de unión derivado de la recién creada coordinadora "ikasbatuaz" (1994/95). Esta coordinadora permite ser dentro de la red pública un grupo de presión (cara, por ejemplo, a la elaboración del mapa escolar y a la organización de la secundaria obligatoria) y preservar, así mismo, los lazos que a nivel pedagógico y organizativo se tenían con el resto de las ikastolas no publicadas.

La revista de educación en euskara Hik Hasi (1994) nace, en esa línea, para crear un espacio de intercomunicación y reflexión pedagógica en el ámbito cada vez más pujante de la enseñanza en lengua vasca.

Para que el panorama dibujado aquí fuese más completo sería necesario, por otra parte, el informar sobre áreas colaterales como la Alfabetización de Adultos donde la importancia de los movimientos sociales y sus relaciones conflictuales con las instituciones merecerían de un estudio histórico serio, aunque en nuestro caso este objetivo exceda al trabajo que aquí nos hemos marcado.

Valga decir, a pesar de todo y a modo de resumen de lo acontecido en el campo de la Educación no-formal, que la Coordinadora de Alfabetización de Adultos (AEK) nacida en 1970 bajo una marcada influencia del método

(25) EHIE. "Zenbait oinarritzko gogoeta Ikastolen normalizazioari buruz". (Algunos pensamientos básicos sobre la normalización de las Ikastolas) -Federación de Ikastolas del País Vasco. Marzo de 1983.

(26) Isasi, X. "Bageunden bada", in Hik Hasi. nº1.1995. En esta revista pueden encontrarse los datos correspondientes a la evolución de los diversos modelos lingüísticos tanto en la Comunidad Autónoma Vasca como en la de Navarra y en el País Vasco Norte.

concientizador de Paulo Freire se encuentra enfrentada desde 1979 con la organización del mismo ámbito creada por el Gobierno Vasco (HABE), que preconiza unos aprendizajes más "despolitizados" y que se beneficia de un trato de favor por parte de la Administración. Esto lleva a que la búsqueda de financiación de AEK cree un amplio movimiento de respaldo popular (korrika) de acusado interés, entre otros, para etnólogos y antropólogos (27). Las escuelas de adultos del organismo gubernamental (Euskaltegis) deben cerrar en 1994 por falta de alumnado y la coordinadora de alfabetización popular AEK llega en 1995 a un acuerdo con el Gobierno Autónomo cuyos términos de aplicación siguen siendo objeto de litigio. Debería añadirse para completar este apartado, que los distintos movimientos sociales que trabajan, según diferentes áreas, para poder vivir y estudiar en euskera se coordinan entre sí en la Asamblea de la Cultura Vasca (EKB).

3. Claves para la comprensión de los flujos que han estructurado en el ámbito de la educación formal no universitaria la construcción de ciudadanos españoles o de identidades vascas:

Según lo expuesto hasta ahora, parece claro que pueden adivinarse en la historia reciente de la educación del país Vasco dos flujos de prácticas sociales enfrentadas entre lo que Hobsbawm llamaría la "ingeniería para la construcción de ciudadanos" españoles, por un lado, y lo que Bourdieu denominaría "los mecanismos de distinción" del identitario vasco, por otro.

A nivel educativo, pues, conviene subrayar cómo un fuerte movimiento popular de apoyo a la lengua va construyendo desde el franquismo hasta nuestros días una alternativa de enseñanza lingüística, pedagógica y organizativamente tan diferenciada como paralela a la red de escuelas estatales (28). Una alternativa que, sin ser enseñanza pública reafirma su vocación de tal. La tendencia de la Administración estatal, por su parte, será la de "normalizar" y reconducir esas prácticas distintivas. Para ello, primero a nivel ideológico, después políticamente y, para finalizar, al nivel legislativo de la producción de textos, se trata de legitimar la opción educativa "pública" frente a la reivindicación de lo, supuestamente, "privado". Se identifica lo "público" con lo estatal y, es más, se bloquean las

otras posibles lecturas comparativas sobre esa esfera de "lo público". (29) Se utilizan los argumentos democráticos de igualdad de oportunidades para reconducir los elementos que configuran esa red educativa paralela a la estatal, a una pretendida "nueva escuela pública vasca" cuyas características son, simplemente, las de la escuela española transferida, hacia la que se orienta la preparada anexión. Se configura en el área de la red privada, con el mismo tratamiento que las opciones religiosas y/o meramente tecnocráticas, todo un colectivo estructurado y alternativo que, habiendo sido fundamental en la recuperación y escolarización "para todos" de la lengua vasca, había manifestado reiteradamente su vocación pública llegando a ofrecer, incluso, modelos legales posibilistas para su integración y/o tratamiento financiero público.

Se trata de tensionar y romper este colectivo diferenciado para vehicular su integración en la red estatal de forma individualizada, es decir, centro por centro.

Se potencia la creación de movimientos sociales a favor de la escuela pública que, así mismo, se enfrenten ideológicamente a aquellos otros movimientos que sigan reivindicando en la actualidad el modelo ikastola (Kilometroak, Ibildia, Nafarroa oinez, etc...).

Pero, a pesar de todo, no puede decirse que la "integración" es total, ya que estructuras de coordinación como la ya citada "ikasbatuaz" mantienen el contacto y la viabilidad del modelo ikastola. La euskaldunización de la enseñanza pública es un proceso progresivo que, a pesar de amenazas involucionistas siempre posibles, parece cada vez más consolidado.

Y, en definitiva, podría decirse que los flujos aquí comentados perviven en la actual coyuntura ya que, a pesar de la normalización derivada de la aplicación de la "Ley de la Escuela Pública Vasca" de 1993, el ámbito de la enseñanza formal no universitaria en el país Vasco puede decirse que es hoy, todavía, distinto y difícilmente homologable al del estado español y francés.

San Sebastián 20/11/1995.

(27) Apaolaza, Tx. Antrophos. Del Valle, T.

(28) Conviene recordar que las primeras ikastolas ya ofertan su enseñanza en euskara desde 1945 mientras que el euskara empieza a hacerse tímidamente presente en la enseñanza pública desde 1980.

(29) Gorostiaga, K. in *Euskal Eskola Publiko Berria*. (Nueva Escuela Pública Vasca) Universidad del País Vasco. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. 1993.

Aspectes diferencials i comparatius de la investigació històricoeducativa als Països Catalans: una reflexió en veu alta sobre la feina d'historiador de l'educació catalana

PERE SOLÀ

Universitat Autònoma de Barcelona

Aquest fòrum on ens trobem representats investigadors de la història educativa de tota l'àrea lingüística catalana, amb motiu de les XII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, ens permet un seguit de consideracions sobre els precedents i el present d'aquesta especialitat: la història de l'educació catalana o als territoris d'expressió lingüística catalana. Pel repartiment de feines amb els altres dos membres de la taula rodona, doctors Bernat Sureda i Alejandro Mayordomo, centro aquesta exposició en el cas principatí, no sense, però, alguna incursió comparativa (1) i sobretot tenint en compte una certa visió globalitzadora de l'evolució de l'educació als nostres territoris.

L'ànim que mou aquesta revisió no és altre que estimular projectes paral·lels de caire històric i comparatiu. De fet aquesta ha estat una de les raons de la inclusió d'aquesta taula sobre la recerca històricoeducativa a cadascun dels Països de llengua catalana a aquestes Jornades.

Pensem que no són tan abundants com això fins ara -més aviat es compten amb els dits- societats acadèmiques d'abast de Països Catalans o de

llengua catalana. Vull dir que, comptat i debatut, som -en tant que societat d'estudiosos- una institució d'una certa singularitat, atès que els que en formem part hem anat creient més o menys en l'operativitat d'un determinat marc territorial, i no per un resistencialisme neo-romàntic propi de l'actitud del que desafortunadament hom ha batejat com a "historiografia frontpopulista" (2).

Com veurem, sembla clar que hi ha vies d'actuació comunes en camps encara no prou explorats, i sobretot treient partit de perspectives noves, com la qüestió de la coeducació, o de perspectives més tradicionals, però no tractades encara amb prou profunditat a partir de casos locals, com el tema de la llengua al sistema educatiu. La mateixa Història Local pot propiciar importants treballs de comparació de processos de transmissió cultural i educativa, sempre que defugui el tancament localista, de formació a la qual la comunitat investigadora avui es mostra prou sensible, sense acabar-se'n però de sortir (3).

Serà un exercici estimulants també revisar a fons el que s'ha fet als diversos encontres o Jornades d'Història de l'Educació als Països

(1) A l'hora d'acabar de redactar la meua aportació a la taula rodona del 31 d'octubre de 1995 sobre la "investigació històrico-educativa als Països Catalans", trobem que els dos altres ponents no han lliurat el seu text, la qual cosa descompensa un tant aquesta reflexió a tres bandes. Pel que fa al professor A. Mayordomo, l'esquema de la seva intervenció, lliurat a l'organització de les Jornades abans de les mateixes, era aquest: "*La investigació històrico-educativa al País Valencià. I. L'estudi històric de l'educació: plantejaments teòrics i metodològics. 1. Història científica 2. Història i estructura social: a) la complexitat de l'educació com a fet social; b) història de l'educació i projecte col·lectiu. II. Història de l'Educació al País Valencià: camps o territoris d'investigació. 1. Contribucions a la conformació dels estudis històrics de l'educació valenciana 2. Treballs i accions més recents i en curs a) revisió de les orientacions de recerca b) perspectives actuals de a investigació c) altres iniciatives. 3. La necessària ampliació i renovació temàtica*". Alejandro Mayordomo Pérez és autor d'una útil: (1991) *Història local de l'educació. Propostes i fonts per a una Història de l'Educació en la societat valenciana*, Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València, 179 pp.

(2) PUJOL, E. (1993), *El descrèdit de la història*, Girona, p. 166. Per cert, entre les iniciatives d'abast de Països Catalans, l'autor sembla desconèixer la Societat d'Història de l'Educació.

(3) Ho veiem en la dificultat per reciclar i treure profit de treballs locals i comarcals d'història escolar com el remarcable: EQUIP d'HISTÒRIA DE L'ENSENYAMENT DEL C.E.A. (1982), *La Història de l'Educació des d'una perspectiva local. L'ensenyament a Alcover*, Alcover.

Catalans i què n'ha sortit d'escaient i de redundant dels materials publicats per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, revisió que podria començar amb una catalogació crítica d'aquests materials.

Tornen velles preguntes, com la de si hi ha (i hi ha hagut) una "pedagogia catalana" susceptible de la narració historiogràfica? Té sentit fer-se aquesta pregunta?, i, sobretot: ¿és pertinent aquest qüestionament en moments en què més aviat Europa cerca, per raons òbvies, la seva identitat supranacional en tots els ordres de la cultura?

Veuríem en la qüestió una certa simetria amb el debat que hi ha hagut aquests darrers anys entorn dels aspectes epistemològics i polítics d'una "història" nacional catalana. Com se sap, de manera recurrent hom discuteix als nostres fòrums acadèmics i públics si hi ha raons per a una "Història de Catalunya" i si s'avança cap a la construcció d'una Història dels Països o territoris d'expressió lingüística catalana. En aquest sentit, mesura de prudència serà servir una mica al marge la recerca i docència d'un debat que de vegades s'ha desenvolupat aquests darrers anys amb gran virulència i passió gremial, i on en ocasions s'han produït afirmacions doctrinals massa tallants (4).

Ara bé, tot i ser aconsellable de mantenir l'espai acadèmicodocent un tant al marge d'aquest debat, no per això caldrà menys que un camp disciplinar com el que mira de refer la història educativa d'aquestes terres conegui les aportacions metodològiques dels historiadors de cada un o de tots els territoris de llengua catalana. Al capdavant, el que es tracta d'aclarir és la qüestió de si està justificat un tractament diferencial o diferenciatiu d'una història de l'educació dels territoris catalans, tant des del punt de vista temàtic com acadèmicocientífic.

Creiem que aquest "tractament diferenciatiu" trobaria plena justificació si es donés la circumstància que, significativament, la societat on es troben les institucions que conreen aquest àmbit acadèmic reclami la revisió del propi coneixement de les seves arrels històriques, dels seus "senyals d'identitat" (5); i, també, si apareix que aquests "senyals d'identitat" siguin percebuts col·lectivament amb prou nitidesa. Es tracta, doncs, en definitiva, d'una qüestió de voluntat

col·lectiva i de percepció social, sempre tenint en compte que la percepció de la diferència col·lectiva, basada en l'acceptació del que s'és i s'ha estat -percepció que es prolonga en alguna forma de projecte de futur- és bàsica en la determinació del que entenem per fet nacional.

Ara bé, ¿quins territoris, quins individus i grups i quins referents conformen aquest projecte nacional o aquests projectes nacionals? És important de contestar a aquesta qüestió si es vol fer la història de la cultura i la educació dels territoris catalans. Uns territoris definibles per la seva característica de "identitat oberta" (O.Fullat), amenaçada, segons aquest autor, per una "identitat dominada" per instàncies políticament controladores com el govern central o els governs autonòmics, els sindicats, els partits polítics o els grups de pressió d'interessos econòmics (6).

Certament, identitat col·lectiva i projectes educatius tenen quelcom a veure, i així ho percebem a través de l'anàlisi històrica.

La història educativa catalana: una qüestió semàntica?

¿Es el mateix parlar de la "història de l'educació a Catalunya" i de "història de la pedagogia catalana"? I ¿què podem dir de la comparació de processos a nivell de Països Catalans?

Cada territori, amb les seves característiques diferencials de tota mena (geogràfiques, demogràfiques, polítiques, culturals o lingüístiques) forneix al cap dels segles un determinat balanç, una mena d'invisible "score" de les seves realitzacions, assoliments i fracassos en tots els àmbits de l'activitat humana. Un d'aquests àmbits és certament l'educació, que mai no s'ha d'abstreure de tot el procés humà/social. És en aquest sentit que als seixanta i setanta es va posar tant d'èmfasi en la història "social" de l'educació.

La història de l'educació dels territoris de llengua catalana és la que ha tingut lloc en un àmbit geogràfic concret i definit, en el qual s'ha anat estructurant amb el pas dels segles el sentit d'una certa comunitat d'interessos, una llengua comuna (això sí, amb variants d'acusada personalitat) i uns trets culturals i una sensibilitat quant als valors de vida relativament semblants.

Alguns autors han batejat aquest mínim comú

(4) BALCELLS, A. (al pròleg a: J.M. SALRACH, J.M., 1981:1, "Introducció: *"Els Països Catalans són una necessitat cultural basada en la llengua comuna, filla d'uns mateixos orígens històrics, i són també un projecte polític de desenvolupament mancomunitat de tres països germans sotmesos durant tres segles a l'acció alienant i disgregadora de l'Estat espanyol"*).

(5) COLOM, A. a l'article "Història, Educació i Nacionalisme" publicat a Diari de l'Escola d'Estiu, Palma, 28/8/1980, considera que "a nivell general, i també de Mallorca, l'estudi i el treball històric-educatiu s'han d'inscriure en la necessitat urgent que tenen els pobles de conèixer la seva pròpia identitat".

(6) FULLAT, O. (1994), "Models d'escola nacional", in: *Avui*, Barcelona, 6 i 13 d'octubre de 1994, p. 17.

denominador (o subtil ciment comunitari) amb el nom de "catalanitat". I és que la llengua, com la geografia econòmica tradicional (que forma part del fenomen supranacional de la mediterraneïtat) defineixen una identitat que no ha de fer perdre de vista, malgrat això, les diferències i peculiaritats regionals, quant al desenvolupament històric i les experiències col·lectives.

I és en aquest sentit que és important adonar-se del perill de continuar confonent la història de l'educació dels territoris tocats d'una manera o altra d'aquesta catalanitat amb la història educativa "al" Principat, o el que és més greu, amb la història escolar de la ciutat de Barcelona. De manera que la complexa i rica experiència pedagògica illenca, valenciana o catalana desplegada en el temps no s'ha de confondre en cap cas amb l'experiència educativa "a" Catalunya, tal com massa sovint s'ha fet.

Unes consideracions sobre la recerca històricoeducativa valenciana i balear

El mateix podem dir més al sud pel que fa a una polarització excessiva entorn de la capitalitat cultural de la ciutat de València. Al País Valencià hi ha hagut i hi ha una valuosa producció historiogràfica de vegades connectada als moderns desenvolupaments de la història de la ciència. Des d'aquesta perspectiva ha estat objecte d'anàlisi el desenvolupament científic i acadèmic de la Universitat Literària de València. Recordem que l'estudi de força aspectes referits a l'educació en la història valenciana va ser iniciat de manera força matinerana a partir del treball d'autors com Ortí i Figuerola, Teixidor i Trilles. Interessava sobretot als primers publicistes el tema ja al·ludit de la universitat de València, però també la qüestió de la xarxa escolar de la capital del Túria i de la resta de ciutats del Regne de València.

També hi ha hagut força estudis sobre el krausisme al País valencià. Sabem que el krausoinstitucionisme constitueix el corrent pedagògic per excel·lència de la burgesia liberal espanyola contemporània. D'altra banda, al llarg dels darrers decennis s'han obert o aprofundit importants camps d'estudi sobre l'evolució medieval i moderna de l'escolarització al País Valencià, sobre la contribució valenciana al moviment científic, filosòfic i pedagògic renovador del segle XVIII, sobre la incidència educativa del catolicisme social de finals del XIX

i principis del XX. I sobre les connexions entre el moviment obrer i l'educació fins a 1939.

L'any 1971 León Esteban presentà la seva tesi doctoral sobre la reforma universitària a la segona etapa de la II-lustració valenciana. En certa manera el seu ascendent va impregnar l'orientació del Departament d'Història de l'Educació de la universitat valenciana. En aquells moments destaquen, d'altra banda, les aportacions de Vicent, Marian i Josep Lluís Peset, de A. Gallego Barnés i de J. Gallego Salvadores o I. Gutierrez Zuloaga. Diverses comunicacions de caire històricoeducatiu van ser presentades al Primer Congrés d'Història del País Valencià (1971).

Segons MAYORDOMO (1991:57), fruit d'aquesta empena inicial va ser la presentació en el decurs de les dues últimes dècades d'unes vint tesis doctorals sobre la història educativa valenciana. En aquest sentit cal referir-se a investigadors com R. Calatayud, J.M. Fernández Soria, J.M. Lázaro, C. Ruiz, Mercedes Vico, P. Ballarín, J.A. Blasco Carrascosa, F. Canes i d'altres, en el camp dels estudis pedagògics, i d'altres procedents d'altres àmbits acadèmics, com és ara el cas de L. Robles, López Piñero, M. Peset, Navarro Brotons, Piqueras Arenas, M. Baldó, X. Paniagua, A. García Bonafé o M.F. Mancebo.

Hi ha també una manera de fer història educativa valenciana mirant d'evitar sistemàticament el Principat. Pot tractar-se bé d'un simple problema de cultura acadèmica. Amb exemples ens entendrem millor. No fa massa ha aparegut un valuós i molt ben documentat treball de Carme Agulló Díaz (7) entorn de la història educativa de la Vall d'Albaida durant la II República i la guerra civil. A partir de l'evolució escolar republicana a la vall d'Albaida, Agulló analitza si el reformisme pedagògic de la II República va ser possible a la zona rural. Obra molt ben documentada, té tota la raó el prologuista Professor Cándido Ruiz Rodrigo, de la Universitat de València, quan ens diu que aquest llibre aborda la temàtica educativa de la II República des de la perspectiva de la història local, bo i afegint-se al "*bon nombre de monografies que sortosament, s'ha ampliat considerablement a València en la darrera dècada, amb un nivell historiogràfic com més va més acceptable*". El prologuista afegeix que l'autora ha sabut fugir dels paranys de la perspectiva local. Es realment així? ¿En quina mesura "*el llibre de Carmen (...) possibilita una*

(7) AGULLÓ DÍAZ, C. (1994), *Escola i República. La Vall d'Albaida 1931-1939*, Història Local/17- Diputació de València, Centre d'Estudis d'Història Local, València, 262 pp. Treball que podríem comparar amb un descriptiu d'una jove estudiosa dels canvis educatius republicans a l'extrem sud dels territoris de llengua catalana: MORENO SECO, M. (1995), *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)*, Diputació d'Alacant, Alacant.

interpretació rigorosa de la singularitat regional valenciana dins el marc de la seua història general? (p. 11).

L'autora repassa la política escolar dels ajuntaments, la construcció d'edificis escolars, la millora del material docent, la substitució de l'ensenyament religiós, el paper de la Inspecció educativa, l'acció social de l'escola, la participació social en l'ensenyament, l'educació de les dones i les classes d'adults. Veu, fins i tot, un clar paral·lelisme entre els organismes republicans de participació social i els existents durant el mandat socialista d'aquests darrers lustres, definits per la LODE. Agulló descriu les experiències educatives del període bèl·lic, bo i constatant que si l'avanç en les infraestructures escolars es va veure impedit per la guerra, la transformació ideològica de l'escola no solament no va aturar-se sinó que es va accelerar. Continua la política republicana de preocupació per la cultura i l'educació, ara però amb una component més "proletària", amb especial èmfasi en els instituts obrers i l'ensenyament professional, així com en la culturització dels soldats als acantonaments militats de la zona, representada per les Milícies de la Cultura, i es refereix a les experiències anarquistes, en una zona que no tenia gaire tradició llibertària directa, a diferència d'altres del País Valencià. La tasca educativa de les dones i la lluita contra l'analfabetisme en plena guerra també són punt tractats i resulta particularment útil l'estudi que l'autora fa de la disminució de l'analfabetisme a la zona durant el període republicà, descens que ella vincula directament a la creació tant d'escoles infantils com de centres d'adults.

El balanç de tot el període 1931-1939 és jutjat com a molt positiu per Carmen Agulló Díaz: la Vall d'Albaida no va ser una zona especialment convulsionada entre 1931 i 1939, de manera que els efectes del reformisme republicà i de la radicalització ideològica del període bèl·lic s'hi poden estudiar força bé. L'avanç en infraestructura escolar va ser espectacular: més d'un 40% d'escoles noves!, amb la provisió consegüent de personal. La tendència a obrir l'escola a la societat i l'assaig de participació social a una escola definida pel seu arrelament al medi físic i cultural, constitueixen també altres punts d'inflexió del discurs i de la pràctica republicana en una comarca que és definida per Agulló com a pionera en la reivindicació del valencià a l'escola, tot subratllant que aquest aspecte del valencianisme cultural de l'època a la Vall resta poc conegut encara. En fi, la Vall es va veure afectada per l'afluència de refugiats i evacuats, la qual cosa va obligar a fer un replanteig de la política escolar,

no exempt de moltes improvisacions degudes a les urgències.

Ara bé, tot i l'essencial bondat d'aquest estudi comarcal, presenta al meu parer encara una manca revel·ladora del que dèiem: són quasi inexistent les referències a fonts i literatura primària i sobretot secundària sobre el reformisme escolar coetani al Principat i a les Illes, sobretot si recordem que les condicions polítiques, socials, culturals, lingüístiques i escolars catalanes i valencianes presenten molts punts de contacte: la influència de l'anarco-sindicalisme, la característica de ser zones de reraguarda durant bona part de la guerra, l'afluència massiva de refugiats i evacuats, etc. Es incomprendible que els abundants treballs sobre el reformisme escolar català i sobre el CENU (com el mateix llibre d'E. Fontquerni i M. Ribalta sobre el CENU) ni tan sols no se citin una sola vegada. Es el que dèiem: si no comparem en termes historicosocials reals processos, experiències col·lectives i situacions pròximes, patim el perill de recaure en un localisme mal entès.

L'establiment de ponts de recerca entre territoris

La recerca en el camp historiogràfic que descrivim va trobant el seu espai, "haciendo camino al andar", per utilitzar la bella expressió del poeta andalusí. Els inevitables grans buits d'informació i les mancances en investigació de base, serveixen l'investigador d'esperó i estímul, per bé que els mitjans institucionals i els recursos humans no han abundat tant com fóra de desitjar.

Paulatinament, aquesta recerca històrico-pedagògica ha contribuït a anar reconstituïnt, mal sigui parcialment i amb ponts encara precaris, un procés educatiu secular, bo i posant l'accent, això sí, en determinats moments o moviments esdevinguts en l'àmbit territorial de la llengua i la cultura catalana, i afavorint la construcció d'un univers de sentit, una terminologia i una problemàtica comuna als investigadors i docents, estudiosos i estudiants de les distintes institucions científiques i centres universitaris dels Països Catalans.

La utilització de la perspectiva històrica permet, per una part, copsar els *trets comuns* en els processos històrics, culturals i educatius dels diversos territoris de l'espai lingüístic català. I alhora permet apamar en la seva importància les dissimilituds i originalitats en els processos. Com sempre, la història cultural i educativa va molt lligada a les vicissituds de la història social, econòmica i política. En el nostre cas, no hi ha gaires dubtes que ja l'expansió mercantil medieval (molt lligada a l'imaginari nacional català o si

voleu a la mitologia actual catalano-valenciana-balear i fins i tot aragonesa), de vegades afavorida i d'altres obstaculitzada per la política imperialista de la casa reial catalano-aragonesa, va ser al capdavant un producte de la potència de València, Mallorca o Perpinyà i no pas només de Barcelona. Recordem que els països integrants de l'antiga corona d'Aragó, juntament amb Normandia-Anglaterra, foren les primeres àrees europees on despuntà l'afirmació d'una nació-estat modern, com han subratllat autors com Pierre Vilar.

Es cert, d'altra banda, com ha puntualitzat Albert Balcells, que la manca de sincronització en els moviments polítics i les tensions internes dels països confederats en la corona catalano-aragonesa van ser perfectament compatibles amb uns "elements bàsics nacionals", no pas només del segle XII al XV, sinó també durant els segles XVI i XVII. Però cal evitar de totes totes visions romàntiques que ens portarien a mitificar una estructura feudal i imperialista que oprimia la majoria de la població, i que mai no va abandonar les seves formes oligàrquiques, ni abans ni després de 1714.

Als segles XVI i XVII, malgrat el desenvolupament ininterromput d'una literatura popular en català, rica i viva, la decadència de la literatura catalana culta va ser determinant, atès que coincidia amb el desenvolupament del llibre gràcies a la impremta, i coincidia també amb l'interès de l'humanisme per l'ennobliment i la modernització dels idiomes vulgars. Això va afavorir la dislocació de la consciència lingüística dels Països Catalans. De manera que alguns van començar a considerar els idiomes de cada país com a diferents.

Posteriorment, amb el liberalisme burgès, l'empenta de la idea d'estat-nació cimentador i unificador, per una banda, i per l'altra la disparitat de ritmes en els processos d'industrialització i d'estructuració de formacions socials, van determinar la progressió dels trets particularistes entre catalans, mallorquins i valencians, malgrat que gent de cultura influents a l'estat liberal, com el polític navarrès Pascual de Madoz, tenien perfectament clara, per exemple, la qüestió de la unitat lingüística més enllà de les diferències dialectals entre catalans i valencians a mitjan segle XIX.

Al Principat el procés d'industrialització va anar conformant una típica estructura de classes

(burguesia-proletariat). Aparegueren projectes socials, culturals i educatius diferenciats. Monés(1977) distingeix entre un "pensament escolar" catòlico-conservador, liberal-burgès, republicà i obrerista (8). Aquests corrents ideològics van exercir notable influència en un sistema escolar, afectat també per una administració escolar dibuixada per la Llei Moyano de 1857, en la qual cada cop era més acusada l'actuació dels professionals de la docència, els mestres, que a poc a poc s'anaven organitzant en funció d'interessos professionals que veien amenaçats.

Naturalment té raó Antoni J. Colom en fer veure que les diferències entre l'estructura socio-política de les societats catalana i mallorquina van determinar diferències en el desenvolupament educatiu d'ambdues comunitats (9). Ben fàcilment podem estendre aquesta consideració al cas valencià, que comptava i compta amb una classe dominant activa, de base financera i comercial, ben arrelada ja al segle passat (10).

Recordem que a les Illes Balears, entorn de la Universitat de les Illes (abans i després d'independitzar-se de les universitats barcelonines) s'ha desenvolupat un nucli de conreadors més o menys ocasionals de la historiografia educativa, representat per A. J. Colom, J. Oliver, B. Sureda, G. Janer Manila, T. Mulet o I. Moll. En una línia interdisciplinària, inicialment àgil, aquests i altres autors (a Menorca, A. Murillo, etc.) han ajudat, amb els seus estudis, a fer comprendre millor el llast dels factors socials en relació a la renovació pedagògica propugnada des de moviments metodològics i organitzatius de reforma escolar. Aquí cal destacar la funció d'autors com d'A. J. Colom en una perspectiva generalment fructífera i oberta, que té en compte la funció social de la història de l'educació, així com la dedicació metodològica de B. Sureda. Ambdós van dur a terme un treball pioner sobre fonts històricoeducatives impreses a Mallorca (1980), la Bibliografia per a una Història de l'Educació a Mallorca (11). Cal també esmentar un altre treball significatiu més recent sobre els llibres de text a les Balears entre 1775 i 1975, obra dirigida per Bernat Sureda Garcia, amb treball d'Elies Altes Pons i Jordi Vallespir i Soler. Treball útil com a instrument, bàsicament de caire descriptiu. Si, en definitiva, el que hom troba a faltar a la producció històricoeducativa balear dels

(8) J. MONÉS (1977): *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya, 1833-1938*, Barcelona.

(9) COLOM CAÑELLAS, A.J. (1991): *Assaig d'Història de l'Educació a la Mallorca Contemporània*, U.I.B., Palma, 19, 381-391 ("El moviment de renovació pedagògica: relacions catalano-mallorquines"), inicialment publicat a *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, Barcelona, núm. 0, 45-60.

(10) A. CUCÓ (1989), *País i estat: la qüestió valenciana*, Tres i Quatre, València

(11) in: "Fontes Rerum Balearium", vol. III (1979-1980), (2) 450-480, 374-424.

darrers vint anys és de vegades un aprofundiment en la història real del sistema educatiu, podem dir que treballs com *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1995)* (Universitat de les Illes Balears, Palma 1992) ajudaran sens dubte a pal·liar aquesta mancança i avançar en la realitat històrica de l'educació i l'escola "comuna" o "ordinària", sense el coneixement de la qual l'acció renovadora dels segles XIX i XX no sentén bé.

Hom troba a faltar històries territorials fetes des de fora. Potser aquesta manca de visions externes no ja d'estrangers, sinó simplement d'estudiosos d'altres regions (balears que parlin de la història educativa valenciana, o catalans que parlin de la illenca) -condiciona una certa repetició temàtica i genera una sensació un pèl anguniosa com d'estar sempre girant entorn d'un punt. Per exemple, llegint algun autor illenc no em puc estar de pensar que poc s'ha innovat en la interpretació general de l'evolució de l'educació pública balear abans del segle XX des del temps de les monografies de Jaume Pomar i Fuster i de Rafael Ballester, és a dir exactament des de principis d'aquest segle que aviat se'ns acabarà. El primer d'aquests autors (la Ciutat de Mallorca 1868-1910) al seu *Ensayo histórico sobre el desarrollo de la instrucción pública en Mallorca* (Palma de Mallorca, 1904) desenvolupà una ambiciosa panoràmica de l'educació a l'illa amb una primera part sobre les fundacions lul·lianes i la universitat de Mallorca, una segona sobre l'Institut Balear, començant per la "influència de Jovellanos en la fundació de l'Institut Balear", i una tercera part que inclou notícies sobre les Escoles de Mestres (masculina i femenina) al segle passat i començaments del present, l'Escola de la Misericòrdia i les escoles de Nàutica i de Belles Arts.

El proluxe treball de Pomar -professor a ciutat; el 1902 accedí a catedràtic de geografia i història a Maó; havia estat premiat als Jocs Florals de Barcelona de 1890 i 1891- és, com no s'estan de dir coetanis seus com Ballester i autors de més cap aquí, criticable tècnicament. Li manca sovint una justificació documental explícita. Però això no li treu interès ni validesa com a font directa dels fenòmens educatius i institucions educatives del seu temps. En aquest sentit vull destacar, pel seu caràcter simptomàtic, la descripció detallada i la conceptualització altament favorable que fa de l'Escola Normal de Mestres de Balears del Reial Col·legi de la Puresa de Maria Santíssima. Si Pomar transmet una visió prou estàtica i conformista, no per això deixa de tenir interès el seu dictamen de 1904 (op.cit., p. 340): tot fa creure que ens trobem en uns temps favorables a la pedagogia, moguts

per inicatives renovadores com aquella famosa gira escolar al bosc de Bellver el 1897 i el fet emblemàtic de destinar la primera pedra treta de les muralles a la fundació de l'Escola Model del futur..., però encara calen a les Balears moltes escoles, la instrucció no ha penetrat a totes les classes socials, encara que hi ha a Mallorca una massa il·lustrada segurament superior a la de moltes regions; d'altra banda -afegia Pomar- el salari dels ensenyants era baixíssim, els col·legis privats amb prou feines podien mantenir-se, i els seglars no podien resistir la concurrència dels religiosos, i les "classes directores" no feien el que podrien a favor de la difusió de l'ensenyament i oblidaven la rendibilitat a mig termini de la inversió en educació, d'acord amb la màxima, tòpica al segle XIX, "quan s'obre una escola es tanca una presó". Es interessant la rèplica de Rafael Ballester, al treball de Pomar. Em refereixo al *Bosquejo histórico sobre la Instrucción Pública en Mallorca*, imprès també el 1904 a Palma de Mallorca a la mateixa impremta, l'establiment tipogràfic de F. Soler Prats.

Seguint les passes de Josep Lluís Pons i Gallarza, Rafael Altamira i Alfred Morel-Fatio, Rafael Ballester (Ciutat de Mallorca, 1872-Tarragona, 1931), que escrivia a "L'Almudaina" (Palma de M.) de Miquel dels Sants Oliver a finals del segle passat, exercí d'historiador. Catedràtic de geografia i història als instituts de Palència, Girona i Valladolid, el treball sobre la instrucció pública a Mallorca demostra amplis coneixements generals dels corrents historiogràfics de la seva època i un afany de desmitificar la història moderna de Mallorca, dominada al segle XVIII pel "fanatismo huero y ceremonioso" (p.13) i, en el terreny de la cultura, per la lluita de dues escoles, la tomista i la lul·lista, dominicans i franciscans, "marrells" i "gorrions". Ara bé, amb la fundació de la Societat Econòmica d'Amics del País, el 1779, comença, segons Ballester, la segona etapa de la instrucció pública mallorquina. Fins aleshores l'escola era una mera extensió del convent: "*hasta entonces puede decirse que no había existido lo que hoy llamamos pedagogía nacional. La enseñanza, y muy especialmente la primaria, no había tenido existencia real y verdadera dentro de los problemas colectivos*" (p.14), encara que no havien faltat algunes iniciatives particulars seglars, estudiades per Enric Fajarnés. Ballester fa seva la visió d'educació pública "progresista" que veu en Rousseau la paternitat de la pedagogia "nacional" moderna, i no s'està de criticar el paper dels ordes religiosos, i en particular dels jesuïtes "siempre intrigantes" (p. 27) pel que fa al control de l'ensenyament universitari mallorquí. Un ensenyament

universitari fruit d'una laboriosa tradició de quatre segles, de manera que quan *"Mallorca como reino independiente o autónomo iba en señalada y visible decadencia fue cuando llegaba a triunfar la tradición luliana que, amparándose en la autoridad de los reyes y de los pontífices, se estatúa definitivamente y se reglamentaban sus enseñanzas para decaer luego envueltas entre las ruinas del antiguo régimen"* (p.28). Efectivament la butlla papal autoritzant l'erecció de l'antic Estudi General Lul·lià en Universitat Lul·liana data de 1673, però fins a 1697 no en van ser confirmats els estatuts. La fi formal d'aquest centre universitari data de 1829, però la seva comesa educativa havia mort molt abans.

Després de les creacions de la Societat Econòmica -que culminen en la creació de l'Institut Balear l'any 1835-, les institucions d'ensenyament públic a Mallorca han estat, per una part, l'Institut de batxillerat (amb diferents denominacions, com "Institut General i Tècnic") i per l'altra l'Escola Mercantil o Institució Mallorquina d'Ensenyança, a la qual dedica un sentit panegíric, com a única institució mallorquina orientada vers l'ideal d'"escola model". Com els autors que han tractat de la història escolar del XIX català -com Carrera i Pujal- Ballester es declara franc anti-estatista: la pedagogia oficial ha matat l'originalitat i la fesomia pròpies de l'educació mallorquina (p. 46), i només va poder escapar a aquest malefici, bé que per poc temps, la Institució Mallorquina d'Ensenyança, entre 1880 i 1887, nascuda al si o al calor de l'Ateneu Balear: *"Hubo en algunos puntos de España (aunque pocos), entre ellos Mallorca, un momento de lucidez, como acontece con los agónicos(...). Aquella institución fue un meteoro, es cierto; un día de sol en el país de las brumas, una ventana abierta a la civilización y a la vida moderna; fue una esperanza para Mallorca, y lo es todavía porque la semilla está echada"* (op. cit., pp. 55-56).

Ballester és molt dur amb Pomar i la seva manca de rigor acadèmic (pp. 60 i 61), com no s'estan de recordar autors posteriors com el mateix Jaume Lladó i Ferragut a la seva història de la Universitat Literària de Mallorca, i té raó, però això no treu mèrit ni interès a la vasta visió de Pomar ni invalida la seva concepció intuitiva -no gaire conseqüent, de totes maneres- de la pedagogia com a inserta en un complex de civilització i cultura. I en aquest sentit sembla ridícula i mesquina la crítica ballesteriana que Pomar *"trata en su libro de otros muchos asuntos que más que a la enseñanza, pertenecen a la historia de la civilización y de la cultura. Tal ocurre, por ejemplo, con el establecimiento de la*

imprensa en Miramar y la escuela cartográfica mallorquina, cuestiones éstas que ninguna relación ni concomitancia tuvieron con la enseñanza, aunque parezca a primera vista lo contrario" (p. 61).

Tornant però al fil de la nostra reflexió, la impressió dominant és que els projectes de treballs comparatius entre estudiosos de cada àrea territorial són encara gairebé per encetar. Pel que coneixem, les comparacions seran més fàcils com més reculem en el temps i ens aproximem a les èpoques d'unes estructures administratives i estatals comunes. En canvi, el punt de vista comparatiu ha demostrat ser de més mal aplicar en èpoques més pròximes. Ni Galí ni Vicens Vives no semblen -especialment aquest darrer- creure en la operativitat d'un marc de civilització catalana comú al Principat, Illes i País Valencià. Encara Galí entén la importància de l'element vertebrador lingüístic. I, pel que fa a Vicens Vives, ens resulta factible una "lectura" pedagògica de la seva aproximació moralista a *Notícia de Catalunya*. El resultat de la mateixa en cap cas no serà gaire ric.

La tradició historiogràfica sobre l'educació catalana: una sinopsi

No cal dir que la producció literària o historiogràfica sobre el passat de l'educació al Principat i em temo que als Països Catalans és tan antiga com dispersa. Els historiadors i pedagogs, de vegades els narradors, han mostrat des del molt antic en certs moments interès per personatges i institucions educatives.

Lentament en el temps, la història de l'educació dels Països Catalans ha anat construint, amb penes i treballs, sense quasi ni adonar-se'n, el seu espai acadèmic i científic. Actualment les universitats dels Països Catalans tenen estudiosos que se'n ocupen, començant per les de més tradició, la de Barcelona i la de València. Antigament, la Història de la Pedagogia sols s'impartia a les Escoles Normals (Escoles de Formació de Mestres) com una disciplina professionalitzadora entre altres. Díficilment passava de ser una matèria descriptiva que acumulava dates, personatges i institucions. Per descomptat, ni un dels "manuals" utilitzats pels estudiants de Magisteri, tenien en compte per res qualsevol tipus de fet "diferencial".

Res d'estrany en això, ja que tampoc no hi ha hagut a les nostres latituds historiadors de l'educació en el sentit modern del mot (tot seguit dic què entenc per "modern") abans d'Alexandre Galí. Possiblement sigui amb aquest polígraf plenament autodidacta com ho van ser altres destacats pedagogs de principis de segle-i potser paradoxalment pel fet de ser autodidacta- que

només ben entrat el nostre segle emergeix als Països Catalans un saber crític sobre la història de l'educació entesa en tota la seva complexitat.

Per saber crític sobre la història de l'educació i la pedagogia en un sentit modern entenc una manera de fer història que produeix, rescata i acumula dades significatives sobre la història de la transmissió educativa i les situa, valent-se de les eines conceptuals (teòriques) adequades, en el tot social i cultural canviant d'una col·lectivitat oberta al món. Em penso que aquesta manera de treballar l'estrena a casa nostra el pedagog de Camprodon.

Abans el que hi ha -i molt- són contribucions historiogràfiques, de manera molt precises i precioses, sobre persones i institucions d'ensenyament. I, el fet que no hi hagi una manera de fer "moderna" no implica absència d'aportacions que indiquen una consciència històrica i una voluntat de rigor, i que ni hagi hagut, almenys des del segle XVIII, *elements esparsos d'una historiografia educativa*. Podem remuntar-nos, a aquest propòsit, als estudis d'Antoni Capmany Surís i de Montpalau (Barcelona 1742-Cadix, 1813), que a la tercera part de *Memorias Históricas de Barcelona* reféu la història de la constitució de les corporacions d'ofici de Barcelona, i també els treballs de Lluçà Gallissà i Costa, a cavall dels segles XVIII i XIX, així com la producció de Rafael d'Amat i de Cortada, baró de Maldà, entre altres.

D'antic hi ha memorials d'institucions educatives o acadèmiques, gènere historiogràfic que continua fins avui, segurament el més prolífic, amb mostres tant representatives com la monografia d'Angel Ruiz i Pablo, publicada el 1919, sobre la Junta de Comerç de Barcelona.

La renovació historiogràfica catalana de les primeres dècades de segle permeté una ampliació i envigoriment del coneixement històric-educatiu a través de contribucions de com les de J. Miret i Sans (1858-1919), renovador juntament amb Carreras i Candi de l'Acadèmia de Bones Lletres (12), o les de J. B. Torroella i Bastons (1873-1929 a Girona, i a Tarragona el tantes vegades citat per Rubió (cf. infra) prevere Sanç Capdevila i Felip (Maldà, Baix Urgell, 1883-Id., 1932), que l'any 1921 va anar a Tarragona per organitzar l'Arxiu Històric Arxidiocesà. El seu estudi sobre *Las antiguas instituciones escolares de Tarragona* documenta la trajectòria escolar i acadèmica de Tarragona fins a la segona meitat del segle XIX, i il·lumina per primer cop aspectes com l'excel·lència assolida a determinades fases per

algunes institucions d'ensenyament, com el Seminari de Tarragona, que sembla haver estat una sòlida institució d'ensenyament a la segona meitat del segle XIX, en un procés que ja venia de quan l'arquebisbe Armanyà confià la direcció del referit Seminari a Fèlix Amat i Pont, al qual succeí com a Rector del Seminari el seu nebot Fèlix Torres Amat.

La considerable proliferació -massa poc coordinada fins ara- d'estudis i estudiosos locals arreu dels territoris de llengua catalana, no permet avançar prou en la integració i síntesis dels principals estudis. Treballs interessants dels darrers anys dormiten als centres d'estudi locals i pocs investigadors que hagin aportat elements al coneixement de la realitat històricoeducativa comarcal han tingut la nomenada d'un d'ells, Agustí Duran i Sanpere, l'obra del qual, sens dubte degut als llocs de responsabilitat que va tenir a Barcelona, ha estat de més fàcil abast per als estudiosos. El seu estil de reconstrucció escolar històrica [DURAN I SANPERE, A. i GOMEZ GABERNET, F. (1944), "Las Escuelas de Gramática en Cervera", *Boletín de la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona*, XVII, 5-77, Llibre de Cervera (1972)], partia de l'escorcoll de les dades de l'Arxiu Municipal de la localitat amb tant de profit que fou possible refer una larga nòmina de possibles mestres regents o auxiliars de les escoles de gramàtica i lògica entre 1338 i 1770.

No coneixem, però, treballs d'historiadors modernistes que sistematitzin les dades dels estudiosos locals sobre educació abans de Felip V de Borbó, duc d'Anjou. Per entendre'ns ben precisament, que facin la impressionant tasca erudita i crítica, i alhora sintetitzadora, que per a la Edat Mitjana va fer un Jordi Rubió i Balaguer (1887-), a la seva *Introducció, notes i comentaris*, a: Antonio de la Torre y del Cerro (1971), *Documentos para la Historia de la Universidad, I. Preliminares* (1289 -1451), Universitat de Barcelona, pp. 11-72, on gairebé podríem dir que el títol del llibre no respon a l'estudi i, en aquest sentit, aboca a una certa confusió. Sigui com sigui, és dels treballs més sòlids pel que fa a la història de l'ensenyament formal a la confederació catalano-aragonesa medieval. Dit altrament, es tracta d'un petit assaig erudit de síntesi que clou una època i una forma de treballar amb rigor científic el fet escolar. No deixa de ser simptomàtica, però, en aquest treball de Rubió, l'absència de citacions d'obres clàssiques d'història

(12) En certs aspectes, la seva aproximació a la història quotidiana és de molta actualitat, i dóna elements per a una història de l'educació informal. Vegeu, per exemple de Miret i Sans (1905, 1906), *Sempre han dut bec les oques*, Barcelona. O *Escolars Catalans al Estudi de Bolònia en la XIII^a centúria*, "Butlletí de la Reial Acad. de Bones LL. de Barcelona", XV, 1915, 1937-1955.

de la pedagogia. Gairebé només és citat un autor americà, W.K. Medlin (1964), *The History of Educational Ideas in the West*, New York, Center for Applied Research in Education, 1964. En canvi, ni Alexandre Galí, com a representant de la història pedagògica no acadèmica anterior al franquisme -la llarga recerca del qual potser desconeixia- ni Joan Tusquets -que simbolitza la pedagogia acadèmica- no són citats per a res.

Rubió i Balaguer, autor també d'altres grans treballs d'erudició com *La cultura catalana del Renaixement a la Decadència* (1964), *Documentos para la Historia de la Imprenta y Librería en Barcelona (1474-1553)*, en col·laboració amb J. M. Madurell, i de diversos estudis crítics sobre Ramon Llull, ocuparia un paper només comparable al d'un altre gran erudit, el jesuïta Miquel Batllori, que ha resseguit les arrels de la transmissió cultural educativa catalana medieval i sobretot moderna, sobretot en el que fa referència als elements culturals i educacionals de la Societat de Jesús.

Miquel Batllori i Munné (Barcelona, 1909), professor de la Pontifícia Universitat Gregoriana de Roma, té una extensíssima obra de història cultural i eclesiàstica. Ha estudiat, entre d'altres, personatges com Arnau de Vilanova (*Obres catalanes d'Arnau de Vilanova* (1947) i Ramon Llull, així com diverses figures mallorquines com Jeroni Nadal o Miquel Costa i Llobera. Ha estudiat la qüestió dels Jesuïtes de la Il·lustració i l'escola certerina, així com la difusió de l'Humanisme als Països Catalans (13).

D'altres jesuïtes han treballat també temàtiques històricoeducatives d'interès per als Països Catalans. Penso en Manuel Revuelta González, S.J., als seu estudi *La Compañía de Jesús en la España Contemporánea* (I, 1984 i II, 1991), ple de dades fàctiques sobre les residències del la Companyia a la Província d'Aragó i la recerca del pare Antoni Borràs. També cal referir-se al model que va suposar al seu temps Ignasi Casanovas (1872-1936), fundador que fou i director de la Biblioteca Balmes (1923), estudis de Jaume Balmes (14) i de Josep Finestres, interessat també per l'educació social obrerista del segle XX (15).

Pel que fa al període següent, una "modernista",

Eva Serra, tot indicant i suggerint-nos una sèrie d'elements bibliogràfics i documentals al respecte utilitzades en aquest assaig, cosa que li agraïm, ens confirmava aquesta dispersió de les dades sobre el coneixement de l'univers escolar als segles XVI i XVII, fase en què la xarxa d'escoles elementals sembla haver-se enfortit a les ciutats dels Països Catalans. Però, amb quins ritmes? Quin va poder ser el desplegament precís? De manera poètica, però també naturalment interessada, un clergue precisament, el torellonenc Fortià Solà i Moreta, digué que "*l'escola és filla del temple; neix com una planta insignificant, i creix fins a convertir-se en arbre de brancada ufana, vivificat amb la regor que li subministra el municipi, i amb el suau oratge de l'ambient que cada dia li és més propici*". Tinguem present que durant tota la centúria dissetena l'escola de la vila de Torelló va ser regida per sacerdots que residien a la parròquia, i que alguns particulars, com un eclesiàstic, féren donatius d'una importància relativa per a l'escola local. (F. SOLÀ, 1947, I: 651 i ss.).

Potser és inevitable un desconeixement gran de moltes facetes del fet educatiu al nostre àmbit geogràfic que no siguin la pura i nua història de l'ensenyament eclesiàstic, que algunes iniciatives editorials i acadèmiques recents d'àmbit espanyol ens permeten de documentar cada cop millor. Reconèixer l'ascendent institucional de l'Església catòlica fins al segle XIX i que, aquí com als altres territoris que romanen sota l'autoritat eclesiàstica romana, el catolicisme trentí es forja en una societat ja treballada de temps per la importància de l'educació formal per a la vida eclesiàstica, no té perquè incloure un determinat posicionament ideològic, semblant al d'A. Galí. Va ser, en efecte l'Església, segons Galí, que al segle XVI va propiciar un concepte públic del servei educatiu: "*foren eclesiàstics o religiosos esdevinguts sants els primers homes del món catòlic que van considerar els problemes de l'educació seglar d'una manera general, transcendent l'esfera familiar*" (16). No aprofundeix aquí Galí, com ho farà al Llibre XX, en la funció de l'Església, una funció tractada o en termes apològics i segons com es miri reduccionistes,

(13) Una mostra dels seus treballs per a un públic no especialista va aparèixer el 1958, al volum *Vuit segles de cultura catalana a Europa. Assaigs dispersos*. Entre la seva de publicacions d'aquest autor, indiquem: *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos*, 1966, *Catalunya a l'època moderna. Recerques d'història cultural i religiosa*, de 1971 o, de 1983, *Orientacions i recerques*.

(14) Vegeu l'important estudi de la vida i el pensament de Jaume Balmes al primer volum de les obres que edità de Jaume Balmes: *Obras Completas*, BAC, Madrid, 1950.

(15) Entre 1932 i 1934 publicà Josep Finestres. Estudis biogràfics, en tres volums, que iniciava la sèrie "*Documents per la Història Cultural de Catalunya en el segle XVIII*". D'aquest autor la Biblioteca Balmesiana (de Barcelona) va publicar el 1953. *La cultura catalana del siglo XVIII. Finestres y la Universidad de Cervera*.

(16) GALÍ, A. (1981), *Història de les Institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900 a 1936*. Introducció (III), 13

partidistes, o, per a l'època coetània a Galfí, amb més distanciament crític.

L'evidència documental, pel que fa al paper vertebrador del currículum escolar formal, ens permet de remuntar-nos ja al VI Concili del Laterà (1215) que havia decretat la fundació d'Escoles de Gramàtica a les poblacions principals de cada diòcesi, i, a un nivell més pròxim geogràficament, al Concili provincial de Lleida (1219), que manà instituir-les a cada ardiaconat, en el supòsit que ja existien a les catedrals.

El procés de secularització funcional de l'ensenyament que durà molt lentament a la constitució de les xarxes escolars modernes, emprant "secularització" en el sentit utilitzat pel mateix Rubió, en referir-se al "creixent laïcisme de la vida" a la Baixa Edat Mitjana (Introducció: Documentos..., p. 32), és millor conegut gràcies a la tasca d'una munió d'erudits locals que sobretot aporten dades sobre l'escolarització a les viles i ciutats.

Ens és molt menys conegut el desplegament educatiu a la xarxa rural. A localitats petites com Sant Martí de Tous, a la comarca d'Anoia, que no arribaven al miler d'habitants al segle XIX, no es documenta la presència de mestres seglars fins a les primeres dècades del segle XVIII. Per la seva banda, un exemple local de gestió municipal de l'ensenyament el tenim a la bergadana població de Bagà, on a mitjan segle XVI els cònsols pagaven el mestre i havien disposat una casa per a escola. Subvenien també a la despesa d'habitatge del docent (1569), en el ben entès, però que l'ensenyament no devia pas ser de franc per als alumnes (17).

Si de la muntanya septentrional passem a la plana mediterrània veiem com a Vilafranca del Penedès, on la tradició escolar ve de lluny (18), l'any 1502 era reconeguda al mestre d'escola i al

metge la franquícia de tots els tributs. Al segle XVI hi hagué a Vilafranca del Penedès una escola de nivell elemental on també s'hi ensenyaven les set arts liberals. Sigui com sigui, sembla que totes aquestes formes d'educació formal són l'antecedent remot d'aquella Aula de Llatinitat dita de Santa Caterina, sostinguda per l'Ajuntament vilafranquí al principi del règim liberal, de la qual fou deixeble el filòsof Francesc-Xavier Llorens i Barba.

Molt més importants són els apunts de Salvador Vilaseca sobre la tradició escolar a Reus (19), les acurades notícies de Batlle i Prats sobre Girona (20), una de les quals, *Mestres i escoles a Girona. Segles XVI i XVII*, Barcelona, Primeres Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, qui redacta aquest assaig té la satisfacció d'haver propiciat, així com també les prolongades recerques sobre Lleida de Josep Lladonosa, segons qui les referències medievals sobre mestres de minyons són escasses, però suficients per capir la importància de les escoles. L'existència d'unes escoles de Teologia a la Seu i la fundació de la Universitat posteriorment només s'expliquen si hi havia simultàniament sistemes d'ensenyament elemental: "*coneixem alguns aspectes d'organització escolar i didàctica dins les aules de Gramàtica de l'Estudi, com tampoc no ignorem que per a ingressar-hi hom havia de saber quelcom més que les beceroles. Aquesta tasca anava a cura d'uns escribes o cal·lígrafs titulats "mestres de escriure". I, ja s'entén que, per a saber d'escriure, de primer hom havia d'ensenyar de llegir*" (LLADONOSA, J., 1959, III:73).

Però el cert és que fins al segle XVI no hi ha proves fefaents d'una preocupació municipal per les escoles elementals: "*el Renaixement no tan solament va despertar inquietuds a les aules de l'Estudi (es refereix a la Universitat de Lleida),*

(17) Ja que un document contracte entre l'ajuntament de Bagà i el mestre signat el 1592 diu que aquest rebrà 25 lliures el febrer i 25 el juny "i que los minyons que seran pobres que'ls hi donem en un cartell, que ell los passarà de franc" (SERRA i VILARÓ, 1989:160).

(18) A l'Edat Mitjana la sinagoga local havia tingut escola i a més hi havia escoles públiques a prop del portal de Sant Julià, i al segle XV el frare Marc d'Avinyó va instituir escoles per a nenes pobres a la Casa de l'Almoina. P. Mas (1932:192) creu possible que "en segles anteriors existissin, a redós d'algun convent, escoles". El mateix autor afegeix que "als segles XVII i XVIII es donaven lliçons gratuïtes de filosofia, gramàtica llatina i retòrica als convents dels franciscans i trinitaris i, en els darrers anys de llur estada, els franciscans ensenyaven teologia; això féu que alguns veïns cursessin carrera sense moure's de Vilafranca. Altrament els franciscans tingueren escola gratuïta de primera ensenyança".

(19) A Reus, segons les informacions de Salvador Vilaseca i Anguera (1896-1975), polígraf reusenc, al segle XV el curs de les escoles de Gramàtica anava de Sant Lluc fins a Sant Joan: eren celebrats exàmens de suficiència a l'església abans del nomenament dels mestres, i aquests examens s'anomenaven Col·lació o Preàmbul. Durant el segle XV els mestres cobraven de quinze a vint lliures anuals de sou, tot i que a vegades arribaven a xifres superiors. Vegeu VILASECA, S. (1915), "La tradició escolar a Reus", *Aules*, Reus, Nos. 15-16, 1915 (1935).

(20) BATLLE i PRATS, LL. (1973): *La enseñanza General Básica en Gerona en el siglo XVII.-Los antiguos centros docentes españoles*, P.J.C., C.S.I.C., pp.183-199; Id., (1936): El Capítol de Girona i els Estudis Generals Barcelona, V.II, in: "Estudis Universitaris Catalans", 687-697; Id. (1977), *Mestres i escoles a Girona. Segles XVI i XVII*, Barcelona, Primeres Jornades.

ans també, fidels a un gran moviment sorgit en pro de l'escola popular arreu de Catalunya, els paers i els prohoms de Lleida, a la darrereria del segle XVI començaren a nomenar "mestres de llegir, escriure i comptar" en nombre variable però que definitivament foren tres, és a dir un per cada grup parroquial, tal com era dividida la ciutat per a la insaculació d'oficis municipals. Els mestres cobraven un salari oscil·lant de trenta a cinquanta lliures anyals, i casa franca; a més, tenien franquesa de gitades. L'ensenyament era gratuït; podien assistir a les escoles municipals tots els infants de Lleida. I l'anhel de generalitzar la instrucció mogué el Consell General a prendre un acord interessantíssim, car es tracta d' homes del segle XVII, en virtut del qual no podien ser elegits a oficis de la Paeria, tant de caràcter polític com burocràtics, els veïns de Lleida que no sabessin de llegir i escriure. Aleshores els mestres de minyons eren compresos dins la confraria de Sant Cassià, que, semblantment als altres gremis, a més de complir una funció de pietat i d'ajuda mútua, atorgava els títols de mestre després d'un examen l'exercici més important del qual era de fer un mostrari dels distints caràcters de lletra, segons els gustos cal·lígràfics de l'època. Gaudien de notables privilegis: ús d'espasa com els gentilhomes, tractament de "mossèn" així com els ciutadans honrats i els catedràtics de l' Estudi. En els últims anys del règim antic de la Paeria, el Consell acordà de nomenar una mestressa perquè les nenes també rebessin instrucció. Tot i la fallida de 1707, el municipi borbònic continuà protegint les escoles primàries" (LLADONOSA, J., 1959: 76-77).

Tot plegat palesa l'interès retrospectiu pel fet escolar i l'educació formal en general. Molt més trigaria a arribar l'interès o la voluntat de treballar aspectes menys "formals" del fet educatiu, però no menys trascendents, com la mateixa educació de la dona. Es admès que, pel que fa a l'ensenyament femení, al segle XVII, seguint l'exemple italià o francès, comença una certa preocupació per la seva organització. Simptomàticament, la Companyia de Maria, congregació religiosa d'origen francès s'estableix a Barcelona l' any 1638. Aquesta escola, l'anomenat "Monestir de l'Ensenyança", va començar amb l'oposició dels Jesuïtes de Barcelona. El seu èxit prova que a poc a poc s'anava escampant l'interès per la formació

escolar de la dona, fins i tot a les comarques allunyades. Així, a Tremp, localitat del Pallars Jussà, la senyora de la noblesa Isabel d'Areny i de Queralt, Baronesa de Claret, va instituir l'any 1695 una escola per l'educació de les nenes de la vila, tot reservant-se per a ella i els seus successors el dret de patronat actiu d'aquesta institució. Va dotar aquesta fundació amb la renda anyal de trenta lliures barcelonines (21).

Però si la nombrosa i dispersa recerca intercomarcal sobre aquests segles no ens ha permès fins ara encara refer en la seva complexitat la xarxa de dispositius educatius formals ni els mecanismes d'educació informal a nivell de tot el territori, no menys cert és que, pel que jo conec, tampoc hi ha estudis quantitativs i qualitativs sistemàtics sobre l'ensenyament primari i secundari a la ciutat de Barcelona de la Baixa Edat Mitjana al Règim borbònic, en la línia d'aprofondiment de l'assaig de Rubió i Balaguer abans referit, i que ens permetin estudiar i valorar la continuïtat dels ensenyaments públics "oficials" i els privats de tota mena de tipus primari i secundari al "cap i casal". Altrament sempre restarem insatisfets de les notícies parcials que ens arriben.

Tot duu a pensar que la voluntat democratitzadora de l'ensenyament mitjà i superior a Barcelona arrenca de l'Edat Mitjana. I així no ha d'estranyar que a la capital catalana el Consell de Cent pagués al segle XVII al mestre Pere Espanyol -que ja treballava per al municipi el 1606 i que va ocupar el càrrec de mestre municipal fins a la seva mort el 1641- 100 lliures per ensenyar els minyons. El mestre tenia el deure d'ensenyar a llegir i també doctrina cristiana. L'any 1628 va ser renyat perquè feia pagar als minyons essent així que les cent lliures rebudes de la ciutat eren per no exigir res als nens.

Què "modern" és, en aquest sentit, Rubió i Balaguer que a la "Introducció de *Documentos...* (1971), quan proposa "in nuce" magistralment un programa d'història "social" dels ensenyaments formals a la ciutat de Barcelona, en particular de l'ensenyament universitari:

"A la historia no le pedimos únicamente ¿qué pasó?, sino ¿por qué eso pasó? Cuando la ciudad de Barcelona se dejó tentar por la voz de algunos de sus habitantes que querían tener un Estudio General, ¿cuál fue el que triunfó de los tres

(21) Més endavant, però, l'any 1753, la reialesa va ordenar la reducció dels censals del 5 al 3 per cent, cosa que féu que l'assignació per a l'escola quedés reduïda a divuit lliures anyals, raó per la qual esdevenia impossible mantenir l'ensenyament.

Fou aleshores que un fill de Tremp, aleshores canonge a Tarragona, va decidir augmentar pel seu compte la dotació amb cinquanta lliures a l'any, per una banda, i a més, després de morir, va llegar a efectes d' ensenyament dues cases, una d'elles situada a Tremp, la qual havia de servir com a habitació de la mestra i per a local d'ensenyament (Historia de Tremp, 1977:199).

poderes? (es refereix a Església, Ciutat i Poder Reial) *¿Fue un movimiento de arriba abajo o de abajo arriba? ¿Fue el resultado de la composición de aquellas fuerzas? ¿Cuál fue la que se impuso? Otra pregunta: ¿Quiénes eran los que llevaban entre bastidores la dirección de aquellos movimientos de opinión, tanto en la curia episcopal como en el cabildo catedral, en el Consell de Cent o en el de Trenta, o en la curia real?"* (p.16)

Rubió emet la hipòtesi que va ser la ciutat que a poc a poc es va anar sortint amb la seva en el tema de l'ensenyament universitari. La popularització (relativa) de l'ensenyament superior obriria vies de mobilitat social i faria resistència a la discriminació i a la "accepció de persones". Certament el "classisme" de l'ensenyament formal a la Barcelona dels segles XVI i XVII -per fer servir un anacronisme- no admet dubtes. Quant a l'ensenyament secundari masculí, cal mencionar en primer lloc el barceloní "Col·legi de Cordelles". El Reial Col·legi de Santa Maria i Sant Jaume o Col·legi de Cordelles va ser creat el 1593 per Miquel de Cordelles, un noble jurista regent que fou del Consell Reial. I ho fou per decisió testamentària de son oncle, el canonge i ciutadà honrat de Barcelona, Jaume de Cordelles, mort a Barcelona el 1577, el qual llegà els seus béns per a la construcció de l'esmentat centre docent i en redactà els estatuts de 1572. Situat a la Rambla de Barcelona, al costat del col·legi de Betlem dels Jesuïtes (fundat l'any 1544), al segle XVII el patró del centre, de la família Cordelles, proposà als Jesuïtes que es féssin càrrec del mateix, cosa que es materialitzà molt més tard, el 1662 un cop acabada la guerra dels Segadors. Arran de la revolta catalana el Col·legi de Cordelles havia estat convertit en caserna i no va reprendre les activitats docents fins el 1663.

Al servei de l'elit social catalana, va rebre la

consideració de Seminari de Nobles i els seus estudiants van entrar en rivalitat amb els de l'Estudi General o Universitat. El 1701 aquestes baralles van originar un conflicte entre la ciutat i la cort. Els docents, la gran majoria de la Companyia de Jesús, ensenyaven gramàtica i retòrica, filosofia suarista, francès, geografia i història. A més, professors seglars impartien lliçons de dansa, esgrima i música (22).

Caldria amb una certa urgència endegar, si és que ja no han començat, treballs en la línia proposada per Rubió, per tal de veure que suposa l'ensenyament d'èlite en relació als poders locals, eclesiàstics i reials en la Barcelona del segle XVII. Soldevila, que aquests darrers anys està en franc procés de revalorització historiogràfica, es refereix en termes molt crus a la "politització" emprant un altre anacronisme- dels conflictes escolars a la Barcelona dels Austries (23).

Va ser la Universitat de Barcelona que va propiciar l'avenç disciplinar. Efectivament, a Catalunya, la investigació històricopedagògica universitària va rebre un primer impuls des de la segona dècada de segle al si dels estudis de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona. Cal referir-se aquí a l'activitat dels germans gironins Carreras i Artau. El més gran, Tomàs (1879-1954), va ser historiador del pensament, advocat i etnòleg, catedràtic d'Ètica de la Universitat de Barcelona entre 1912 i 1949, i ponent de Cultura de l'Ajuntament franquista de Barcelona entre 1943 i 1953. Va escriure sobre Ramon Sibiuda, Lluís Vives i Jaume Balmes (24). I, per la seva banda, el petit, Joaquim Carreras i Artau (1894-1968), historiador de la filosofia, catedràtic de la Universitat de Barcelona entre 1951 i 1964, va ser l'autor d'un significatiu treball sobre "la filosofia universitària a Catalunya durant el segon terç del segle XIX" (1964). Ambdós van aprofundir en l'estudi del llegat filosòfic català, i

(22) Vegeu J.MARTÍNEZ ESCALERA, *Los Colegios de Jesuitas*, 417-439, DELGADO CRIADO, B.(Coord.), *Historia de la Educación en España y América, II*, Edcs. Morata, Madrid, 1993; i les notícies sobre els Jesuïtes a la Gran Enciclopedia Catalana, del Pare Antoni Borràs.

(23) a SOLDEVILA, F.(1938), *Barcelona sense Universitat i la restauració de la Universitat de Barcelona(1714-1837)*, Fac. de Filosofia i Lletres, Barcelona

(24) El professor Enrique González González, de la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic al seu important estudi sobre "La lectura de Vives, del siglo XIX a nuestros días", in: *Opera Omnia .Ioannis Lodovici Vivis . I Volumen* Introductorio, Edicions Alfons el Magnànim, València, 1992, no sembla estimar massa el paper jugat per Tomás Carreras i Artau, qui havia reivindicat abans de la guerra Vives des de la reflexió catalanista. Tomás Carreras era del parer el 1931 que Lluís Vives era un graó de la doctrina catalana del sentit comú o filosofia del seny. Però "al término de la guerra (op. cit., pp. 32 i 33 i notes 61 i 62, ben eloqüents), el nuevo estado lo comisionó para depurar al personal docente y de las instituciones catalanas. Durante el homenaje a Vives en el IV Centenario de la muerte, organizado por el gobernador civil W. González Oliveros, él participó con un texto. Buen juez, empezó por su causa, castellanizando su capítulo de 1931 y depurándolo de toda alusión a Cataluña y a su escuela. Así, entre otros ejemplos, la idea "tan catalana" de promover el aprendizaje de lenguas orientales, se transformó en "tan dominicana". En vez de mencionar la lucha de los catalanes contra el código civil -como concluía su antiguo texto- se acuerda del Vives apologeta, y luego de citar un pasaje de Isabel la Católica: "pugnar contra la fe de los infieles", concluía: He ahí el "motor ideal del Imperio español". El Vives de la tradición catalana moría así a manos de uno de sus más tenaces expositores".

en especial en la història del lul·lisme, que va perviure com a corrent escolar a la Universitat Lul·liana de Mallorca (25).

La Universitat de Barcelona era la degana en allò que es refereix als estudis de Ciències de l'Educació a través de la seva històrica Secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona, creada l'any 1933, fruit del Seminari de Pedagogia de la mateixa universitat, creat per J. Xirau el 1929 i regularitzat el 1930. Segons Julio Ruiz Berrio, les característiques, enfocament i planteig d'aquesta Secció barcelonina eren quasi idèntiques a les de la Secció de Pedagogia de la Universitat de Madrid, tot i haver estat el seu personal docent escollit més eficaçment que a Madrid (26). Acabada la guerra, amb la universitat depurada, cal consignar els treballs de Joan Tusquets i Terrats (Barcelona, 1901) sobre Lull, Balmes, Vergés o Rosselló. Aquest clergue, de tirada -abans de la guerra- vers l'Apologètica i la Catequística, va accedir a la càtedra de Pedagogia General de la Universitat de Barcelona l'any 1954. Jubilat, va continuar les seves activitats a l'Istitut de Pedagogia Comparada del CSIC de Barcelona. Pedagog representatiu de la historiografia educativa de les primeres dècades del franquisme, amb una barreja d'integrisme catòlic -on reconeixem trets provinents de l'apologètica del Padre Ruiz Amado (1861-1934) i categories filosòfiques filles de l'especulació orsiana. En aquesta trajectòria publicística- que de manera intermitent ofereix treballs de reflexió històrica- cal situar el seu treball de 1953, Ramon Lull, pedagog de la Cristiandad (Madrid). Posteriorment va centrar la seva atenció en la anàlisi dels corrents educatius del segle XX i, en particular, en Eugeni d'Ors (27). Tusquets va ser un decidit propulsor de l'interès per la història de la pedagogia catalana a la Universitat de Barcelona, de la qual fou catedràtic de Pedagogia entre 1956 i 1971. Albert Manent a l'Enciclopèdia Catalana (14) el defineix com a format en el neotomisme, renovador de la divulgació del catecisme i "enderiat per la franjaçoneria". Galí que no es gaire caritatiu amb la gent que no aprecia ni de vegades amb la que aprecia- el té en

poca estima com a pedagog. Tampoc Rubió i Balaguer no es fa eco del seu treball sobre Lull, a la petita i revel·ladora síntesi pròleg al treball de fonts sobre la Universitat de Barcelona (1971). Sigui com sigui, ningú no li pot negar a Tusquets una influència en l'atenció dels pedagogs vers les qüestions de la història de la pedagogia catalana.

La torxa de Tusquets va ser recollida, en certa manera per Alexandre Sanvisens i Marfull, animador de diverses recerques d'història educativa i de recerca documental, malgrat no dedicar-se a la disciplina històrica. En aquells anys, i des de instàncies no universitàries, es feren contribucions importants. Una d'elles va ser qualitativament diferent. Em refereixo a l'obra històricoeducativa, iniciada als anys quaranta i no acabada en vida, d'Alexandre Galí, que fou, en primer lloc, un pedagog eminentment pràctic però amb una gran capacitat de reflexió, i, com a tal, va jugar un paper de primer ordre en la construcció teòrica de la pedagogia catalana contemporània (28). A causa del seu ideari nacionalista va ser condemnat després de la contesa bèl·lica a un ostensible ostracisme acadèmic, enfront del qual la seva reacció va ser sobretot de caire defensiu. El seu tarannà liberal-conservador, la seva curiositat universal, però també el seu personalisme, es manifesten en la seva producció historiogràfica sobre educació, producció que no ha estat publicada -i encara no pas tota- fins fa pocs anys, però cal advertir que l'edició feta dels seus treballs històricoeducatius no ha estat sotmesa a anàlisi; no es tracta, doncs, d'una edició crítica (29) que contrasti, revisi i actualitzi molts dels posicionaments del pedagog, sense que això desmereixi per a res la riquesa de la informació que Galí ofereix de la trajectòria de la pedagogia catalana de les primeres dècades d'aquest segle.

Galí cita alguns -no gaires- tractadistes internacionals (de manuals generals o diccionaris d'història de l'educació) de les primeres dècades de segle: Paul Monroe o Jules-Gabriel Compayré o encara Ferdinand Buisson o Rufino Blanco Sánchez o també els treballs del pare R. Ruiz Amado sobre la pedagogia ignaciana. Pel que fa a la gènesi de l'ensenyament d'estat i l'evolució de les idees pedagògiques, Galí creu que a l'Edat

(25) Aquests últims anys un dels vessants intel·lectuals de l'obra de Tomàs Carreras i Artau ha estat objecte de revisió per l'antropòleg Lluís Calvo i Calvo (1994) a: Tomàs Carreras i Artau o el tremp de l'etnologia catalana, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Ajuntament de Bellpuig.

(26) Cf. RUIZ BERRIO ("Bordón", 1984:223)

(27) (1979): *El 1901, data crucial de la pedagogia catalana*, Palma de Mallorca, "Lluc", o (1984): *La política culturalista de Eugeni d'Ors*, CSIC, Barcelona.

(28) GALÍ, A. (1928, 1984), *La mesura objectiva del treball escolar*, Vic, EUMO, taules cronològiques: elements biogràfics, a partir d'un esboç autobiogràfic.

(29) Remeto el lector als treballs de J. MASABEU, X. GAYÀN i P. SOLÀ sobre A. Galí, a *Educació i Història*, Núm. 2, Barcelona 1995, 129-160.

Mitjana, a l'"anomenada civilització occidental" l'ensenyament havia estat o "una funció familiar o un sistema de transmissió de coneixements"(30). No queda gens clar què entén pel primer terme de la disjuntiva, atès que per a ell l'educació com a "funció familiar" venia a ser "el mecanisme pedagògic", que "*per organitzat que semblés, no transcendia els interessos de la vida familiar, dins el seu inevitable encaix col·lectiu*". Aquest mecanisme podia incloure "*una certa escola pública que atengués les necessitats familiars*". Segons Galí, únicament l'Església "*exercia una funció docent general i pública vinculada amb la seva essencial raó d'existir*". Sembla esquemàtica i gairebé caricaturesca aquesta visió de l'educació medieval, mancada de l'esperit dialèctic que tant viva fa d'altres vegades l'aproximació galiniana a la història del fet educatiu.

En realitat, Galí no treballava tant en el buit, atès que malgrat l'absència d'una tradició històricoeducativa consolidada i ben dotada d'eines conceptuals per interrogar els documents, podia recórrer a la recerca que el mateix Jordi Rubió estava fent sobre les escoles medievals, i a tota la renovació propiciada pels De la Torre i Soldevila. Únicament podríem consignar com a anteriors als seus treballs les aportacions del corrent que conceptualíem com a positivista, representat per un Jaume Carrera Pujal, que no era un historiador sinó un periodista, antic polític de la Lliga i després de la guerra funcionari de la Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona. Carrera Pujal és, per damunt de tot autor d'una *Historia política y económica de Cataluña. Siglos XVI al XVIII*, publicada entre 1946 i 1949, en quatre volums, i d'una *Historia política de Cataluña en el siglo XIX*, publicada el 1957-1958, en set volums. Va treballar de manera intensa, i amb una metodologia ben complicada, en la reconstitució dels processos d'escolarització barcelonins dels segles XVIII i XIX, d'on en van sortir obres com *La enseñanza profesional en Barcelona en los siglos XVIII y XIX* (1957), *La Universidad, el Instituto, los colegios y las escuelas de Barcelona en los siglos XVIII y XIX* (1959), i *La escuela de nobles artes de Barcelona en los siglos XVIII y XIX (1755-1901)*, (1957). Es veritat que, gràcies a Carrera Pujal (que va morir l'any 1961), van ser possibles aproximacions més crítiques com les d'Antoni Jutglar entorn del procés d'escolarització

barcelonina del segle passat. En aquest historiador, els corrents del cristianisme crític i del marxisme van contribuir a modelar una visió analítica de la realitat escolar, visió que ell personalment no va desenvolupar en fases posteriors de la seva trajectòria investigadora, malgrat haver continuat manifestant un interès pel paper de l'educació en la producció i reproducció de les classes socials (31).

Fins aquí hem intentat d'escriure els diversos corrents més o menys dibuixats de la historiografia educativo-cultural catalana: una línia acadèmica -amb resultats excel·lents, però limitats per problemes de lògica insuficiència teòrica- en autors com Rubió i Balaguer i la plèiade d'investigadors comarcals i barcelonins. Una línia que parteix de la pedagogia universitària: els germans Carreras Artau, Joaquim Xirau, després de la guerra Joan Tusquets, A. Sanvisens o B. Delgado, amb un treball continuat d'equip, que ha recordat que la manca de recerques sistemàtiques provoca una lamentable falta de constància històrica (32).

La orientació acadèmica d'aquest nucli de la Universitat de Barcelona ha dut a plantejar-se la qüestió dels manuals. Cal pensar que, en determinats moments de la història recent, i per raons bàsicament acadèmiques (quan els continguts "historico-educatius" eren d'estudi obligatori per als futurs mestres), s'han confeccionat o traduït històries "generals" de l'educació, "manuals" històrics d'idees pedagògiques, pràctiques, tècniques, moviments i personatges de la pedagogia. Generalment han passat ràpidament de moda, com la majoria de síntesis. Val a dir que, cap d'aquests manuals s'ha referit de manera principal -ni tan sols de manera marginal- a l'espai físic i cultural de la llengua catalana.

En part, la ràpida caducitat d'aquests manuals i síntesis generals ha tingut molt a veure amb la manca d'històries regionals i locals de l'educació, basades en una recerca constant, sostinguda i rica en resultats. Sembla, en efecte, que sense aquesta investigació de base, el discurs històrico-educatiu no va gaire més enllà del pur refregit; sera, doncs, bo que es mostri humil i autocrític pel que fa a les seves limitacions, buits d'informació i llacunes en recerca de base. Es a tenir en compte, en aquest sentit, l'ambiciosa iniciativa precisament

(30) GALÍ, A. (1981), *Història de les Institucions. Introducció* (III), 11, 12

(31) JUTGLAR, A. (1966): *Notas para el estudio de la enseñanza en Barcelona hasta 1900*, in: "*Materiales para la Historia Institucional de la Ciudad*", I. M. H., Barcelona, XVI, pp. 283-411. Id. (1967): *La enseñanza en Barcelona en el siglo XX*. (Esquemas para su historia), Barcelona, "*Anales de Sociología*", 7-39.

(32) UNIVERSITAT DE BARCELONA (1978), *Guia didàctica per a l'investigador de la història de la pedagogia catalana*, p. 31.

coordinada pel professor de la Universitat de Barcelona, suara esmentat, B. Delgado Criado (Madrid, 1993), de confecció d'una *Historia de la Educación en España y América* on podem trobar-hi de tot, una mena de "brain storming" del saber històric-educatiu als departaments de pedagogia espanyols, amb un resultat certament revel·lador. Obra aquesta a comparar amb l'obra publicada pel Ministeri d'Educació i Ciència a la darrera fase socialista (33), obra pretesament crítica i més distanciada, on de manera sorprenent no es dedica cap espai al *marc institucional* (característiques acadèmiques del lloc des d'on es produeix literatura historicoeducativa, des d'on es generen activitats, tipus de departaments universitaris, estructura jeràrquica, història) de la producció historicoeducativa a l'Espanya actual. L'estudi en qüestió inclou una revisió dels següents àmbits temàtics: alfabetització, estadística escolar, l'escola pública, l'escola privada, l'educació popular, l'educació contemporània de les dones, els espais escolars, els continguts, manuals i mètodes d'ensenyament, la formació del magisteri i els corrents pedagògics. Hom hi troba a faltar avaluacions del que s'ha fet en camps com la història de la infància i de la joventut i una ponderació del pes formatiu determinant dels agents de l'educació informal a la història contemporània d'Espanya, en especial la incidència dels mitjans de comunicació social, cinema i televisió en particular. Aquest llibre crític, expressió en certa manera de la "modernització" historicoeducativa dels socialistes, no entra en les qüestions que planteja el revisionisme historiogràfic animat pels nacionalismes de l'estat.

Tornant, però a la història de la historiografia pedagògica catalana, diguem que al costat dels dos corrents citats, i amb connexions amb ambdós, cal ressenyar una línia de treball més lligada a una preocupació pràctica i teòrica per les qüestions de la "renovació" pedagògica. Alexandre Galf en seria un exemple eminent, i els nuclis de l'Institut Municipal de Barcelona -entorn d'Artur Martorell- i sobretot de la Biblioteca /Arxiu de Rosa Sensat en serien altres exponents. També el Seminari d'Història de l'Ensenyament, impulsor de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans i de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana anirien en aquesta darrera línia.

Potser la representa, de manera força distingible un professional que no procedia del món acadèmic, vinculat al moviment renovador de

mestres de Rosa Sensat, Jordi Monés i Pujol-Busquets, el qual pot ser considerat com a degà dels treballadors intel·lectuals de la recerca historicoeducativa catalana actual, sobretot si pensem que altres autors mencionats en aquesta revisió -com el mateix Joan Tusquets- només s'han dedicat parcialment a aquesta disciplina històrica, havent centrat moltes vegades els seus escrits en altres aspectes de reflexió teòrica. Els primers treball historicoeducatius de Monés s'inscriuen en el cercle expansiu de creixent interès històric per l'educació, perceptible en el vigorós nucli de pedagogs de Rosa Sensat, des dels seixanta, on trobem personalitats com Enric Lluc o Jordi Cots, el qual, curiosament, va llegir el 1978 la tesi doctoral sobre la declaració dels drets del nen i l'ordenament positiu a la Facultat de Dret [director, un jurista: Manuel Jiménez de Parga]. Fet no excepcional, si pensem en les moltes tesis de temàtica educativa llegides en altres facultats acadèmiques que les de pedagogia. Aquest és el cas, per només indicar-ne un, de J. Grifoll Guasch (1967), la tesi del qual consta com a dirigida per Fabià Estapé. Presentada a la Facultat de Ciències Econòmiques -de la Universitat de Barcelona-, tractava dels "aspectes econòmics de l'educació: la rendibilitat de l'educació al nostre país".

L'autodidactisme era el handicap d'una generació sense quasi ponts academicoculturals vàlids degut a la guerra civil. Aquest vessant autodidacta destaca en l'orientació sociocrítica empresa per Jordi Monés, investigador la tasca del qual cal conceptuar com a factor important i alhora exponent del renaixement de l'interès per la història de l'ensenyament a l'àrea catalana. Format en l'ambient estimulant de les primeres "Escoles d'Estiu" de la postguerra i del moviment ja evocat de "Rosa Sensat", Monés va començar la seva carrera de publicista historicoeducatiu amb una preocupació, de vegades excessiva, pels aspectes sociopolítics de l'educació. Als seus darrers estudis, un dels interessos principals d'aquest autor ha estat refer la història de l'ensenyament tecnicoprofessional català.

Posteriorment va incidir en la Història de l'Educació Josep Pallach, el qual va aplicar una línia de recerca sociològica d'encuny durkheimià a l'estudi històric del professorat d'ensenyament primari. De tota manera, Pallach no es dedicava d'ofici a la història educativa i l'abast de les fonts que va utilitzar al seu estudi sobre els mestres públics gironins era un xic restringit. La seva tesi fou dirigida pel professor García Garrido, comparativista aleshores catedràtic de la

(33) CIDE (1994), ed. de GUEREÑA, J.L./ RUIZ BERRIO, J./ TIANA FERRER, A.: *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, MEC-CIDE.

Universitat Autònoma de Barcelona. Altres tesis que inclouen referències a la història educativa de les darreres dècades, també dirigides per J. L. García Garrido, al seu període d'estada a Catalunya, van ser la de Pere de Darder (1983) sobre "Anàlisi del funcionament qualitatiu dels Centres Privats d'EGB a Catalunya", amb una aportació sobre la història de l'escola privada a Catalunya, al volum II, 11-50. O la tesi de J.A. López sobre el funcionament de l'escola pública a Catalunya.

A notar el tremp positivista, centrat en especial en la recollida factual de dades, de la meritòria recerca del salessià Ramon Alberdi. L'exemple d'aquest investigador s'inscriu dintre del cas de les institucions i congregacions religioses dedicades a l'ensenyament, que tant han abundat en la nostra història. Generalment, i en major o menor grau, aquestes congregacions han tingut cura de recollir i narrar llur pròpia història escolar.

Pel que fa als escolapis, a aportacions antigues, com la de P. Calasanz Bau, *Historia de las Escuelas Pías en Cataluña. 1751-1951*, de 1951, o de Josep Poch, autor per exemple d'una síntesi sobre Estado actual de las investigaciones críticas sobre la antigua Universidad de Lérida (I.E.I., Lleida, 1968) (34), cal afegir-hi les aportacions de Joan Florensa, autor de nombrosos treballs de recerca sobre l'ensenyament de la seva Congregació, les de de Genís Samper o de Ramon Tarrós.

Ja hem esmentat Jordi Monés i Pujol-Busquets. D'altra banda, cal consignar a Catalunya, la tasca d'especialistes com B. Delgado, Cl. Lozano, J. González-Agápito, S. Marquès, C. Vilanou, R. Navarro, P. Solà, J. Carbonell, C. Cañellas, R. Torán, P. Cuesta, M. Ribalta, E. Fontquerni, M. Puig, E. Cortada, C. Lloret, S. Domènech i força altres, a banda dels mencionats en evocar la història de la historiografia educativa al Principat. Cal pensar en el pes institucional i incidència, pel que fa a la producció de temàtica historicoeducativa de la primera cronològicament i quantitativament de les universitats catalanes, la Universitat de Barcelona, amb el seus centres de documentació bibliogràfica i hemerogràfica, rics en material d'estudi per al coneixement del passat

educatiu català.

En altres àmbits disciplinars, cal esmentar les aportacions indirectes d'investigadors com J. Casassas, S. Riera Tuèbols, E. Serra, R. García Cárcel i sobretot, per la seva deliberada intenció d'obrir una nova lectura de la significació política i cultural de la Universitat de Cervera Joaquim Prats, lluny del que considera esbiaixament romàntic i nacionalista de Soldevila. No convenç, però, l'afany de Prats de treure ferro polític a la decisió borbònica d'abolició de la Universitat de Barcelona i altres universitats, tot fent-les confluïr en una única universitat d'obediència reial, la de Cervera (35).

Al costat d'una estructura universitària poc acostumada històricament a la flexibilitat interdisciplinària, marcada també per una certa incoordinació entre les institucions de tot l'àmbit lingüístic català, cal fer esment de la celebració periòdica de les *Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, i la creació de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Aquesta societat promou el debat continuat sobre el fet educatiu en una perspectiva històrica i en una òptica interdisciplinària. Ha publicat generalment els materials originals de recerca exposats i debatuts a les seves sessions de treball o congressos, celebrats amb certa continuïtat des de 1977 (Barcelona, 1977, Ciutat de Mallorca, 1978, Girona, 1979, Tarragona, 1980, Vic, 1982, Lleida, 1984, Perpinyà, 1985, Menorca, 1986, Barcelona, 1987, Palma de Mallorca un altre cop el 1989, Reus, 1991 i ara Bellaterra, Vallès Occidental, 1995) (36).

I fins aquí aquests apunts historiogràfics sobre un terreny i una disciplina que haurà de comptar en el futur amb una potenciació acadèmica problemàtica i amb un esforç de treball comparatiu. Grans camps d'estudi com el lul·lisme, el vivisme, el catolicisme popular (el pare Claret), etc. esperen adobs i conreu intensiu nou. ¿No és sorprenent i trist que el gran estudiós Enrique González González a la revisió crítica de Vives de l'*Opera Omnia. Ioannis Lodovici Vivis. I Volumen Introductorio* de les Edicions Alfons el Magnànim, citat abans (nota 24) no es referís gairebé per a res -amb l'excepció del nom del pare

(34) En aquesta bonica revisió crítica del treball sobre la Universitat de Lleida, Poch (1968) -que en algun moment diu recolzar-se en Jordi Rubió- distingia entre la tasca "historiogràfica" (que només documenta el fet fundacional i la ulterior pervivència de l'Estudi lleidatà) i la "investigació", que s'endinsa en la vida cultural de la universitat de Ponent, "para lección, experiencia, escarmiento y afán de perfección en el tan traído y llevado problema universitario". Per a ell, la "investigació" sobre la universitat de Lleida havia de conduir a auscultar "amb tota objectivitat" la sèrie de reformes de l'Estudi il·ludenc des de finals del segle XV fins a la segona meitat del segle XVII, per tal de copsar els processos d'adequació de les estructures universitàries a "las exigencias vitales, socio-políticas de aquellos años".

(35) J. PRATS (1993), *La Universitat de Cervera i el reformisme borbònic*, Pagès editors, Lleida.

(36) En revisar dos anys després aquests articles, com a editors dels mateixos, ja sabem que les properes Jornades s'han fet novament a Vic (1997).

Batlloiri- a cap front actual d'estudis renovadors i aprofundidors de la pedagogia humanista dels Països Catalans i del mateix Vives, a posar al costat dels fronts en què sí hi ha una activa recerca sobre el gran humanista jueu valencià, com el front filològic o el jurídic?

Pere Solà i Gussinyer

Los manuales escolares españoles de Historia

RAFAEL VALLS
Universitat de Valencia

Los manuales escolares, tan familiares por una parte, en cuanto que todos tenemos algún tipo de conocimientos sobre los mismos, siguen siendo, por lo general, unos casi perfectos desconocidos por lo que se refiere a su estudio sistemático.

Es bastante evidente que los manuales escolares son solo una parte de aquello que acontece o ha acontecido en el interior de una clase de historia o de otra materia escolar, pero también es igualmente patente que los manuales nos proporcionan una información mucho más exhaustiva que algunas de las otras fuentes disponibles en relación con lo que ha sido la enseñanza preuniversitaria de la historia, que es a la que me referiré en esta ocasión.

Los escasos tratados sobre la *didáctica o la enseñanza de la historia*, como estudios básicamente teóricos, no nos aclaran con suficiente precisión la situación de la historia enseñada en un momento determinado, especialmente si nos referimos a épocas anteriores a los años 70 de nuestro siglo.

Los casi inexistentes *testimonios personales*, tanto desde la perspectiva docente como de la discente, tampoco nos ilustran mucho sobre la forma y características de la cuestión aquí abordada.

Los *informes de la inspección* no suelen detenerse en este aspecto concreto. Tampoco disponemos, como sí que ocurre, por ejemplo en Francia, de colecciones suficientemente representativas de los *cuadernos de clase* ni de los *exámenes de los alumnos* (sea del final de la primaria; de los exámenes de ingreso en la secundaria; de las "reválidas" al final de los dos ciclos de la secundaria o de las pruebas previas al acceso a la enseñanza superior) (1).

El recurso a los *programas o cuestionarios oficiales* de una materia como la historia es ciertamente una primera aproximación muy útil, pero no suficiente en cuanto que los mismos programas admiten tratamientos bastante diversificados, tal como se comprueba al analizar detalladamente los manuales concretos

desarrollados a partir de unos mismos cuestionarios.

El estudio de los manuales escolares permite también aproximaciones a áreas de investigación bastante diversificadas. Entre las no directamente vinculadas con su vertiente explícitamente escolar o didáctica se pueden citar las siguientes (a título de inventario inicial, pues en nuestro país todo este trabajo, salvo alguna esporádica excepción, aun está a la espera de ser realizado):

- el estudio de una *actividad económica-editorial* nada despreciable en la misma medida en que se fue ampliando la generalización real de la enseñanza primaria y secundaria.

- el *análisis sociológico-cultural* del variante conjunto de autores de estos manuales, que ha ido transformándose y que presenta características bastante diversas en función de cada una de las diferentes épocas que se estudie.

- a través de la *valoración administrativa* recibida por los manuales (censurados, declarados de mérito o simplemente aceptados) podemos conocer la mayor o menor aceptación oficial de los mismos y de las interpretaciones historiográficas y actitudes ideológicas subyacentes.

- esta valoración oficial puede ser contrastada con su aceptación real en los centros de enseñanza públicos o privado-religiosos, tanto a través del conocimiento del grado y amplitud de su *difusión global* como a partir de su utilización concreta en un número determinado de centros.

- la anterior presencia concreta de los manuales en un número determinado de centros puede ser complementada con la de su mas o menos prolongada *vigencia temporal*, lo que también puede mostrarnos el mayor o menor grado de renovación de los manuales, tanto en su texto escrito como en sus elementos paratextuales (títulos y divisiones; distintos tipos de letras utilizados; ilustraciones; maquetación; esquemas; etc).

Desde una perspectiva ya más directamente vinculada a la *didáctica de la historia*, estos manuales escolares nos permiten aproximaciones

(1) Caspard, P. (dir): *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. Paris, INRP, 1990.

relacionadas con:

-la mayor o menor proximidad relativa de los manuales con la historia investigada coetáneamente y su correlativo grado de dependencia o autonomía respecto de las *corrientes historiográficas* preponderantes en cada época.

-la mayor o menor correspondencia existente entre las *propuestas didácticas teóricas* existentes en un momento determinado y los manuales o materiales escolares publicados, sea por los propios autores de las propuestas generales, sea por otros autores relacionados con las mismas.

-la *finalidad primordial* asignada a la enseñanza de la historia en la enseñanza primaria y secundaria, así como la forma de entender el *proceso de enseñanza y de aprendizaje*, que tienen también su correlato en la forma externa de organizar el contenido de los manuales. Un manual de historia versificado o con la forma prototípica de un catecismo, mediante el sistema de preguntas y respuestas explícitas y cerradas, supone una concepción didáctica muy diferente a la de un manual expositivo "clásico". Ambas concepciones didácticas difieren, a su vez, de la de un manual altamente complejo en su disposición "paratextual" como lo son muchos de los actuales manuales escolares, con maquetaciones que introducen informaciones paralelas, no siempre unificadas, y que exigen un aprendizaje no sencillo para su adecuado manejo.

-las *reiteradas polémicas* a propósito de la conveniencia o perversidad de la utilización de los manuales escolares, aunque éste sea un debate a veces muy impreciso respecto del tipo de manuales a los que está referido, pero que es también un síntoma muy patente de una continuada discusión, que aún hoy no parece haber llegado a una clarificación suficiente.

Un problema presente de forma reiterada, que tampoco puede considerarse suficientemente aclarado, es el de en qué manera los manuales de historia condicionan o influyen tanto en el *imaginario individual del alumno* como en el de la creación de una *memoria pública o colectiva* y de unos estereotipos culturales. Esta es una cuestión muy debatida, en la que los historiadores, en mi opinión, han tendido a valorar en exceso la aportación de la historia enseñada. Aún mucho más la han sobreestimado los poderes públicos y las administraciones educativas, al menos por lo que se puede deducir de su continuada atención

respecto a la generación y control de la imagen del pasado. Científicamente, sin embargo, este problema aún está sólo planteado, sin una respuesta debidamente comprobada y contrastada. Yo no entraré ahora en esta problemática. Considero que puede ser suficiente, en esta ocasión, el aceptar que los manuales son un elemento más, un "lugar de la memoria" más, que contribuye a la formación, y puede que transformación, de tales estereotipos, al menos por lo que se refiere a épocas pasadas. Esta situación pretérita se ha modificado de forma profunda en la actualidad, a partir de la presencia de los medios masivos de comunicación, de la televisión especialmente. También los actuales manuales pretenden ser menos directamente adoctrinadores, aunque esto último no signifique, obviamente, que no estén impregnados de las ideologías y valoraciones más o menos hegemónicas del momento ni que su "adoctrinamiento" haya dejado de estar presente, aunque se haya hecho más sutil y más difícil de ser percibido o reconocido (2).

He dividido mi exposición en cuatro fases o etapas históricas que considero que recogen con suficiente precisión los principales cambios experimentados por los manuales escolares españoles de historia.

Primera fase: la creación del "código disciplinar" (1836-1890)

Con la progresiva configuración de una enseñanza reglada en la España de la primera mitad del siglo XIX y la inclusión en la misma de la historia, aparece la necesidad de crear unos programas y unos manuales que los desarrollen. Los modelos de manuales escolares preexistentes, muchas veces de proveniencia francesa y de carácter básicamente religioso-catequístico, son los que van a servir inicialmente de pauta. Se da en ellos una combinación entre providencialismo, herencia de la anterior historiografía, y nacionalismo, nueva aportación de la historiografía liberal que se estaba gestando. La modalidad expositiva externa adoptada por estos manuales es frecuentemente la de la forma catequística de preguntas y respuestas, que se acompaña, también a menudo, de breves introducciones o de resúmenes versificados para facilitar su posterior memorización (modelo acuñado por el Padre Isla a finales del siglo XVIII y posteriormente utilizado, entre otros, por A. Gómez Ranera y R. Díaz de Rueda) (3). Hay casos en que incluso se

(2) Para un análisis detallado de gran parte de las cuestiones relacionadas con el estudio de los manuales escolares puede ser muy útil la obra de A. Choppin: *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, Hachette, 1992.

(3) Las obras citadas son las de A. Gómez Ranera: *Compendio de historia de España...* Madrid, Gómez Fuentenebro, 1838 y la de R. Díaz de Rueda: *La escuela de instrucción primaria...* Valladolid, Vda. de Roldán, 1845.

versifica el conjunto del manual (4).

En esta primera generación de autores-configuradores del código disciplinar de la historia enseñada ya se da una cierta preponderancia de los recién creados catedráticos de instituto (47%), acompañados a distancia por los profesores de Universidad (8%) o de Magisterio (5%). A este grupo se le añade un amplio abanico de otros profesionales (periodistas, eclesiásticos, militares y abogados), que suponen un porcentaje próximo al 17 por ciento. El resto son autores de los que aún hoy desconocemos su profesión (5).

Durante esta primera fase se pasará progresivamente de un enfoque de la historia enseñada destinado a la consecución de la virtud (*magistra vitae*), resto de la visión tradicional de la historiografía anterior, a la de una historia interesada en la configuración de una "clase media" nacionalizada, con la pretensión de que ésta se convierta en el soporte de la nueva nación liberal. Igualmente se transitará de una historia entendida como fuente de distinción social a una historia potencializadora de la memoria nacional y patriótica.

La conexión de esta historia enseñada con la historia "sabia" se realiza fundamentalmente a partir de la copia casi literal de las grandes obras de referencia: la historia general de España del jesuita Mariana, o las más coetáneas del liberal Modesto Lafuente (1860) o del tradicionalista Víctor Gerbhardt. No será hasta finales de siglo cuando estas referencias, en forma de citas, pasarán a pie de página, junto con otras referidas a las nuevas aportaciones historiográficas, y se acompañarán con una bibliografía selecta en las páginas finales del manual.

Los manuales escolares de historia de España o universal publicados en este periodo (básicamente destinados a la educación secundaria, pues hasta 1900 no se incluyó la historia como materia de estudio en el conjunto de la primaria) son aproximadamente unos 400, que se reparten, a partes casi iguales, entre los de historia de España y los de historia universal. En este número se incluyen las sucesivas reediciones, muchas veces renovadas y aumentadas, de estos manuales y no sólo su primera edición.

Estos manuales presentan unas características paratextuales bastante semejantes. Por una parte, la exposición está dividida en cierto número de lecciones, introducidas con un título normalmente correspondiente al de un monarca. Las fechas de los acontecimientos narrados suelen estar sacadas del texto y resaltadas en los márgenes del mismo. Estos manuales están desprovistos de ilustraciones en su casi totalidad.

El grado de difusión de estos manuales es bastante reducido, en su gran mayoría, pues, a partir de 1868, son los propios catedráticos de historia quienes deciden el manual que se utilizará en los institutos en los que ellos desarrollan la docencia. Aquellos catedráticos que no redactaron ningún manual son los que fueron "acosados" por sus propios colegas de profesión para que optasen por alguno de los existentes en el mercado, a cambio de beneficiarse de los descuentos y pagos prometidos por los autores (6). Consecuentemente, muchas de las editoriales en las que se publicaron estos manuales de la primera fase fueron de escasa importancia y se encontraban en las capitales de provincia donde se ubicaban, en su casi totalidad, los institutos de bachillerato. Sólo a finales de esta primera etapa comienzan a destacar algunas editoriales en Madrid y Barcelona: Gómez Fuentenebro y Hernando en la primera y Bastinos y la Librería-Tipografía Católica en la segunda. Las tiradas más frecuentes, por lo que hoy sabemos, se sitúan entre los 200 y los 500 ejemplares. Sólo algunos de estos manuales se utilizaron en 10 o más centros simultáneamente. Aquello que llama más la atención es la gran longevidad de algunos de estos manuales, que se siguen publicando a lo largo de más de 50 años (por ejemplo, las obras de Manuel Ibo Alfaro, Fernando de Castro o Alejandro Gómez Ranera, a veces incluso retocadas o renovadas por sus descendientes o herederos).

Segunda fase: la reformulación positivista y europeísta del "código disciplinar" (1880-1939):

Esta fase podría, a su vez, desglosarse en diversas etapas más o menos vinculadas a los avatares políticos, pero hemos preferido mostrar el efecto de progresión que se da en su conjunto,

(4) Ortiz de Pinedo, D.: *Historia de España en verso*. Madrid, 1882, 2ª edición. En el dictamen del Consejo de Instrucción que le acompaña se dice expresamente que "reune el atractivo de la métrica para que sea más fácil la enseñanza en la misma" (p. 4). Lo mismo ocurre con la obra de Pio del Castillo: *Lecciones en verso de la historia de España*. Lérida, Tip. José Sol, 1860.

(5) Peiro, Ignacio: "La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX" en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7, 1993, p. 41.

(6) Peiró, Ignacio: *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*. Palma, 1992. Gran parte de las cartas conservadas en el actual archivo perteneciente a este catedrático de Instituto, que no redactó ningún manual, están relacionadas con las presiones y sugerencias ejercidas por sus colegas para que adoptase los manuales por ellos escritos.

partiendo desde sus primeras formulaciones en las décadas finales del XIX para llegar a su plasmación más plena a lo largo de las tres primeras del XX.

Muchas nuevas cuestiones se plantean en esta fase. De entre las mismas se puede destacar como más relevantes las siguientes:

- la formulación de nuevas finalidades de la historia enseñada en los niveles preuniversitarios y la consiguiente relegitimización de la misma;

- la inclusión de la historia como materia escolar en todos los niveles y grados de la enseñanza preuniversitaria;

- la aparición de una nueva serie de autores de manuales y de algunos teóricos de la didáctica de la historia;

- la incorporación de la corriente positivista de la historia "sabía" a la historia enseñada;

- la confrontación ideológica entre una corriente liberal-reformista y otra católica, ahora más patente y organizada;

- la incorporación de las nuevas tecnologías tipográficas en los manuales escolares, especialmente de las ilustraciones;

- un debate más abierto, y no siempre unidimensional, entre los defensores y los detractores de los manuales escolares;

- el afianzamiento de algunas "grandes editoriales" especializadas en los manuales escolares;

- la implantación del manual único en el bachillerato, aunque ésta sólo durase unos pocos años (1928-1931).

En 1891, Rafael Altamira publicaba, en forma de libro y con el título de "la enseñanza de la historia", las conferencias que había dado durante el curso anterior en el Museo Pedagógico. La pretensión fundamental de su escrito era la de fundamentar una "nueva legitimación" de la historia enseñada, introduciendo en ella las aportaciones científicas de la historiografía positivista y una nueva dimensión social y cultural de la historia, la denominada historia "interna" o de la civilización. En esta obra, que fue reeditada cuatro años más tarde con abundantes ampliaciones, se reseñaba, por una parte, las características de la historia enseñada en los principales países europeos y en Estados Unidos. Por otra, se hacía una amplia consideración de las aportaciones principales de la "nueva" historia positivista. Se pasaba a exponer, posteriormente, las repercusiones de este nuevo paradigma historiográfico sobre la historia enseñada, tanto respecto de sus finalidades educativas como de las características de los materiales o recursos que

debían de usarse en los centros de enseñanza. De los manuales escolares al uso, Rafael Altamira destacaba "dos gravísimos inconvenientes: 1º, ser por lo común obra de tercera o cuarta mano, escrita deprisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico; 2º, el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa. Añádase a estas dos faltas, la de ceñirse, según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política, y se tendrá retratado el carácter de ese medio de enseñanza, tal como ha sido hasta nuestros días". Añadía a continuación: "La primera novedad exigida, por tanto, es que los manuales comprendan la 'historia de la civilización'... por otra parte, la función del texto o manual, dadas las condiciones que imprime a la enseñanza el moderno método activo e inductivo, ha variado esencialmente. En los procedimientos tradicionales, el libro lo era todo y aprenderlo de memoria la misión del alumno. Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a este un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que es difícil y aún inútil confiar a la memoria". (7)

La principal aportación de Altamira, por lo que respecta a la función de la historia enseñada, es la de considerarla educadora de la inteligencia, mediante el rigor de la investigación histórica y sus exigencias científicas y críticas, sin excluir por ello su tradicional papel de formadora de la conciencia-memoria nacional. En la formulación de Altamira, la historia no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que igual que las matemáticas, pero de un modo más real y concreto, educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de potenciar la reflexión sobre cualquier orden a que luego se dedique la actividad de los alumnos.

La preocupación por la actualización científica de los textos escolares y por su rigor científico y crítico, defendida por Altamira, ya había comenzado a tomar cuerpo en algunos de los creadores de los nuevos manuales de finales del siglo XIX. Autores liberal-progresistas como Alfonso Moreno Espinosa, Manuel Sales y Ferré o Manuel Zabala Urdániz son un buen ejemplo tanto de este nuevo tipo de *profesor-investigador* como de esta historiografía escolar positivista, que muestra sus nuevos y más fundamentados conocimientos, como antes dijimos, en las notas a pie de página y en la construcción de un discurso

(7) Altamira, R.: *La enseñanza de la historia*. Madrid, Fortanet, 1891, pp. 146-147.

más argumentado y razonado. Frente al anterior discurso retórico y cerrado, ahora se manifiesta, por una parte, las recientes aportaciones de la arqueología y de la prehistoria. Por otra, incluso con cierta frecuencia, se deja constancia de las grandes lagunas documentales e interpretativas de la historiografía persistentes en el momento de redacción de estos manuales y, coherentemente, del carácter provisional y no definitivo de las conclusiones establecidas.

En las primeras décadas del siglo XX, este intento de crear manuales más adecuados a la situación coetánea de la historiografía "sabía" tuvo sus continuadores en autores tales como Pedro Aguado Bleye, Rafael Ballester, Antonio Ballesteros o J. F. Yela Utrilla. A sus manuales hay que añadir aquellos otros que son producto de las traducciones de los manuales de algunos de los grandes historiadores franceses (E. Lavisse, Seignobos o Malet), tan admirados por Altamira y sus discípulos como por el conjunto de historiadores y educadores integrados dentro de la Institución Libre de Enseñanza.

Estas innovaciones afectaron también a algunos de los *autores* más representativos de la producción escolar dirigida a los alumnos de la escuela privada-religiosa: el caso del jesuita Ruiz Amado puede servir de ejemplo de esta línea más rigurosa y científica dentro de la enseñanza privada. Sin embargo, manuales escolares como los de la editorial F.T.D., los de las Escuelas Cristianas de Madrid, los de María Auxiliadora de Sevilla o algunos de la Librería Religiosa de Barcelona tienen un marcado carácter ideológico y muestran posiciones muy alejadas, y a veces manifestamente contrarias, respecto de las innovaciones historiográficas, especialmente de las relacionadas con el proceso de hominización o con las valoraciones de la aportación cultural de la Iglesia Católica.

Durante esta fase perduran bastantes de las pequeñas *editoriales* anteriores, pero cada vez se va configurando con mayor precisión un pequeño grupo de editoriales prioritariamente dedicadas a la edición escolar, especialmente a la destinada a la educación primaria. Entre las principales, aparte de algunas de las religiosas precitadas, cabe destacar las editoriales madrileñas de Calleja y Magisterio Español, junto con las de Hernando y

Gómez Fuentenebro, que ya tenían gran importancia en la fase anterior, así como las catalanas de Bastinos, Dalmau Carles y Salvatella.

La introducción de las *imágenes* en los manuales escolares, a partir de 1900, fue una de las principales variantes que se hizo presente en el paratexto de esta etapa. Las imágenes de los manuales de la enseñanza primaria son, casi exclusivamente, grabados realizados de manera específica para el uso de las distintas casas editoriales. En su mayoría representan retratos de los "héroes nacionales". Otra parte importante de sus imágenes se dedica a las escenas bélicas, en las que vuelven a aparecer normalmente los mismos personajes de los retratos, pero ahora en el desarrollo de sus gestas. Estos últimos grabados se inspiran de forma frecuente en los cuadros más conocidos de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX. En su conjunto, salvo alguna excepción como la del pequeño manual realizado en 1930 por la Real Academia de la Historia, son imágenes que habría que considerar como fundamentalmente "ilustrativas", al estar desprovistas de una posible validez documental de no ser, en sentido amplio, como fuentes secundarias, fruto de interpretaciones artísticas cronológicamente posteriores. La carencia de comentarios adecuados a tales imágenes intensifica aún más su carácter "decorativo".

El panorama descrito anteriormente cambia parcialmente en relación con las imágenes utilizadas en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo, las imágenes son mayoritariamente coetáneas, aunque también existen algunos manuales en que no se da esta condición y que repiten las características de los manuales de la escuela primaria. La preocupación por utilizar las imágenes como "documentos" aparece perfectamente explicitada en las introducciones de algunos de estos manuales: "En cuanto a las ilustraciones, como éstas no obedecen a un fin decorativo, sino a que sean complemento documental del texto, he puesto singular empeño en su autenticidad..." (8). El autor de esta afirmación reflejaba con total claridad las nuevas preocupaciones didácticas, provenientes de las recomendaciones hechas por Altamira, que habían ido penetrando en algunos grupos minoritarios relacionados con la educación española (9). Esta

(8) La cita proviene del prólogo (p. 11) del manual de Rafael Ballester: *Clio. Iniciación al estudio de la historia*. Barcelona, 1924 (3ª edición), 2 vols. El mismo interés y preocupación mostraba este autor en su *Curso de historia de España* también editado en Barcelona y en el mismo año. En su misma portada se destaca que este manual contiene "fotograbados de fuentes históricas auténticas (monumentos, obras de arte, retratos, etc)".

(9) Su preocupación fundamental fue la de superar una enseñanza de la historia basada en los "héroes" individuales sustituyéndola por "una imagen íntegra y orgánica de la vida española y no sólo de su actividad política, como era uso corriente" (R. Altamira, *Manual de historia de España*. Madrid, Aguilar, 1934, p. 10). En su ya citada obra *La*

misma preocupación por el uso adecuado de las imágenes estuvo presente en los manuales "únicos" de historia publicados en 1928, tanto en el redactado por J. F. Yela Utrilla como en el de C. Pellegrero (10).

Los años de la *II República*, en los que los cambios políticos y sociales fueron muy intensos y en los que hubo una profunda preocupación por lograr un gran incremento de la escolarización, no produjeron grandes variaciones respecto de la etapa anterior en el campo específico de los manuales escolares. Su breve duración dificultó la creación de nuevos manuales y se siguió utilizando, en su mayor parte, los ya preexistentes.

Por lo que se refiere a los manuales de la enseñanza primaria los cambios son inexistentes en aquéllos que persisten en el tratamiento tradicional de la historia de España. Sí que se dan cambios muy profundos en algunos de los pocos manuales que, separándose de la anterior línea cronológico-heróico-individualista, presentan un programa y un enfoque temático muy distinto, centrado en el desarrollo de nuevos núcleos de atención, distintos a los establecidos por la historiografía de las "historias generales" (11).

Los escasos manuales de enseñanza secundaria cuyas primeras ediciones corresponden a estos años republicanos siguen las pautas de la etapa anterior. Mayoritariamente utilizan imágenes coetáneas, pero escasamente catalogadas y sin apenas ningún comentario. En otras ocasiones, a pesar del uso casi exclusivo de imágenes coetáneas, se introducen también, sobre todo en lo referido a las edades antigua y altomedieval, retratos puramente imaginarios y sin ninguna función documental. Igualmente se utilizan representaciones procedentes de la pintura histórica sin destacar el anacronismo de las mismas y, por tanto, el matizado uso "documental" que de ellas pudiera hacerse.

Tercera fase: la regresión a las formulaciones católico-patrióticas del "código disciplinar" (1939-1970):

La *estrategia educativa* del Nuevo Estado comenzó a diseñarse ya desde 1938, un año antes

del final de la guerra civil española. Fue en este año cuando se estableció el primer plan de estudios de la enseñanza secundaria y cuando aparecieron los primeros manuales escolares de historia, fruto del encargo directo del nuevo Estado franquista. A este propósito obedecen tanto los dos manuales del falangista Instituto de España como el de J. M^a Pemán, que pese a su inicial propósito de convertirse en manuales "únicos", a mediados de 1938, no lo lograron por la oposición de los representantes de la Iglesia católica española y de las editoriales especializadas en materiales escolares.

La finalidad fundamental del nuevo ordenamiento escolar era la de establecer una ruptura radical con la anterior orientación positivista-reformista y con lo que de más abierto y progresista didácticamente se había realizado en la fase previa, enlazando, a su vez, con la vertiente educativa católica más tradicional y anti-liberal preexistente. Los manuales "nuevos" de las distintas editoriales españolas no comenzaron a producirse hasta un año después. Se puede afirmar, aunque sea de forma simplificadora, que las pequeñas variantes que lentamente fueron apareciendo en los manuales del franquismo a lo largo de las décadas de 1950 y de 1960 son escasamente significativas hasta 1970. Hay algunas excepciones, pero es en la última fecha indicada cuando estos cambios se hicieron ya más directamente patentes, coincidiendo con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. A las editoriales más características del primer franquismo (Hijos de Santiago Rodríguez, Miñón, Edelvives, Dalmau Carles, Bruño, El Magisterio Español, S. M., etc) se fueron uniendo otras más recientes que lograron imponerse sobre las anteriores a partir de los años 70 (Santillana, Anaya, Vicens Vives, ECIR, Teide, entre las principales).

Uno de los *autores* de manuales de historia más representativo de la primera década del franquismo, Agustín Serrano de Haro, escribía en el prólogo a su libro del primer grado de Historia: "...el logro de esto (el amor a la Patria) lo consideramos tan trascendental, que con que,

enseñanza de la historia, Altamira ya se quejaba de los problemas, en aquel momento debidos a motivos técnicos, pero también de tipo pedagógico, de poder utilizar imágenes con valor documental: "La principal dificultad consiste en obtener que los dibujos reúnan, a un tiempo, condiciones de belleza artística y de fidelidad histórica. Para lograr lo primero se ha pensado en utilizar los cuadros de los grandes pintores, medio que sólo en parte resuelve el problema, ya que aquellos no alcanzan a todas las épocas ni a todos los hechos culminantes, ni siempre guardan la debida fidelidad arqueológica..." (p.189-190).

(10) Yela Utrilla, J. F.: *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*. Madrid, Edición Oficial, 1928. Y Pellegrero, C.: *Nociones generales de historia universal*. Madrid, Edición Oficial, 1928.

(11) Un ejemplo de esta nueva orientación son los manuales de Daniel González Linacero: *Mi primer libro de historia*. Palencia, A. Aguado, 1933, e *Historia. Mi segundo libro*. Palencia, A. Aguado, 1934. Ambos están más próximos a los "libros de lectura" de los años veinte que a los manuales de historia más usuales.

después de leer este libro, quede a los niños en el alma un halo de emoción, un estremecimiento de heroísmo, un ansia -vaga o concreta- de *virtud*, nos damos por satisfechos... Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren, como sal de bendición, en la levadura germinal de su conciencia. *Mas no precisamente para que 'sepan'*. *Todo no ha de consistir en saber...* lo que importa es que la lección cale hasta lo hondo y deje las entrañas temblando de emoción". A esta descripción de la "tradicional" finalidad fundamental encomendada a la enseñanza de la historia y su rechazo del rigor crítico del conocimiento histórico, su autor adjuntaba, en las líneas posteriores, una sola recomendación didáctica para los maestros: "ama tú mucho a España y encontrarás recursos infinitos para enseñar a los niños a que la amen" (12).

Para la consecución de estos fines, el franquismo no dudó en aplicar todas las medidas pertinentes. En primer lugar, confeccionó unos *programas escolares* en los que las valoraciones y significado de cada época, situación o personaje histórico estaban unívocamente establecidos. Valgan como ejemplo, entre otros muchos, los siguientes:

- "El Cid: prototipo del caballero cristiano heroico español".

- "Siglos XV-XVI: formación de las grandes nacionalidades. Pureza moral de la nacionalidad española, fiel continuadora del espíritu católico de la Cristiandad medieval. La reforma protestante: bajo su apariencia moral y puritana, su fondo de revolución ególatra y de racionalismo disolvente".

- "Siglo XVIII: desvío de la política españolista por las influencias francesas, el enciclopedismo y la infiltración de la masonería a través de los Ministros, a pesar del catolicismo de nuestros Reyes".

- "Guerra de la Independencia: su sentido español, antiexótico, tradicional, católico y monárquico".

- "La II República española: los pseudo-intelectuales ambiciosos y despechados, la masonería y los financieros judíos internacionales hacen caer la monarquía. La Segunda República: sentido anti-católico, antimilitarista y anti-españolista; sus desastres, sus desordenes, sus crímenes" (13).

Para lograr un estricto cumplimiento de estas disposiciones, el franquismo dispuso que todo

manual escolar debía de contar con la aprobación ministerial y con el "*nihil obstat*" de las autoridades eclesiásticas. Esta disposición había sido precedida de otra que ordenaba que las bibliotecas escolares fuesen expurgadas de todas aquellas publicaciones que no respondiesen a "los santos principios de la religión y de la moral cristiana, y que exalten con sus propios ejemplos el patriotismo de la niñez". De todas estas obras no debía de quedar "ni vestigios de las mismas".

El cuadro se completaba con una *depuración* de todo el profesorado ya que "en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones ha estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición, con el genio y tradición nacional". Con esta medida se pretendía "extirpar, de raíz, esas falsas doctrinas que, con sus apóstoles, han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra patria". Su parcial sustitución por un nuevo profesorado, íntegramente adicto al "Nuevo Estado", también fue planeada con total precisión mediante las "oposiciones patrióticas".

El *esquema ideológico* subyacente a la historia enseñada, establecido en los primeros años del franquismo, se mantuvo plenamente vigente en las dos primeras décadas del mismo y perduró en su mayor parte hasta la muerte del dictador (excepción hecha de la vertiente más "imperialista" de su interpretación de la historia española, que comenzó a disminuir a partir del nuevo plan de bachillerato de 1953). En síntesis, este esquema es el siguiente:

La patria española se constituye a partir del "espíritu" religioso católico y no por la voluntad de sus ciudadanos. La identificación entre español y católico es la "esencia" de la historia española. La negación de lo católico es la negación de lo español, que, a su vez, se identifica plenamente con lo que ha sido España en los siglos XV, XVI y XVII: defensora de la "catolicidad" y creadora de un imperio basado en la fe católica. Todo aquello que no se identifique con lo católico es anti-español (tanto si proviene del interior de la Península Ibérica como si proviene del extranjero), aunque lo anti-español sea fundamentalmente lo extranjero, que trata de oponerse a la misión universal-católica de España por intereses "materiales, comerciales y financieros". La lucha entre el bien (lo católico y español) y el mal (lo francés y, por extensión, lo extranjero, lo materialista, lo liberal, etc.) cuenta

(12) Serrano de Haro, A.: *Yo soy español. El libro de primer grado de historia*. Madrid, Editorial Escuela Española 1943, p. 6.

(13) B.O.E., 14-4-39 (Cuestionario oficial de historia para los cursos de bachillerato).

en España con unos cómplices del mal que, renunciando a su ser españoles, actúan favoreciendo la destrucción de la propia esencia de España, aunque enmascaren esta finalidad con unas formulaciones en las que se declare que su pretensión es la de mejorar las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas de España. Ellos son la anti-España, ya que niegan su esencia, su ser católica. Esta labor histórica es la del Nuevo Estado y la de su líder carismático, Francisco Franco, que, basándose en lo "tradicional", asume lo nuevo, para crear una nueva España, fiel reflejo de la España eterna.

El monolitismo ideológico impuesto por la dictadura franquista hizo que de los manuales anteriores sólo sobreviviesen, casi exclusivamente, los más marcadamente tradicional-católicos y que aún éstos introdujesen modificaciones. Fueron retirados de la circulación la mayor parte de los manuales más innovadores y progresistas. A lo largo de los años cuarenta hizo su aparición una nueva serie de autores, en su mayoría poco interesantes y muy reiterativos, tanto desde un punto de vista historiográfico como didáctico.

Por lo que respecta a las *imágenes* presentes en los manuales escolares, éstas se asemejan bastante a las utilizadas en la etapa 1900-1930, aunque presentan algunas variantes. En primer lugar, los anteriores grabados (sea de personajes o de escenas célebres) se convierten ahora en dibujos mucho más simplificados, especialmente en los manuales de la enseñanza primaria. Son dibujos muy esquemáticos, sin ninguna posible función documental y sí con una clara voluntad ilustrativa y "emotiva". Hay también una explícita voluntad de suprimir los escasos intentos previos de introducir un tipo de historia de la "civilización" menos centrado en las "glorias nacionales", volviendo a ser la exaltación patriótica y el heroísmo el objetivo fundamental de este estudio de la historia.

Los manuales de la enseñanza secundaria, a pesar de que algunos participen de las características antes descritas, presentan ocasionalmente algunas variantes. En primer lugar, existe un grupo de manuales en los que, tal como ocurría en la etapa 1900-1930, aunque predominan los retratos imaginarios, también se reproducen tanto escenas provenientes de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX como imágenes coetáneas de los temas tratados. En prácticamente ningún caso estas imágenes están comentadas, pero se aprecia ya algún deseo por parte de los autores de conceder cierto estatuto de "documento" a una parte de las imágenes utilizadas. En segundo lugar, existe un

pequeño grupo de manuales que, contrariamente a la casi generalidad de los mismos, sí que muestran una clara preocupación por convertir las imágenes utilizadas en auténticos "documentos". El caso más patente de este muy reducido grupo de autores lo representa el manual de los J. Vicens Vives y S. Sobrequés. La mayoría de las imágenes de este manual aparecen normalmente catalogadas de forma somera y con comentarios más o menos breves sobre los personajes o escenas históricas representadas, así como algunas referencias a los códigos iconográficos utilizados en las imágenes.

Respecto a la manera en que estas imágenes son utilizadas en los manuales, especialmente en los de la enseñanza secundaria, no existe una total uniformidad ni tampoco un avance constante hacia la consideración de las imágenes como "documentos". Creo que esta última apreciación está más en función de la mayor o menor preparación historiográfico-científica de los autores de los manuales que de unas consideraciones explícitamente relacionadas con razonamientos de tipo didáctico-pedagógico. Se comprueba también que aquellas editoriales que ya tenían elaborados sus manuales en décadas anteriores fueron más reacias a introducir nuevas variantes icónicas (por ejemplo, Edelvives). Hay ocasiones en las que un mismo manual, por el contrario, sí que experimenta cambios en su aspecto paratextual en un margen no muy amplio de años: se pasa de unas imágenes introducidas dentro del texto y sin apenas comentarios a otras separadas del mismo (agrupadas en hojas independientes) y con comentarios más extensos. En estas ocasiones, además, se pasa de un uso mayoritario de imágenes procedentes de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX al uso casi exclusivo de imágenes coetáneas, aunque éstas sean mayoritariamente aquellas creadas por los grandes artistas españoles o europeos de distintas épocas.

Hasta 1960 es muy infrecuente el uso del color en las imágenes. A partir de esta fecha comienzan a introducirse "ilustraciones" bicolores que se compaginan con otras imágenes, éstas más "documentales", en blanco y negro y que están agrupadas en hojas separadas y no incluidas dentro del propio texto escrito. Poco después se pasará a la tricromía y ya finalmente, a partir de finales de la década de 1960, a unas reproducciones bastante fidedignas respecto de los colores propios de las imágenes reproducidas.

Cuarta fase: la búsqueda de un nuevo "código disciplinar" y las desavenencias en su concreción (1975-1990):

A partir de 1975 se inicia en España una etapa en que los cambios políticos vienen a sancionar unas transformaciones igualmente profundas que se habían venido gestando ya desde algunos años antes en la sociedad española. Refiriéndonos solo al ámbito educativo, y dentro del mismo a la historia enseñada en la educación pre-universitaria, ya se habían producido algunos cambios importantes en la enseñanza primaria a partir de 1970. Estos prosiguieron en 1975, coincidiendo con la muerte del dictador Franco, en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo, en primer lugar, se formularon unos *nuevos planes de estudio* menos marcadamente católico-patrióticos y más en consonancia con una orientación "tecnicista" de la educación. En segundo lugar, accedieron a la docencia una considerable serie de *nuevos profesores* de historia que ya habían tenido la posibilidad de conocer otras orientaciones de la historiografía más acordes con lo que se estaba haciendo en Francia o Gran Bretaña. En tercer lugar, en los años previos al final de la dictadura surgieron o se desarrollaron algunas *editoriales*, ya previamente citadas, que, conforme se iba afianzando la democracia en España, fueron apostando por la creación de *nuevos manuales escolares*. Para realizar esta tarea optaron por reclutar sea a algunos de los historiadores más prestigiosos del momento (el caso de Julio Valdeón puede ser un modelo de esta tendencia minoritaria), sea a nuevos grupos de autores-profesores que sí conocían lo que se estaba realizando en la enseñanza de la historia en los países europeos más inmediatos. Los cambios entre 1975 y 1980 fueron realmente rápidos y, en cierto sentido, sorprendentes no sólo en los contenidos textuales de los manuales, sino también en gran parte de las imágenes utilizadas en los mismos.

Los nuevos manuales dieron entrada a la historia económica y social que desde hacía algunos años se estaba desarrollando en las universidades españolas. Aparecieron igualmente algunos "*grupos didácticos*" (a partir de estas fechas, la mayoría de los nuevos manuales de historia comenzaron a estar firmados por un colectivo de autores) que rompieron con el modelo más narrativo-descriptivo de la enseñanza de la historia y plantearon una forma de la historia enseñada más interpretativa (el grupo *Germania* o el grupo *Cronos* pueden servir de ejemplo) o más metodológica (grupo 13-16). Algunas de las editoriales más importantes dieron entrada,

aunque fuese de forma marginal respecto de los manuales de estructura más "tradicional", a estas nuevas propuestas. Se iniciaba así un nuevo camino que no sólo divergía del modelo franquista, sino que también se separaba de su precedente liberal, al menos por lo que respecta a su concreción en los manuales, ya que un número considerable de las pretendidamente nuevas formulaciones didácticas habían sido formuladas previamente por R. Altamira y algunos otros "regeneracionistas" de la Institución Libre de Enseñanza.

Con la preparación, discusión y puesta en marcha de la *Reforma Educativa* en curso, la formulación y experimentación de nuevas propuestas didácticas se ha incrementado en gran manera. Han proliferado abundantemente, sin que los acuerdos alcanzados puedan considerarse aún como suficientemente clarificadores, los debates sobre las finalidades educativas de la historia enseñada y sobre los posibles modelos didácticos más adecuados y coherentes con los nuevos fines educativos. Lo mismo ocurre con la discusión sobre el grado de interdisciplinariedad requerido por las nuevas demandas sociales, así como sobre la ponderación cuantitativa y cualitativa de los contenidos conceptuales y de los procedimentales o metodológicos.

Los inicialmente escasos "*grupos didácticos*" han aumentado considerablemente, tanto los que han funcionado de una forma autónoma como aquellos que han tenido responsabilidades más directamente vinculadas a las distintas administraciones educativas del país. Los resultados de muchos de estos grupos, nuevos o ya más maduros, por lo que se refiere a nuevos materiales de uso no restringido, está aún por ver y por valorar. Han sido las editoriales precitadas las que, como corresponde a su mayor previsión y urgencia económica y comercial, han presentado ya nuevos manuales o han reactualizado parcialmente aquellos de los que ya disponían, adecuándolos a las nuevas demandas administrativas, al menos en su parte más externa y más terminológica.

Por lo que se refiere a las *imágenes* (muestra en parte de las transformaciones habidas, pero también de las persistentes permanencias), los cambios se podrían resumir, aunque sea de forma simplificada, en los enumerados a continuación. En primer lugar, el uso ampliamente mayoritario de imágenes coetáneas, no sólo de las consideradas obras maestras de la cultura española y occidental, sino también de imágenes procedentes de la cultura popular o de la llamada cultura material. Unas y otras van acompañadas de una cierta catalogación y de unos comentarios

más o menos extensos tendentes a reducir su polisemia y a lograr, por parte de los alumnos, alguna comprensión "documental" de las mismas. Sin embargo, y aunque parezca contradictorio con la anterior afirmación, las imágenes "fijas", es decir, aquellas que aparecen de forma exclusiva en los manuales escolares, son las que reciben una menor atención explícita en las introducciones metodológicas que ocasionalmente aparecen en las primeras páginas de los manuales y en las que se suele explicitar el uso de los diversos documentos que se suministran en los manuales. Se hacen recomendaciones o se dan instrucciones sobre cómo utilizar la gran cantidad de nuevos documentos que ahora forman parte de la documentación histórica incluida en los manuales escolares, pero con la exclusión de las imágenes. Así, por ejemplo, se explicita la metodología pertinente para el análisis y estudio de los textos coetáneos; se hace lo mismo con los mapas históricos o los distintos tipos de gráficos; se establecen las pautas para analizar críticamente las novelas, históricas o no. Lo mismo se hace respecto de los films, pero, sorprendentemente, no aparecen recomendaciones expresas sobre el uso de las imágenes, que, de nuevo y como síntoma reiterativo, son definidas, sin que yo conozca, por el momento, ninguna excepción, como "ilustraciones". Estas últimas constataciones no son óbice, sin embargo, para poder afirmar, sin ningún tipo de dudas, que el cambio experimentado por las imágenes presentes en la mayoría de los manuales actuales ha sido muy importante y que en su selección sí que se han tenido en cuenta criterios "documentales", aunque no creo que se pueda afirmar lo mismo respecto del uso inducido o real de las mismas. Tal vez una de las posibles explicaciones de esta situación tenga su origen en la dificultad, para cualquier historiador no versado o preparado en el análisis iconográfico-iconológico, de poder conocer con cierta precisión las interpretaciones no exclusivamente formalistas que subyacen a cada una de las imágenes utilizadas en los actuales manuales escolares. Evidentemente éste es un tipo de problema que requiere, entre otras posibles soluciones, una preparación adecuada del profesorado y también la inclusión o colaboración de un miembro más (el especialista en el análisis iconográfico-iconológico) en el equipo responsable de la redacción y confección de un manual escolar. La mayor presencia cuantitativa de las imágenes y su mayor diversidad (ya no son sólo ni mayoritariamente retratos de personajes celebres o de escenas consagradas por la pintura histórica del siglo XIX) hace más urgente la necesidad de convertir las "ilustraciones" en

"documentos" icónicos, tanto desde un punto de vista didáctico como desde la más simple consideración historiográfica. Para aproximarnos suficientemente a este ideal didáctico no creo que sea suficiente con los comentarios formalistas y generalizadores que aparecen en una parte considerable de los actuales manuales escolares, la mayor parte de los cuales están basados en criterios ya claramente superados por el actual estatuto del más sencillo análisis iconográfico.

Preguntas abiertas a modo de conclusión:

El trayecto trazado por los manuales escolares españoles de historia es una mezcla de innovaciones modernizadoras y de persistencias arcaizantes. La modernización inicial, desde finales del siglo XIX, se buscó en la adecuación entre el entonces nuevo conocimiento historiográfico positivista, considerado como conocimiento más complejo y crítico de la realidad social de su momento, y una enseñanza de la historia que se deseaba impulsar hacia una formación más crítica y creativa, a través del uso y confrontación de las "fuentes documentales". Se logró sólo en parte, pues es más fácil fundar nuevos discursos que crear nuevas realidades. ¿Nos encontramos ahora también en un momento de remodelización de la enseñanza de la historia?. ¿La historia enseñada ha quedado suficientemente despojada de su función "justificadora y legitimadora" de lo existente?. ¿Se ha logrado una integración conveniente y fecunda entre la historiografía "sabia" y la historiografía escolar? ¿Es pertinente historizar la construcción y el análisis del conocimiento social para intentar lograr cierto interés y provecho por parte de los alumnos?.

La historiografía más reciente se ha planteado básicamente dos grandes cuestiones. En primer lugar, la "ampliación del archivo", esto es, su apertura a nuevos temas y nuevos grupos sociales anteriormente desprovistos de voz propia. Así han entrado a formar parte de la historiografía aspectos tan fundamentales y diversos como la construcción del género, el estudio de la vida cotidiana o las prácticas de algunos de los grupos o sociedades "marginales", al menos de aquellos que han sabido o podido forzar la consecución de "un lugar en la historia".

En segundo lugar (de una manera aún poco percibida por los historiadores, tal vez por su carácter más rupturista respecto de la tradición positivista en sus diversas manifestaciones), la condición forzosamente "mediatizada" de toda historiografía, en cuanto que llegamos a los hechos históricos fundamentalmente a través de

los lenguajes y de los "discursos" del pasado y del presente. Esto significa que el historiador, más que dedicarse a "lo acontecido", se ha estado ocupando del estudio de las formas en que se ha "construido" el conocimiento de la realidad, de las diversas "representaciones" que de lo existente se han realizado, incluidas las nuestras propias.

Estas dos cuestiones, en mi opinión, también deberían de tener su repercusión sobre la historia enseñada, tanto sobre el valor analítico-crítico otorgable a la metodología historiográfica como al carácter ampliamente relativo de las conclusiones alcanzadas mediante la enseñanza de la historia. Es obvio que existe una diferencia entre la historiografía "sabia" y la escolar, pero, en mi opinión, esta segunda ha sido más válida cuando no ha roto sus puentes e intercambios con la primera.

Tengo la sensación de que si aún nos resulta

muy difícil "de construir" la historia del ayer, mucho más nos va a costar aplicar esta premisa al aquí y ahora. La idea positivista del progreso nos lleva, de una forma bastante inadvertida, a pensar que somos la culminación de lo previo, lo más verdadero de lo que ha existido, sin aplicarnos a nosotros mismos, tanto cognitiva como políticamente, las consecuencias deducibles de la profunda "mediación" existente entre la realidad y nuestro conocimiento.

Estas son, en mi opinión, algunas de las cuestiones básicas que habrá que ir debatiendo y aclarando en la medida de nuestras posibilidades. Por el momento, las posiciones son, como mínimo, divergentes, pero el debate, afortunadamente, sigue abierto. Esperemos que, más allá de la momentánea desorientación, podamos ir encontrando formas más ricas y creativas de enseñar la historia.

ABSTRACTS

Els Manuals Escolars Espanyols d'Història

No s'han portat a terme a l'Estat espanyol estudis rigorosos i sistemàtics d'aquests manuals escolars. L'autor estableix quatre èpoques històriques per a explicar els principals canvis experimentats pels manuals escolars espanyols d'història, tant a l'ensenyament primari com al secundari:

- 1a.- La creació del *codi disciplinar* (1836-1890).
- 2a.- La reformulació positivista i europeista del *codi disciplinar* (1880-1939).
- 3a.- La regressió a les formulacions catòlico-patriòtiques del *codi disciplinar* (1939-1970).
- 4a.- La recerca d'un nou *codi disciplinar* i les desavinences en la seva concreció (1975-1990).

En cadascuna d'aquestes fases l'autor comenta tot un seguit d'aspectes que ajuden a definir l'etapa, com per exemple: tipus d'influències i corrents ideològics; models d'ensenyament, enfocaments didàctics, finalitats educatives, rigor crític, fonts documentals, quantitat i qualitat dels continguts conceptuals, grau d'interdisciplinarietat de la matèria; intervencionisme de l'Estat, plans d'estudi; tecnologies tipogràfiques, il·lustracions i gràfics, autors, editorials.

Spanish History Handbooks for Schools

There has never been a rigorous, systematic study of these school manuals. The author establishes four main historical eras in the fields of Spanish history manuals for schools which apply both to secondary and primary education.

- 1.- The creation of the *disciplinary code* (1836-1890).
- 2.- The positive Europeanistic reform of the *disciplinary code* (1880-1939).
- 3.- The regression to catholic-patriotic formulas of the *disciplinary code* (1939-1970).
- 4.- The search for a new *disciplinary code* and the incompatibilities in its creation (1975-1990).

In each of these phases the author comments on a series of aspects which help to define the era, for example: types of influences and ideological trends; educational models, didactical focus, educational aims, critical rigour, documentary sources, quantity and quality of conceptual content, degree of interdisciplinarity of the material; intervention of the State, study plans; technology of printing, illustrations and graphics, authors and editorials.

Literatura infantil catalana i construcció nacional (1939 - 1985) (Anàlisi del missatge educatiu)

RAMON BASSA i MARTÍN

Facultat d'Educació. Departament de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

0. Introducció.

0.1. La literatura infantil i el missatge educatiu.

La literatura infantil i juvenil ha estat estudiada des de diversos camps i enfocaments, especialment des de la crítica literària, el biblioteconòmic (amb els repertoris bibliogràfics i la història del Llibre Infantil) i el pedagògic (aspectes educatius i didàctics de les lectures. En canvi, el nostre punt de partida és que la literatura infantil i juvenil té un paper educatiu que el converteix en un objecte possible d'estudi de les Ciències de l'Educació. Ja que el Llibre Infantil és un clar exemple de transmissió d'idees, de valors, de visions del món. Des del moment en què es converteix en objecte-transmissor i va destinat a un receptor, en aquest cas l'infant o l'adolescent, duu un missatge immers. Missatge que té un contingut educatiu, explícit o latent, que podem descobrir, estudiar i analitzar, des d'una contextualització teòrica provinent del camp de les Ciències de l'Educació.

El llibre infantil és un dels productes de viure en societat i de posseir un llenguatge i una cultura. És possible per la "humanitat" o per la "personització" -terme emprat per A. Sanvisens (1987: 131)-, i per tant un objecte d'estudi des de la perspectiva de les Ciències de l'Educació, en el sentit que viure en societat suposa també tenir unes pautes de conducta, una transmissió cultural, una acció en el temps i en l'espai, en definitiva, també una forma d'educació. I és d'un d'aquests aspectes del missatge educatiu el que voldríem analitzar seguidament. Ens referim a les relacions del missatge educatiu i la construcció nacional del nostre país. Aquesta anàlisi forma part d'un estudi més ampli desenvolupat a BASSA (1994 i 1995).

0.2. La metodologia utilitzada: de l'anàlisi de contingut al Model Ideològic-Conceptual de País.

La metodologia utilitzada consistí en l'anàlisi del contingut d'una mostra (284) de les obres de

literatura infantil escrites originalment en llengua catalana, després del triomf del règim franquista fins a l'any 1985. Per a l'anàlisi del contingut dels Llibres Infantils catalans vaig partir d'uns models teòrics que vaig anomenar Sistemes Ideològic-Conceptuals i que consisteixen en l'aplicació de la teoria dels camps semàntics a l'anàlisi sociològica del contingut dels textos dels llibres de literatura infantil i juvenil. El Model Ideològic-Conceptual del qual partírem per estudiar el que en aquestes Jornades s'ha anomenat *construcció nacional*, fou el de: "concepte de País".

Entenem per aquest Model Ideològic-Conceptual de País tots els indicadors lèxics que fan referència a la geografia (física, humana i econòmica), la història, la cultura, la llengua (nom i situació) i les institucions d'autogovern d'un o de tots els Països Catalans. El terme país cal recordar que era uns dels tres eixos educatius de l'escoltisme catòlic català i mallorquí (des de la seva represa a partir de 1943). El diccionari de l'Enciclopèdia defineix el concepte país com "territori propi d'una ètnia determinada". També, ha pres una amplitud molt gran, fins al punt de ser usat per alguns dirigents polítics catalans.

Té un macro-tema dedicat a agrupar la visió dels habitants, tant autòctons com immigrants, tant sobre ells com els qualificatius sobre els altres. Finalment hi ha un tercer macro-tema que estudia el missatge ideològic-polític sobre els Països Catalans i la concepció de forma de govern. (1)

I. Etapes de la progressiva construcció nacional de País (1939-1985).

Per a l'anàlisi de la progressiva construcció nacional de País, dividim el llibre infantil i juvenil català de postguerra en quatre períodes històrics. Els tres primers situats dins l'època franquista i el quart que comprèn l'etapa de la transició i els primers governs democràtics, fins a l'any 1985.

(1) Per a més detalls vegeu el gràfic que s'acompanya, o també BASSA (1995: 147)

I.1. El període 1939-1961. De la resistència a la primera continuïtat.

Podríem dir que les obres de literatura infantil d'aquest període correspondrien a l'imaginari col·lectiu i històric, al que havien estat els catalans en altres temps més favorables. Així, de entre les 19 obres pròpiament de literatura infantil, 7 són obres basades en el conte o la rondalla populars:

Lola ANGLADA (1947): *Contes meravellosos*.

Joan ESTIARTE (1949): *Contes*.

A. R. GRAU (1955): *L'angelet que no reia. Rondalla infantil*.

Roser CARDÚS (1958): *El príncep Bandoler*.

Gabriel FUSTER FORTEZA (1958): *Història de dues mel·les*.

Bartomeu Fiol (1959): *De com mestre Joan Pipa la va perdre*.

Roser CARDÚS (1960): *La noia del rostre canviant*.

4 són obres de temàtica religiosa escrites entre el 1956 i el 1959 per Aurora Díaz Plaja; 3 tenen a un infant com a protagonista; altres 3 són obres a protagonistes animals i una és una novel·la policiaca infantil de Josep VALLVERDÚ (1960): *El venedor de peixos*.

Però, tal volta els primers intents d'ajudar al coneixement del País els tinguem amb unes obres no estrictament del camp de la literatura infantil d'imaginació, sinó de tema històric per a la lectura, com són les obres de la col·lecció *Ajax* (*La Moreneta*; *El timbaler del Bruc*; *Els Almogàvers*; *El Pont del Diable*; *Jaume I, el Conqueridor*; ...) de l'editorial Miquel Salvatella, publicades entre els anys 1957 i 1962, i que compliren la finalitat d'apropar la història -fins i tot amb fons llegendari- de Catalunya als infants, en uns moments en què no sovintejaven els títols ni les lectures.

Des d'on es feien aquests intents de reconstrucció del nostre col·lectiu històric? En un primer temps, entre 1946-1953 a 1957 no hi ha un model pensat o creat col·lectivament per intentar fer una construcció nacional, el que sí que hi ha són accions individuals d'alguns editors: J. Sales, M. Arimany, Cruzet, entre altres; o d'autors com C. Soldevila (1946), Folch i Torres (1947) i Carles Riba (1950). Aquests membres, autors i editors, es trobaven sovint ben relacionats -o n'eren part- dels primers nuclis de resistència cultural catalana, mitjançant la tasca de reunions culturals a cases particulars. Aquests contactes i esforços donaran els seu fruit a partir de finals dels anys cinquanta i principis dels seixanta, amb la creació de l'editorial Estela (1958), Nova Terra (1959), l'Òmnium Cultural (1961), Edicions 62 (1962) i els inicis de la "Nova Cançó" (1960).

Resumidament, aquest és el llarg camí que va anar trobant la cultura catalana per a la seva reconstrucció, i també, el Llibre Infantil català: petits nuclis culturals que es relacionen amb editors motivats i preocupats pel país i per tant, per treballar per l'edició en català.

I.2. El període 1962-1970. La represa.

Quina visió de la geografia, la història, la cultura, la llengua i les institucions dels Països catalans hi ha en els llibres d'imaginació d'autor de llengua catalana?

En primer lloc, trobam la novel·la amb fons històric català, una obra destinada a commemorar gestes, personatges i situacions que facin referència a l'antiga Corona d'Aragó o a un altre moment històric. És un gènere que comença amb molt poques obres en aquest període, a la segona meitat dels anys seixanta: dues obres. Una és: *Les presoneres de Tabriz*, de Maria NOVELL (1967), novel·la situada en el temps dels almogàvers, al segle XIII, amb l'aparició de personatges com Ramon Muntaner o Roger de Flor, per entremig de l'aventura del protagonista i el seu company. A l'altre, apareix un a Catalunya prehistòrica, a l'obra de Sebastià SORRIBAS (1969): *Viatge al país dels lacets*.

Podem dir que el Llibre Infantil català té una altra forma de transmetre la visió de "País", i és la novel·la de temàtica realista situada a l'època contemporània. És a dir, en descriure's en una obra com viu un protagonista actual, hi ha una petita crònica de la situació social quotidiana.

Algunes obretes sorgeixen per una voluntat clara de conscienciació social, d'explicar el tema de la immigració i del món del treball i la seva problemàtica que quedarien sense tractar si no fos per les dues obres de Francesc CANDEL (1967 i 1969): *Avui començo a treballar*, i especialment per *Una nova terra*, traduïda de la versió original per la pedagoga Marta Mata. Així, en aquesta darrera obra *Una nova terra*, es presenta en una sèrie de fases la situació de la immigració amb: la fuga del poble; el barraquisme; el problema de la identitat cultural:

"El que jo no sé és d'on sóc, ara.

Jo era del meu poble;

però ara, d'on sóc? (CANDEL 1967: 4).

I finalment, la integració:

"I jo, ara, ja sé d'on sóc: sóc d'aquesta ciutat, sóc d'aquesta terra. Aquesta és la nostra terra, tan nostra com dels qui hi han viscut sempre." (CANDEL 1967: 9).

Sobre la llengua catalana hi ha algunes referències lingüístiques a la coneixença del català per part d'un mercader venecià a *Les presoneres*

de Tabriz, de Maria NOVELL (1977: 78-79), o un negre a Àfrica que parla el català a *La casa sota la sorra*, de Joaquim CARBÓ (1966).

Les festes tradicionals catalanes apareixen sota el tractament de la Festa Major a un poble, a l'obra *Què passa al meu poble?*, de M. A. OLLÉ (1965) o de les parades de confitura de la fira de sant Ponç a: *Menjar confitura* de Josep VALLVERDÚ (1969).

Finalment, dues obres del País Valencià tracten el tema de la seva geografia humana. Així, Joan FUSTER (1969) amb *Abans que el sol no creme*, fa conèixer la sembra i la collita de l'arròs a la ribera del Xúquer; i Carme MIQUEL (1970) al seu llibre *Un estiu a la Marina Alta*.

I.3. El període 1971-1975. Un període de retraïment i d'obres mestres.

Tot i ser un període de retraïment general de la literatura infantil en català hi trobam algunes obres mestres d'E. Teixidor i M.A. Capmany pel que fa a l'intent de construir un imaginari col·lectiu català. Durant aquest període la novel·la de fons històric segueix essent una de les vies més atractives per donar a conèixer la història dels Països Catalans als infants al permetre combinar el personatges reals històrics amb altres de ficticis, que es troben en les mateixes coordenades d'espai i temps. Hi trobam algunes obres mestres

Un dels autors que conrea aquest gènere és Josep Vallverdú, i dona a conèixer dos moments històrics ben diferents: a) L'època romana i la Tarraconense, en el llibre *Un cavall contra Roma* (1975). b) El bandolerisme a Catalunya, al segle XVII, en el llibre *Bernat i els bandolers* (1974) i en el qual es tracta el tema del virrei de Catalunya, el bandolerisme i la fam d'aquells temps, les bregues internes entre els nobles i la revolta dels segadors.

L'ambientació al segle XIII, la trobam a *L'Ocell de foc*, d'Emili TEIXIDOR (1972), on compareixen joglars, goliards i templers, amb cançons de l'època i altres fetes per Jaume Vidal Alcover i Miquel Martí i Pol.

Finalment, tenim una de les obres més completes i d'una personalitat literària més definida, em referesc a *Quim/Quima*, de M. Aurèlia CAPMANY (1971), que abasta un passeig literari i històric per les terres catalanes, des de l'any 1000 a la guerra civil de 1936, mitjançant la creació d'un personatge Quim/Quima, que canvia d'època i de sexe segons els períodes històrics pel que viatja. L'autora, tot imitant l'Orlando, de Virginia Woolf, traça amb mà ferma i destra un panorama de deu segles de la història catalana i els seus principals esdeveniments històrico-culturals. És requalificada per Emili Teixidor

(1983: 19) com una "epopeia del catalanisme".

El tema de la immigració als Països Catalans no apareix en els llibres d'aquest període. Pel que fa a referències sobre la llengua i la cultura catalanes en trobam ben poques: un llibret amb una anxneta com a protagonista, ens introdueix en el món dels castellers a: *Maginet, "Tap de Bassa"*, de Benvingut MOYA (1975).

I.4. El període 1976-1985. La transició i l'etapa democràtica.

El tractament de la visió de País, de la història que no s'havia pogut narrar abans amb la llibertat d'aquest període, fan que la novel·la de fons històric es desenvolupi amb amplitud.

Així trobam descrit:

a) la prehistòria amb les obres: *Tres xacals a la ciutat*, de J. VALLVERDÚ (1976); *L'arriscada expedició dels pitecàntrops del Montgrony*, d'Avel·lí ARTIS-GENER (1985) i el segle XII a. J.C. a les Illes Balears, a l'obra *Les pedres que suren*, de Pere Morey (1984).

b) L'edat antiga a *L'escarabat verd*, de M. Mercè CANELA (1977), una aventura per la Mediterrània dels segles VI-V a. J.C.

c) L'edat mitjana: amb el segle XI a Catalunya, a l'obra *En Mir l'esquirol*, de Josep VALLVERDÚ (1978); la infantesa del rei En Jaume I (s. XIII) a: *El rescat del rei minyó*, de Joan BLASCO (1976) i *Els dos vaillets del castell de Montsó*, també de Joan BLASCO (1977). *El cavaller de la barba negra*, de Joan BLASCO (1983). També hi trobam *El missatge del cavaller de l'àguila rampant*, d'Àlvar VALLS (1979), que reconstrueix la vida d'un cavaller català del temps de Pere I el Catòlic, o Joanot de Rocacorba (1431-1482), de Teresa DURAN (1983).

d) L'edat moderna, amb el segle XVI a Catalunya i la persecució de la Inquisició contra els jueus a dues obres fascinants de Joan BARCELÓ i CULLERÉS: *Ulls de gat mesquer* (1979) i *El somni ha obert una porta* (1981).

El segle XVIII, també es dona a conèixer a partir de les obres: *El malefici de la reina d'Hongria*, de M. Aurèlia CAPMANY (1982), que descriu la vida dels comerciants d'aquell temps; *La història que en Roc Pons no coneixia*, de Jaume CABRÉ (1980), i que no es altre que el setge de Barcelona l'any 1714; o *Catalan Western*, del mallorquí Miquel FERRÀ i MARTORELL (1982).

e) L'edat contemporània, amb set obres dedicades a aquest període, d'entre les que destaquen: *La noia del timbal*, d'Oriol VERGÉS (1980), ambientada l'any 1808, amb l'escena del timbaler del Bruc i el setge de Girona, o *La ciutat sense muralles* (1978) i *Un català a la Manigua*

(1976), ambdues també d'Oriol Vergés. O *Els amics del vent* (1979) i *L'alcalde Ferrovell* (1981), de Josep Vallverdú.

En una paraula, respecte a la novel·la històrica trobam que, la presència i tractament del fet nacional és ampliament representat amb vint-i-cinc obres de caire històric català, i això, en uns moments en que la història de Catalunya ja és més present a l'escola.

També destaca com el tractament de la immigració als Països Catalans, bé perquè és un tema difícil de tractar, bé per allunyament o desconeixement dels escriptors catalans només té dos autors que l'hagin tractat: Joan BARCELÓ i CULLERÉS al seu llibre *Que comenci la festa!*, on descriu la situació de la gent d'un barri perifèric de Cordenit, és a dir la gran ciutat: Barcelona. En canvi, Gabriel JANER MANILA, un dels autors que més ha reflectit a les seves obres el tema dels immigrants dins un corrent de realisme poètic a *El rei Gaspar* (1976), un immigrant que es lloga per fer de rei a uns grans magatzems, i *La Serpentina* (1983) que tracta del viatge d'una àvia immigrada i el seu nét per retornar a trobar el passat i la joventut de la seva padrina.

Sobre la guerra civil i el franquisme, ja hi ha referències bastant clares sobre la repressió a l'obra de Maria BARBAL (1985): *Pedra de tartera*, i *Tanit*, de Núria ALBÓ (1984); sobre les Brigades Internacionals a *Les coves de Postojna*, d'Estanislau TORRES (1980); i sobre els excessos i crims per venjances personals, com la violació i mort d'una jove durant la guerra civil a *El fantasma del Fluvià*, de Joaquim SOLER (1981). Fins i tot trobam una referència a l'intent de cop d'estat del 23-F a l'obra *La casa sobre el gel*, de Joaquim CARBÓ (1982).

El missatge sobre la llengua i la cultura catalanes no és molt ampla a pesar de tot. Hi ha referències a les classes de català a l'escola. Martina ARAGAY (1983:10), al seu llibre *Rongo-Rongo* destaca com exemple el cas d'un francès que des del moment que parlà el català es considerat menys estranger per la gent i "la rapidesa amb que aprengué el català donà ales a la seva integració". O a l'obra de Joan BLASCO (1976: 15) titulada *El rescat del rei minyó* on s'indica com "Un rei ha de parlar la llengua del seu país, en aquest cas el català". El menorquí Pau FANER (1983: 42) al seu llibre *El violí màgic* ens descriu la situació diglòssica: "En aquells temps hi havia pocs al·lotets i al·lotetes de l'edat de n'Elisa que l'escriessin bé, al català..."

Pel que fa a altres aspectes de caire més cultural trobam referències a les festes populars: la sardana com la dansa nacional de Catalunya al llibre de Martina ARAGAY (1983) *Rongo-*

Rongo; la Festa Major com a protagonista a *En Jaumet de les Xanques*, de Marta BALAGUER (1980); la festa de sant Joan de Ciutadella de Menorca a l'obra *Ses ganes de riure*, del menorquí Pau FANER (1985). També hi ha referències al diari *Avui* a *Els dracs de la Xina* de Joan BARCELÓ i CULLERÉS (1982); a la revista *Cavall Fort*, a la novel·la de Joaquim CARBÓ (1977) titulada *L'home de Munic*; o al *Dià del Llibre*, a *El dia que en Cecili es va perdre*, de Joaquim CARBÓ (1985).

Hi ha també alguns indicadors que fan referència a un missatge "catalanista" com quan Dolors ALIBÉS (1981: 21) a *Tres trifulques i una vaca* ens diu que "per una mosca Sabadell és com els Països Catalans per a nosaltres". O Josep VALLVERDÚ (1979: 31) a la novel·la històrica *Els amics del vent* parla del Rosselló com "aquella terra var ser donada a França vergonyosament: els rossellonesos parlen català i se senten com nosaltres". M. Àngels GARDELLA (1981: 46), a *Un armariet, un cofre i un diari* conclou: "Catalunya va perdre els privilegis". El missatge de sentir-se d'una terra concreta, d'un "País" té una manifestació explícita a l'obra *El vell i l'ocell*, de Guillem VILADOT (1982: 39) quan diu "Tot això és el meu país, és la meua terra...", i a *El missatge del cavaller de l'àguila rampant*, d'Àlvar VALLS (1979: 8-10).

Després de l'anàlisi del Model Ideològic-Conceptual hom pot concloure que el missatge global de *País* és ben present durant aquest període a la literatura infantil i juvenil catalana, amb un creixement de la novel·la històrica, segurament per poder donar a conèixer més lliurement l'altra part de la història que fou amagada als infants, o que en el seu moment no tenia permesa contar l'escola. També hi ha, però, autors que escriuen sense una finalitat pedagògica o concienciadora tan evident, tot i que no poden deixar de transmetre la seva visió de "País", com ho fan d'altres temes. No hi emperò, quasi cap referència a temes i situacions socio-lingüístiques com la situació social del català, actituds lingüístiques diglòssiques, humiliacions o insults per haver parlat en català, o comunicacions bilingües i minoritzades.

2. Conclusions

El missatge que he anomenat de *País*, comprèn des del coneixement de la història d'un o de tots els Països Catalans, a les referències a la llengua i la cultura catalanes. Aquest missatge cobra molta importància ja que pràcticament fins als anys 1973-74 no comença a entrar alguna hora de català a les escoles públiques, gràcies a la tasca d'Òmnium Cultural, i fins que la Generalitat de

Catalunya no té els traspassos en matèria d'ensenyament l'any 1980, no s'imparteixen majoritàriament continguts catalans referits a la història, la geografia o la literatura. Per tant, la visió de pertànyer a una col·lectivitat no la dona l'escola durant quasi quaranta anys, tret de les escoles de "*Coordinació Escolar*", i d'alguns mestres franciradors a l'escola estatal.

No és estrany, així, que els llibres de literatura infantil passin a ser un dels elements per on transmetre aquest missatge de País, per intentar obrir clarianes en la construcció nacional. Donades les circumstàncies socials i polítiques franquistes en què es troben immersos els Països Catalans, no és, com hem vist al punt I.1., fins a la segona meitat dels anys cinquanta que, amb alguns editors, com Miquel Salvatella amb la col·lecció "*Ayax*" (1957-1962), o Joan Sales, s'aconsegueixen publicar llibres de lectures sobre temes històrics catalans i llegendes populars. Alguns d'aquests editors tenien contactes amb els nuclis culturals de resistència que es feien a cases particulars.

Una vegada entrats en la represa cultural que s'inicia a principis dels seixanta, a partir de la segona meitat dels anys seixanta, en la literatura infantil i juvenil catalana sorgeix la novel·la històrica, és a dir, sota la trama d'un personatge infantil o juvenil que viu algun fet o moment històric català, entren elements de la història que no s'explicaven a les escoles. Així, ja entre els anys 1967 i 1969 trobam algunes novel·les històriques o amb fons històric, entre les quals destaca *Les presoneres de Tabriz*, de Maria NOVELL (1967).

Des d'aquestes dates la novel·la d'imaginació amb tema històric català ja no es deixarà de conrear. Durant els darrers anys del franquisme ha augmentat aquest gènere tant en quantitat com pel que fa als diferents períodes cronològics tractats, des de l'època romana, passant per l'Edat Mitjana fins al segle XVII. (2). Alguns autors com Josep VALLVERDÚ (1974; 1975; 1976; 1978; 1979; 1981) i posteriorment, Oriol VERGÉS (1976; 1978; 1980; 1983; 1984a; 1984b; 1984c; 1985) es dediquen de manera especial a aquests tipus d'obres. Durant els anys postfranquistes i de la democràcia, la novel·la històrica a la literatura infantil i juvenil catalana arribarà a tenir més de vint-i-cinc obres editades.

L'altra forma de conscienciació, com deiem, serà la novel·la realista de temàtica contemporània, que amb voluntat de mostrar la realitat,

tractarà temes més actuals i més de la vida quotidiana diària d'arreu dels Països Catalans. Aquest segon gènere, iniciat a finals dels anys seixanta, té la seva primera representació en el contingut del missatge de dues obres de Francesc CANDEL, que reflectiran, una -*Avui començo a treballar* (1967)- el problema de l'inici al treball, fins i tot abans dels catorze anys, i l'altra -*Una nova terra* (1969)- presentarà per primera vegada en un llibre per a infants, el tema dels immigrants a Catalunya (amb el barraquisme, el problema de la identitat cultural i la integració). Cal dir que el missatge sobre l'immigrant no tornarà a ser presentat, en forma de protagonista fins a l'any 1976, a l'obra *El rei Gaspar*, de Gabriel JANER MANILA (1976), aquest autor mallorquí, l'any 1983 tornarà a insistir en la temàtica d'una dona immigrant a l'obra *La serpentina*, amb un tractament de gènere del realisme poètic.

I tret d'algunes referències de Joan BARCELÓ i CULLERÉS (1980), el missatge de com viuen i senten els immigrants a Catalunya o a les Illes no s'ha tractat més, a cap de les obres estudiades. Sembla que és difícil per als autors catalans tocar aquesta temàtica en obres per als infants -ja que dins la novel·la adulta, sí s'ha fet.

Sobre el missatge entorn a la cultura i la llengua catalanes, apart de la temàtica històrica ja tractada, trobam a partir de 1965 referències a la Festa Major (OLLÉ 1965), als costums, tant d'alguns indrets de Catalunya (VALLVERDÚ 1969), com del País Valencià (Joan FUSTER 1969; Carme MIQUEL 1970), als castellers (MOYA 1975). Encara hi ha menys referències a la llengua en la literatura infantil i juvenil catalana durant l'època franquista, i tenen un caràcter episòdic i anècdotic, com pugui ser un negre senegalès que parli català a una obra de Joaquim CARBÓ.

A partir de l'acabament del franquisme hi ha algunes altres referències més sobre aspectes culturals, sobre festes populars, o en relació a l'aparició de diaris i enciclopèdies en català. Estranya trobar poques referències a la llengua, possiblement perquè la situació és més normalitzada. Hi ha algun esment al tema del "País", però més lligat a la idea del tipus Catalunya "és el meu país", que a l'aparició de cap missatge polític concret. No he trobat tampoc cap missatge independentista durant tots aquests anys.

Per acabar només destacaria la necessitat de més estudis especialitzats dedicats a analitzar el que hem anomenat a aquestes Jornades la "construcció nacional" i el paper que educadors,

(2) En el moments de redactar aquesta comunicació a l'any 1995, la col·lecció "*Les arrels*" d'Oriol Vergés, a través de les Publicacions de l'Abadia de Montserrat, ja ha novel·lat fins als anys trenta del segle XX.

pedagogs, persones, mestres, col·lectius i institucions han jugat per dur-ho endavant als Països Catalans, i per tal de poder esbrinar quina ideologia, i quin projecte d'edificar un espai comú, un imaginari col·lectiu, de fer País hi ha hagut, i també encara queda per fer i quins grups són els que tenen voluntat de fer-la anar endavant.

BIBLIOGRAFIA

- BASSA, Ramon (1991): *El català a l'escola (1939-1985)*. Barcelona: Llar del Llibre.
- BASSA, Ramon (1994): *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*. Palma: Moll/Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
- BASSA, Ramon (1995): *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa*. Palma: UIB/Fundació Barceló.
- CANDEL, Francesc (1967): *Una nova terra*. Barcelona: La Galera. (Desplega vela).
- CANDEL, Francesc (1969): *Avui començo a treballar*. Barcelona: La Galera. (Desplega vela).
- GUARDIOLA, Carles-Jordi (1980): *Per la llengua. Llengua i cultura als Països Catalans 1939-1970*. Barcelona: La Magrana.
- MONÉS i PUJOL-BUSQUET, Jordi (1981): *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.
- SANVISENS, A. (1987): "Concepción sistémico-cibernetica de la educación". A: CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J. (1987): (Ed.): *Pedagogía Sistémica*.-Barcelona: CEAC, p. 109-138.
- TEIXIDOR, Emili (1983): "Literatura infantil". A: *Perspectiva Escolar*, 73 (març 1983), p. 18-19.

NOTA: Totes les referències bibliogràfiques completes dels llibres de literatura infantil i juvenil catalana citats es poden consultar a BASSA (1994: 299-312).

Diversa

Felix Fradkin i la reflexió pedagògica en condicions extremes

PERE SOLÀ

Universitat Autònoma de Barcelona

A mitjan abril de 1991 vaig tenir la sort de ser convidat per la secció de Ciències de l'Educació de l'Acadèmia de Ciències de l'encara URSS a un profitós simposi internacional sobre la història de l'educació i el seu paper en la renovació dels estudis de pedagogia i en la determinació de l'acció educadora del present-futur. En part, d'aquest seminari en va sortir l'impuls per la confecció de l'estudi comparatiu *Why should we teach History of Education* (Moscow, 1993), editat per K. Salimova. Però aquest simposi de Suzdal, llogarret emmig dels camps immensos de Rússia, on participaren col·legues d'arreu del món i col·legues "soviètics" a parts iguals, va ser per a nosaltres la ocasió del feliç encontre amb el pedagog rus Fèlix Fradkin, que malaguanyadament moriria dos anys més tard.

Ha semblat adient incloure aquest petit recordatori de la seva obra i acció en aquesta edició de "Societat i Història".

La gran novetat de l'encontre de Suzdal, on Fradkin va intervenir de manera destacada, va ser l'ampli desig o voluntat de qüestionament metodològic radical dels mètodes i continguts de la pedagogia universitària, del paper de la pedagogia i de la història de l'educació en l'acció cultural i social transformadora de la societat. De fet, aquest desig era sobretot el comú denominador dels joves col·legues de la encara URSS, presents a l'encontre. Hom tenia una mica la impressió -com el 1968 o als primers setanta a casa nostra de manera clandestina i després de 1975 de forma incontrolada- que les paraules i les idees servien i que el debat tenia un paper redemptor. En pocs dies es va passar revista al nexa entre la teoria i la història de l'educació partint d'unes bases que no eren exactament les dels debats institucionalitzats acadèmics de la pedagogia internacional, on el funcionalisme anglo-saxó domina i impera, sobretot a partir d'un clar imperialisme lingüístic que redunda en una clara colonització del pensament educatiu a favor d'una cosmovisió certament reduccionista.

En qualsevol cas, aquesta trobada va resultar pedagògicament i humanament enriquidora per als seus participants. Recordo els planteigs del

professor Felix Fradkin, el qual preconitzava una re-lectura crítica de la pedagogia soviètica dels anys 20. L'autor d'obres com *A search in Pedagogics. School Pedagogics and Pedology*, Moscow, 1990: Progress Publishers, evocava el clima intel·lectual dels anys 20, quan un obert debat sobre la millora de l'escola soviètica va esclatar. Faltava una definició acurada de la idea o model de l'escola unificada del poble i calia posar-se d'acord sobre la tecnologia educacional a emprar. Lenin mateix va encoratjar aquest debat. Però ja a finals dels anys 20 aquest clima renovador hauria arribat a un carreró sense sortida. Va morir de mort gairebé violenta, amb la liquidació, l'exili o el silenci dels molts dels seus principals animadors. I Fradkin es queixava del desert intel·lectual dels anys 30 i dels 40. Tota la reflexió pedagògica va quedar reduïda a consignes i discussions sobre obvietats. Ara bé, caldria veure si la prohibició leninista de la "pedagogia de dreta" i la marginació de la pedagogia d'"esquerra" dels que qüestionaven radicalment la funció de la institució escolar no van ser els precedents de la gran caça de bruixes estalinista que va conduir a un buit de pensament pedagògic, encara acusadíssim als anys vuitanta. Però la història no admet planys, no es pot refer com a tal.

Serveixi aquest breu escrit d'homenatge a Felix Fradkin també per palesar la nostra vivència que la teoria i la història de l'educació esdevenen peça de museu academicista sinó les rega l'aigua vivificant de la discussió, del dubte i del planteig crític. I no només en la situació extrema de la dictadura dita del proletariat. També en plena dictadura del no menys inhumà neoliberalisme.

An Uncompleted Symphony: Fradkin's Study of Pedology in East and West

MARC DEPAEPE
Universitat Catòlica de Lovaina

On the occasion of a Seminar, held in Suzdal during the spring of 1991, I had the opportunity to meet Felix Fradkin, the gentle and humble historian of education from the university of Vladímir. He was a specialist of Russian pedology, a field of study that interested me particularly, for I had finished in 1989 a comparative analysis of this phenomenon in the West. Together we have had interesting conversations about the processes behind this phase in the history of educational sciences. One of the outcomes was the elaboration of joint research plan for the history of pedology in East and West. The sudden death of Fradkin made of this, however, an unfinished task that ended up in wishful thinking ...

The point of departure for my comparative study of pedology was, of course, Belgium, where mainly Medard C. Schuyten, the Antwerp pedologist of world fame, started a pedological -laboratory in 1895. As pedologist, Schuyten published not only in Dutch, but also in French, German, English, and Spanish, and his work was further translated into Hungarian, Russian, and Portuguese. From the outset, Schuyten tried to get an international association for pedology off the ground. Already in 1903, he sounded out Hermann Griesbach on the subject. On the occasion of the sixth international congress of psychologists in Geneva in 1909, the Bulgarian Gheorgov and Schuyten decided to form an international pedological committee. It succeeded in organizing the first (and only) international congress for pedology, which took place in Brussels in the summer of 1911. Schuyten, who chaired the committee that was charged with the organization of the international pedological congresses, served as vice-chairman of the congress. The famous Belgian reform pedagogue, Ovide Decroly, served as chairman. In the same year, Schuyten also became an honorary correspondent of the pedological institute of St. Petersburg and -still before the outbreak of the First World War- he was offered chairs in Amsterdam and Groningen in the Netherlands and in Columbia.

As far as the nature of pedology was concerned

Schuyten claimed a true and neutral science of the child. In the presentation of the first *Paedologisch Jaarboek* in 1900, Schuyten spoke out sharply against the "empiricism" -by which he meant the old way of dealing with children, rooted in experience and the tradition- and the "metaphysical" misconceptions to which education had fallen prey. In his opinion, education must be supported by the discoveries in physiology and psychology. Above all, the science of education had to acquire a mathematical character and "follow the way of all the other exact sciences". Helping this "dream" come true was the object of pedology in general and of the Antwerp pedological Laboratory in particular. Thus, pedology was conceived by Schuyten, as it was by its founder, Oscar Chrisman, as a kind of integrating synthesis science whereby the disciplinary identity was determined primarily by the material object, the child.

In spite of all this high-flown rhetoric, the pedological paradigm collapsed like a soufflé after the First World War, at least in Western Europe and the United States. As a consequence of the war, not only did the main figures seem to have disappeared from the scene but also the need for more realistic subsidiary disciplines with their own and much more limited focuses had developed. The integralistic striving for one single science of the child could not be realized. Except that all the research concerned the child, there was little unity to be found in pedology, which wanted to have its say in psychology and pedagogy as well as in school hygiene and in the history, anthropology, and sociology of the child. In any event, pedology remained, methodologically, a "Fremdkörper". A pedological research method, which could have formed, as it were, the centrifugal force of this new scientific discipline, was never found. Pedological research was compelled to make use of the already tried methods and techniques of physiology, psychology, anthropometry, and the like. In the long turn the term pedology gradually disappeared from the language of the psychology of education. In some countries, such as the Netherlands,

"pedology" acquired the more specific meaning of diagnosis and care for handicapped children. Moreover, experimental research also had to deal with the revival of the philosophical-hermeneutic tradition. New life was blown into it primarily in Germany but also to a degree in the Netherlands.

Although the concept of pedology had certainly a different meaning in Russia, its development was neither very successful. The vivid interest in experimental research of the human soul, existing at the end of the XIXth century and exemplified by scholars like Nechayev and Bekhterev, disappeared gradually after the Great October Socialist Revolution in 1917. Particularly at the end of the 1920s, the Left wanted to develop psychology and pedagogy from the orthodox standpoint of Marxist doctrine concerning the human being and the determinants of man's activities. This led towards the total ban of pedology, to which P. P. Blonsky had contributed with outstanding publications. On July 4, 1936 the Central Committee of the All Union Communist Party (Bolsheviks) suppressed all pedological activities. Only during the educational perestroika of the late 1980s, it became possible for Fradkin to edit printed materials from that period, he had studied before. In his *Search for Pedagogics* - published by Progress Publishers, Moscow 1990 he considers this documents as key sources for the history of Russian education: "The materials of the discussion on pedology considered in this book acquaint the reader with the contribution of Soviet scientists on such fundamental problems as the subject-matter and limits of the emergent pedological science and its links with pedagogy, methods of pedological studies, the relationship between biological and social factors in the development of the individual, and the role of heredity in bringing up children. The fact that these questions were not worked out was a major cause of the practical ineffectiveness of pedagogical investigations right up to the 1970s and 1980s" (p. 15).

In our Suzdal-discussion we developed a plan for a comparative analysis of pedology in West and Central Europe. One of its aims was to relate this phenomenon to its socio-historical background. Such an approach would be, and still is today, a relatively new factor in the history of educational sciences. Apart from what had been accomplished in Germany, most works in the history of educational research lack the history of science approach, which we consider necessary. Often they are written by representatives of the experimental sector, so it is not surprising that their interpretation of the past, if it even transcend the level of facticity, reflects excessive optimism

and has the air of hagiography and triumphalism. And as one cannot speak of a multifactorial and multidimensional analysis of the historical reality, the traditional -literature in this field has no concern for the cross-cultural interwovenness of experimental educational thinking. Nevertheless, it is undeniable that the influence of new theorems in education in large measure crossed the various national borders. By bringing together specialists from East and West, Fradkin and I wanted to refine the global picture both of us had contributed to formerly. In view of the further development of educational research such an enterprise was far from being superfluous. The historical analysis of pedology would have given a better insight into the real potential of this approach. First, it can clarify what unsuspected wealth was present in the former efforts to build an empirical science of education, second, the history of science in general--insofar as it is not only concerned with the rational reconstruction of educational ideas and theories but also involves the social determinants of the production of science in its discourse--must lead to the qualifying of the absolutist claims of the previous theory designs.

Therefore, the question remains for my part open: who wants to pick up that project, and so complete an uncompleted symphony in pious dedication to our beloved friend and colleague Fradkin?

A Tribute to the "Teacher of Soviet Teachers"

ELENA ROGACHEVA
Universitat Pedagògica de Vladimir

Felix Aronovich Fradkin (1933-1993) was born in Baku in the family of agronomist. His mother, Yeugenia Babushkina was a teacher in a primary school.

F. Fradkin had lived a hard and happy life of a soviet scientist. He started his career as a teacher of Russian and Literature, then he worked as a school principal in Vartashan region (Azerbaijan), a chief tutor in the Baku boarding-school, and at last he was a member correspondent of Russian Education Academy. At the same time he was a wonderful husband and father. With great respect for his profession, he never forgot the needs of teachers and always tried to be as helpful as possible looking for new effective forms of teacher education.

During his studies at Azerbaijan pedagogical institute named after M.F. Akhundov and till his post-graduate studies in 1960 in Moscow Institute of Theory and History of Education of Russian Academy of Educational Science Fradkin's "cultural field" was centered in the circle of bright azerbaijani intelligentsia. Here his passion for poetry started to grow. Among his favorite poets were Blok, Yesenin, Mandelshtam, Akhmatova, Bagritsky, Voloshin.

In Baku Felix Fradkin was an active participant of elite circles. As he remembered he was often lucky in talented people. When he studied in Moscow he attended the seminars by G. Shchedrovitsky and became his very active disciple.

Later Felix Fradkin began his rediscovery of M. Bakhtin's writings and was very interested in his circles and his theory of a dialogue.

His constant desire to communicate, to share ideas stimulated him later to organize a scientific "school" for young researchers in Vladimir and to participate in the activities of Vladimir Educational Society and to be the head of its section "Collective and Personality". Since 1966 Felix Fradkin had worked in Vladimir pedagogical institute first as an assistant of the department of education and psychology and later after his doctorate dissertation in 1986 as a professor.

The member of Scientific Council on the problems of theory and hysteria of education at

Russian Academy of Education and its Full Member, F. Fradkin made a great contribution to the history of Russian education and school reform at all levels.

His lectures - dialogues will be remembered by his students and researchers in Moscow Institute of Teacher Training and in Vladimir Pedagogical University. He had more than 15 official post-graduate students and many disciples.

The scope of research problems that were in the focus of Fradkin's attention is rather wide. His first article, published in research journal "Azerbaijan School" in 1965 had the title "Educational activity of outstanding soviet pedagogue S.T. Shatsky. As for other publications, it should be noted that its number is more than 230 works.

In one of the articles on Fradkin, his friend and colleague Y. P. Istratov wrote that among thematic "zones" of the scientist one should name the following:

1. The place and the role of "shatskism" in pedagogical science of the XX century.
2. Soviet educational imageology and mythology,
3. The principles of soviet education.
4. The interlinks of Russian and foreign education.
5. The methods of educational science.
6. The problems of collective and group.
7. A system approach to educational research.
8. School reform and new educational technologies.

F. A. Fradkin was a scientific reviewer of A.S. Makarenko's complete works published in 1984-1984. He was very active in the seminars on Makarenko and specially symposium discussions in Marburg.

A Search in Pedagogics, Discussions of the 1920s and Early 1930s. (Progress Publishers, Moscow 1990) that was printed in English as well as *The Roots of Soviet Experimentalism: the last years of S.T. Shatsky* made open to the world many "forgotten names" of Soviet Education. It is remarkable that F. Fradkin's final work "Educational System of S.T. Shatsky" (Prometei, 1993) that was done in cooperation with G.A.

Malinin, was also devoted as well as the first one to "shatskism". That was not by chance to put the title "Felix Aronovich Fradkin- the 1960s one of S.T. Shatsky School" to the first article from the memorable collection "The Dialogue goes on ...", published in 1995 by F. Fradkins colleagues and disciples.

According to remark of Larry Holmes- an American historian and F. Fradkin's friend, "the death of the scientist pulled out from educational community an outstanding researcher of Russian pedagogy and education of the XXth century". It is hardly to be an exaggeration.

We think that our sacred duty and better memory for our colleague and teacher may be the further publications of his works -addressed to teachers and students, to all those who consider education to be one of the important human values. Felix Fradkin carried to all of us "the pedagogy of heart" based on the traditions of humanism and democracy.

Un article de Joaquim Xirau sobre l'educació sexual

CONRAD VILANOU
Universitat de Barcelona

La recent commemoració del centenari del naixement de Joaquim Xirau -esdevingut a Figueres, el 23 de juny de 1895- ha servit per recuperar i revisar l'obra d'aquest insigne filòsof i pedagog que tingué -entre d'altres mèrits- l'encert d'incorporar els estudis pedagògics a la Universitat de Barcelona al crear -l'any 1930- el Seminari de Pedagogia, nucli futur de la secció de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat Autònoma (1933) (1).

Ara bé, entre els repertoris bibliogràfics (2) que apleguen l'obra de Xirau no apareix l'article "Educación sexual" que fou publicat a la revista *Archivos de Neurobiología* -l'any 1935 (3)-, i que recull la seva ponència presentada a la cinquena Assemblea de la Lliga Espanyola d'Higiene Mental celebrada a Granada, entre els dies 2 i 6 d'octubre de 1932.

D'entrada, pot sobtar que Xirau defensés en aquella ocasió una comunicació sobre l'educació sexual. Amb tot, si analitzem tant l'orientació i el contingut de la seva obra com el context general en què s'inscriu, resulta lògic la preocupació que mostrà Xirau -com altres companys de la seva generació- per a l'educació sexual, més encara si considerem que l'article que ens ocupa s'insereix en una publicació que, des de la seva aparició l'any 1920, va promoure un important publicisme a favor de la higiene mental (4).

Altrament, s'ha de significar que Joan Roura-Parella -un dels deixebles predilectes de Xirau- també havia publicat en la revista *Archivos de Neurobiología* un article sobre la "Pedagogia de la aclaración de la sexualidad" que -molt

probablement- es tractava de la reelaboració d'una comunicació que l'autor tenia anunciada a la mateixa convocatòria de la Lliga d'Higiene Mental sobre la missió del pedagog en l'educació sexual, per bé que no ens consta que fos defensada públicament (5).

En qualsevol cas, és obvi que l'ambient d'aquells anys -a redós precisament del canvi del règim polític- afavorí la preocupació institucional per les qüestions relacionades amb la Higiene Mental que presentava, nogensmenys, un vessant clarament pedagògic i social a manera de profilaxi i de prevenció (6). Així, doncs, la higiene mental -un dels nuclis propulsors dels moderns corrents psicopedagògics i psiquiàtrics- venia a completar la tasca iniciada anteriorment per la higiene física i per la higiene escolar (7). A més, i aquest és un altre aspecte considerat, la higiene mental emfatitzava el valor de la prevenció, és a dir, de la creació de centres d'orientació i d'atenció a fi de limitar la posterior acció de les institucions d'internament (manicomis, presons, etc.). Per fer-ho curt: la higiene mental significava prevenció de qualsevol tipus de patologia psíquica i social.

A tot això, cal afegir que la Lliga Espanyola de Higiene Mental comptava amb diverses seccions: de pedagogia (Lorenzo Luzuriaga), d'orientació professional (Emili Mira), d'educació popular (Lafora), de lluita contra les toxicomanies (Sanchis Banús), d'assistència als anormals, etc. Pel que fa a Catalunya, i a banda del publicisme i del treball d'homes com Mira, Saforcada i Rodríguez Arias a favor de l'establiment a l'estat espanyol de la Lliga de Higiene Mental (8), s'ha de

(1) Vegeu l'obra col·lectiva *Joaquim Xirau, filòsof i pedagog*. Barcelona. Universitat de Barcelona. 1996. També: *Joaquim Xirau i Palau. En el centenari del fundador de la Facultat de Pedagogia (1895-1946)*. Edició a cura de Josep Gotsens i Conrad Vilanou. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. 1995.

(2) DANIEL GILI, *JOAQUIM XIRAU 1895-1946 Bibliografia*. Ajuntament de Figueres. Diputació de Girona. 1995.

(3) JOAQUIM XIRAU, "Educación sexual", *Archivos de Neurobiología*, XV, 1935, pàg. 109-115.

(4) *Archivos de Neurobiología* fou una excel·lent revista de temes relacionats amb la psicologia i psiquiatria que es publicà des de 1920 fins a 1936 i comptava, entre els seus redactors, amb importants personalitats del món de la cultura com Ortega, Lafora i Emili Mira.

(5) JUAN ROURA-PARELLA, "Pedagogía de la aclaración de la sexualidad", *Archivos de Neurobiología*, 1934, pàg. 283-290. Aquest treball és signat per l'autor a Berlín, al setembre de 1932.

(6) J. GERMAIN, "La higiene mental y los problemas educacionales", *Revista de Pedagogía*, núm. 115, juliol 1931, pp. 315-321 i núm. 116, agost 1931, pp. 337-343.

(7) L. BURGERSTEIN, *Higiene escolar*. Barcelona. Labor. 1929.

(8) Vegis M. SAFORCADA, E. MIRA i B. RODRÍGUEZ ARIAS, "Proyecto de creación de una Liga de Higiene Mental", *Archivos de Neurobiología*, VI, 1926, pàg. 163-178.

dir que també es van publicar obres de divulgació amb l'objectiu d'exposar els problemes més importants de la profilaxi mental i el tractament social de les psicopaties (9).

Però malgrat les constants reivindicacions i esforços dels neuropsiquiatres espanyols, el fet és que la Lliga de Higiene Mental -fundada oficialment a començ de 1927- havia restat sistemàticament bandejada de la protecció i de les ajudes oficials dels governs de Primo de Rivera. Fou a partir de l'assemblea de Granada quan les autoritats republicanes -trencant amb la passivitat del temps de la dictadura- decidiren impulsar les activitats a favor del desenvolupament d'aquest nou tipus de higienisme. És, doncs, en aquesta línia d'actuació quan es manifestà l'interès per la lluita contra les malalties de transmissió sexual, la qual cosa determinà la creació d'una ponència a favor de l'educació sexual.

Val a dir, que en aquella ocasió actuaren com a ponents -davant de l'absència de Domingo Barnés, retintut a Madrid per motius dels seus càrrecs oficials- Gonzalo Rodríguez Lafora i Joaquim Xirau. Precisament la ponència de Lafora "Aspecto médico y pedagógico de la educación sexual" donà lloc al llibre *La educación sexual y la reforma de la moral sexual*, publicat immediatament per la Revista de Pedagogia (10). L'aparició d'aquesta obra no va agradar plenament al doctor Maraño (11) qui, per altra banda, defensava unes actituds certament conservadores fins el punt d'entaular-se una considerable polèmica amb el professor hongarès, afincat a Barcelona, F. Oliver-Brachfeld que llavors treballava, al costat d'Emili Mira, a l'Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya (12). Per altra part, no deixa de ser curiós que les conclusions de la ponència sobre educació de l'assemblea de la Lliga de Higiene Mental fossin idèntiques a les ofertes -a tall de cloenda- per Lafora en el seu petit manual.

A l'hora de fer consideracions generals, s'ha de dir que la qüestió de l'educació sexual feia temps que preocupava a tothom (13). De fet, la coincidència d'un conjunt de circumstàncies -la divulgació de les teories psicoanalítiques, la prostitució, la propaganda eugenèsica, l'expan-

diment del divorci, la crisi de la família, la reivindicació de la coeducació i de la igualtat dels sexes, l'expandiment de projectes favorables a una reforma sexual en els quals participaven intel·lectuals de prestigi com Bertrand Russell, etc.- contribuï decididament a actualitzar les reflexions i la literatura sobre l'educació sexual d'una joventut que es veia abocada al malson de les malalties venèries.

Però més enllà d'aquests factors de caràcter general, el cert és que la proclamació de la segona República determinà que els pedagogs poguessin tenir cura de temes, fins llavors sovintment silenciats, i que ara calia adaptar als nous vents democràtics. Al cap i a la fi, es necessitava una sexualitat de nou encuny que trenqués amb els prejudicis d'una moralitat tradicional d'inspiració religiosa que, un xic hipòcritament, només es preocupava pels aspectes externs de la conducta sense abordar, seriosament i aprofundida, els problemes de l'evolució sexual i de l'aclaració sexual en l'adolescència.

Semblava evident que els mestres -després dels pares- també havien d'informar els joves respecte als perills de les malalties sexuals i els mitjans d'evitar-les, així com dels possibles efectes de les diverses conductes sexuals. Tot plegat, suposava quelcom nou i agosarat per a una Espanya que acabava de sortir de la seva minoria d'edat i que, pel que fa a la moral sexual, portava un retard considerable. No endebades Roura-Parella va escriure, l'any 1932, des de Berlín: "Para el español lo sexual es todavía algo sucio e indecente. No podrá hablarse de una transformación de la vida española si no aprendemos a valorar justamente la esfera sexual humana. Esta es una de las labores más urgentes que tiene que emprender la Pedagogía española en nuestros días".

És clar que les coses no foren senzilles i que el tema de l'educació sexual -presentat justament com a il·lustració o aclaració sexual (*sexuelle Aufklärung*)- constituïa un repte ineludible car és impossible separar, des de l'horitzó d'una unitat funcional, la vida sexual de la vida total humana. De fet, l'educació sexual -d'acord amb les orientacions pedagògiques que venien d'Ale-

(9) T. BUSQUETS TEIXIDOR, *La lucha contra los transtornos del espíritu: higiene mental popular*. Barcelona. Catalònia. 1928.

(10) GONZALO R. LAFORA, *La educación sexual y la reforma de la moral sexual*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 1933.

(11) G. MARAÑO, "El Doctor Lafora", *Archivos de Neurobiología*, 1933, pàg. 563-577.

(12) OLIVER BRACHFELD, *Contra Maraño. Crítica de sus teorías sexuales. Con una réplica del Dr. Maraño*. Barcelona. Europa. 1933.

(13) Entre altres exemples podem citar els articles publicats per FARIA DE VASCONCELLOS sobre "La educación sexual" a la *Revista de Pedagogia*, núm. 35 (novembre 1924) i 37 (gener 1925). A Catalunya, JERONI DE MORAGAS va publicar *L'evolució sexual de l'infant*. Barcelona. Col·lecció "Monografies Mèdiques", núm. 85. 1935.

manya- es presentava com una autèntica empresa il·lustrada: "Vale más -manifestava Lafora- una ilustración sexual bien dirigida por persona ilustrada que no la instrucción libre adquirida en la calle (*wilde Aufklärung*) o aclaración libre de los alemanes".

La il·lustració o aclaració de la sexualidad presentava dues instàncies ben diferenciades: biològica i filosòfica. Si la primera tenia de començar a la infància, la segona havia de reeixir en l'adolescència. Tant és així que Xirau - preocupat pel factor estrictament moral- assumí l'educació sexual des de la perspectiva d'una filosofia dels valors que es fonamenta, en darrer terme, en una actitud amorosa que vivifica la sexualitat a través d'un amor definit -un xic platònicament- com a claretat, llum i vidència. La fórmula de Xirau és certament inequívoca: l'actitud eròtica necessita de l'amor per assolir una autèntica i veritable moralitat.

Algú podrà objectar que el plantejament de Xirau -amb un to burgès i reformista- traspua un idealisme espiritualista que pretén conjuminar el formalisme deontològic de l'imperatiu categòric kantian amb la filosofia dels valors. Més enllà de tota possible crítica, s'ha d'insistir en la significació i importància de l'intent de Xirau per vindicar -en uns moments de pregonera crisi social i política arreu d'Europa- el primat de l'amor. D'alguna manera, aquestes notes de Xirau sobre l'educació sexual anticipen -i fins i tot, complementen- molts dels aspectes d'aquella pedagogia de l'amor que el nostre autor va sistematitzar, després de la maltempsada de la guerra, a *Amor y mundo* (14). Molt breument: per Xirau, l'amor és l'únic criteri de demarcació capaç de decidir si una conducta sexual és moral o immoral. Heus aquí l'Article:

Educación Sexual

Quisiéramos destacar en esta breve exposición, del complejo multiforme que constituye la vida sexual, el factor estrictamente moral. Es un momento breve y sutil, como todos los valores ideales que se inscriben en las cosas. Pero la escasez de su volumen externo no justificaría su preterición ni su recato el olvido.

Es preciso ante todo poner de relieve el hecho de que al tratar del problema sexual -es decir, al constituir la vida sexual en problema a plantear, y si es posible a resolver- no nos referimos en modo alguno a un problema de orden físico. Lo físico -el objeto que la física delimita e inquiere- es algo totalmente ajeno a la vida -átomos, iones, electrones-. Su calidad gris e indiferente, sujeta

tan sólo a la ley causal, es precisamente lo típico de la realidad "muerta". Si llamamos a esto "real", evidentemente el problema sexual -como en general todos los problemas auténticamente vitales- no es un problema de "realidades", sino de actitudes, propósitos, finalidades y valoraciones. Los átomos no interesan en la vida ni plantea en general su curso problema alguno a la actividad humana.

La actividad sexual funciona según leyes bioquímicas determinadas. Pero estos mecanismos indiferentes a toda estimación y a todo sentido, idénticos o análogos, sea cual fuere, la orientación y el valor de una conducta, constituyen precisamente aquello que en la vida no es vida, el soporte físico de una serie infinita, múltiple, compleja y polimórfica de acciones y reacciones, impulsos y deseos, estimaciones, propósitos e ideales que dan un sentido a una vida y orientan y fijan el perfil de una personalidad.

En este sentido podríamos decir que la vida -lo específicamente vital de la vida- no es cosa de "realidades", sino de *apariencias* y de *ilusiones-fenómenos*, en el sentido auténtico y originario.

Se dirá acaso que todo lo inmediato y vivido tiene un concomitante físico. Y acaso será verdad. Pero sin prejuzgar este problema, en último término metafísico, importa destacar que lo estrictamente físico no afecta rigurosamente al problema sexual.

Este es, en casi toda su integridad un problema de valores. Presupone evidentemente el conocimiento físico de los mecanismos causales que intervienen en la sexualidad. Pero estos mecanismos -indiferentes en sí a toda valoración- se refieren y se ponen al servicio de un valor. Es preciso, por tanto, destacar valores: estimar y valorar.

Ahora bien: intervienen en la vida sexual múltiples factores de importancia diversa y de varia eficacia. Importa en primer término que sea sana y estimable desde el punto de vista medicofisiológico. Es preciso determinar y resolver graves cuestiones psicológicas y psiquiátricas que afectan al equilibrio y a la salud mental. La comunidad social interviene con exigencias múltiples y perentorias. Interferencias, luchas -comedias y tragedias-, son otras tantas manifestaciones de la sexualidad. Para atenuarlas, encauzarlas y enderezarlas intervienen la Pedagogía y el Derecho. La corriente palpitante de la vida social es constreñida, canalizada, sujeta a restricciones, fórmulas y ritos. La libertad, la conveniencia y la justicia coadyuvan, se interfieren o se ignoran. Como problemas se

(14) JOAQUIM XIRAU, *Amor y mundo*. Barcelona. Península. 1983.

destacan las múltiples intervenciones de la experiencia estética. La Religión trata de sublimar la totalidad de la vida erótica mediante una consagración ritual y física. Todos los valores de la vida y de la cultura coadyuvan activamente en el nacimiento y el curso de esta actividad radical. Nos hallamos en presencia de enfermedades corporales y físicas, de aberraciones y vicios, de coacciones, atropellos, pasiones, odios y crímenes, incorrecciones, injusticias y chabacanerías. La Patología, la Psiquiatría, la Psicología, las ciencias sociales y económicas, la Pedagogía, el Derecho, la Estética, la Religión, hallan en el fenómeno erótico amplio campo de acción. Cada una de ellas intenta destacar los valores positivos y negativos que intervienen en la vida sexual y de inscribirlos o apartarlos de ella, previo el claro y distinto conocimiento de sus mecanismos psicofísicos y sociales. Es preciso lograr salud, utilidad, armonía social, libertad, justicia, elegancia, dignidad, decoro. Las exigencias de los múltiples afanes se coordinan o se interfieren. Luchas, dificultades, problemas y dudas surgen vivaces y exigen un control unitario y una consideración total y jerárquica.

El valor moral es simplemente uno de los momentos abstractos que intervienen en la vivencia erótica y hacen sentir su exigencia sutil y grave. ¿Cuál es, en este caso, el valor específicamente ético?. Es decir, ¿cuándo podremos decir que una actividad erótica, además de sana, optimista, justa, elegante o inelegante, útil o perjudicial, religiosa o impía, es moralmente buena?.

Yo diría, en fórmula breve, que la actitud erótica es moralmente buena cuando va acompañada de "amor".

Ahora bien; la palabra amor es multívoca, y es preciso destacar una significación precisa para que se convierta, en efecto, en un factor de la vida moral. El vocablo "amor" se refiere en primer lugar a la totalidad de la relación sexual; indica también, en el lenguaje vulgar, aquello que va más íntimamente unido a las tendencias libidinosas; hay un amor paternal, un amor al prójimo, un amor a la ciencia, un amor al arte, un amor de Dios. Desde la simple tendencia afectiva que se manifiesta en las varias formas de la simpatía, hasta la pura contemplación desinteresada que se sublima en la clásica fórmula de la Venus Urania, el amor aparece en todos los ámbitos de la vida y en todas las fórmulas del lenguaje.

Ahora; nosotros usamos aquí el vocablo en un sentido determinado y unívoco. No es el amor ahora para nosotros violento impulso sensual, ni vaga simpatía sentimental, ni pura contemplación desinteresada -aunque pueda en ocasiones ir

acompañado de cualquiera de ellos-. Mejor que como tendencia, sentimiento o impulso, nos interesa destacar la calidad amorosa como actitud. El amante adopta ante lo amado una actitud peculiar. Mediante ella percibe con claridad y distinción el volumen total de sus cualidades y valores y tiende a destacarlos y sublimarlos, transformando con el mayor esfuerzo su imperfección en plenitud.

Amor es, por tanto, claridad y luz. Mediante él alumbramos en la persona amada todas las recónditas perfecciones y virtudes y percibimos en totalidad el volumen entero de sus valores actuales y virtuales. Amor es iluminación, contemplación y estimación de las excelencias de una persona, atracción y tendencia a compartirlas y gozarlas, decisión y esfuerzo de llevarlas a su máximo grado de perfección. En la relación amorosa, amante y amado sufren una total transfiguración. La vida entera se proyecta en un halo de luz. Todo adquiere superior calidad. La persona amada, y el mundo entero en su torno, organiza su volumen - en la conciencia del amante- mediante una sumisión incondicional de lo inferior a lo superior, de lo sin valor a los valores, de lo oscuro a lo claro y limpio. Así el amor es evidente. Ve en las personas y en las cosas aquello que no percibe un espíritu indiferente. Su "ceguera" no significa otra cosa sino desatención hacia los valores negativos y la sumisión o subordinación de éstos al perfil destacado en primer plano de los valores positivos y estimables.

La presencia o ausencia de esta actitud es lo que caracteriza, a nuestro entender, una relación erótica de moral o de inmoral. Mediante ella la totalidad de los actos se subordinan y ordenan y se ponen al servicio de una *ilusión*, todo lo que es *inferior* adquiere *ipso facto* calidad y valor. Sólo así los amantes se consideran como *personas*, su vida entera adquiere un sentido y las circunstancias fisiológicas pasan a un plano secundario de conciencia y se orientan, y coordinan, y coadyuvan a la formación de un perfil ideal. Sólo así -mediante la íntima convivencia espiritual que el amor supone y alimenta- es posible que la relación erótica sea una relación entre personas, de tal modo que el prójimo sea considerado como un fin en sí y no como un simple medio para la consecución de un fin. Esta relación entre personas, es decir, entre seres que se respetan, porque se valoran y se estiman como algo valioso por sí mismo y que tiene un fin en sí, es lo peculiar y típico de todo acto moral.

Se preguntará, acaso, por la fórmula de un *deber*. ¿Cómo es posible una actitud moral que no se ajuste a la norma imperativa del deber?. Si por

deber se entiende una fórmula abstracta y vacía, idéntica para toda persona, en todo tiempo y en todo lugar, acaso no sea fácil deducir de lo dicho la formulación de un deber moral. No es forzoso, sin embargo, que sea así. El deber moral, es decir, la ordenación de la vida práctica según un ideal de coherencia y unidad, se multiplica e individualiza en una serie múltiple y varía de deberes peculiares y personales.

Toda cosa, toda persona tiene su peculiar *manera de ser*. Tras las manifestaciones y apariencias se mantiene su unidad radical y dibuja a través del tiempo una línea coherente y unitaria. Pero en momentos múltiples pueden manifestarse en concordancia o en discordancia con la peculiaridad esencial. Si la discrepancia es suficiente, la cosa deja de ser lo que es y se hace *otra*, es decir, desaparece como tal.

Ahora bien: deber primario e ineludible es mantener la peculiaridad individual a través de los cambios. Sólo así adquiere sentido formular como imperativo el deber ineludible de *ser lo que se es*. Toda vida individual tiene su ser propio, y en la multiplicidad de las acciones y reacciones cotidianas se le impone su peculiaridad como un deber de fidelidad. Así, cada cual tiene su propio ideal ético, derivado de su propia personalidad.

Pero la personalidad individual ahinca sus raíces en una realidad más honda, halla en su ser más profundo, que precisamente por ser lo que es se halla adscrito en una realidad más amplia. La multiplicidad infinita de los ideales se subordina y ordena a una forma ideal. El imperativo halla su formulación universal. Soy un hombre, y por ser hombre es preciso que sea, en efecto, un hombre. Mi humanidad se me impone como un deber. Para ser lo que soy es preciso que sea fiel a mi personalidad, y, por tanto, a la humanidad que llevo implícita en ella. En este código toda contravención lleva consigo una pena irreparable. La infidelidad lleva automáticamente aparejada la aniquilación del propio ser. Dejo de ser lo que soy, pierdo mi humanidad, y de persona me convierto en cosa *-en otra cosa-*. Todo tiene su propia naturaleza. Sólo obrando según ella es posible mantenerla. El pecado contra naturaleza es el pecado contra el espíritu, que no tiene perdón.

Ahora se ve con más claridad la función específica de la actividad "amorosa" en la vivencia erótica. Mediante ella la relación erótica se convierte en una relación entre personas, o más concretamente, entre hombres. Si la pierde, los hombres se reducen a meros animales y las personas a cosas.

Se dirá, acaso, que esto no es real, que en *realidad* no existe cosa alguna parecida a lo que llamamos "amor". Prescindiendo del sentido

"físico" de la voz "existencia", previamente descartado, esta objeción sólo puede significar que el amor no es una "cosa". Y esto es verdad. Pero significa, además, que es algo ficticio e ilusorio, derivado e inoperante. Así se habla, por ejemplo, de "sublimaciones" de los impulsos libidinosos. Se conciben dos tipos de realidad: una realidad sólida y subyacente, vagamente determinada en el sentido "cósico" antes mencionado, y una realidad ficticia, que deriva de ella y es su mera manifestación superficial -apariencia, ilusión *epifenómeno*-.

Sin entrar en la discusión detallada de este problema, que nos llevaría al planteamiento de problemas metafísicos que no son del caso, no es difícil, sin embargo, desde el punto de vista puramente descriptivo que adoptamos aquí, destacar la radical insuficiencia y el carácter superficial de esta interpretación.

Si la "sublimación" es ficción, ¿qué es, en último término, lo real subyacente a ella?. ¿Órgano, glándulas, actividades inconscientes, secreciones?. La actividad fisiológica o la vitalidad primaria interviene, sin duda alguna, con toda eficacia, en la vida amorosa, como interviene en toda vida mental. Pero si las actividades orgánicas se reducen a puro mecanismo físico, es decir, al curso electromecánico de las actividades intraatómicas, no sólo desaparece el amor, sino también los órganos, las glándulas, las secreciones y la vida toda. Esta, en todas sus formas orgánicas o inorgánicas, es, en último término, color, forma, movimiento, impulso, tendencia, ilusión, aventura: *apariencia*, fenómeno, vivencia. Y en el mundo cromático, sonoro, polimórfico que constituye la vida, aparece constantemente con una realidad idéntica, ni mayor ni menor a la de los demás ingredientes de su rica policromía, el "amor".

Su realidad no es, en efecto, idéntica a la realidad de las "cosas". Pero constituye un ingrediente de ellas y es un momento -por sí abstracto, como los demás- de su curso vital. Del mismo modo no existen círculos, ni triángulos, ni existe lo verde, ni lo agradable, ni lo elegante, ni lo alto, ni lo bajo. Pero existen cosas y personas altas o bajas, agradables o desagradables, elegantes o inelegantes, blancas o verdes o azules. Y existen vidas que se deslizan impregnadas de amor.

El "amor" es, por tanto, un momento abstracto en el curso de la vida erótica. Y así como la Medicina destaca en ella la salud o la enfermedad, y el Derecho la justicia o la injusticia, las "formas" sociales su conveniencia o inconveniencia, su utilidad o inutilidad, la Religión su santidad, la ética separa, destaca e ilumina el momento sutil

del "amor".

Para terminar, dos observaciones que puedan coadyuvar largamente a la aclaración de muchos equívocos en lo que hace referencia a la vida sexual. En primer lugar, de lo dicho se desprende el grave error de referir a la ética todos los aspectos de la actividad erótica. El factor ético es uno de los ingredientes que intervienen en ella. Pero en la vida sexual no es sólo preciso lograr un valor ético, sino otros múltiples valores independientes de la moralidad. No es suficiente que la conducta sexual sea éticamente buena para que sea en todos sus aspectos estimable, ni es bastante que sea en otros múltiples aspectos estimable para que sea moralmente buena. La importancia relativa, la jerarquía y la subordinación de los factores que intervienen en la vida sexual, es un problema ulterior, *segundo*, de la mayor importancia y que requiere seria meditación.

En segundo lugar, es preciso destacar, como consecuencia de lo dicho, el uso equívoco de la

palabra "amor" cuando se hace referencia a la denominada libertad erótica.

Si entendemos por "amor" la calidad moral que hemos tratado de precisar brevemente en este trabajo, evidentemente el "amor" es libre, y ni siquiera se concibe que pueda ser otra cosa. Suprimir la libertad sería aniquilarlo. No hay moralidad sin libertad. La autonomía se halla en la esencia misma de la vida moral.

Pero si por "amor" se entiende el convoluto total de la vida erótica, el problema es tan complejo como la multiplicidad de aspectos en que la vida erótica se abre y como la multiplicidad de valores a que se refiere y que es preciso alcanzar en ella. No se puede hablar perentoriamente y sin más en este último sentido de libertad amorosa. En la determinación de este concepto -aparte el aspecto moral- intervienen los más graves problemas de la vida espiritual, de la economía, del Derecho, de la utilidad individual y social, de la Medicina y de la Higiene.

ABSTRACTS

Un article de Joaquim Xirau sobre l'educació sexual

Amb la instauració de la Segona República i a redós de l'establiment d'una nova moral es plantejà el tema de l'educació sexual, qüestió que a més d'ésser assumida per metges i psicòlegs va promoure l'atenció de filòsofs de l'educació com Joaquim Xirau. En ocasió de la celebració de l'Assamblea de la Lliga Espanyola d'Higiene Mental (Granada, 1932), Xirau presentà una comunicació sobre el tema que ara reproduïm i que, fins ara, no havia estat inclosa en cap dels repertoris bibliogràfics que s'han realitzat.

Un artículo de Joaquim Xirau sobre la educación sexual

Con la instauración de la Segunda República y al socaire del establecimiento de una nueva moral se planteó el tema de la educación sexual, cuestión que además de ser abordada por médicos y psicólogos concitó la atención de filósofos de la educación como Joaquim Xirau. Aprovechando la celebración de la Asamblea de la Liga Española de Higiene Mental (Granada, 1932), Xirau presentó una comunicación sobre el tema que aquí reproducimos y que, hasta ahora, no había sido incluida en ninguno de los repertorios bibliográficos que se han realizado sobre dicho autor.

A Professor Joaquim Xirau inedited contribution on sexual education

Along with the setting up of the Second Republic and under the aegis of the establishment of a new morale, the subject of sexual education came to the front, a topic which, apart from being discussed by doctors and psychologists, also claimed the attention of educational philosophers like Joaquim Xirau. Taking advantage of the holding of the Assembly of the Spanish League for Mental Hygiene (Granada, 1932), Xirau presented a paper on this subject which we have reproduced below and which, to date, has never been included in any of the bibliographical repertoires written concerning this writer.

