

Educació i Història

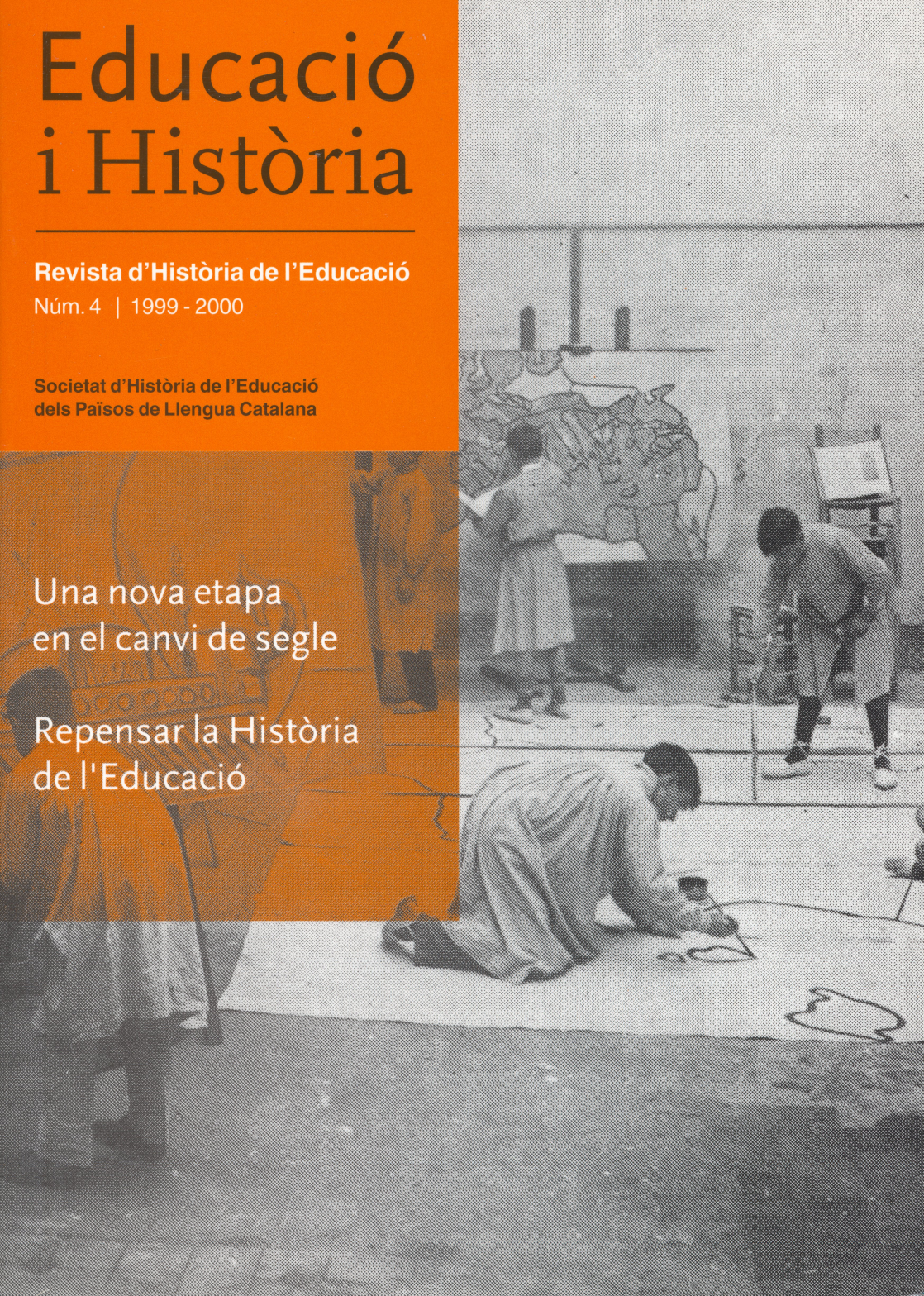
Revista d'Història de l'Educació

Núm. 4 | 1999 - 2000

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

Una nova etapa
en el canvi de segle

Repensar la Història
de l'Educació



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 4 | 1999 - 2000

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

Eumo Editorial

Consell editorial:

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

Consell de redacció:

Carme Agulló, Francesca Comas, Eulàlia Collelledemont, Salvador Domènech,
Maria Isabel Miró, Àngel C. Moreu, David Pujol, Joan Soler i Ramon Tarrós

Responsables de seccions:

Monogràfic: Joan Soler

Estudis: Eulàlia Collelledemont i Salvador Domènech

Ensenyament de la Història de l'Educació: Maria Isabel Miró

Societat d'Història de l'Educació: Ramon Tarrós

Informacions: Francesca Comas, David Pujol i Ramon Tarrós

Recensions, tesis i publicacions: Carme Agulló

Traducció d'articles: Rosa de Ozollo García

Direcció: Joan Soler

Data de publicació: maig de 2001

Disseny: Eumogràfic

© dels articles: els autors respectius

© de la fotografia de la coberta: Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona

Eumo Editorial. C. de Miramargès, 4. 08500 Vic

Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41

<http://www.eumoeditorial.com> - eumoeditorial@uvic.es

ISSN: 1134-0258

Dipòsit legal: B-14.977-1994

ÍNDEX

Àngel C. Moreu Calvo i Joan Soler Mata
**La reflexió històrica i historicoeducativa.
Propostes bibliogràfiques (1990-2000), p.**
102

ESTUDIS

Jordi Feu Gelis
**Polítiques educatives a l'entorn de l'escola
rural, p.** 110

Conrad Vilanou Torrano
**Josep Ferrater Móra i la pedagogia:
recuperació d'un text oblidat, p.** 134

Francesca Comas Rubí
**Francesc J. Riutort i Feliu, esbós
biograficoprofessional (1812-1885), p.** 142

Luis Miguel Lázaro Lorente
**Els mestres i la renovació pedagògica al
País Valencià, 1886-1976, p.** 161

Antonio Santoni Rugiu
***Imparar facendo: la segona via
pedagògica, p.*** 188

ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Maria Isabel Miró Montoliu
Les biblioteques particulars, p. 202

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

**Balanç de les XIV Jornades d'Història de
l'Educació als Països Catalans. Mataró, 17,
18 i 19 de novembre de 1999, p.** 212

**XV Jornades d'Història de l'Educació als
Països Catalans. Badalona, novembre de
2001, p.** 215

**Presència de la Societat en Congresos
Internacionals, p.** 221

Les darreres assemblees de la Societat, p.
224

INFORMACIONS

TESIS, RECENSIONS I PUBLICACIONS

EDITORIAL

Una nova etapa en el canvi de segle, p. 4

TEMA MONOGRÀFIC: REPENSAR LA
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
Coordinat per Àngel C. Moreu Calvo i
Joan Soler Mata

Àngel C. Moreu Calvo i Joan Soler Mata
Presentació, p. 8

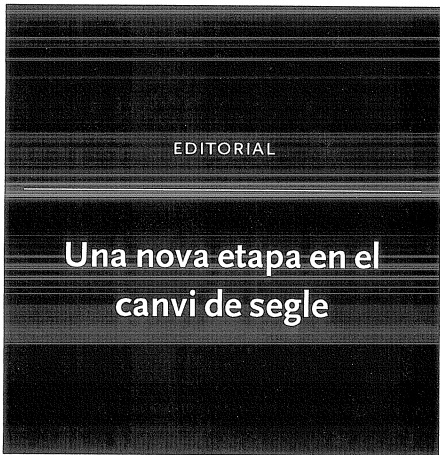
Conrad Vilanou Torrano
**Pensar la història de la pedagogia en temps
postmoderns, p.** 11

Luis Miguel Lázaro Lorente
**La Història de l'Educació com a eina de
comprensió del present, p.** 24

Antonio Viñao Frago
**Sobre el concepte de clàssic en l'educació i
la construcció del cànon historicoeducatiu,
p.** 41

Juan Manuel Fernández Soria
**El retorn del subjecte i de la política:
jaciment temàtic per a la investigació
historicoeducativa, p.** 56

Josep González-Agàpito
**La construcció d'una història de l'educació
espanyola. Apunts per a un debat, p.** 86



EDITORIAL

Una nova etapa en el canvi de segle

L'any 1994, amb l'aparició del número 1 de la revista EDUCACIÓ I HISTÒRIA, la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua catalana es dotava d'una eina de treball i d'intercanvi científic i oferia als socis i col·laboradors la possibilitat de publicar articles sobre els seus temes d'estudi i, a la vegada, l'oportunitat de resseguir les recerques dels altres col·legues.

Durant les XIII Jornades d'Història de l'Educació celebrades a Vic pel novembre de 1997, es va plantejar el projecte

que la revista encetés una nova etapa d'acord amb l'impuls de la Societat i la renovació que havia experimentat la Junta directiva. El número 3 de l'any 1998 tancaria una primera etapa i amb el número següent s'obriria un altre període de continuïtat en alguns aspectes i de canvis en d'altres.

Un nou consell de redacció es va posar a treballar en el nou projecte. El debat de les propostes sobre l'estructura i el disseny de la publicació, la qüestió del finançament i la periodicitat i les tasques de redacció i edició s'han allargat més enllà del que tots hauríem desitjat. Factors diversos hi han influït. L'activitat humana —l·liçó de la història— no és el resultat d'un únic factor. I el temps real, com el temps històric, és difícil de controlar i d'explicar.

Ara, amb el canvi de segle, surt publicat finalment el nou número d'aquesta nova etapa. Un número 4 que pretén convertir EDUCACIÓ I HISTÒRIA en una revista interuniversitària i, a la vegada, en un butlletí de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua catalana.

La contribució al progrés científic de la Història de l'Educació, l'intercanvi d'experiències i recerques, la informació i la comunicació i, en definitiva, el reflex dels camins pels quals discorre la Història de l'Educació en el nostre àmbit cultural seran la principal prioritat. Entre les altres prioritats hi haurà, sens dubte, la continuïtat del projecte i la puntualitat en la periodicitat bianual que no hem estat capaços d'assolir en aquest número.

Conscients que es tracta d'un treball col·lectiu que va molt més enllà del treball d'equip del consell de redacció, us animem i convidem a participar-hi amb

l'esperit crític, amb la recerca i l'estudi, amb els treballs escrits i amb la renovació de la confiança. Sense oblidar-nos mai que la Història de l'Educació ha de contribuir a llegir i millorar el present i a dibuixar el futur del «tresor amagat» que la humanitat porta a dins.

Quan aquest número estava ja en les darreres fases d'edició, ens ha sorprès la trista notícia, no per esperada menys dolorosa, de la mort de Jordi Verrié i Faget. Tot i que en el proper número li dedicarem una necrològica especial, volem ara recordar-lo. La seva trajectòria professional i humana no s'ha mogut en les coordenades d'un món que valora en excés la riquesa, la fama i els honors enmig d'una competitivitat ferotge. Els seus estudis de recerca de material històric de primera mà no li hauran servit per cercar cap dels esmentats valors, sinó simplement per oferir als estudiosos de la Història de l'Educació, o a tots els interessats en aquests temes, el seu treball. Descansi en pau aquest català de soca-rel, magnífic exemple d'amor al país, d'honradesa, d'abnegació i d'altruisme.

TEMA MONOGRÀFIC

Repensar la Història de l'Educació

Àngel C. Moreu Calvo

Universitat de Barcelona

Joan Soler Mata

Universitat de Vic

REPENSAR LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Presentació

Vivim temps de canvi i, per tant, d'incertesa, després de la fi de la història; i l'al·legoria de l'últim home es dilueix en la riuada de nous elements que, procedents de totes les bandes, van ocupant el seu lloc en el que sembla un ordre novell i en molts casos insòlit. La velocitat i la intensitat dels canvis afecten l'educació, que torna a tenir protagonisme i responsabilitats en àmbits fins ara aliens al discurs pedagògic.

La Història de l'Educació ha viscut un curt però intens període durant aquesta darrera centúria, que es va voler que fos de l'infant; però la seva fonamentació com a disciplina acadèmica i com a camp d'estudi, cal situar-la en l'Alemanya del segle XIX. La institucionalització universitària de la pedagogia i el desenvolupament de la història com a disciplina científica van afavorir l'aparició, amb una certa continuïtat, d'obres d'Història de l'Educació i la Peda-

gogia durant tota la segona meitat del vuit-cents, que es van generalitzar durant els anys de l'entresgle, veritable punt d'inici per a la historiografia pedagògica i educativa.

És així que, durant aquests darrers cent anys, l'evolució de la Història de l'Educació i la Pedagogia ha participat de tots els vaivens que han agitat la història i la pedagogia en revistes especialitzades, acadèmies i congressos. Només amb la idea d'exemplificar aquesta afirmació, destaquem tres moments d'inflexió en la història de la Història de l'Educació que en marquen l'evolució fins avui.

En primer lloc, cal citar un primer moment que coincideix amb l'aparició del manual d'E.P. Cubberley, publicat a Boston el 1920, que donava notícia de les institucions, les polítiques educatives, els plans d'estudis, etc., juntament amb les tradicionals històries del pensament filosoficopedagògic. Un segon moment per a la innovació en la historiografia historicoeducativa s'observa durant els anys seixanta, època de trencament amb els enfocaments tradicionals, que comportava la contemplació dels aspectes socials de l'educació i l'abandonament del tractament unitari a favor d'històries sectorials. El tercer moment d'inflexió coincideix amb el corrent postmodern, que per a la Història de l'Educació significa la necessitat

emergent d'incloure una llista cada vegada més inabastable de temes i propostes, just en un moment caracteritzat per la inexistència d'un pensament articulador de la nova realitat i d'un paradigma metodològic adient per a temps de desordre, complexitat i incertesa.

La nova situació afecta la Història de l'Educació, tot aportant nous enfocaments, noves propostes, noves temàtiques, nous debats, que paradoxalment coincideixen amb una disminució notable de la presència de la disciplina als plans d'estudis, i amb una desvaloració compartida pel conjunt de les ciències humanes i socials. Toca repensar, doncs, la Història de l'Educació, i aquesta monografia vol participar en aquesta reflexió compartida des de diferents sectors de la Història, de la Pedagogia i de la Història de l'Educació. En aquest sentit, un grup de professors de diferents universitats responen des de diferents posicionaments al plantejament que inspira la monografia.

Conrad Vilanou obre la sèrie amb un article titulat «Pensar la història de la pedagogia en temps postmoderns», on des d'una visió general analitza la crisi de la pedagogia i els seus efectes en la història, tot destacant que, a pesar de l'exaltació del present preconitzat pels discursos de la postmodernitat, encara és possible escriure històries, assajar noves narratives i dibuixar

noves cartografies dins l'àmbit de la història de la pedagogia.

Luis Miguel Lázaro Lorente, en un article titulat «La Història de l'Educació com a eina de comprensió del present», analitza les darreres propostes sobre la investigació i la docència de la Història de l'Educació, tot aconsellant una perspectiva crítica que ajudi a comprendre la projecció històrica dels processos educatius a fi d'entendre més bé el present de l'educació.

Per la seva banda, Antonio Viñao se centra en la revisió de les relacions que s'estableixen entre el terme «clàssic» en el camp pedagògic i la formació del cànon historicoeducatiu, en un article titulat «Sobre el concepte de clàssic en educació i la construcció del cànon historicoeducatiu». I sobre els nous temes d'investigació en Història de l'Educació ha reflexionat Juan Manuel Fernández Soria en l'article «El

retorn del subjecte i de la política, jaci-ment temàtic per a la investigació historicoeducativa».

Segueix «La construcció d'una història de l'educació espanyola. Apunts per a un debat», un article signat per Josep González-Agàpito que entra en la polèmica sorgida amb motiu de la publicació de l'informe sobre l'ensenyança de la història a Espanya elaborat per la Real Academia de la Historia, per apuntar una proposta del que hauria de ser la construcció d'una veritable Història de l'Educació espanyola en el marc de la societat global.

La monografia es complementa amb una bibliografia amb tot un seguit de referències de l'última dècada que, sense cap pretensió d'exhaustivitat, permet d'obtenir una visió més àmplia tant de l'actualitat de la investigació històrica general com de la reflexió pròpiament historicoeducativa.

REPENSAR LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Pensar la història de la pedagogia en temps postmoderns

Per Conrad Vilanou Torrano

Universitat de Barcelona

L'escriptor austríac Robert Menasse, en el discurs inaugural de la Fira del Llibre de Frankfurt de 1995, va manifestar que la més gran equivocació històrica ha estat, precisament, la *història*. Per radical que sembli aquesta afirmació, no hi ha dubte que en concloure la Segona Guerra Mundial la trajectòria de la humanitat va canviar radicalment. En efecte, l'optimisme de la modernitat va donar pas a un escepticisme i a un sentiment d'angoixa que es remunta a l'època d'entreguerres (1918-1939) i que l'existencialisme va assumir a manera d'experiència tràgica. Amb l'arribada dels anys vuitanta —la dècada en la qual es va discutir i tematitzar allò *postmodern*— tot es precipità amb l'a-

nunci de la fi de la història i, per extensió, la conclusió —o si més no l'esgotament— del moviment pedagògic que fou presentat llavors a manera d'una avantguarda que va incidir, especialment durant la primera meitat del segle XX, sobre el sistema educatiu europeu.¹

Emperò, l'ambient de crisi venia de lluny. Ja al segle XVIII un rabí d'Amsterdam va escriure: «allò que esdevingué una vegada roman eternament com a possibilitat.» Amb aquestes paraules es referia a la crueltat que havia acompanyat l'expulsió dels jueus de la península Ibèrica. Aquell talmudista arribaria a ser el mestre del jove Baruch Spinoza, el pensador que marca l'inici del racionalisme europeu i de la història de la Il·lustració, bo i encetant un ideari de l'educació del gènere humà que va ser desenvolupat a bastament per Lessing, Humboldt, Herder, Kant i Pestalozzi, fins al punt d'articular-se una concepció de *formació general* que roman en els plantejaments del neohumanisme pedagògic.²

També és sabut que el pensament il·lustrat i, més concretament la seva filosofia de la història, va voler connec-

tar amb la tradició grecolatina. De la mateixa manera que la França revolucionària havia exaltat l'austeritat clàssica (espartana i romana), el neohumanisme alemany —progenitor de la pedagogia i, per extensió, del discurs pedagògic modern— va prendre consciència d'ell mateix en el moment d'identificar-se amb la cultura grega. De fet, la tradició de la *Bildung* neohumanista es relaciona —tal com manifesta l'historicisme de Werner Jaeger— amb la *paideia* grega. Ben mirat, el mite grec —harmonia, bellesa, mesura— és una constant en la història d'Alemanya des del segle XVIII, tal com ho confirmen les consideracions pedagògiques de Winckelmann i Schiller. Dit més explícitament: el pas a la modernitat —filosòfica, política, social, pedagògica— és precedit pel culte a una antiguitat clàssica idealitzada.³

Tal vegada una de les exageracions de la humanitat ha estat considerar que la història constitueix un procés dotat de sentit. Al cap i a la fi, aquesta actitud va ser assumida per l'idealisme, el positivisme, el marxisme i per tots els corrents filosòfics de la modernitat que han conferit a la història una inequívoca

1. WÜNSCHE, K. «La terminación del movimiento pedagógico». *Educación*, vol. 43 (1991), p. 103-119.

2. BALLAUF, Th. «El concepto de formación general y sus cambios hasta el presente». *Folia Humanistica*, XIX, núm. 222-223 (1981), p. 433-449.

3. HIGHET, G. *La tradición clásica*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1954.

ca força educadora. Molt més, quan la incorporació de l'educació al constitucionalisme polític del segle XIX va consolidar un dels principis politicomorals de la modernitat. És ben coneguda l'expressió de Félix Pécaut —un dels capdavanters del reformisme escolar de la Tercera República francesa—, l'any 1882, que «la France pédagogue!»

No obstant això, les impugnacions no es van fer esperar. Com és conegut, Nietzsche s'oposà obertament a la cultura pedagògica basada en el formalisme escolar d'unes humanitats que havien donat una visió apolínica d'un classicisme llibresc i autoritari que, amb disciplina i obediència, legitimava l'ordre social i econòmic que s'imposà a l'Alemanya bismarkiana.⁴

La crítica postmoderna, després de repetides anàlisis genealògiques i desconstructives, ha estat demolidora. Establert això, s'ha d'afegir que en ocasions hom ha tingut la història per una elaboració teòrica dubtosa, alhora que es recorda que les hipòtesis sobre el sentit són un pur acte de fe sense cap mena de possibilitat de falsació. No gensmenys, la pedagogia ha fornit un element clau de la modernitat: l'espe-

rança de la formació (*Bildung*), entesa com a empresa moralitzadora i civilitzadora, es va estendre a amplis sectors de la societat europea. Inventada al segle XVIII (Campe, Basedow, Kant, Schleiermacher, Herbart), la pedagogia cercava —segons la tradició il·lustrada— justament la millora del gènere humà a través de la idea d'Humanitat (*Humanitätsidee*).

Malgrat tot, bona part dels crims contra la Humanitat s'han comès —i a voltes es continuen fent— en nom d'una justificació històrica. Ja en plena Segona Guerra Mundial, Adorno i Horkheimer van confegir la seva crítica a la raó il·lustrada que rebia, així, un fort embat. En realitat, es tractava més d'un avís —el progrés científic i tècnic no s'adiu amb les aspiracions a favor de la llibertat humana— que no pas d'un renunciament a les possibilitats emancipadores de la raó humana. Mentrestant, la pedagogia havia construït un saber teoricopràctic, molt especialment gràcies a la col·laboració de les ciències de l'esperit (Dilthey, Spranger, Flitner), que, malgrat tot, no va poder aturar l'ascens dels totalitarismes (nazisme, feixisme, franquisme).⁵ Altrament, la

4. Amb relació a la crisi de les humanitats desencadenada per Nietzsche, vegeu SOTELO, I. «Estudios clásicos y posmodernidad». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 21 (1994), p. 15-23.

5. Amb tot, és simptomàtica la recent traducció de Dilthey al català, per bé que es tracta d'una recuperació de la tradició hermenèutica (DILTHEY, W. *Hermenèutica, filosofia, cosmovisió*. Edició a cura de Gonçal Mayos. Barcelona: Edicions 62, 1997).

història de la pedagogia —després del compromís ideològic del neoidealisme de Gentile amb el règim de Mussolini— fou titllada d'idealista i, consegüentment, considerada un saber inútil. Des d'aquesta perspectiva és evident que la historiografia pedagògica d'Abbagnano va representar el cant del cig-ne d'una determinada manera de concebre la pedagogia i la seva història.⁶

Probablement, la pedagogia —presentada com a ciència pragmàtica de l'esperit— va ser derrotada l'any 1933 quan Hitler s'entronitzà al poder. El totalitarisme polític —i també l'estatalisme educatiu d'autors com Krieck— va esmicolar bona part del crèdit de què gaudia llavors la pedagogia. En conseqüència, es començà a dubtar de la capacitat d'una *Pedagogia General o Sistemàtica* que aspirava a establir categories que orientessin la pràctica educativa i, el que és més destacat per als nostres interessos, es desvaloritzava el paper d'una *Pedagogia històrica* que permetés de comprendre el present en funció del passat.

És clar que les coses van canviar després de la Segona Guerra Mundial,

tot i els esforços per bastir de nou una pedagogia amb l'aixopluc de les ciències de l'esperit.⁷ Sota l'impacte de les crítiques estructuralistes dels anys seixanta i setanta, van sorgir tot un seguit d'anàlisis desconstructives. L'aparició, l'any 1975, de *Surveiller et punir*, de Michel Foucault, marca una fita ben significativa. Talment fa la impressió que l'intent de regeneració del gènere humà, segons la voluntat fundacional del saber pedagògic, se n'anava en orri. La pedagogia, en darrera instància, apareixia com un gran engany que calia desemascarar. A partir d'aquest moment, es precipiten els esforços per posar de manifest els paranys que l'educació ha alimentat al llarg de la modernitat a través d'un conjunt de dispositius disciplinaris i xarxes de poder: instrument de control, submissió ideològica, domesticació del cos, mobilització escolar, pràctiques etnocides. Consegüentment, semblava que no quedava res dels idearis defensats des de primera hora per la pedagogia que, així, va ser devaluada a una pura fallàcia especulativa.

6. Malgrat tot, últimament s'assisteix a una certa recuperació del pensament filosòfic i pedagògic d'Abbagnano. Vegeu, per exemple, MONTI, M. «Il pensiero pedagogico di Nicola Abbagnano». *I Problemi della Pedagogia*, XL (1994), p. 279-303.

7. És sabut que Krieck va ser empresonat l'any 1945 en un camp on morí al cap de dos anys. De tota manera, les crisis que han assetjat la Pedagogia des de llavors han estat constants. Tot i els esforços realitzats, no sembla pas que s'hagin resolt satisfactòriament.

Tanmateix, i enmig del garbuix de la postmodernitat, hem assistit a l'exaltació del present. Hom sospita que, des d'un horitzó cultural postmodern, la història interessa ben poc. Es pot dir que, quan s'han trencat els vincles amb el passat —cosa que ha pretès de fer la postmodernitat—, la història perd rellevància. El coneixement de la gènesi i de l'evolució de les idees pedagògiques ja no constitueix un ineludible punt de referència per entendre el present: la realitat educativa gaudeix d'una lògica interna —empírica, experimental i sincrònica— que no necessita cap tipus d'anàlisi històrica.⁸

Altrament, la gnoseologia postmoderna depèn de la fenomenologia, segons la qual tota realitat és captada a través de la seva aparença, amb la qual cosa la història perd part de la seva influència tradicional. Òbviament, el prestigi de la concepció d'un temps lineal —hereu de la tradició judeocristiana i assumit per la filosofia de la història d'Agustí, Vico i Voltaire— ha minvat sense parar. L'esperança del futur —clau de volta del discurs pedagògic— cedeix el protagonisme a l'e-

logi del present. En un món plural i fragmentat, la centralitat de la pedagogia —una aventura intel·lectual europea hereva de l'il·luminisme i afaïçonada a manera d'un gran relat d'emancipació del gènere humà— s'ha convertit en una posició minoritària.

A més a més, la crisi de les metanarratives, ja denunciades per Nietzsche i criticades aferrissadament per Lyotard, va acabar d'adobar-ho. Atès que era impossible de discutir sobre la veritat o la falsedat dels discursos històrics, calia fixar l'atenció en els aspectes pràctics, això és, en l'ara i aquí. Per aquest viarany van entrar en l'àmbit pedagògic una sèrie de principis performatius que finalment han dominat totes les coses. Tant és així, que s'ha passat dels ideals formatius proclamats per la *Bildung* neohumanista a una nova situació en la qual excel·leix la dimensió performativa, o el que és el mateix, la primacia de l'eficàcia.⁹ El declivi dels ideals de la *Bildung*, defensada encara per les ciències de l'esperit a començament del segle XX, mostra la crisi de la *paideia* moderna, concepte que Jaeger va emprar per relançar inútilment —poc després de

8. La lamentable situació dels estudis d'Història de l'Educació a les diferents universitats catalanes confirma aquesta prostració. El panorama s'agreuja, encara més, quan hom contempla el que succeeix, per exemple, en els estudis de formació del professorat.

9. Segons reconeix Lyotard, el terme *performativitat* prové de la Filosofia del Llenguatge d'Austin. Davant la dificultat de demostrar la veritat o la falsedat d'una proposició, se'n destaca la dimensió performativa, és a dir, la possibilitat de canviar la realitat de manera exitosa.

la Gran Guerra— un tercer humanisme. En darrer terme, la legitimació s'ha de trobar en la performativitat, és a dir, en l'adaptació de les coses —i, per tant, de la mateixa ciència pedagògica— a les necessitats del sistema econòmic, bo i renunciant a la dimensió emancipadora de la raó humana.

Paradoxalment, i de manera paral·lela a tot aquest procés, la història acadèmica ha viscut uns anys d'esplendor aparent. Mai com ara les facultats d'història no havien estat tan plenes d'alumnes. Al llarg del segle XX, i després de les aportacions de l'Escola dels Annales, molt és el que s'ha fet a favor d'una *nova història* que ha afectat totes les històries sectorials i, naturalment, la història de l'educació. D'altra banda, el dinamisme historicista de la filosofia de la ciència (Koyré, Kuhn, Lakatos) semblava que havia d'ajudar a consolidar l'anàlisi històrica de les respectives ciències que han canviat radicalment els corresponents paradigmes.¹⁰

De fet, la història de la pedagogia —construïda segons els esquemes culturalistes del segle XIX (Dilthey, Jaeger, Spranger)— va donar pas a una emer-

gent història de l'educació que aviat va enfilar una direcció social que volia ser total. A partir de 1960, hom proclamava un profund canvi de paradigma: s'havia d'abandonar la *història de la pedagogia* centrada en l'evolució de les teories pedagògiques per tal d'assumir una *història de l'educació* oberta a la realitat social i a les pràctiques educatives. Es va produir, doncs, un abandonament de la història de les idees pedagògiques —entesa a la manera clàssica, és a dir, en connexió amb la filosofia i els ideals formatius— i l'atenció es va centrar en l'estudi de les pràctiques discursives que regulen l'ensenyament.¹¹

De manera ufanosa, aquesta nova història s'institucionalitzà segons la fórmula del crític Harold Rosenberg: la tradició d'allò nou. Quan es parlava de la *nova història de l'educació* —terme que va fer fortuna a la dècada dels anys setanta— es feia referència a un model historiogràfic sorgit a redós del marxisme, de la història social, de la història de les mentalitats, dels treballs estructuralistes i de la sociologia (Sombart, Weber, Elias).¹² Tot plegat va determinar que, enmig del magma de les cièn-

10. Sobre aquest punt, vegeu GUYOT, V. «Historia de la educación, epistemología y teoría pedagógica». *Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas*, núm. 1 (novembre 1998), p. 15-32.

11. DE VROEDE, M. «Tendances actuelles en histoire de l'éducation». *Full informatiu de la coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, núm. 1 (1980), p. 7-23.

12. Curiosament, la consolidació d'aquest nou paradigma, que a l'Estat espanyol coincideix amb un canvi de règim polític, es canalitza a través de dues experiències prou reeixides. Ens referim a la posada en marxa de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans i a la publicació, a Salamanca, de la revista interuniversitària *Historia de la Educación* (1981).

cies de l'educació, la història de la pedagogia —i, per tant, de les idees pedagògiques— cedís davant una història de l'educació caracteritzada per un tremp inequívocament social que va esdevenir una història de l'educació de nova plan-ta que no solament va transformar els continguts i els mètodes de treball, sinó que també va capgirar el mercat editorial. Poques, certament, han estat les històries de la pedagogia publicades en els últims anys.

Minvava així el prestigi de la pedagogia fins al punt que, en ocasions, ha estat presentada com una simple il·lusió ideològica moderna. D'una banda, el seu anterior protagonisme ha estat transferit a altres disciplines empara-des —si més no, formalment i aparent— per una bastida epistemològica més rigorosa. En darrer terme l'argument és clar: la pedagogia —nascuda a la segona meitat del segle XVIII— és un saber modern compromès amb la filosofia de la Il·lustració. D'altra banda, les teories crítiques van posar de manifest les contradiccions de l'educació. Després dels moviments antiinstitucionalistes, les veus desescolaritzadores mostraven el distanciament respecte de la cultura pedagògica establerta. Finalment, la pedagogia —que en els orígens no es pot distingir dels vents neohumanistes i, per tant, d'una vocació certament formativa—

ha estat devaluada a la categoria d'una simple tècnica instrumental. A hores d'ara, i després del debat de la postmodernitat, es fa difícil que algú defensi —com feia Dilthey— que la pedagogia sigui la darrera paraula de la filosofia.

Amb tot, no voldríem pas amagar que enmig d'una situació certament fragmentària i magmàtica apareixen noves oportunitats per redefinir l'estatut i la legitimitat de la pedagogia i de la seva història. Ben mirat, és el que s'escau en un temps postmodern que, malgrat totes les dissonàncies i controvèrsies, serveix alhora d'autèntic laboratori per a la reconstrucció de les ciències humanes. Talment fa la impressió que ara és el moment d'assajar, damunt els palimpsests del passat, noves narratives, o el que és el mateix, altres maneres d'entendre i escriure la història i, per consegüent, valorar la possibilitat d'una altra història de la pedagogia al marge i amb independència de tots aquells corifeus que n'han anunciat la clausura i la liquidació. Si més no, i gràcies a la situació cultural afavorida per la mateixa postmodernitat, existeix la possibilitat de tornar a pensar la pedagogia des d'una perspectiva general i, alhora, històrica. Al cap i a la fi, del fet que la pedagogia arrossegui des de fa temps un seguit de dificultats epistemològiques no es conclou pas necessàriament que hom hagi

de renunciar a revisar-ne la consistència científica i, encara menys, la legitimitat de la seva història.

A la recerca de noves narratives pedagògiques

El simple fet de pensar la pedagogia des d'una perspectiva històrica no ha de constituir cap mena d'escàndol. De fet, és una qüestió que aflora darrerament en diverses publicacions especialitzades que reclamen —contra una aversió generalitzada— la necessitat de la història, car la pedagogia, sense història, és una cosa buida. La historicitat —tal com defensaven els pedagogs sistèmatics des de Dilthey— constitueix una dimensió inherent de la reflexió pedagògica. Altrament, podem dir que sense història no hi ha pedagogia. Més encara, la història de la pedagogia és la condició de possibilitat del descobriment de la realitat educativa.

Precisament Daniel Hameline ha declarat que «penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause». És ben curiós que algú que ha ocupat durant anys un lloc rellevant a la secció de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra —vinculada

a una línia de treball psicopedagògica i experimental— recordi, davant la manca d'universals en matèria educativa, la necessitat de pensar l'educació.¹³ Es tracta d'una activitat que, si bé aparentment és fútil, en realitat constitueix un repte ineludible fins al punt que Hameline reintrodueix en l'ordre del discurs pedagògic una *causa pulchritudinis* (una raó estètica, al cap i a la fi) més enllà de les exigències de les causes necessàries.

Sigui quina sigui la valoració que hom faci d'aquesta proposta, resulta d'allò més oportú suscitar que la pedagogia necessita una nova arquitectònica. Es pot pensar que després de la dura censura nietzscheana a la metafísica tradicional, de la crítica a la Il·lustració (Adorno, Horkheimer), de la destrucció heideggeriana de l'ontoteologia, de l'anàlisi arqueològica i genealògica de Foucault i del gir lingüístic (Wittgenstein, Rorty, Derrida), s'imposen noves estratègies per a les ciències humanes. Ara bé, les lliçons que es desprenen d'aquest procés crític —i tal vegada destructiu— no es poden oblidar ni menystenir. Les ciències humanes —i, en conseqüència, la pedagogia— han de reformular les seves nocions i, òbviament, la seva història.

13. HAMELINE, D. «Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause». *Revue Française de Pédagogie*, núm. 120 (1997), p. 7-15.

tat sense caure en les quimeres il·lustrades, però tampoc en el dandisme del tot val, ni encara menys, en el pessimisme militant.

Com és sabut, som en un temps de diferències, o el que és el mateix, en una època dominada per una ontologia de la diferència que es desmarca de la tradicional ontologia de la representació basada en el principi d'identitat i, per extensió, en el principi d'analogia.¹⁴ No debades, la història de la pedagogia va tenir ben a prop, en els seus inicis acadèmics, una altra disciplina científica basada en l'analogia: la pedagogia comparada. La lògica de la identitat veu la diferència com a expressió d'allò incontrolable, del defecte i de l'excés. Ben lluny d'aquest plantejament, ara la diferència és una part constitutiva del quefer humà: la multiplicitat i la diversitat no són coses negatives, ans al contrari, donen compte i raó de la nostra realitat més immediata.

Deleuze ha situat la diferència i la repetició enfront de la lògica de la

identitat i de la negació. Ens trobem davant del nomadisme, la divergència, el descentrament i el constant diferir. Tant és així, que es fa difícil —per no dir impossible— de mantenir la presència de principis estables i absoluts. Es podria objectar que això no té cap relació amb la pedagogia, però ben mirat sempre s'ha intentat congelar aquest joc de la *différence* no solament amb la defensa del principi d'unitat, sinó també amb la formulació de teories tancades que han procurat cosificar i evitar, si més no, la disseminació del significat de la pedagogia.

Tot plegat ens invita a escriure noves narratives i històries que, segons Deleuze, responguin a una retòrica diferenciada, nòmada i rizomàtica: «escribir no tiene nada que ver con significar, sino con medir, cartografiar, incluso las comarcas por venir.»¹⁵ Segons Deleuze, la història mai no ha comprès el nomadisme. El rizoma no respon a cap model estructural o genalògic, sinó que és un intent de cercar noves cartografies. «La arborescencia

14. Bo i seguint la passió de Mercier pel principi d'unitat, Tusquets va confegir una Pedagogia General —i, consegüentment, una educació general— sota aquesta filosofia: la pedagogia és substancialment unitària i, només adjectivament, pluralista (TUSQUETS, J. *Teoría de la Educación*. Madrid: Magisterio Español, 1972, p. 35). No deixa de ser significatiu el fet que la institucionalització de la Pedagogia Comparada a l'Estat espanyol es realitzés a través de Joan Tusquets.

15. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Rizoma*. València: Pre-Textos, 1977. Una bona exposició de la filosofia de Deleuze es pot trobar a BERMEJO, D. «Deleuze y el pensamiento transversal». *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, XXV (1998), p. 273-302. Hem d'afegir que, tot i les crítiques —a voltes justificades— de Bricmont i Sokal (*Impostures Intel·lectuals*. Barcelona: Empúries, 1999), l'obra de Deleuze ofereix aspectes positius que cal aprofitar i desenvolupar.

es justamente el poder de Estado. En el curso de una larga historia, el Estado ha sido el modelo del libro y del pensamiento: el logos, el filósofo-rey, la trascendencia de la idea, la interioridad del concepto, la república de los espíritus, el tribunal de la razón, los funcionarios del pensamiento, el hombre legislador y sujeto.» No convenen, per tant, ni les fotografies ni les reproduccions: cal dibuixar cartografies sobre coordenades espaciotemporals rigides per nous ritmes i fronteres.

Si fins fa poc la història s'ha ocupat de la normalitat, ara ha arribat l'hora de les diferències de tot tipus: gènere, raça, llengua, edat, col·lectius, etc. A fi de comptes, hem entrat en un temps que invita a reformular i repensar totes les escriptures i, encara més, el mateix ofici d'escriptor perquè, fins i tot, sembla que s'ha perdut —tal com apunta Günter Kunert— el significat del llegir i de l'escriure. Si és cert que tot allò construït per ser desmantellat, no és menys veritat que tal vegada pugui ser reconstruït, reconceptualitzat, és a dir, renovat. «Reformular, millorar, permanecer atentos a no privilegiar algún aspecto hasta desmerecer o suprimir otro, reconocer y criticar los supuestos de estas nociones, si es que

se revelaran insuficientes o inadecuados, no significa disolver.»¹⁶

El que amb tot això volem dir és que la història de la pedagogia —més enllà de les veus que n'han anunciat repetidament la dissolució— té l'oportunitat d'afaiçonar noves narratives, una poètica de nova planta, d'acord amb els signes i la sensibilitat d'aquests temps postmoderns. Consiguem això per manifestar la conveniència de cercar nous paisatges per a la pedagogia: sense paisatge —afirma Hameline— la pedagogia es troba perduda. És ben manifesta, doncs, la necessitat d'articular un nou panorama per a la pedagogia, sobre la base d'una ontologia de la diferència i les seqüeles del gir lingüístic.

Ben mirat, la crisi de la pedagogia és resultat de la mateixa crisi de la modernitat, és a dir, de la crisi de la raó moderna. En realitat, la postmodernitat ha permès de mirar enrere i comprovar que la crisi de la modernitat ve de lluny. No en va, els redactors d'*El més antic programa d'un sistema de l'idealisme alemany* van reclamar, enfront de l'angoixa de la raó moderna, una nova mitologia de la raó que proclama la necessitat de fer estètiques —és a dir, mitològiques— les idees.

16. FILIPPI, S. «El pensamiento de la deconstrucción en el ámbito de lo humano». *Pensamiento*, vol. 54, núm. 209 (1998), p. 271.

Probablement, el que ha succeït és una cosa ben simple: que la modernitat no és monolítica, sinó polièdrica. Així doncs, juntament amb els plantejaments clàssics d'un discurs lineal i evolutiu —la famosa idea positivista d'ordre i progrés—, es percep l'existència d'una altra modernitat ja teoritzada pels romàntics, que consideraven que l'avançament només és possible a través d'uns viaranyos que, a voltes, constitueixen autèntics laberints. Acceptada la pluralitat com a *factum* del nostre temps, s'ha acabat l'època dels universals i de les direccions úniques i, lògicament, de les històries definitives. A més, i aquest és un altre aspecte que s'ha de considerar, «es possible una razón crítica postmoderna que no se limite a registrar y a alabar la pluralidad, sino que se oriente en ella en nombre de lo que ha hecho posible la liberación de la pluralidad, a la que es necesario referirse para que la liberación no se transforme en una vanificación de la libertad».¹⁷

Resulta, així, que la pedagogia s'ha trobat desposseïda del seu *topos* original: l'arquitectònica de la raó kantiana que va ser assumida, al llarg del segle

XIX, per la pedagogia herbertiana i neokantiana. Per tant, es fa difícil de mantenir actualment un sistema pedagògic sobre el desplegament de les crítiques kantianes, tal com es va intentar al llarg del segle XIX i durant el primer terç del XX.¹⁸ Al capdavant, el mateix Kant va presentar els límits de la raó teòrica quan va situar els seus postulats en l'àmbit de la raó pràctica, la qual cosa ens porta a apostar per la rehabilitació d'una dimensió rapsòdica del pensament i de l'activitat intel·lectual. Després de moltes dècades de domini d'una racionalitat modelada segons els mètodes fisico-matemàtics, enfront de la qual ja es van bastir les ciències de l'esperit, hom accepta actualment la multiplicitat, potencialitat i ductilitat d'un pensament que aspira a conjuminar la racionalitat geomètrica i la racionalitat poètica. Si les coses són així, és possible de tornar a transitar pels mateixos llocs de la història a fi d'escriure —o millor encara, reescriure— la història de la pedagogia, bo i recuperant les sensibilitats, escoltant les veus, revivint les experiències, rescatant els personatges que, sota l'hegemonia de la lògica moderna, han estat silenciats.¹⁹

17. VATTIMO, G. «El siglo, su fin y la secularización». Dins: JARAUTA, F. (ed.). *Nuevas Fronteras/Nuevos Territorios*. Donostia: Arteleku, 1996, p. 55.

18. VILANOÚ, C. «Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (A propósito de la herencia kantiana)». *Revista Española de Pedagogía*, LVI, núm. 210 (1998), p. 245-262.

19. En aquest sentit és prou eloqüent la llista d'autors que recull l'obra de J. HOUSSAYE. *Quinze pedagogos. La seva influència, avui*. Barcelona: UOC: Proa, 1995. S'ha de dir que per elaborar la nòmina

Quan fem camí, hauríem de començar per ser receptius a les sensibilitats emergents d'aquest món postmodern (tot allò emotiu, imaginatiu, creatiu, etc.), aspectes que confirmen l'existència d'un veritable *gir lingüístic* que ha afectat, naturalment, totes les narratives i, en conseqüència, també les pedagògiques. S'ha passat d'un enfocament contextual de caràcter extern a una anàlisi textual, tal com comenta Antonio Nóvoa: «El text es troba al bell mig dels nous models historiogràfics que se centren no solament en l'organització temporal dels discursos, sinó principalment en l'elucidació de com els discursos han construït i reconstruït la vida i la realitat social de les persones.»²⁰

A més a més, la mateixa distància que existeix entre la realitat educativa (significat) i el discurs pedagògic (signe) ens hauria de fer veure que, pel que fa a l'educació, la relació entre teoria i praxi també es pot salvar en clau metafòrica. Sempre s'ha fet difícil per a la pedagogia de bastir un llenguatge de naturalesa neopositivista que agom-

boli empirisme i logicisme. Altrament, la pedagogia s'ha mogut en aquesta duplicitat de plans, això és, entre la realitat i la metàfora: Rousseau no volia l'*homme sauvage* real, sinó l'*homme naturel* hiperreal.

La història de l'educació i de la pedagogia ha estat un discurs gegantí —i certament mític— en el qual s'han conservat una sèrie de narracions escrites des d'una òptica il·lustrada i que proclamaven, adés i ara, l'emancipació del gènere humà sota el mantell de les grans idees motrius de la modernitat. Ara, quan bona part d'aquests relats s'han fet fonedissos, sorgeix l'oportunitat d'elaborar narratives i cartografies que, a banda d'escapolir-se de la comoditat postmoderna, apostin decididament per la utopia. «Il momento utopico è parte ineliminabile dell'oggetto di ricerca della storia, della storia dell'educazione e della pedagogia.»²¹

Més enllà d'altres consideracions, no es pot negar el paper que ha exercit la figura de Paulo Freire —i per extensió, de la consciència llatinoamericana— en aquest procés d'elaboració

d'autors (a partir de Rousseau), es va procedir a una consulta internacional el resultat de la qual va ser incorporar noms com ara els de Paul Robin, Rudolf Steiner i Ferrer Guàrdia, pedagogs que difícilment haurien aparegut en un manual academicista de fa unes dècades.

20. NÓVOA, A. «El passat de l'educació: la construcció de noves històries». *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996), p. 248.

21. GENOVESI, G. «La dimensione utopica della storia e dell'educazione. Alcune riflessioni sulla ricerca storico-educativa». Dins: ARAÚJO, A. F.; MAGALHAES, J. (Org.). *História, Educação e Utopia*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 1998, p. 26.

d'uns imaginaris que han de renovar les bases i els fonaments de l'educació contemporània.²² En una època postcolonial que ha trencat la centralitat de la cultura europea, sembla lògic que aquestes històries imaginatives —autèntiques condicions de possibilitat per a les cartografies del segle XXI— incorporin categories com ara la diferència, la pluralitat, l'alteritat, la complexitat i la transversalitat. Per aconseguir-ho, res de millor que fixar la nostra atenció en una filosofia de la pluralitat com ara la deleuziana. Per bé que Hug von Hofmannsthal, sota la ficció de Lord Chan-

dos, va renunciar l'any 1902 a tota activitat literària —atès que havia perdut la facultat de pensar i de parlar coherentment—, tot indica que hem de persistir en la tasca d'escriure històries, assajar narratives i dibuixar cartografies. En aquesta direcció, Deleuze potser sigui —tal com assenyala René Schérer—²³ un veritable guia i educador en proposar-nos l'assaig d'una multiplicitat de figures històriques, mitològiques, literàries i estètiques. Al cap i a la fi, una equació recorre tota l'obra de Deleuze: pensar és crear, crear és resistir.

22. Vegeu, per exemple, APPLE, M. W.; NÓVOA, A. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto editor, 1998, en especial p. 69-90 (P. FURTER. «Paulo Freire e Ivan Illich: das utopias pedagógicas às utopias sociais»).

23. SCHÉRER, R. «Deleuze educador». *Archipiélago*, núm. 17 (1994), p. 35-38.

REPENSAR LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

La Història de l'Educació com a eina de comprensió del present*

Per Luis Miguel Lázaro Lorente

Universitat de València

Braudel ha escrit que «la historia —quizá la menos estructurada de las ciencias del hombre— acepta todas las lecciones que le ofrece su múltiple vecindad y se esfuerza por repercutirlas»;¹ i insisteix en aquesta mateixa idea quan considera que «todas las ciencias del hombre, comprendida la historia, están contaminadas unas por otras».² No és aquest, sens dubte, un plantejament singular, ja que altres historiadors també se'l fan seu. Michel de Certeau torna a constatar que l'«objecte» de la història és fluctuant i de-

* Títol original: «La historia de la educación como herramienta de comprensión del presente». Article traduït per Rosa de Ozollo García

1. BRAUDEL, F. *La Historia y las Ciencias Sociales*. 6a ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 61.

2. *Ibídem*, p. 75.

pèn no tant d'una decisió autònoma de la mateixa ciència històrica com de l'interès i la importància que tingui per a altres ciències. A parer seu, «un interés científico “exterior” a la historia define los objetos que la misma se otorga y las regiones a que sucesivamente se refiere, según los campos sucesivamente [sic] más decisivos (sociológico, económico, demográfico, cultural, psicoanalítico, etc.) y conforme a las problemáticas que los organizan».³ Tanmateix, aclareix que, malgrat tot això, els historiadors fan seu aquest interès, i en fan una tasca pròpia dins el conjunt ampli de la investigació, i creen «laboratorios de experimentación epistemológica».⁴

Aquesta escassa estructuració de què parla Braudel, juntament amb l'existència d'influències exteriors que vénen a definir de manera successiva els objectes que la història s'atorga, són apreciacions —en general— aplicables sense canvis substancials a la Història de l'Educació. Així, aquesta història ha passat per diverses etapes, ha fet seves, com a objecte d'investigació, les preocupacions de la filosofia, de l'organització escolar, de la història

de la cultura i, més recentment, de la sociologia general i de la sociologia de l'educació. Malgrat això, aquesta situació, lluny de ser negativa, és, ben al contrari, altament positiva, ja que ens col·loca en el centre de les preocupacions i aspiracions de les ciències socials en les últimes dècades: aconseguir una autèntica interdisciplinarietat, objectiu que assumeixen i practiquen tant la història com la Història de l'Educació.

Ja fa molts anys, el mateix Braudel advocà per «iniciar una serie de diálogos con cada uno de los grandes sectores de las ciencias del hombre».⁵ Per la seva banda, Febvre parlà de «hacer circular por encima de los pequeños despachos cerrados en que operan los especialistas, con todas las ventanas cerradas, la gran corriente de un espíritu común, de una vida general de la ciencia».⁶ I Joan Reglà plantejava la necessitat d'harmonitzar tendències, de treballar en comú els diversos especialistes en ciències socials, ja que «solamente así el historiador podrá aspirar a una historia integral o total, que constituye la gran síntesis de las aportaciones monográficas de las diferentes

3. CERTEAU, M. de . «La operación histórica». Dins: LE GOFF, J.; NORA, P. *Hacer la Historia*. Vol. I: *Nuevos Problemas*. Barcelona: Laia, 1978, p. 49-50.

4. *Ibidem*.

5. BRAUDEL, F. *La Historia...*, p. 180.

6. FEBVRE, L. *Combates por la historia*. 5a ed. Barcelona: Ariel, 1982, p. 162.

ciencias sociales».⁷ En el nostre camp, Agustín Escolano reclama així mateix la necessitat de «reorientar los *modos de trabajo* del historiador de la educación, reforzando la investigación interdisciplinaria en contacto con otros historiadores científicos sociales, abriéndose hacia nuevos ámbitos (carencias temáticas), incluido el llamado tiempo presente (que el pudor o cierta prudencia han evitado), ensayando nuevos métodos y haciendo transparente a la sociedad la funcionalidad del conocimiento histórico de la educación».⁸

En línia amb la interdisciplinarietat ara assenyalada, els últims anys han vist en l'àmbit de la investigació en Història de l'Educació notables avenços en una positiva perspectiva de canvi. Una renovació tant teòrica com metodològica que, de manera especial, ha afavorit l'atenció vers nous àmbits de reflexió i indagació. Enriquiment de les bases, però, sobretot, dels resultats

de la labor investigadora a causa de la multiplicació dels objectes d'interès tenint en compte la redefinició del concepte d'educació motivada per la seva ampliació i complexitat.⁹ La profitosa desescolarització de la Història de l'Educació de la qual ja va parlar Fornaca.¹⁰

Incerteses en l'estatut acadèmic de la Història de l'Educació

Això no obstant, i de manera absoluta-ment paradoxal, davant la inqüestionable puixança en el terreny de la investigació, la situació acadèmica de la Història de l'Educació afronta, en l'actualitat, no poques incerteses. El 1995 Marie-Madeleine Compère caracteritzava la Història de l'Educació, en la qualitat de disciplina acadèmica a Europa, com «un sector universitario en peligro».¹¹ Realment exagerava? No;

7. REGLÀ, J. *Comprender el món. (Reflexions d'un historiador)*. Barcelona: A.C., 1967, p. 40. (Cara i Creu).

8. ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias». Dins: NOVÓA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Atividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, p. 81.

9. Vegeu NOVÓA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação...*; GUEREÑA, J.-L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA FERRER, A. *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE-MEC, 1994; GABRIEL, N. de ; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 131-202.

10. FORNACA, R. *La investigación histórico-pedagógica*. Barcelona: Oikos-Tau, 1978, p. 16.

11. COMPÈRE, M.-M. *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berna: Peter Lang; París: INRP, 1995, p. 1.

feia curt, perquè no es tracta tan sols d'Europa. És un problema generalitzat que afecta països de diversos continents.

Ja el 1992 diferents estudis ho posaven de manifest. El treball dirigit per Aldrich des de la Universitat de Londres, a la primera dels anys noranta, evidenciava amb claredat la desaparició regular dels cursos d'Història de l'Educació en la formació de mestres del Regne Unit. Al Japó, Katagiri mostrava que la reforma dels plans d'estudi per a la formació de futurs docents en primària i secundària de 1991 implicava la desaparició de la Història de l'Educació, present en els plans des del segle XIX, substituïda per uns «Fonaments de l'educació» que, segons el professor, poden tenir o no tenir un component històric. Chandra Ghosh, per a l'Índia, i Johanningmeier, per als Estats Units, evidenciaven que, sense

arribar a desaparèixer del tot, la presència de la Història de l'Educació en els plans d'estudi per a la formació del magisteri havia reduït el pes i la importància que fa tan sols uns anys tenia.¹² El problema radica en el fet que aquesta dinàmica dissortada, que pot ser explicable però no justificable, no es deté. En la comunitat flamenca de Bèlgica, a partir de 1996, la reforma dels plans d'estudi universitaris de formació de docents s'ha basat en la llibertat legal que es concedeix a les universitats de confeccionar-los amb total autonomia. El resultat ha estat la desaparició de la Història de l'Educació com a matèria independent, substituïda ara per un curs menys especialitzat que deixa, al gust i preferència del docent, incloure o no incloure aspectes històrics. És el que s'ha fet, per exemple, a la Katholieke Universiteit Leuven.¹³

12. ALDRICH, R. «Discipline, practice and policy: a personal view of History of Education». Dins: *Working Papers and Draft Papers for Meeting of History of Education as a Field of Research and Teaching: A Standing Working Group within the International Standing Conference for the History of Education*. Edició policopiada. Barcelona, 1992, vol. II, p. 15-16; KATAGIRI, I. «The Present Situation and Problems of Teaching History of Education in Japan». Dins: *Working Papers...*, p. 116-125; JOHANNINGMEIER, E.V. «The History of Education as a Teaching Subject: Its Nature, Purposes, and Methods». Dins: *Working Papers...*, p. 99-115; CHANDRA GHOSH, S. «Current Trends in the History of Education in India: Research and Teaching». Dins: *Working Papers...*, vol. I, p. 254-261. Alguns dels textos de Barcelona han estat després editats dins: SALIMOVA, K.; JOHANNINGMEIER, E. (ed.). *Why should we teach History of Education?* Moscou: The Library of International Academy of Self-improvement, 1993.

13. DEPAEPE, M.; SIMON, F.. «“Paedagogica Historica”: Lever or Mirror in the Making of the History of Education». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 421-450; DEPAEPE, M. «Entre Pédagogie et Histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation». *Histoire de l'éducation*, núm. 77 (1998), p. 3-18.

Com ja és ben sabut, a l'Estat espanyol hem arribat, durant els anys noranta, a una situació molt semblant a la que hem descrit per a altres països. Una circumstància lamentable i injustificada des de qualsevol punt de vista, traduïda en la infrarepresentació de la disciplina d'Història de l'Educació en els plans d'estudi de les diferents diplomatures de Magisteri. Deixant al marge la matèria «Teoria i Institucions contemporànies d'Educació», que el legislador va definir, al moment oportú, deliberadament difusa a les seves directrius amb descriptors vinculats a la Teoria i a la Història de l'Educació, però també a la Sociologia de l'Educació, amb la qual cosa la definició central de la seva orientació vers un camp o altre quedava a l'atzar d'acords específics interdepartamentals en cada universitat, la presència de matèries en una perspectiva històrica és ben escassa. Tan sols unes poques i en un reduït nombre d'universitats ho són amb caràcter obligatori, en especial les

referides als àmbits de l'educació especial i l'educació física.¹⁴ A la resta de les universitats espanyoles i especialitats de Magisteri, la presència del nostre camp disciplinari es vincula només a l'optativitat, les matèries que s'ofereixen són d'una gran varietat pel que fa a l'orientació i definició, fruit generalment dels interessos i preferències concretes del professorat que ha d'impartir-les, o d'imposicions, més o menys encertades o peregrines, de les comissions d'elaboració dels nous plans d'estudi.

I tot això, malgrat que, des que es va constituir com a disciplina acadèmica, l'essència justificativa de la Història de l'Educació ha estat en tot el món vinculada al currículum de formació de futurs docents com una part absolutament necessària de la seva professionalització.¹⁵ Això no obstant, i entre altres causes, el creixent èmfasi en el biaix tecnocràtic dels programes formatius per a docents¹⁶ ha arraconat, lentament, el paper que la Història de

14. TERRÓN BAÑUELOS, A.; GABRIEL, N. de. «Informe sobre la situación de las materias histórico-pedagógicas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio». Dins: *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. *Actas del X Coloquio de Historia de la Educación*. Murcia: SEDHE: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia, 1998, p. 710-719.

15. ARMYTAGE, W.H.G. «The Place of the History of Education in Training Course for Teachers». Dins: GORDON, P.; SZRETER, R. *History of Education. The Making of a Discipline*. Londres: The Woburn Press, 1989, p. 47-54.

16. Una denúncia d'aquest caire, al mateix temps que la reivindicació del paper de la Història de l'Educació en el currículum dels futurs docents, es pot veure en el pronunciament col·lectiu de totes

l'Educació pot tenir i ha de tenir en la preparació dels futurs docents. Una relació simplement extrínseca de la Història de l'Educació amb l'educació i la formació en termes d'utilitat posa en perill les bases científiques de la història. Cal desenvolupar, sense renúncia, una tasca crítica amb el nostre treball. Aquest és, segons Depaepe, un dels components essencials del problema actual de la Història de l'Educació: ha deixat de ser l'instrument legitimador de pedagogies, sistemes educatius i reformes, tal com durant molts anys ho ha estat en els plans d'estudi de futurs professors. És clar que una Història de l'Educació que es dedica a destruir mites i il·lusions, que mostra que la pedagogia està, sobretot, determinada per circumstàncies temporals i socials, o que l'èxit de les innovacions educatives és bastant rar, no es pot acollir de bon grat des del camp de la pràctica. Per a Depaepe «a pesar de su reducido espacio en la

formación de profesores, la Historia de la Educación resulta, como elemento de una historia cultural amplia, indispensable para situar la enseñanza y la educación en su propio contexto. Pensar que se puede escapar a la historia ignorándola constituye una de les mayores ilusiones de nuestros tecnócratas, incluso de nuestros pedagogos».¹⁷

Si tradicionalment ha estat ben fonamentat el paper positiu que la nostra disciplina pot jugar en la formació dels docents, a pesar de tot no ha deixat d'estar-ho en l'actualitat. Com assenyalava, per exemple, Agustín Escolano, la Història de l'Educació aporta al futur docent el «conocimiento más amplio y complejo de las reglas empíricas de la profesión docente, de la construcción del rol de enseñante como oficio artesano e intelectual», i facilita la «comprensión de los modos de transmisión y apropiación de esas pautas entre los miembros de la corporación».¹⁸ De fet, l'actual postergació oblida que, si més

les universitats catalanes a aquest propòsit. Vegeu GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; VILANOU, C.; MARQUÈS, S. [et al.]. «La historia de la educación como elemento formativo de los educadores». Dins: *La Universidad en el siglo XX...*, p. 706-709.

17. DEPAEPE, M. «Demythologizing the Educational Past: An Endless Task in History of Education». *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, núm. 2 (1997), p. 223.

18. ESCOLANO BENITO, A. «Sobre el oficio de maestro y los programas de formación. Nuevos enfoques genealógicos». Dins: *La Universidad en el siglo XX...*, p. 676-677. Aquesta proposta de recontextualització de la Història de l'Educació en els programes de formació de docents també ha estat tractada pel mateix autor a «La investigación histórico-educativa y la formación de profesores». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 157 (1994), p. 55-69; i a «La historia de la educación primaria como disciplina. Propuesta para su desarrollo curricular». Dins: MARÍN ECED, T. [et al.] (ed.). *Formación de Pro-*

no, i assumint els plantejaments substancials dels distints corrents en Història de l'Educació, tant els objectius com les inqüestionables virtualitats que se'n deriven estan definits ben precisament. Així, les funcions que la Història de l'Educació pot desenvolupar en el context general del currículum de les ciències de l'educació serien, com a mínim, algunes de les que designem a continuació.¹⁹

En primer lloc, des d'una funció genètica/hermenèutica, la Història de l'Educació hauria de facilitar una perspectiva global i crítica de la manera com la realitat educativa, les institucions educatives, el sistema educatiu organitzat, les idees i els ideals educatius, el pensament educatiu i la teoria de la formació s'han desenvolupat tenint en

compte la història cultural general. A més, el fet de cridar l'atenció sobre la variabilitat de contingut dels conceptes utilitzats en educació pot ajudar a alliberar-nos d'uns quants prejudicis i posicions apriorístiques en relació amb alguns temes educatius. També, si escau, pot propiciar la recuperació de solucions i respostes ja oblidades a problemes educatius generals o específics.

En segon lloc, des d'una funció situacional, la nostra disciplina ha de contribuir a fer clarificar la situació present, ha de mostrar que la realitat actual ha de ser compresa i avaluada com el resultat de tot un procés històric. Ha de facilitar una comprensió total de la pedagogia actual, a partir d'una perspectiva històrica, i ha d'emfatitzar l'afirmació de Compayré en el

fesores y Educación Social. Conca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, p. 117-131. Vegeu també PEREYRA, M. «La historia de la educación en la formación de educadores». *Tempora*, núm. 1-2 (1981), p. 7-21 i 57-72. Philip Perdeu considera que la Història de l'Educació pot ajudar en el desenvolupament d'una perspectiva en relació amb les noves idees; pot incrementar l'interès per l'educació; afavorir la comprensió del propòsit de l'educació; intensificar el coneixement de l'educació com una acció-institució constructiva; impulsar una bona voluntat per acceptar noves idees en educació, i promoure la formació d'un ampli i imparcial punt de vista. Vegeu PERDEW, Ph. «History of Education and the Educational Professions». *Educational Forum*, núm. 12 (1948), p. 316-318. Seguint en l'àmbit de l'alumnat, però tenint més en compte la seva potencial actuació professional com a educadors i el desenvolupament d'aptituds, amb Alfonso Capitán, podrien ressenyar-se com a objectius de la Història de l'Educació: propiciar, inspirar, incentivar, reforçar i fomentar aptituds com la capacitat de concepció dinàmica, el sentit crític, la creativitat i la humilitat, ja que totes elles, a través de la pràctica continuada, acaben generant la «conformació d'habilitats per ensenyar». Vegeu CAPITÁN DÍAZ, A. «La Historia de la Educación en un plan de formación de profesores». Dins: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Vol. 1. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía-Instituto «San José de Calasanz» del CSIC 1980, p. 150-151.

19. Vegeu DEPAEPE, M. *On the relationship of theory and History in Pedagogy*. Lovaina: Leuven University Press, 1983, p. 11-56.

sentit que la Història de l'Educació és una introducció necessària a la mateixa pedagogia.

En tercer lloc, com a funció empírica, la Història de l'Educació ha de facilitar l'ampliació del camp potencial d'experiència de l'educador i també l'objecte material de les ciències de l'educació. A partir d'aquí, s'ha d'utilitzar el coneixement històric per construir una teoria que serveixi per optimitzar la pràctica pedagògica, més que per oferir respostes directes a problemes actuals.

I, en quart lloc, des d'una genuïna funció prospectiva, la nostra disciplina pot oferir elements de judici operatius útils per a planejar i prevenir l'evolució i el desenvolupament de l'educació en el futur, a partir de l'estudi de les condicions i circumstàncies en què s'ha desenvolupat en el passat, com ha estat considerada una situació quasi experimental en demostrar que l'evolució pedagògica no és el resultat d'un procés natural, sinó que ha estat condicionada per factors socials, econòmics, polítics i culturals.

Algunes claus contextuais que condicionen el debat sobre l'estatut acadèmic de la Història de l'Educació

En la situació actual és urgent una reflexió adequada sobre les causes per

les quals s'ha arribat a un estat com el d'ara, assenyalat en el nostre país i en molts altres. La situació, com tot el que està relacionat amb l'educació, és complexa i està determinada per moltes causes. Això no obstant, m'agradaria ara plantejar, amb caràcter de primera aproximació i centrat en tres qüestions concretes, unes quantes raons que, a parer meu, poden ajudar-nos a comprendre el que succeeix.

En primer lloc, cal parlar de la generalització acrítica i indiscriminada de la filosofia de passar comptes en tots els sistemes educatius. Sens dubte, vivim temps dolents, i no tan sols per a la lírica. No poden estranyar els problemes que denuncia Aldrich per a la Història de l'Educació en el Regne Unit per motius pressupostaris, quan ara fa més de tres anys el govern i les autoritats acadèmiques d'aquell país no dubtaven a l'hora de clausurar, a Cambridge, especialitats de física perquè no arribaven al centenar els estudiants matriculats. Una situació que, ja durant els anys vuitanta, quan va aparèixer, Lowe denunciava com a influïda per la crisi econòmica que genera una demanda popular de passar comptes des de tots els sectors del sistema educatiu, i també des de les institucions de formació d'educadors. Aquest context propicia el qüestionament de la utilitat de les disciplines

teòriques, entre elles la Història de l'Educació.²⁰

Aquest ambient de retalls pressupostaris generalitzats o de congelació d'assignacions econòmiques en l'àmbit de l'educació superior als països de l'OCDE és un fet que des dels anys vuitanta ha anat prenent força. La difusió de mecanismes de control i burocratització, la introducció de paradigmes gerencialistes en el funcionament de les universitats, i el no dissimulat impuls governamental a l'augment de la competitivitat entre les diferents institucions d'educació superior en lluita pel repartiment d'uns magres pressupostos per a docència i investigació, són avui dia una realitat. Com sosté Gumpert, s'ha consumat el pas d'una educació superior pública concebuda com una institució social a una educació superior entesa com una indústria, productora a través de la docència i la investigació de béns i serveis que han de competir en el mercat.²¹

En aquest context, ja ben delicat per si mateix, apareix un segon problema. Em refereixo a la «Penosa reputación de la investigación pedagógica», que és el títol d'un conegut i provocador article de Carl F. Kaestle a l'*Educational Researcher* de fa uns pocs anys. És la conclusió de l'informe elaborat per ell des del «Wisconsin Center for Education Research» amb les respostes de trenta-tres institucions oficials i investigadors a la pregunta de «por qué la reputación de la investigación pedagógica es tan penosa».²² Comentant aquest article, García Hoz assenyalava la inqüestionable paradoxa que «mientras, por un lado, se vuelven los ojos a la educación como el gran remedio para los males de la Humanidad y, por lo mismo, un bien y un derecho de todos los seres humanos, el aprecio por la pedagogía no se puede estimar envidiable».²³ García Hoz, sobre la base que «el gran mal de la in-

20. LOWE, R. «History as Propaganda: The Strange Uses of the History of Education». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Trends in the Study and Teaching of the History of Education*. Leicester: Occasional Publication, núm. 7: *History of Education Society*, 1983, p. 48-49. Aquesta escissió entre continguts «pràctics» i «teòrics» en la formació d'educadors és criticada per molts autors. Per exemple, GOSDEN, P. «Recent Developments in the study of the History of Education in Teacher-Education Courses». Dins: *Trends in the Study...*, p. 16.

21. GUMPERT, P.J. «Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives». *Higher Education*, núm. 39 (2000), p. 67-91.

22. KAESTLE, C.F. «The awful reputation of education research». *Educational Researcher*, núm. 1(1993), p. 23-31.

23. GARCÍA HOZ, V. «La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad». Dins: GARCÍA HOZ, V.; BARRIO MAESTRE, J.M.; BARTOLOMÉ PINA, M. [et al.]. *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1994, p. 30.

vestigación pedagógica es la falta de relación entre los distintos elementos que influyen en el quehacer investigador», planteja que per ventura «el único camino para que la pedagogía y su labor investigadora tenga una decorosa reputación» passa per acabar amb el divorci entre els pràctics —professors, administradors i polítics de l'educació— i els investigadors de l'educació, incorporant a la formació dels primers la preparació per a la investigació pedagògica, amb la qual cosa la complementarietat entre ambdues tasques seria major, perquè els pràctics podrien valorar de manera adequada la tasca investigadora i cooperar-hi.²⁴ Per a altres autors, com Gerald Sroufe, que escriu expressament amb la referència de Kaestle, la solució del problema és ben coneguda: la investigació educativa s'ha de centrar en temes que concitin interès vers els desafiaments que afronta l'educació pública; s'ha d'investigar sobre qüestions que siguin rellevants i importants per a polítics i administradors de l'educació, mestres i pares.²⁵

I en tercer i darrer lloc, no acaba de millorar l'horitzó que ofereix a la in-

vestigació educativa el debat postmodern que, per a Mark Constanas, constitueix avui dia «el más desestabilizador y profundo conjunto de desafíos» que afronta la investigació educativa en qüestionar principis bàsics i ambicions il·lustrades en l'enfocament intel·lectual per a la comprensió i resolució de problemes com la unitat, la certesa i la predictibilitat; perquè objecta la visió d'un món sustentat en l'aspiració del progressiu millorament; qüestiona el valor de la racionalitat; rebutja la gran teoria en favor d'un coneixement focal preferible a la comprensió sistèmica i s'absté de realitzar estudis a gran escala; i, en fi, veu el món com un lloc indeterminat més enllà de tota descripció coherent.²⁶

És un debat que en història s'ha plantejat ja fa uns quants anys a partir de la posició de Lawrence Stone el 1979 en assenyalar «el fin de la creencia de que sea posible la explicación científica coherente de las transformaciones del pasado». Però les teories postmodernes sobre la història han anat més lluny en negar que la historiografia faci referència a la realitat perquè no hi ha un criteri material de

24. *Ibidem*, p. 31-32.

25. SROUFE, G.E. «Improving the “Awful Reputation” of Education Research». *Educational Researcher*, núm. 7 (1997), p. 26-28.

26. CONSTAS, M.A. «The Changing Nature of Educational Research and a Critique of Postmodernism». *Educational Researcher*, núm. 2 (1998), p. 26-33. La referència a p. 26-27.

veritat.²⁷ Com escriu Georg Iggers, el que és clar és que «hay teorías acerca de una historiografía postmoderna. La cuestión es si también hay formas postmodernas de la historiografía». Segons ell, la resposta no admet dubtes: «una historiografía así no es posible, precisamente porque la historiografía busca alcanzar el conocimiento.»²⁸ Aquest debat, al cap i a la fi, no ha fet més que enriquir alguns aspectes del treball dels historiadors en alertar sobre les distorsions ideològiques que afecten la investigació historiogràfica i sobre la complexitat del passat i la seva investigació,²⁹ però essencialment, en els termes plantejats, difícilment pot ser acceptat, si amb Roger Chartier s'assumeix que la cerca del coneixement està inscrita en l'estatut constitutiu de la intencionalitat mateixa de la història.³⁰

I, tot i que el camp de la Història de l'Educació, com ha escrit Sol Cohen, sol repercutir amb retard en els debats

historiogràfics, tal com ja ocorregué durant els anys seixanta i setanta amb la «nova història», aquest debat, que encara és als orígens, ja ha arribat; però com la mateixa autora i Marc Depaepe plantegen en la presentació del monogràfic de *Paedagogica Historica* dedicat al tema, «la historia de la educación está bastante lejos de ser capaz de integrar las teorías postmodernas dentro de su propio discurso».³¹ De fet, les primeres aproximacions al tema d'historiadors de l'educació són majoritàriament escèptiques, si no obertament crítiques. Per a Roy Lowe, la nostra tasca té un propòsit social clar: la reconstrucció crítica dels usos de l'educació en el passat amb una voluntat de contribuir a la millora progressiva de l'educació actual, que no és gaire compatible amb aquesta impossibilitat declarada de comprensió coherent del passat del pensament postmodern i, per tant, impossibilitat d'aportar des d'aquesta tasca res de rellevant a la

27. Una aproximació a les qüestions bàsiques, que han suscitat discussió, es pot veure en el dossier «Historia y Posmodernismo». *Taller d'Història*, núm. 1 (1993), p. 59-73; amb textos de Lawrence Stone, Patrick Joyce, Catriona Kelly i Gabrielle M. Spiegel.

28. IGGERS, G. *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*, cap. 5: «El "giro lingüístico". ¿El fin de la historia como ciencia?», p. 96-112 i l'«Epílogo a la segunda edición alemana» (1995). Les cites a les p. 96 i 113, respectivament.

29. *Ibidem*, p. 112.

30. CHARTIER, R. *L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions*. València: Episteme, 1994, p. 19. (Eutopias, 42).

31. COHEN, S.; DEPAEPE, M. «History of Education in the Postmodern Era. Introduction». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 302.

solució dels problemes actuals. Això no obstant, com molts altres historiadors, reconeix que resulta positiu que la nostra anàlisi històrica de l'educació s'enriqueixi problematitzant el concepte de classe per la incapacitat que té de donar compte d'altres variables d'anàlisi, no menys importants, que el postmodernisme en història ha posat en circulació, com l'etnicitat, la religió, el gènere o la regió.³² Per a Agustín Escolano, és obvi que els nous plantejaments han establert un clar relativisme teòric i metodològic, però, d'altra banda, han tingut la virtut de fer aflorar temàtiques d'investigació absolutament descuidades abans. Aquestes noves «formes de curiositat», de les quals parla Furet, que fan objecte d'investigació tot el que fa referència a la superestructura política i cultural, i a allò que és individual: el cos, la festa, el mite, la infantesa, etc. Temes que comencen a emergir també en Història de l'Educació i que forcen, si és possible encara més, el treball interdisciplinari en les ciències socials.³³

El paper de la Història de l'Educació com a eina de comprensió del present

Sembla, doncs, que els nous enfocaments són vistos de manera positiva per l'evident diversificació del camp d'investigació que suposen també en Història de l'Educació. Malgrat això, és justament aquesta situació la que ens fa afrontar, de manera encara més aguda si és possible, el, probablement, principal conflicte que, com a historiadors de l'educació, tenim plantejat: la ineludible tensió entre investigació i docència. García Hoz parla d'una investigació bàsica i d'una investigació aplicada també en educació, com succeeix en les ciències experimentals. Sens dubte, la teoria i la Història de l'Educació s'ubiquen en el primer dels àmbits: ajudar a explicar i a comprendre els fenòmens i els problemes educatius que s'aborden. Si en el camp de les ciències els «bàsics» tenen problemes per justificar la rellevància, la pertinència i la necessitat de la investigació, no els tenim menys aguts els «teòrics». Més, si és possible, nosaltres els

32. LOWE, R. «Postmodernity and Historians of Education: A View from Britain». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 323.

33. ESCOLANO, A. «Postmodernity or High Modernity? Emerging Approaches in the New History of Education». *Paedagogica Historica*, núm. 2 (1996), p. 325-341.

historiadors de l'educació. Com escriu Antonio Viñao, les històries «especials» ubicades en facultats distintes a la que ofereix la llicenciatura en Història, com la Història econòmica, la Història del Dret, la Història de la Ciència, de la Medicina, o de l'Educació «son vistas en general, en sus centros docentes, como disciplinas menores y en todo caso ilustrativas o formativas, cuando no como mera erudición, ornamento o curiosidad. Algo a mantener, pero escasamente útil desde un punto de vista profesional en comparación con otras disciplinas».³⁴

El problema que s'ha de resoldre és ben clar: com poden incorporar-se aquestes temàtiques tan rellevants i suggerents des dels pressupòsits científics de la història a la nostra labor com a docents d'Història de l'Educació? Com justificar-ne la pertinència en un context curricular marcat pel presentisme i per l'utilitarisme més descarnat i innoble? El repte es troba aquí, i és, amb tota probabilitat, el principal desafiament que tenim com a docents i investigadors universitaris.

El que resulta també evident és que no sembla que, en el nostre camp, s'estigui disposat a renunciar a la recerca de la intel·ligibilitat del passat educatiu amb la voluntat de contribuir, críticament i en la mesura del possible, més enllà de tot relativisme, a millorar l'educació actualment, a aportar una mirada històrica, crítica i fonamentada als problemes que a tots els implicats d'una manera o altra en l'educació ens preocupen. Ni tampoc a oferir una reflexió des dels nostres sabers i experiència als que estan preocupats per la falta de referents que orientin la seva tasca professional com a docents.

I aquest compromís no ha pas d'anar vinculat a una renúncia, en la nostra investigació, del major dels rigors exigibles a tota tasca plantejada en l'àmbit de la ciència històrica. Des d'aquest punt de vista, l'opció, per a la majoria dels nostres col·legues, és clara: és millor desaparèixer dels plans d'estudi que renunciar a un treball historicocientífic.³⁵ En aquesta actitud, hi ha una qüestió evident: és possible mantenir un treball rigorós com a his-

34. VIÑAO FRAGO, A. «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)». Dins: GABRIEL, N. de; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, p. 17; vegeu també SOLÀ, P. «The History of Education between two explosions: the explosion of the disciplinary unity of History and that of traditional humanism». Dins: *Working Papers...*, vol. I, p. 285-305.

35. COMPÈRE, M.M. «Typologie élémentaire des manuels d'histoire de l'éducation actuellement en usage en Europe». Dins: *Working Papers...*, vol. II, p. 30.

torador i, alhora, aportar amb aquesta tasca elements de judici per a una resolució adequada dels problemes educatius plantejats avui dia o per a una prospectiva eficaç en aquest terreny? Quan va néixer, la Història de l'Educació apareixia amb aquesta voluntat de servei al present educatiu, però, lamentablement, no practicava, ni de molt, una metodologia rigorosa des del punt de vista de la història. En l'actualitat, hi ha posicions visiblement diferenciades, si no contraposades de manera ben explícita.

Per a uns, és evident que traslladar les preocupacions i les problemàtiques educatives contemporànies a la tasca d'investigació històrica del passat educatiu és un fet clarament negatiu per a la nostra disciplina. Així ho insinua Joan Simon, ja que una utilització àmplia dels mètodes sociològics en Història de l'Educació pot suposar una excessiva dependència del present.³⁶ Especialment dur, en aquesta línia, és Lowe, que pensa que la millor defensa que del seu treball poden fer els historiadors de l'educació és cercar d'asse-

gurar que ells mai no seran víctimes de cap futur crític que, amb la ploma mullada en vidriol, pugui acusar-los de fer les seves versions particulars de propaganda, entesa simplement com el treball desenvolupat segons uns interessos estrictament professionals i educatius.³⁷

Per a altres, en canvi, és clar que la Història de l'Educació ha de col·laborar al desenvolupament educatiu present. En aquesta direcció es manifesta Garforth, ja que pensa que, en una època com aquesta de canvis ràpids i d'incertesa ètica, l'estudi històric de les teories educatives a la recerca dels valors que les sostenien i propugnaven és d'especial rellevància, ja que «los valores son centrales para la empresa educativa; son las premisas básicas para la política y las decisiones de la gestión educativa».³⁸ Keith Dent arriba a considerar que l'única manera de fer que la Història de l'Educació avanci i es renovi, en els plantejaments metodològics, és oferint als educadors temàtiques sobre els assumptes professionals que de manera més directa els concerneixen.³⁹ No

36. SIMON, J. «The History of Education and the "New" Social History». *History of Education Review*, núm. 2 (1983), p. 12.

37. LOWE, R. «History as Propaganda: The Strange Uses of the History of Education». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Trends in the Study...*, p. 59.

38. GARFORTH, F.W. «History and Educational Theory». *History of Education Quarterly*, núm. 3 (1983), p. 390.

39. DENT, K. «The Relevance of the Rear-view: Mirror in Initial Training». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Trends in the Study...*, p. 38.

falta tampoc qui denuncia el fet que els educadors, el col·lectiu que precisament constitueix la principal audiència de la Història de l'Educació, han estat —almenys aparentment— oblidats per la nova generació d'historiadors de la educació.⁴⁰

Obviament, podem trobar posicions de síntesi i acostament entre les dues actituds anteriors. Sense necessitat de plantejar una renúncia tan explícita, com la proposada per Dent, a l'objecte principal i característiques pròpies de la Història de l'Educació, ja Bellerate, en el marc de la interdisciplinarietat, plantejava que la Història de l'Educació no s'ha d'aïllar dels interessos i problemes dels seus contemporanis i, sense renunciar a estudis precisament especialitzats, ha d'incidir en aquesta problemàtica i en la seva classificació. No es tracta amb això, és clar, de renunciar al seu objecte principal, sinó de, al mateix temps, poder

respondre a una exigència de la societat que, encara que no sempre explícita, és real.⁴¹ Walter Feinberg expressa una opinió idèntica de manera contundent: «los especialistas en educación pueden a la vez hablar de los problemas contemporáneos y no por eso dejar de ser buenos historiadores.»⁴² Paul Nash també creu que un treball de «primera classe» en Història de l'Educació sens dubte pot reunir de manera simultània l'objectivitat erudita i la rellevància pedagògica.⁴³

En realitat, ens hem de demanar si, vertaderament, té fonament i sentit la disjuntiva que hi ha en totes aquestes posicions. És a dir, si és acceptable o no, formulada en termes de o bé servitud als problemes educatius del present —el presentisme de què parlen els autors anglosaxons— que distorsionen la nostra aproximació al passat històric en fer-ho amb preocupacions mediatitzades per interessos concrets i

40. EDSON, C.H. «Every Teacher, His or Her Own Historian?». *History of Education Quarterly*, núm. 2 (1978), p. 212. Això no obstant, a la mateixa època d'aquesta denúncia, hi ha obres plantejades amb l'objectiu precís de mostrar de quina manera es pot indagar sobre el passat educatiu per usar-lo en el treball diari com a professor, o bé en la preparació per ser-ho. Per exemple, SHERMAN, R.R.; KIRSCHNER, J. (ed.). *Understanding History of Education*. Cambridge: Schenkman Publishing Company, 1976, p. VIII.

41. BELLERATE, B. «La storia tra le scienze dell'educazione II: metodologia, interdisciplinarietà, predittività». *Orientamenti pedagogici*, núm. 19 (1972), p.728.

42. FEINBERG, W. «On a New Direction for the Educational History». *History of Education Quarterly*, núm. 2 (1981), p. 223.

43. NASH, P. (ed.). *History and Education: The Educational Uses of the Past*. Nova York: Random House, 1970, p. VII.

actuals, o bé d'allunyament d'aquesta problemàtica que ens acosta més a la història formal que, suposadament, ens apartaria del conjunt de les ciències de l'educació. A parer meu, és un fals dilema. De fet, cal una síntesi operativa que amalgami els termes suposadament contraposats. N'hi ha prou, per a això, que reflexionem sobre el significat que assigna Febvre a la tasca de l'historiador: «Saber es sólo un comienzo. Juzgar, no. Prever, aún menos. Se trata, efectivamente, de comprender y hacer comprender.»⁴⁴ Com ha indicat François Dosse, el treball de l'historiador en una perspectiva renovada passa «por la superación del corte presente-pasado, por una relación orgánica entre los dos, a fin de que el conocimiento del pasado sirva para una mejor inteligibilidad de nuestra sociedad».⁴⁵ És el que, ja el 1937, escribia Pierre Vilar: la història és «la educación crítica del espíritu»; del que es tracta, doncs, es d'«enseñarles [a los

alumnos] a pensar ante los problemas más graves del mundo».⁴⁶ Crec, com afirma Brian Simon, que, per acabar, l'estudi històric de l'educació sens dubte ha de servir per formar una consciència crítica en els futurs docents; ha de ser útil per fer-los comprendre la variabilitat del canvi educatiu, per motivar-los, malgrat tot, a la innovació i al canvi en educació que els allunyi del rutinarisme en què la tasca docent cau sense una actitud crítica, fruit de la comprensió de la naturalesa real de la seva tasca que la història els pot proporcionar.⁴⁷ També, amb Richard Aldrich, assumeixo que el valor de la Història de l'Educació resideix en la seva capacitat per facilitar l'accés a l'experiència històrica, per descodificar el present i per aconsellar futures decisions en relació amb l'educació.⁴⁸ Entenc que la nostra tasca docent s'ha de desenvolupar en aquesta perspectiva crítica: ajudar a comprendre i valorar els processos educatius en la seva

44. FEBVRE, L. *Combates por la historia*, p. 133.

45. DOSSE, F. *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*. València: Edicions Alfons El Magnànim, 1988, p. 272.

46. VILAR, P. *Reflexions d'un historiador*. València: Universitat de València, 1992, p. 65-68. (L'ensenyament de la història).

47. SIMON, B. *The State and Educational Change. Essays in the History of Education and Pedagogy*. Londres: Lawrence & Wishart, 1994, p. 16-17.

48. ALDRICH, R. (ed.). *In History and in Education. Essays presented to Peter Gordon*. Londres: The Woburn Press, 1996, p. 6; ID «Discipline, practice and policy: a personal view of History of Education». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Working Papers...*, vol. II, p. 19.

projecció històrica de manera crítica com a millor manera d'entendre obertament els actuals processos i desenvolupaments de l'educació.⁴⁹

49. És una reflexió que s'enriqueix contrastada amb la que específicament duen a terme els historiadors a propòsit de l'ensenyament de la seva matèria per les òbvies concomitàncies d'ambdós discursos. Vegeu LE GOFF, J. «Du bon usage du passé, réflexions en marge de la comisión Le Goff». *Cahiers Pédagogiques*, núm. 238 (1985), p. 9-12; CULLIER, F. «Mort des activités d'éveil?». *Ibidem*, p. 12-14; RAILLON, L. «Un précurseur: Roger Cousinet et l'histoire des choses». *Ibidem*, p. 14-17; DESVIGNES, D.; ROMAN, J. «Le temps, l'histoire, l'enfant». *Ibidem*, p. 17-20; GEORGE, J. «Question (s) de pratique? Abus de documents». *Ibidem*, p. 20-22; CHIEZE, P. «Documents ou artefacts?». *Ibidem*, p. 22-24; CAHEN, M. «Une histoire ou des histoires?». *Ibidem*, p. 25-27; ADAM, J.P. «Les faussaires de l'histoire». *Ibidem*. També CRUBELLIER, M. «Enseigner l'Histoire. Analyse historique d'un malaise». *Histoire de l'Éducation*, núm. 26 (1985), p. 39-60. Una revisió recent de les posicions, les tendències i els debats a propòsit de l'ensenyament de la història en una perspectiva internacional es pot veure a DICKINSON, A.; GORDON, P.; SLATER, J. *International Yearbook of History Education*. Londres: The Woburn Press, 1995. Una visió global sobre la regió europea es troba a SLATER, J. «History Teaching in the New Europe: Challenges, Problems and Opportunities». Dins: *Ibidem*, p. 173-178. El cas espanyol, tractat de manera monogràfica, és analitzat per ORTÍZ DE ORRUÑO, J.M. (ed.). «Historia y sistema educativo». *Ayer*, núm. 30 (1998), p. 11-282. A més de les aportacions sectorials sobre la situació de l'ensenyament de la història en algunes comunitats històriques espanyoles, resulten d'utilitat els textos de RUIZ TORRES, P. «La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades». *Ibidem*, p. 63-100; TUSELL, J. «El debate político e intelectual sobre el decreto de Humanidades». *Ibidem*, p. 101-111; MORALES MORA, A. «La crisis en la enseñanza de la historia». *Ibidem*, p. 203-220. Una situació que crec que resumeix bé la reflexió de John Slater: «Aunque la [enseñanza de la] Historia no puede garantizar actitudes o aspiraciones, es una necesaria, aunque no suficiente, condición para construir elecciones informadas. No sólo nos ayuda a comprender la identidad de nuestras comunidades, culturas y naciones sabiendo algo de su pasado, sino que hace posible que nuestras lealtades a ellas estén moderadas por un escepticismo moderado y responsable.» Això no obstant, com apunta el mateix autor, «no debemos esperar demasiado. [La enseñanza de la historia] No puede garantizar la tolerancia, pero puede, sin embargo, proporcionarle algunas armas intelectuales. No puede abrir mentes cerradas aunque, a veces, deja un persistente peso de duda en ellas. El pensamiento histórico es esencialmente desprejuiciador no socializante». Vegeu SLATER, J. «Methodologies of Textbook Analysis. Report on an Educational Research Workshop of History and Social Studies». Dins: DICKINSON, A.; GORDON, P.; SLATER, J. *International Yearbook...*, p. 189.

Sobre el concepte de clàssic en l'educació i la construcció del cànon historicoeducatiu*

Per Antonio Viñao Frago

Universitat de Múrcia

En aquest text s'analitzen les relacions que hi ha entre l'ús o atribució del terme «clàssic» en el camp pedagògic i la formació del cànon historicoeducatiu. S'hi exposen els trets que caracteritzen el que és clàssic (la selecció, la imposició com a tal, l'autoritat, el model) i el procés de formació del susdit cànon, amb alguns exemples recents de construcció d'aquest cànon. Després de tractar la noció de clàssic des de la perspectiva del lector i de la manera en la qual els clàssics són llegits, es defensa la necessitat d'una concepció oberta —no imposada— d'aquesta noció. I en

* Títol original: «Sobre el concepto de clásico en la educación y la construcción del cánon histórico-educativo». Article traduït per Rosa de Ozollo García.

darrer lloc, pel que fa a l'educació, i des del rebuig de qualsevol intent de canonització, s'argumenta a favor de la substitució del terme «clàssic» pel de texts bàsics o fonamentals per a la comprensió i explicació dels fets i dels processos educatius.

Hi ha reflexions que hom no es faria si no fos perquè algun fet extern ens dóna forces per fer-les. Em refereixo a reflexions sobre aquesta classe d'aspectes o qüestions que no se solen qüestionar, que es donen per suposats, que generalment ens són donades d'una manera tal que sembla que han estat tal com són des del principi i que, a més, no poden ser d'una altra manera. Una d'aquestes qüestions, en l'àmbit cultural, és l'atribució del terme «clàssic» a un autor o a una obra en un camp disciplinari determinat.

L'acord subscrit entre una editorial barcelonina, Pomares-Corredor, i la Sociedad Española de Historia de la Educación perquè un comitè format per diversos historiadors de l'educació duigués a terme l'edició d'una col·lecció de clàssics de l'educació ha estat, en aquest cas, el fet extern que ha motivat la reflexió sobre aquest terme i, molt més enllà, sobre les seves relacions amb el cànon historicoeducatiu i la configuració d'aquest darrer.

La reflexió sorgí, a més, espontàniament. Quan als components de

l'esmentat comitè se'ns demanà que proposéssim uns quants autors i obres per a la referida col·lecció —especificant si ens feiem càrrec de l'edició o suggeríem altres noms per fer-ho—, juntament amb les obres la condició de clàssiques de les quals ningú o gairebé ningú no posaria en dubte —la *Pedagogía* de Kant, la *Pedagogía general* de Herbart o *El siglo de los niños* d'Ellen Key— en sorgiren d'altres que mai fins ara no havien merescut aquest qualificatiu. Per exemple, els escrits sobre educació de Blanco White, proposats per mi, i el *Viaje por las escuelas de España* de Luis Bello, proposat per un altre dels investigadors implicats en el projecte.

Un projecte editorial ha de tenir en compte, indiscutiblement, certes consideracions d'índole comercial. Si una altra editorial espanyola ha publicat recentment, com així succeeix, les memòries i l'informe sobre instrucció pública de Condorcet, la *Pedagogía* de Kant o *De la instrucción pública en España* de Gil de Zárate, no té sentit treure al mercat una nova edició d'aquestes obres, a no ser que, en el pròleg i les notes, si n'hi hagués, se n'ofereixi una revisió substancial.

Hi ha, doncs, un aspecte comercial —autors i obres vendibles o no vendibles en un moment i en un país determinats— que condiciona qualsevol selecció que es vulgui efectuar. Indepen-

dentment d'això, resta, malgrat tot, la qüestió clau: la selecció d'un nombre limitat d'autors i d'obres clàssiques. És a dir, la determinació dels criteris o qualitats que s'han de tenir en compte en aquesta selecció i, alhora, la reflexió sobre la idea de clàssic —què significa aquesta paraula— i la naturalesa del procés pel qual certs autors o obres són considerats tals i altres no. Establir uns criteris i reflexionar sobre què significa ser clàssic, o el que volem dir quan qualifiquem amb aquest terme un text determinat, fa visible, inevitablement, el caràcter històric d'aquesta atribució. La seva aparença atemporal n'amaga la historicitat. En paraules de Maria Esther Aguirre, «el clásico se vincula con el tiempo presente del hombre y de las sociedades que lo erigen como tal [...] el significado de los clásicos es histórico, ya que en él median las preferencias y la sensibilidad de una sociedad determinada, el consenso de una comunidad».¹ Aquesta és la raó per la qual els conceptes de clàssic i canó cultural van sempre units i per la qual aquest terme, el de clàssic, remet al procés històric de canonització o conversió en autoritats d'uns determinats autors i no d'altres. Un procés que, segons l'àmbit disciplinari o

cultural de què es tracti, es dona al llarg d'un període de temps més o menys dilatat i que sempre és el resultat, revisable des de cada present, de la relació de forces que hi ha quant a gustos, inclinacions o preferències.

El concepte de clàssic —les qualitats o els criteris que s'han de tenir en compte per adjectivar com a tal un autor o obra— pot ser ja objecte d'interpretacions diverses. Però la seva aplicació ho és sempre. El canó és alhora consens i dissens. Si existeix, és justament perquè n'hi ha diversos que són possibles. La varietat deriva, d'entrada, del camp disciplinari —el concepte de clàssic en literatura divergeix de la idea de clàssic en educació no tan sols pels autors considerats com a tals, sinó també pels criteris i les qualitats que s'han tingut en compte— i del país o àrea cultural de referència —Jovellanos i Montesino són, sens dubte, dos clàssics de l'educació espanyola, però no de la mexicana, portuguesa o anglesa, com ho serien, respectivament, Vasconcelos, Coelho o Wilderspin, sense que, en aquest cas, la diferència territorial impliqui necessàriament, en un mateix camp disciplinari, diferències en els criteris o qualitats emprades. Però també, com ja he dit, aquesta va-

1. AGUIRRE LORA, M.E. *Calidoscopios comenianos I*. Mèxic: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM): Plaza y Valdés, 1997, p. 26.

rietat és conseqüència de la diversitat d'interpretacions que hi ha sobre el que significa la paraula clàssic i, sobretot, de la seva aplicació en un àmbit o país determinats.

El que es considera clàssic: selecció, imposició, autoritat i model

Hi ha, malgrat tot, uns quants trets en la idea de clàssic amb els quals crec que ningú o gairebé ningú no estaria en desacord. Aquests trets són els de limitació selectiva, imposició, autoritat i model. Determinar quins autors o quines obres mereixen el qualificatiu de clàssics implica sempre una selecció. El nombre ha de ser necessàriament limitat. Harold Bloom escull tan sols 26 escriptors en el que ell considera el «cànon occidental», les «autoritats» de la «nostra cultura» en l'àmbit literari. Un cànon en el qual, per cert, hi són clara majoria els autors anglosaxons i en què cal destacar, com a

dada significativa, la inclusió de Freud. Fet que no sembla gens estrany a qui considera que «Freud es essencialment Shakespeare en prosa» i que la psicoanàlisi és «literatura» o sigui ficció.²

Per què 26 i no 15 o 50? El límit numèric no és neutre. Com més restrictiu sigui més redueix els criteris o qualitats que cal tenir en compte (o almenys, en fa més rigorosa l'aplicació). L'excessiva amplitud, al contrari, dilueix el mateix concepte de clàssic.

D'una manera o d'una altra, a més, la selecció efectuada pretén imposar-se com l'única vàlida, la canònica, enfront d'altres possibles, en un àmbit social, cultural o disciplinari determinats.³ Però de la mateixa manera que la selecció és un tret posat de manifest, la imposició tendeix a fer-se invisible. La mateixa classificació de clàssic oculta el biaix subjectiu de la selecció efectuada. La idea d'atemporalitat que duu annexa i el fet de presentar-se com una tradició o legat —quelcom donat— que s'ha de preservar i transmetre, inqüestionable,

2. BLOOM, H. *El cànon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama, 1995, p. 11, 383 i 387.

3. La idea que tot cànon és, per definició, una opció entre d'altres possibles es pot observar més clarament com més ampli es concep. Així, per exemple, quan el 1987 E.D. Hirsch publicà a *Cultural Literacy* «What Every American Needs to Know» (Boston, Houghton Mifflin) la llista de 5.000 paraules, frases, dates, nombres i personatges que, al seu parer, constitueixen «lo que todo estadounidense debía conocer» per considerar-se culturalment alfabetitzat, va ser replicat immediatament per una altra llista de 600 paraules, dates i noms seleccionats des d'una perspectiva multicultural que contrastava amb l'opció més acadèmica, masculina, blanca, nord-americana i conservadora que caracteritzava la llista anterior (SIMONSON, R.; WALKERS, S. (ed.). *The Graywolf Annual Five: Multicultural Literacy*. Saint Paul: Graywolf Press, 1998).

sense possibles modificacions o revisions crítiques, és el que origina aquest tret impositiu que caracteritza tota determinació del que és clàssic. Un tret que és més eficaç, en el seu propòsit, com més aconsegueix presentar com a objectiva la subjectivitat subjacent que hi ha en el procés de selecció fet, i que atorga d'aquesta manera a l'autor seleccionat la doble aurèola d'autoritat i model que comporta la condició de clàssic. Aurèola que, pensant en el futur, el col·loca més enllà de tota crítica o discussió. I autoritat i model, que el convertiran en «qualque cosa» citable. Alguna cosa de la qual es poden extreure paràgrafs que donin suport a altres escriptors o afirmacions fent ostentació, al seu torn, de la suposada o real familiaritat que amb l'autor es té (els clàssics, en aquest sentit, esdevenen un cos de citacions possibles a utilitzar segon convingui).

Selecció i imposició impliquen canonicització, la construcció d'un canó. D'ací la relació, en cada àmbit concret, entre la consideració de clàssic d'un autor i la construcció del canó cultural en aquest àmbit. Una construcció històricament unida, en la formació acadèmica —que és la que en definitiva consolida i atorga caràcter atemporal a la selecció efectuada—, a la configuració, com a disciplina escolar, de l'àmbit en qüestió: el literari, per exemple, o, en aquest cas, el pedagògic.

Pel que fa a l'educació, la construcció del canó —i la consegüent declaració de clàssic— és un procés que tingué lloc al segle XIX i durant les primeres dècades del XX com una conseqüència més de la constitució de la pedagogia com a ciència, de la seva academització i, sobretot, de l'aparició a Alemanya de les primeres històries i diccionaris de l'educació i de la pedagogia (concretament les de Niemeyer, Schwarz, Cramer, Raumer, Schmid, Lotholz, Schmid i Willman), a les quals caldrà afegir les publicades a França (Virinelle, Théry, Paroz, Buisson i Guex), al Regne Unit (Quick, Browning, Adamson i Watson) i als Estats Units (Smith, Painter, Davidson, Monroe, Graves i Bubberley). En el cas espanyol, la construcció inicial del canó —és a dir, quins autors haurien de ser inclosos en les històries de la pedagogia i de l'educació, quina extensió se'ls hauria de dedicar i com haurien de ser tractats— es produí a finals del segle XIX i, especialment, en les primeres dècades del XX, després de la inclusió de la Història de la Pedagogia o Educació, a partir de 1898, en els plans d'estudi de les Escoles Normals i de l'Escola Superior d'Estudis del Magisteri, i de l'aparició dels primers manuals d'aquesta disciplina (els de García Barbarín, Tudela, Díaz Muñoz, Casa Sánchez, Ruiz Amado, Es-

cribano Hernández, Puigserver, Pertusa Peris i Gil Muñoz, Farga i Recuerdo García).

La construcció del cànon historico-educatiu, pel que fa a Espanya, va estar determinada, sobre manera, per la traducció i publicació anterior o coetània de diverses històries de la pedagogia i educació d'autoria estrangera (les de Paroz, Compayré i Hailman en les dues darreres dècades del segle XIX, i les de Davidson, Painter, Guex, Monroe, Weimer i Damseaux en les dues primeres del segle XX), però també per la influència i el pes de determinats historiadors i pedagogs i la relació de forces ideològiques i corporatives que hi ha en cada moment. Només així s'expliquen, per exemple, les crítiques que Rufino Blanco va fer a la figura de Pestalozzi, enfront dels que el canonitzaven, i que el dugueren a afirmar, el 1909, que les seves teories pedagògiques «habian sido más alabadas de lo que en realidad merecen, porque si de ellas se descarta lo que no era original y lo que no ha sido aceptado, resulta una serie de afirmaciones insignificantes, desordenadas y, a veces, con-

tradictorias y falsas, indignas de ser anotadas en las páginas de la Historia de la Pedagogía Universal».⁴

Tan sols així s'explica, així mateix, que en l'antologia de textos pedagògics hispanoamericans, dirigida per María Ángeles Galino i publicada el 1968, hi figuressin juntament amb Quintiliano, Ibn Tufail, Llull, Nebrija, Vives i els dos Sarmiento (Martín i Domingo Faustino), Jovellanos, Campomanes, Bello, Giner de los Ríos, Varela, Ortega y Gasset, Aguayo, Luzuriaga i Mantovani, entre d'altres, autors que en aquell moment eren vius, com Maíllo —inspector d'ensenyament primari—, Tusquets, Romero Marín, García Hoz i Fernández Huerta —professors universitaris de pedagogia.⁵ Es podrà argumentar, per justificar-ne la inclusió, que no es tractava d'una antologia de clàssics de l'educació, però el simple fet de realitzar una selecció en la qual figuraven els autors així considerats, implicava l'inici del procés, conscient o no, de canonització i consideració de clàssics dels que fins aquell moment no ho eren. Un procés que no ha tingut continuïtat, en la majoria dels casos es-

4. BLANCO SÁNCHEZ, R. *Pestalozzi, su vida y sus obras. Pestalozzi en España*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos, 1909, p. 312-313. Quant a la polèmica entorn de la figura de Pestalozzi a Espanya en les primeres dècades del segle XX, remeto al que ja he dit a «La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936)». Dins: RUIZ BERRIO, J.; MARTÍNEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, J. A.; RABAZAS, T. (ed.). *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*. Madrid: Eudymion, 1998, p. 127-163.

5. GALINO, M.A. (dir.). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Iter Ediciones, 1968.

mentats, però sí que n'ha tinguda, per exclusió o inclusió, en altres. Com explicar, per exemple, l'absència en aquesta antologia —advertides aquestes presències— de Ferrer i Guardia, Martí o Mercante o d'autors, gairebé tots ells exiliats i depurats després de la Guerra Civil, com Almendros, Álvaro Santullano, Ballesteros, Barnés, Juan i Margarita Comas, Estalella, Galí, Llorca, Mallart, Martí Alpera, Mira, Rodríguez Lafora, Roura-Parella, Rubiés, Sáinz, Sánchez Arbós, Sensat, Tomás y Samper, Vergés, Zulueta o Xirau, per posar uns quants exemples representatius d'aquesta «edat de plata» de la pedagogia espanyola que foren els anys 20 i 30 del segle XX,⁶ i la inclusió, a més dels ja esmentats, del caputxí Amigó y Ferrer, fundador de les Terciàries Caputxines i els Terciàris Caputxins, i de Pedro Poveda, sacerdot i fundador de la Institució teresiana? Si, quant al segle XIX, a més de l'esmentat Amigó y Ferrer, hi figurava Antonio María Claret pels seus mèrits com a fundador, així mateix, d'ordes religiosos dedicats a l'ensenyament i sacerdot preocupat per la formació catequística i del clergat, com

justificar la no-inclusió de, per exemple, Ramon de la Sagra o de Pedro de Felipe Monlau, dos reformadors socials àmpliament vinculats a la Institución Libre de Enseñanza, com González Serrano, Posada o, sobretot, Pedro Alcántara García, introductor de Fröbel a Espanya, fundador i director de *La Escuela Moderna* i, sens dubte, un dels pedagogs teòrics i pràctics més rellevants de la seva època? Com comparar, d'altra banda, les 10 pàgines dedicades a Cossío i les 16 de Luzuriaga amb les 20 de Fernández Huerta, les 26 de Romero Marín i les 31 de Pedro Poveda? Encara un exemple més: el fet que aquest darrer autor tingui en el futur més fortuna que alguns dels autors esmentats i que, per tant, figuri en les històries de l'educació i de la pedagogia i se li doni, en aquestes històries, major o menor rellevància, no dependrà tant dels seus textos, del que va escriure, sinó, com en altres casos, del que va fer, i també, sobretot, de l'auge, pes i influència que, en l'àmbit de l'educació en general i de la història de l'educació en particular, tinguin els membres i simpatitzants de la Institució teresiana (raó per la qual va ser inclòs en l'es-

6. Em remeto al que ja he dit sobre això a «La modernización pedagógica española a través de la Revista de Pedagogía» (1992-1936). *Anales de Pedagogía*, núm. 12-13 (1994-95), p. 7-45. La majoria d'aquests autors sí que s'han tingut en compte en antologies recents, com les de Julio RUIZ BERRIO (dir.). *La educación en España. Textos y documentos*. Madrid: Actas, 1996; i *L'escola nova catalana*. Vic: Eumo Editorial, 1992. [Pròleg i selecció a càrrec de Josep González-Agàpito].

mentada antologia, i argument que també pot i ha d'aplicar-se a autors de diferent signe ideològic —a Ferrer i a Guardia, per exemple).

El concepte de clàssic: criteris objectius i interpretacions subjectives

El cànon és, doncs, una construcció històrica que reflecteix la relació de forces existents en cada moment en un àmbit disciplinari determinat. Això no significa pas, però, que la idea de clàssic —per ventura una mica més restringida, però així mateix crucial a l'hora de donar més o menys rellevància a un autor o a un altre o de tractar-lo d'una manera o d'una altra— no duigui implícita una sèrie de trets o qualitats. Com definir un clàssic? Quan sabem que ens trobem davant d'un clàssic? Quins criteris són els que podem tenir en compte per qualificar de clàssic un autor i considerar-lo, consegüentment, part d'un legat que mereix ser conservat i transmès sota la noble aurèola d'autoritat i model?

Algunes, no totes, de les observacions realitzades sobre això des del

camp literari poden ser-nos útils. L'originalitat, el tractament d'un tema universal, l'estil emprat i el grau de ruptura o d'innovació —després imitada— són alguns dels trets utilitzats per definir com a clàssica una obra literària. Però això res no ens diu sobre la seva lectura o la seva apropiació pels lectors. En aquest sentit, per saber què és un clàssic sembla preferible demanar-se, com va fer Italo Calvino, sobre el per què i el com es llegeixen els clàssics, és a dir, col·locar el lector en el lloc que li correspon en el procés de creació de sentits en un text al qual, amb la seva lectura, dóna vida.⁷

Les catorze definicions de Calvino es poden agrupar entorn de cinc idees eix: relectura, originalitat, actualitat/universalitat, riquesa i influència. «Los clásicos» —comença afirmant— «son esos libros de los que se suele oír decir: “Estoy relejendo...” y nunca “Estoy leyendo”. Puesto que un clásico “es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir”, toda “relectura” del mismo “es una lectura de descubrimiento como la primera” y “toda lectura” de un clásico es en realidad una relectura.»⁸ Els clàssics són, així mateix,

7. CALVINO, Italo. *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1993, p. 13-21 (text del mateix article publicat a *L'Espresso*, el 28 de juny de 1981).

8. Sobre la pràctica de la relectura, vegeu les suggerents observacions fetes per GOYTISOLO, Juan. «Lectura y relectura». *El País*, 19 de març de 1993, p. 15-16.

«libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad». D'ací que un clàssic no ens mostri «necessàriament qualche cosa que no sabíem, sinó que, moltes vegades, hi descobrim «algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o que se relaciona con él de una manera especial)». El clàssic és, a més, sempre actual i universal: «es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo, no puede prescindir de ese ruido de fondo», així com allò que, al mateix temps, «persiste como ruido de fondo allí donde la actualidad más incompatible se impone». Els clàssics són, així mateix, un univers de «riqueza para quienes los ha leído y amado». Un univers sorprenent que, en la seva «lectura directa, se sacude continuamente de encima» tots els discursos «intermediarios» —introduccions, aparells crítics, comentaris, etc. Aquesta és la raó per la qual cal «leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos» —fet que rarament ocorre en la joventut.

Aquesta riquesa, juntament amb l'actualitat, és la que fa que un clàssic no ens sigui mai «indiferent»: «sirve para definirte a ti mismo en relación y

quizás en contraste con él», és a dir, mitjançant la confrontació, el debat i, fins i tot, el desacord o l'«antipatía personal». Un clàssic, per acabar, és un llibre influent en una genealogia, cadena o xarxa de relacions i ressonàncies. Són llibres que duen «impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra» i la «que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado»; llibres que precedeixen en el temps altres clàssics, però qui hagi llegit primer aquests darrers i llegeixi després aquell «reconoce enseguida su lugar en la genealogía».

Els clàssics, en definitiva, serveixen, sembla concloure Calvino, «para entender quienes somos y adonde hemos llegado». Aquesta és, no obstant això, en la seva argumentació, una conclusió provisional. Si cal llegir-los, no és perquè «sirvan» per a alguna cosa, afegeix. «La única razón que se puede aducir», en defensa de la seva lectura, «es que leer los clásicos es mejor que no leer los clásicos». Una raó plausible, però difícilment realitzable quan aquest «ruido de fondo» que és l'actualitat, la moda més recent, el darrer *best-seller* o, en el camp professional, totes i cada una de les revistes i llibres que cada dia apareixen, ocupa gairebé totalment, o totalment, el nostre temps de lectura. D'ací que avui dia tan sols sigui possible «inventarse

cada uno una biblioteca ideal de sus clásicos» que compregui «por partes iguales los libros que hemos leído y que han contado para nosotros» (la relectura de bell nou) i «los libros que nos proponemos leer y presuponemos que van a contar para nosotros», deixant per sempre, això sí, «una sección vacía para las sorpresas, los descubrimientos ocasionales».

L'intent d'establir una llista objectiva, inqüestionable, de clàssics és, doncs, un intent frustrat. D'una banda, perquè són els lectors, en definitiva, els que fan clàssics els clàssics. Més encara, perquè són les maneres d'apropar-s'hi, les maneres de llegir d'uns lectors concrets, i no d'altres, les que defineixen els clàssics. Perquè aquests ho són tan sols quan són llegits de la manera en què un clàssic ha de ser llegit per ser-ho —això desplaça el nostre interès des dels texts fins a les recepcions, les apropiacions i els significats creats pels qui els han llegit o els llegeixen. D'altra banda, perquè tots els criteris, trets o qualitats que vulguin assenyalar-se cedeixen, al final, davant la subjectivitat d'una selecció inevitable. Com cedeixen, també, en tots aquests intents similars, tan encertadament criticats per

Pedro Salinas, de confeccionar aquesta màgica llista dels cent millors llibres que assegurí al lector, a la fi, que hi haurà trobat aquest terreny tancat i segur que exclou l'exploració i el descobriment personals.⁹

En aquestes llistes, diu Salinas, «los clásicos del mundo se estancan». Els admesos en aquesta «suprema categoría de autores óptimos e indispensables constituyen *ipso facto* una especie de aristocracia cerrada, un círculo nobiliario» en el qual és possible de distingir tres grups jerarquititzats: un «Paraíso» heterogeni i brevíssim en què Marx es fa amb sant Agustí i Freud amb Dante, ocupat per aquests pocs autors que apareixen en la totalitat o majoria d'algunes de les esmentades llistes; un «Purgatorio» amb «otros grandes hombres que lograron acceso a algunas de las listas, pero no a todas, y que sin hallarse eternamente condenados todavía no han dado con su salvación» (encara que «dada la severidad de los jueces de ingreso» més aviat s'hauria de dir que es troben al «Limbo»; i «en lo más bajo... el tropel de los para siempre excluidos..., que sufren en su Infierno, negada toda esperanza de salvación». «La clasificación de clásico, el concepto de lo que

9. SALINAS, Pedro. *El defensor*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1991, p. 160-170 (text publicat amb el títol de *Defensa de la lectura*, en la dècada dels 40, juntament amb la resta dels que componen el llibre).

es un clásico» —conclou Salinas, en una línia argumental que recorda la de Calvino— «deben ser cosa fluída, viva, constantemente abierta a rectificación, a nombramientos, a cesantías, a vacaciones.» «Los autores de cierta altura» sempre hi seran, «en estado de disponibilidad» perquè «ser clásicos en cuanto la demanda de un grupo lo bastante fuerte los convoque para ese servicio». Per això, hi ha tants «clásicos olvidados» com «falsos clásicos».¹⁰ I d'ací, afegeixo la necessitat d'aquesta aventura personal que és el descobriment dels primers i el desemmascarament dels segons Una tasca que deixa al descobert aquesta responsabilitat moral de l'historiador a la qual m'he referit en altres ocasions.¹¹

Textos clàssics o textos bàsics

La configuració de la pedagogia o educació com a àmbit disciplinari independent va dur a la formació d'un cànon d'autors i d'obres que, com en altres àmbits científics, s'entenia que l'havien de conèixer els que hi treballessin o escrivissin sobre ell. Mai no ha existit, no obstant això, un cànon,

sinó diversos cànons. D'acord amb el país, per exemple, però també segons els criteris tinguts en compte i la seva aplicació concreta. Uns criteris i una aplicació variables, com ja vaig dir, segons la relació de forces existents en cada moment, el context en el qual s'elaboraren i aplicaren, i segons els qui, des de l'àmbit disciplinari de la pedagogia, revisen la tradició canònica rebuda, afegint o suprimint autors i obres o modificant l'atenció i el tractament que reben.

Sempre hi ha hagut i hi haurà, pel que sembla, diferents versions en conflicte sobre el cànon historicoeducatiu i l'atribució o no del terme clàssic, amb l'aurèola que això duu —autoritat, model, perfecció, atemporalitat, rellevància, patrimoni que s'ha de transmetre, etc.—, a un autor o obra determinat. Cal qüestionar-se, fins i tot, si és possible renunciar a l'ús d'aquest adjectiu i amb ell a la propensió, tan consubstancial a la naturalesa humana, a canonitzar i demonitzar una part del passat. D'una manera o d'una altra, el passat sempre es troba aquí, present, i amb ell la temptació de mistificar-lo cercant el recolzament d'una tradició cultural, corpora-

10. *Ibíd.*, p. 170-171.

11. VIÑAO, A. «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)». Dins: GABRIEL, N. de.; VIÑAO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 15-49.

tiva o ideològica canonitzada amb aquesta finalitat.

D'altra banda, el cànon historicoeducatiu ens ve ja configurat. Posseeix un cos més o menys estable d'autors i d'obres. Aquest ja no és el moment de la seva construcció inicial, sinó el de la revisió. I dues de les primeres observacions que s'hi poden fer són el pes que hi tenen aquells països i èpoques que més influència han tingut en aquesta configuració i l'estretor amb la qual ha estat configurat.

Sobre el primer aspecte, n'hi ha prou d'examinar, per comprendre tot el que s'ha dit, la procedència i l'època dels 90 «pensadores de la educación» que «han dejado una huella en el pensamiento de la educación», estudiats en els números de 1993 i 1994 de la revista *Perspectivas*. L'exemple és, a més, significatiu. *Perspectivas* és una revista editada per la UNESCO, el màxim organisme internacional en educació i cultura. Calia esperar, doncs, en aquest cas, una major amplitud cultural i geogràfica en la selecció dels autors en relació amb l'habitual limitació al món occidental de la pràctica totalitat de les històries i diccionaris de l'educació existents. Aquesta major

amplitud selectiva és, sens dubte, apreciable tant en els propòsits expressats en el text introductori pel director de la publicació, Zaghoul Morsy,¹² com en el resultat final. He de confessar, després de llegir els 90 noms seleccionats, que n'hi va haver que m'eren absolutament desconeguts —especialment els que procedien de les civilitzacions orientals i asiàtiques, però també algun europeu— i que a altres els coneixia més per les seves obres poètiques —Tagore— o activitats polítiques —Nyerere, Gandhi, Mao Zedong— que pels seus escrits pedagògics. Això no obstant, i tenint en compte l'esmentada amplitud, els països que compten en aquesta selecció amb més autors són, per aquest ordre, Alemanya (10), França (9), Regne Unit (9), Rússia —i antiga URSS— (7), Suïssa (5), Estats Units (5) i Xina (5).¹³ Pel que fa a l'època, és també significatiu el fet que la major part corresponguin als segles XIX i XX, és a dir, al període de configuració de la pedagogia —o ciències de l'educació— com a disciplina acadèmica i camp d'investigació —això explica el pes, en la selecció efectuada, dels autors de l'Educació nova o del moviment renovador de principis del segle

12. MORSY, Zaghoul. «La galaxia paideia». *Perspectivas*, núm. 85-86 (1993), p. 7-19.

13. Els «pensadors» biografiats i tractats en els números posteriors de *Perspectivas*, fins al volum de juny de 1997, reafirmen el que s'ha dit: tres són europeus, un llatinoamericà i un asiàtic.

XX— i, ahora, dels sistemes educatius nacionals —d'ací el fet que també hi figurin autors molt implicats en els processos de formació d'aquests sistemes.

L'estretor del concepte clàssic en educació ha estat en general conseqüència de la reducció a l'àmbit del pensament pedagògic des d'una perspectiva filosòfica i teòrica. Una concepció àmplia, en l'àmbit educatiu, ens duria a incloure-hi:¹⁴

- Els que des del punt de vista polític, social o ideològic han reflexionat per escrit sobre l'educació d'una manera influent.
- Aquells textos i autors als quals cal acudir inevitablement per entendre un tema, una qüestió o una època.
- Aquells que amb els seus escrits jugaren un paper rellevant en la configuració de la pedagogia com a ciència o de les ciències de l'educació.
- Aquells que des de la praxi contribuïren, de manera decisiva, a la formació dels respectius sistemes educatius nacionals, a la realització d'importants reformes educatives, a la introducció d'innovacions curriculars, noves metodologies o formes d'organit-

zar l'ensenyament, a la difusió de moviments pedagògics i a la creació d'institucions o corporacions educatives amb certa difusió i influència.

—Els que en els seus escrits varen saber reflectir, amb lucidesa i de manera incisiva, la realitat i els problemes educatius de la seva època.

—I, per acabar, els que saberen avançar-se al seu temps i feren propostes després acceptades i aplicades o varen preveure canvis i situacions després confirmades.

Aquesta concepció, més àmplia que la usual, resulta encara una mica estreta en l'àmbit historicoeducatiu. En principi, caldria distingir entre autors clàssics i obres clàssiques. Primer, perquè per ventura no totes les obres d'un autor considerat clàssic, ni tan sols les de tema educatiu, mereixen aquest qualificatiu. En la producció escrita sempre hi haurà obres majors i menors. Després, i això és el més important, perquè hi ha textos d'autoria col·lectiva o desconeguda que, d'acord amb els criteris abans indicats, també haurien de formar part dels diferents cànons historicoeducatius mundials, occidentals, orientals o na-

14. Vegeu, per a aquest punt, els treballs d'Ulrich HERRMANN. «Paedagogische Klassiker und Klassiker der Paedagogik» i, sobretot, de Hans SCHEUERL. «Was ist ein paedagogischer Klassiker?» *Zeitschrift fuer Paedagogik*, vol. 41-2 (1995), p. 155-160 i 161-165, respectivament. El coneixement i la traducció d'aquests dos llibres són gràcies a Gabriela Ossenbach.

cionals. Com no incloure, per exemple, la *Ratio Studiorum* o els «trenta principis de l'Oficina internacional de les Escoles noves», entre els textos clàssics de l'educació occidental? Segons els criteris esmentats, qui deixaria fora d'un possible canó historico-educatiu de l'Espanya contemporània el denominat «Informe Quintana» de 1813, elaborat per una comissió de sis membres presidida pel famós politico-liberal, poeta i dramaturg que li donaria el seu nom; les «Bases para un programa de instrucció pública» aprovades el 1918 a l'XI Congrés del Partit Socialista Obrer Espanyol; el Pla general d'ensenyament de 1936 del Consell de l'Escola Nova Unificada de Catalunya; aquestes dues excel·lents mostres del pensament i de la política educativa del nacionalcatolicisme franquista que foren les exposicions de motius de la Llei d'ensenyament secundari de 1938 o la d'educació primària de 1945; i el denominat Llibre blanc que precedí la reforma de 1970?

Tal vegada, aquesta amplitud sembli excessiva o impliqui la liquidació del concepte de clàssic. Per ventura, aquest concepte no hauria de ser aplicat fora de l'àmbit literari o artístic i s'hauria d'entendre tan sols en el sentit de qualque cosa que es constitueix com a model o norma de perfecció en un determinat moment. El que sí sembla cert,

en tot cas, és que la utilització d'aquest terme en un determinat camp disciplinari, acadèmic i científic implica, es vulgui o no, la configuració d'un canó d'autoritats intocables, més enllà de tota revisió i crítica. En l'àmbit educatiu, en particular, el canó, tal com ha estat construït, reflecteix, en cada país o àrea cultural, les opcions dels grups i tendències dominants en cada moment. D'ací les exclusions i incursions que s'hi fan, la major o menor atenció prestada a uns i a altres autors o obres i el tractament del qual han estat objecte.

La idea de clàssic està, això no obstant, com he dit, més en els lectors i en les maneres en les quals aquests es fan seus els textos que en els textos en si. La canonització —el fet que determinats autors i obres rebin aquest qualificatiu— no ha d'excloure la revisió generacional o l'exploració i els descobriments personals. Els clàssics, des d'aquesta perspectiva, no ens vindrien donats, sinó que caldria cercar-los i trobar-los per confirmar-los com a tals, per desemmascarar-los o per atorgar aquesta condició als oblidats o negats fins aquell moment. Per això, en educació, com en altres camps disciplinaris, sembla més útil, primer, analitzar com s'ha configurat històricament un canó determinat o no —o, si hom s'estima més, quins són els canons en conflicte—, i després substituir el terme clàs-

sic pel de textos bàsics o fonamentals, els més representatius o significatius en relació amb un tema, una qüestió, una època, un corrent o una tendència, un moviment o un sistema educatiu.¹⁵ Si, en definitiva, la selecció reflectirà les idees que sobre la representativitat, significació i influència de tots els textos possibles tenen aquells sobre els quals

recau la responsabilitat de fer-la, serà millor substituir «obres» per «textos» i «clàssics» per «bàsics» o «fonamentals». Les canonitzacions o mitificacions, de qualsevol signe, no casen bé amb el coneixement històric, perquè no cerca promoure la santedat, sinó la certesa. D'ací el seu interès per desmitificar els processos de canonització.

15. Per això, molt encertadament, les dues antologies: *La Educación en España* i *La educación en los tiempos modernos* (Madrid: Actas, 1996) dirigides per Julio Ruiz Berrio, duen el subtítol de «Textos y documentos».

El retorn del subjecte i de la política: jaciment temàtic per a la investigació historicoeducativa*

Per Juan Manuel Fernández Soria

Universitat de València

Introducció i plantejament

Tot i que és un aspecte conegut i acceptat, per ventura no resulta òbvia una advertència sobre l'enorme dificultat de fixar quines matèries i quins camps d'estudi interessin a l'historiador del nostre temps. N'hi ha que presenten, a més, la dificultat d'entremesclar-se amb metodologies i amb les ciències auxiliars de la Història. De la quantitat d'enfocaments i ocupacions històriques vers les quals els professionals decanten les seves preferències, ens proporcionen una mostra la multitud de treballs que

* Títol original: «El retorno del sujeto y de la política: yacimiento temático para la investigación histórico-educativa». Article traduït per Rosa de Ozollo García.

es donen a conèixer en congressos i reunions científiques, exponent de la diversitat temàtica que ocupa l'historiador.

Malgrat tot, se'ns demana que reensem «nous temes» per a la Història de l'Educació. Per a això, cal preguntar-nos, en primer lloc, què dicta aquesta «novetat» i en funció de què apareixen nous temes en Història i, el que és més important, què ha d'orientar l'ocupació de l'historiador. Sovint la seva dedicació ha estat determinada per les possibilitats personals d'accés a les fonts, per les exigències de les tribunes mediàtiques, per les commemoracions històriques o per les modes intel·lectuals. Sense jutjar aquestes motivacions, sí que creiem que el quefer de l'historiador l'hauria de fixar la mateixa funció de la Història. Si aquesta té —i ha de tenir— una funció *cívica*, d'assistència a la societat civil, de valoració d'allò que la fa «civil» —integrada per *cives*, ciutadans, implicats en la seva *polis* en la qual fan política— els nous temes han d'encaminarse, d'una banda, a resoldre les necessitats de la societat i no les d'un grup de pressió o les creades per i des del «poder»; d'altra banda, a desvelar-li i/o recuperar per a ella el seu quefer i pro-

tagonisme en la Història i, per últim, a orientar la ciutadania en allò que estigui cridat a ser el seu destí millor.

Naturalment, aquest plantejament requereix tant una reconstrucció de la Història des de les expectatives de cada present, com una actitud duradora de compromís amb valors i veritats que el relativisme de cada present no ha de modificar,¹ perquè, en coincidència amb José Andrés-Gallego, es pot pensar que qualsevol labor historiogràfica, com tot acte humà, implica inevitablement una concepció de la vida, «implica una cosmovisió», i que tota opció historiogràfica és ètica.² Abans de seguir, cal preguntar-nos, doncs, per molt succinta que sia la resposta, per les funcions socials de la Història.

1. La funció de la Història i la gestació de nous temes d'investigació

No podem assenyalar aquí les moltes missions que s'atribueixen a la Història; això no obstant, creiem que el seu paper fonamental consisteix, d'una banda, a donar a conèixer els temes o

1. Vegeu ESCOLANO BENITO, A. «La historiografía educativa. Tendencias actuales». Dins: GABRIEL, N. de; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997, p. 66-67.

2. ANDRÉS-GALLEGO, J. «La Nueva Historia como reto». Dins: *New History, Nouvelle Histoire: Hacia una Nueva Historia*. Madrid: Actas, 1993, p. 19.

problemes que importen a la societat³ i, de l'altra, a fer-li comprensibles les accions i les creences de les persones en la doble dimensió de *criatures* i *creadores* de la Història,⁴ és a dir, contribuir a fer protagonistes els integrants de la societat en l'esdevenir actual i desvelar el protagonisme del subjecte, singular o col·lectiu, en el fet històric. Una i altra funció atenyen l'ésser *polític* de la societat, posen la Història al servei dels seus destinataris i exhibeixen el *protagonisme* dels predecessors en la construcció i el desenvolupament de la vida *política*, d'aquest esdevenir que els marca com una comunitat diferent de les altres.

La Història actua, doncs, com a descobridora de l'ésser polític de l'home. I així, la investigació històrica ha d'oferir una reflexió teòrica vàlida a l'hora de repensar els problemes actuals que ajudi, com desitja Josep Fontana, a «recomponer la consciència crítica social» i «reanimar la capacidad de acción colectiva»,⁵ necessàries per a l'acció política, és a dir, per a l'acció autònoma, conscient, responsable, protagonista i soli-

dària; per això, alhora que contempla l'home en societat de manera unitària amb els seus problemes i exigències (subjecte amb altres subjectes de la circumstància social, política i cultural la vivència, real o imaginària, dels quals és incomprensible sense les de la resta), mostra també, i denuncia, contravalors que obstaculitzen aquella essència política i impedeixen una societat diferent i més desitjable (l'atenció de la Història a les dones i a la infància en situació de risc obeeix a l'interès social per desemmascarar tradicionals injustícies i desigualtats socials, de la mateixa manera que la preocupació per la joventut revela, entre altres coses, la preocupació de la societat pel seu futur). Transformar la societat (un clar objecte de la *política*) implica l'afany per una societat distinta a la dominant, per la qual cosa acceptar com una de les finalitats de la Història el poder d'influir en la societat exigeix una opció política sobre qui exerceix aquell ofici, perquè —adverteix Cristina Segura— «se está defendiendo la necesidad de subvertir el orden».⁶

3. FONTANA, J. *La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica, 1992, p. 124.

4. NÓVOA, A. «El passat de l'educació: la construcció de noves històries». *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996), p. 256.

5. FONTANA, J. *La Historia después del fin de la Historia...*, p. 143-146.

6. SEGURA GRAÍÑO, C. «Algunas cuestiones a debatir sobre la Historia de las mujeres». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate. Tom II: Retorno del sujeto*. Santiago de Compostel·la: Historia a Debate, 1995, p. 304.

La història dels éssers humans en societat és també una cerca de la identitat dels pobles —però no tan sols això, com acabem de veure—,⁷ per la qual cosa és capaç de «construir (desconstruir/ reconstruir) memòries i tradicions, filiacions i adhesions, creences i solidaritats»,⁸ i de formar/transformar identitats i pertinences polítiques i afectives, reals i simbòliques, a un territori o a una idea; d'ací l'enorme responsabilitat que contreu l'historiador pel seu potencial poder conformador de la memòria de les persones i de les nacions⁹ i per la seva capacitat d'influir amb vista a la transformació social.

Memòria comuna, però també individual, identitat personal i social, protagonisme del subjecte singular i col·lectiu en la transformació social, etc., són idees i conceptes que, presents en les finalitats de la Història, en ressalten l'aspecte social, al mateix temps que recuperen —valorant-lo de manera especial— el ressorgiment del subjecte i el retorn de la qüestió política.

Estem assistint, sens dubte, a la reivindicació del *subjecte* com a *creador* i *protagonista* de la seva història, tant de la viscuda en l'esfera pública com de la construïda en la privada. El retorn de l'individu com a actor històric torna a l'home la llibertat perduda en les estructures a les quals quedà sotmès durant anys i en benefici de l'objecte en el qual el subjecte quedà alienat; un retorn que li fa recuperar la voluntat d'actuar, que comporta la intervenció conscient del subjecte allà on es decideix el seu destí.¹⁰ S'entén que la història no sempre està regulada per les estructures o les conjuntures alhora que es reconeix també la intervenció de l'individu en la política i en la història. Jacques Le Goff descriu així el que és, per a ell, un dels retorns de l'actual historiografia francesa: «Au-delà en effet du retour des personnages en histoire politique ou dans la biographie, c'est bien le retour de l'individu qui émerge face non seulement aux structures et aux modèles abstraits mais

7. Perquè, com alertà Ernest Renan, «olvidar, incluso interpretar mal la Historia, es un factor esencial en la formación de una nación» i, conclou Eric Hobsbawm, de qui prenem la cita de Renan, «la historia mala no es historia inocente. Es peligrosa» (*Sobre la història*. Barcelona: Crítica, 1998, p. 270 i 276).

8. NÓVOA, A. «El passat de l'educació...», p. 270.

9. Vegeu VIÑAO FRAGO, A. «De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)». Dins: GABRIEL, N. de; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa...*, especialment les p. 15-33.

10. Jacques Julliard es demana si no és aquesta una de les raons que expliquen el retorn de «lo político». Vegeu «La Política». Dins: LE GOFF, J.; NORA, P. *Hacer la Historia. Tom II: Nuevos enfoques*. 2a ed. Barcelona: Laia, 1985, p. 243.

aux personnages collectifs de l'histoire sociale, groupes, catégories, classes, masses, etc...».¹¹ No és difícil d'extraure de les pràctiques polítiques dels individus un ampli camp d'estudi per a l'historiador, com després assenyalarem.

Al costat del subjecte emergeix *allò que és polític* com a àmbit privilegiat de la investigació històrica. René Rémond, figura clau de la renovada història política, justifica aquest ressorgiment davant l'evidència que «la història com a realitat», és a dir, «entesa com la continuació dels esdeveniments», ha mostrat que «la política incidia sobre el destí dels pobles i sobre les existències individuals», i que «tenia consistència pròpia i gaudia, fins i tot, d'una certa autonomia en relació amb la resta de components de la realitat social».¹² És incontestable la nova dimensió que adquireix l'aspecte polític que ha mostrat la seva presència en nombrosos àmbits, «tanto por la irrupción del acontecimiento en el devenir colectivo (por ejemplo, el impacto de las guerras) como por el acrecentamiento del campo de intervención de los estados, como por la cre-

ciente politización de situaciones en otro tiempo apolíticas (la ecología, por ejemplo)». Pascal Balmand —la frase anterior és seva— també creu que el ressorgiment de la història política pren alè de la transformació que ha sofert la definició mateixa de l'«esfera política», i que posa de manifest el desplaçament semàntic de «la política» —activitat específica— a «allò que és polític», «campo englobador y polimorfo, abierto a todas las orillas de la gestión de lo real y de las relaciones de poder que aquélla cristaliza»,¹³ obert a múltiples subjectes-actors, a variades activitats i situacions, a una infinitat d'esdeveniments. La política, diu Rémond, és el lloc de gestió de la societat global. D'ací el seu interès i importància per la societat i per la investigació històrica.

L'emergència de l'aspecte *polític* en les moltes manifestacions dels subjectes —individuals i col·lectius—, dels processos i escenaris en els quals es desenvolupa —públics i privats, espais familiar i professional, àmbits local, nacional i mundial—, de les preocupacions i iniciatives dels protagonistes, etc., implica la dispersió de l'objecte de

11. LE GOFF, J. «Les Retours dans l'historiographie française actuelle». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate. Tom III: Otros enfoques*, p. 162-163.

12. RÉMOND, R. «Une histoire présente». Dins: RÉMOND, R. (dir.). *Pour une histoire politique*. París: Éditions du Seuil, 1996, p. 20.

13. BALMAND, P. «La renovación de la historia política» Dins: BURDÉ, G.; MARTIN, H. *Las Escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1992, p. 256-258.

la investigació històrica i la multiplicitat de temes d'estudi; en suma, sembla abocar a la fragmentació de la Història que, necessàriament sol·lícita de la *diversitat* de subjectes i objectes de la investigació, necessita la síntesi que doni unitat a les anàlisis i en proporcioni una visió de conjunt;¹⁴ crec que aquesta síntesi pot procedir de la recuperació de l'home com a centre de la investigació històrica.¹⁵

Tot i que excedeix l'objectiu d'aquestes pàgines anar més enllà del plantejament de la qüestió, entenc que la renovada història política —especialment atenta al retorn del subjecte i a les exigències «d'allò que és polític»— està en bones condicions d'assumir aquest paper de «ciència-cruïlla», capaç de proporcionar unitat a allò fragmentari. Tot i així, per ventura la nova història política sigui insuficient per si sola per respondre a les exigències de síntesi que planteja la

fragmentació; de fet, entenc que la *alltagsgeschichte*, la història de la vida quotidiana —que també es tinguda per història sociocultural i en aquesta mateixa mesura moltes de les seves manifestacions s'integrarien en la història política en l'accepció de *cultura política* a la qual em referiré després— proporciona un valuós apropament a les maneres en què el subjecte confeciona quotidianament la pròpia història. A pesar d'aquestes dificultats, la història política i la història sociocultural constitueixen dues formes d'anàlisi que haurien d'estar més presents en els nous plantejaments i temes de la Història de l'Educació, encara que només fos perquè la història política renovada ateny les exigències de la subjectivitat política i perquè la història sociocultural de la vida quotidiana cobreix les demandes d'atenció d'alguns aspectes de la «internalitat» o «intrahistòria» de l'escola,¹⁶ als quals

14. Julio Ruiz Berrio —i com ell molts d'altres— creu que, a pesar d'haver «sucumbido» el concepte d'història total mantingut per Febvre i d'altres, no es pot perdre l'enfocament global de la història, únicament en el qual «cobran autenticidad» les històries sectorials (RUIZ BERRIO, J. «El método histórico en la investigación histórico-educativa». Dins: GABRIEL, N. de; VIÑAO FRAGO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa...*, p. 145-146.

15. Josep Fontana advoca a favor de l'«elaboración de un nuevo tipo de síntesis que integre de manera coherente los datos de la Historia política, social y cultural, sin olvidar, por otro lado, que sus protagonistas son siempre seres humanos» (*La Historia después del fin...*, p. 20-21).

16. Antonio Nóvoa creu que no s'ha prestat gaire atenció al funcionament intern de l'escola. I amb això coincideix també Agustín Escolano (NÓVOA, A. «El passat de l'educació...», p. 254; ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia de la Educación en España: Tradición y nuevas tendencias». Dins: NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993, p. 80-81.

la història política no arriba, com succeeix, per exemple, amb la vida quotidiana dels seus actors.

2. Nous temes de la investigació històrica

Els temes que actualment preocupen l'historiador ens parlen, en efecte, del retorn del subjecte. Una ràpida mirada als temes més recurrents als quals els investigadors se senten especialment vinculats sembla evidenciar-ho. Dels tres blocs temàtics que a judici d'Emilio Mitre ocupen els professionals de la Història, dos —«narrativa i món polític» i «la cultura, les idees, la religiositat»— els assumeix en el seu camp d'estudi la nova història política, i el tercer —«economies i societats»— no menysprea la història de la conflictivitat social, si bé s'allunya més d'altres dels seus components, la «cliometria» o nova història econòmica.¹⁷ Per la seva banda, i en referència al marc geogràfic d'Amèrica llatina, Marta E. Casaús agrupa en dues categories els temes que, al seu parer, han significat una renovació de la història contemporània: els referits a la «història política» (Estat,

nació, governabilitat, democràcia, institucions, etc.) i els que agrupa sota el rètol «història social», en què inclou estudis de les elits de poder, relacions de gènere, investigacions sobre identitats bàsiques i relacions socials (classes, parentiu, família, etc.), anàlisis sobre els «nous actors socials» (joves, infants, etc.), processos de modernitat, conflictivitat social, etc.¹⁸ Sense pretendre en absolut l'exhaustivitat, m'heu de permetre de recollir una referència a una historiografia més concreta encara, la francesa, en la qual Jacques Le Goff percep cinc grans retorns: la història política, el succés (*événement*), la història-relat, la biografia i la tornada del subjecte, *retours* que podem situar en la tendència que valora de manera especial «allò que és polític».

Aquesta tendència, però, no és tan notòria en la investigació historicoeducativa, potser perquè no té encara una orientació epistemològica definida malgrat les noves aportacions en aquesta direcció. Per on caminen, doncs, les preocupacions dels historiadors de l'educació? Temps enrere també varen voler fer història social, com ho demostra la seva atenció, ja no nova, per la història de les dones i per l'alfabetitza-

17. MITRE, E. *Historia y pensamiento histórico. Estudio y antología*. Madrid: Cátedra, 1997, p. 102-115.

18. CASAÚS ARZÚ, M.E. «Historia y Ciencias sociales en América Latina». Dins: PÉREZ LEDESMA, M. (ed.). «La Historia en el 93». *Ayer*, núm. 14 (1994), p. 81-105.

ció, i les maneres de fer més pròximes a les anàlisis de la història, com a problema, que a les de la història narrativa tradicional. Però ara la història de l'educació vol estar més atenta a anàlisis pròximes a la història cultural, com ho exemplifica l'enfocament de l'alfabetització que abandona l'estudi serial per aturar-se en l'ús social que es dona a la lectura i a l'escriptura.¹⁹ Antonio Nóvoa creu que es tracta d'un nou enfocament que permet de «canviar d'una història social de la cultura a una història cultural de la societat».²⁰ La prioritat dels temes i enfocaments socials també és posada de manifest per Marie-Madeleine Compère quan ressalta els temes d'estudi més significatius de la recent historiografia sobre l'ensenyament, en què destaca tres àmbits d'especial dedicació:²¹ la prioritat social (explosió escolar, democratització i accés a l'educació, ensenyament secundari i mobilitat social, extracció social i formació pro-

fessional dels docents, incidència de l'ensenyament en la transformació de la societat, etc.); el currículum, els programes i els exercicis escolars que, això no obstant, són identificats com a temes poc atesos encara;²² i l'apogeu dels discursos feministes, en els quals apunta, entre altres, el tema dels internats femenins, catòlics i laics. Més suggeridora és l'anàlisi que aquesta historiadora francesa fa de la presència de treballs sobre història de l'educació en quatre revistes d'història de quatre països, estudi que li permet d'afirmar que la investigació historicoeducativa, després de la renovació que tingué lloc a partir de la dècada dels seixanta, s'implicà en el corrent de la «nova història».²³ Els quatre temes que destaquen en aquestes revistes són: la població estudiantil i escolar i les relacions amb la societat, l'alfabetització, la infància i la joventut, tot i que cada un té un tractament diferent, segons l'atenció que

19. Són bons exemples d'aquesta orientació les aportacions de Clara Eugenia NÚÑEZ. *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial, 1992. I d'Antonio Viñao, els treballs del qual, en aquest sentit, cal assenyalar per la proximitat en el temps. «A propósito del neoealfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea». Dins: PETRUCCI, A.; GIMENO BLAY, F.M. (ed.). *Escribir y leer en Occidente*. València, 1995, p. 183-211.

20. NÓVOA, A. «El passat de l'educació...», p. 256.

21. COMPÈRE, M.M. *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. París: Peter Lang: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995, p. 233-276.

22. ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia de la educación». Dins: NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação...*, p. 80-81.

23. COMPÈRE, M.M. *L'Histoire de l'éducation en Europe...*, p. 109. Les revistes analitzades són *Annales ESC*, *Past and Present*, *Quaderni storici* i *Geschichte und Gesellschaft*.

cada revista presta als trets dominants de la historiografia de cada un dels països en els quals s'edita. A França i a Anglaterra excel·leixen més els temes de l'alfabetització; a Itàlia els relatius a la infància i a Alemanya els referits a la història de la joventut i a les relacions entre universitat i societat. L'absència que ressalta Compère fa referència a «la història de l'ensenyament en la seva accepció tradicional, és a dir, institucional i política, [que] es troba quasi absent».²⁴

Antonio Nóvoa, en el seu recorregut per «la nova història de l'educació nord-americana» —que limita al primer quinquenni dels noranta— dóna notícia de les sis principals tendències que l'ocupen, identificades sobre la base dels següents desplaçaments, les desembocadures finals dels quals ens assenyalen nous temes d'investigació: de les estructures als *actors*; dels sistemes a les *escoles*; de l'externalitat a la *internat* escolar; de les idees als *discursos*; dels fets a les *polítiques*; del nacional al *local* i al *global*.²⁵ L'historiador portuguès repara també, en conseqüència, en la tornada del subjecte com a «afirmació de la subjectivitat del coneixement», en el retorn de les persones

que recuperen el seu lloc en la història, en el declivi de l'estructura i de la representació a favor d'una major atenció a l'experiència, que es constitueix en discursos i, en tercer lloc, en l'abandonament de la quantificació i serialització per tal que els esforços de comprensió es «dipositin sobre les singularitats i sobre la manera com es constitueixen en espai d'identitat individual i col·lectiva», per tal de veure com les idees i el pensament són rebuts i apropiats en cada època i com cada època «constitueix els seus autors i se n'apropia les pràctiques discursives».²⁶

Per la seva banda, Julio Ruiz Berrio, coneixedor de la importància que té per al mètode històric la delimitació de la temàtica objecte del coneixement històric, es fa ressò de la necessitat de fer noves lectures dels textos pedagògics clàssics, de prestar singular atenció a les minories de diferent signe (social, polític, religiós, econòmic, cultural, de raça, sexe, etc.), de fer la història de les innovacions educatives: la gestació i el procés, l'acceptació o el rebuig, la pertinença social o l'allunyament de la societat, la influència en les reformes polítiques i socials, la posada en pràctica, el reflex en les aules i llibres de text,

24. COMPÈRE, M. M. *L'Histoire de l'éducation en Europe...*, p. 109-113 (la cita a la p. 112).

25. NÓVOA, A. «La nouvelle histoire américaine de l'Éducation». *Histoire de l'Éducation*, núm. 73 (1997), p. 5.

26. *Ibidem*, p. 8-9, 20 i 33.

etc.,²⁷ una crida de la qual, com es pot veure, tampoc n'és absent el subjecte i la internalitat educativa.

Una mirada a la historiografia educativa espanyola a través de les tesis doctorals lligides, dels treballs publicats en les revistes i en les actes de reunions científiques, així com dels que apareixen en el *Boletín* de la Sociedad Española de Historia de la Educación, mostra que al costat de l'aparició de nous temes en persisteixen d'altres de tradicionals —però no per la manera d'estudiar-los—, com la història de les institucions, la política i les teories educatives. S'observa també una atenció especial a determinats personatges —fita a nivell nacional o subnacional. Paral·lelament, el retrocés més destacat segurament que el pateixen els temes sobre idees i moviments pedagògics. Naturalment no pretenem referir aquí els temes d'estudi que han ocupat els profes-

sionals d'aquest camp, cosa que ja han fet altres estudiosos.²⁸ Però, al costat d'aquests temes, n'hi ha d'altres que sorgeixen amb força, com ja en deixà constància l'àmplia edició preparada per J. L. Guereña, J. Ruiz Berrio i A. Tiana, en la qual donen compte de camps d'estudi ja força consolidats i d'altres en fase d'estar-hi: analfabetisme i alfabetització, estadística escolar, escola pública i privada, educació popular, la formació del Magisteri, educació de les dones, espais escolars, continguts, manuals i mètodes d'ensenyament i corrents pedagògics.²⁹ Malgrat això, encara hi ha mancances significatives de temes que, a poc a poc, comencen a ser estudiats amb més dedicació, com la història del currículum de la qual s'ocupà de manera monogràfica el IX Coloquio nacional de Historia de la educación (1996),³⁰ la història de l'espai³¹ i del temps educatiu, aspectes sobre els quals Antonio

27. RUIZ BERRIO, J. «El método histórico...», p. 149-157.

28. Vegeu les conclusions d'Agustín Escolano en aquest sentit: ESCOLANO BENITO, A. «La investigación en Historia...», p. 78. Més informació d'Agustín Escolano sobre aquest aspecte a la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*. Primera década (1982-1991); *Educación y Europeísmo*. De Luis Vives a Comenio. *Actas del VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Màlaga, 1993, p. 313-319.

29. *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: MEC-CIDE, 1994.

30. UNIVERSIDAD DE GRANADA. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *El Currículum: historia de una mediación social y cultural*. Granada: *Actas del IX Coloquio de Historia de la Educación*. Granada: Ediciones Osuna, 1996. 2 v. Cal esmentar un llibre pioner a Espanya: GOODSON, I. F. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

31. A la qual dedicà la part monogràfica la revista *Historia de la Educación* en el número 12-13 (1993-1994), coordinat per Antonio Viñao. Anys abans, Jaume Trilla havia publicat el llibre *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.

Viñao ha donat a conèixer importants treballs,³² la història del llibre escolar amb decisius estudis deguts, entre d'altres, a Agustín Escolano o coordinats per ell,³³ la història de l'escola, tema que aparegué, en la part monogràfica, en el número de 1997 de la revista interuniversitària *Historia de la Educación* coordinat per León Esteban,³⁴ la història sobre la «internalitat» o «intrahistòria» de l'escola³⁵ (història dels mètodes i tèc-

niques d'ensenyament, d'organització, administració, disciplina i exàmens, etc.), la història de l'educació especial,³⁶ de l'educació física —de la qual s'ocupa també la revista *Historia de la Educación*,³⁷ que també ho féu de la història de l'educació infantil,³⁸ sobre la qual ja tenim altres treballs importants—,³⁹ la història de les mentalitats,⁴⁰ la història de l'educació social,⁴¹ etc. Altres temes apareixen encara molt esporàdicament

32. Només esmentaré *Espacio y tiempo. Educación e Historia*. Mèxic: Morelia Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996. I el més recent *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel, 1998.

33. Cal destacar l'article «La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire». *Histoire de l'éducation*, núm. 53 (1993), p. 27-45, i la coordinació de la *Historia Ilustrada del libro escolar*, editada per la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en tres volums: I: *Los Manuscritos*; II: *De los incunables al siglo XXVIII*, i III: *Siglos XIX y XX*. Més recents (1997-1998), i editats també per la mateixa fundació, els dos volums de la *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, que abracen, el primer, des de l'Antic Règim fins a la Segona República i, el segon, de la postguerra a la reforma educativa.

34. També ESTEBAN, L.; LÓPEZ MARTÍN, R. *Historia de la enseñanza y de la escuela*. València: Tirant lo Blanch, 1994.

35. Vegeu ESCOLANO, A. «La investigación en Historia...», p. 80-81.

36. La manca d'aportacions sòlides en aquest tema se supleix, de moment, per traduccions d'obres d'autors estrangers, com és el cas del llibre compilat per Barry M. FRANKLIN. *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.

37. A la secció monogràfica del número 14-15 (1995-1996), coordinat per Anastasio Martínez i Conrado Vilanou.

38. A la secció monogràfica del núm. 10 (1991), coordinat per Carmen Sanchidrián.

39. Al llibre col·lectiu dirigit per José María BORRAS LLOP. *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996. Cal afegir l'encoratjador estudi del professor Buenaventura DELGADO. *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.

40. Sobre aquest aspecte, les investigacions són encara molt escasses; n'hi ha una, molt recent, que és el llibre de LÓPEZ TORRIJO, M.; PORTELA CARREIRO, M. T. *La educación en la mentalidad popular*. València: Universitat de València, 1997.

41. Àmbit en el qual els estudis comencen a sorgir a l'abric dels plans d'estudi. Cal destacar el llibre de Félix SANTOLARIA. *Marginación y educación. Historia social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel, 1997. Aquest llibre, concebut amb fins didàctics, denota, tot i això, una investigació d'anys que l'allunya del, per altra part útil, oportunisme acadèmic.

en la bibliografia historicoeducativa: és el cas, per exemple, de la història de la transmissió educativa informal, com han assenyalat Ruiz Berrio⁴² i Pere Solà,⁴³ sobre la qual, això no obstant, comptem amb uns quants treballs de relleu,⁴⁴ de la història de l'educació tècnica i professional, de la història educativa del temps present,⁴⁵ etc.

La quantitat de temes, tradicionals o innovadors, que omplen la historiografia historicoeducativa espanyola és ingent. Això, unit als diferents espais als quals fan referència —locals, provincials, regionals, etc.—, conforma un panorama dispers que reclama una labor de síntesi i comparada. Aquesta comparació no s'haurà de circumscriure a l'àmbit de l'Estat espanyol, sinó que, en determinats temes, haurà d'abastar àmbits internacionals, sobretot en un moment històric com aquest en el qual, de mà de la globalitat, del ressorgiment de noves identitats i de les conseqüents noves unitats d'anàlisi (com la unitat món),⁴⁶ es fa necessari,

juntament amb el coneixement de l'espai polític, geogràfic i afectiu més proper al subjecte, l'estudi d'aquests altres espais que permeten una millor comprensió del procés de globalització de les nostres societats.

Però les noves tendències en la investigació històrica comencen a tracar camins que, sense ser absolutament nous i sense haver adquirit encara plena carta de naturalesa en el seu retorn renovat, ofereixen noves possibilitats epistemològiques i temàtiques a la investigació en història de l'educació.

3. Possibilitats de la història política en la investigació historicoeducativa

La història política, el retorn de la qual és fruit d'un nou plantejament epistemològic de la Història i d'una nova reflexió sobre el seu objecte, ha promogut una concepció de la història en què preval l'explicació dels successos basant-se més en les idees que no pas en

42. RUIZ BERRIO, J. «El método histórico...», p. 156.

43. En diverses ocasions, una de les més recents en el VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: «Los factores informales en la historiografía educativa actual». Dins: *Educación y europeoísmo. De Luís Vives a Comenio...*, p. 333-339.

44. Vegeu, per exemple, SANZ FERNÁNDEZ, F. *Educación no formal en la España de la postguerra*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

45. Sorpren, per exemple, que gairebé no s'hagi prestat atenció al franquisme tardà.

46. Antonio Nóvoa recull l'existència d'estudis que ja fan ús d'aquesta unitat global: l'expansió mundial de l'educació massiva, la institucionalització mundial dels currículum escolars, etc. («El pas-sat de l'educació...», p. 268-269).

els fets, i no accepta l'anterior primacia de l'estructuralisme i del funcionisme en l'explicació causal de la Història; com dèiem a l'inici d'aquestes pàgines, la història política dimensiona, en conseqüència, el fet mental, el protagonisme del subjecte, de la seva voluntat i consciència⁴⁷ i rebutja el determinisme i la despersonalització dels processos històrics; d'aquesta premissa es deriva una conclusió lògica: la intervenció humana és fonamental per explicar la causació històrica, «rehumanitzant» així la mateixa Història.⁴⁸ Aquesta rehumanització implica el reconeixement del protagonisme no tan sols dels grans subjectes de la història política tradicional (Estat, subjectes heroics i figures destacades, elits polítiques, etc.), sinó també de la gent comuna, de vegades fins i tot anònima, a qui aquesta renovada història atorga un protagonisme innegable i insubstituïble. Això no obstant, la recuperació del subjecte i «d'allò que és polític», com els caracteritzava abans, no du la història política a prescindir de les explicacions socials es-

tructurals, sinó que situa ara «la qüestió política» en el nucli de la comprensió històrica; d'aquesta manera, i segons la definició de Patrick Collinson —en cita de Xavier Gil—, la història política és «historia social con la política restituida», amb els polítics inclosos en ella, és «una exposición de los procesos políticos que es también social».⁴⁹

Tot i que no li és aliena la regularitat històrica —analitza també formes i idees recurrents (regulars) al llarg de l'esdevenir històric (temps llarg)—, la història política renovada dóna preferència a l'esdeveniment (temps curt), intrínsecament imprevisible, irregular, perquè és contingent, però que pot adquirir la naturalesa de «temps llarg» quan —com diu René Rémond— l'esdeveniment arriba a construir mentalitats, quan s'instal·la en el record i, una vegada desaparegut aquest, fins i tot perviu «en el inconsciente de la memoria colectiva, donde continuará, no obstante, ejerciendo una influencia insospechada».⁵⁰ D'aquesta manera, la història política es converteix en el

47. Vegeu CRUZ PINA, M. C. «En torno a la nueva historia política francesa». *Historia Contemporánea*, núm. 9 (1993), p. 71.

48. GIL PUJOL, X. «La historia política de la Edad Moderna europea, hoy: Progresos y minimalismo». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate...*, tom III, p. 198.

49. *Ibidem*, p. 196.

50. Vegeu CRUZ PINA, M. C. «En torno a la nueva historia...», p. 63-65. (La cita de R. Rémond, a la p. 66).

«gresol on es forgen els imaginaris»,⁵¹ gràcies sobretot a l'esdeveniment (per exemple, una guerra), que deriva en *cultura política* que, per a Serge Bernstein,⁵² s'expressa per «un sistema de referències en el qual es reconeixen tots els membres d'una mateixa família política, records històrics comuns, herois consagrats, documents fonamentals (encara que no s'hagin llegit mai), símbols, banderes, festes, vocabulari de paraules codificat, etc.» Aquest sistema de referències, de valors i de creences, conforma part de la identitat d'un poble, on es revela l'*ethos* d'una societat i on queda fixada la memòria col·lectiva, i la identitat i l'*ethos* s'encarnen en la *memòria* i en els llocs en què aquesta resideix. Jean-François Sirinelli pensa que la història política obtindrà especials resultats si dedica els esforços a la historiografia de les cultures polítiques i si «se injerta en la historia sociocultural, para integrar en su campo de investigación el estudio de las “representaciones” [...] Existe, en efecto, entre lo político y lo cultural, una amplia zona de contacto y de ósmosis, que se puede legítimamente

llamar cultura política. Los valores y creencias de una sociedad, particularmente, están en copropiedad entre la política y la cultura».⁵³ De la cultura política —resultat d'una «alquímia complexa», diu Sirinelli—, formen part les ideologies i la memòria (dates clau, personatges únics, textos, vocabulari propi i, fins i tot, una *sociabilitat particular*), que poden constituir una espècie de «codi» que identifica; la memòria —«cultura» o «col·lectiva»— com a mitjà pel qual es «revisita» el passat és, per a Sirinelli, un «component fonamental» per a la conformació i transmissió de la cultura política.⁵⁴ Cal dir, encara, que Sirinelli suggereix una idea de singular importància per a la història política: el valor que per a ella té l'enfocament de la història de les «representacions», ja que les creences i els valors, que formen part de la cultura política, deriven en alguna mesura de l'àmbit «més obscur» de les representacions col·lectives i de les «mentalitats».⁵⁵ En conseqüència, per a Jean-François Sirinelli, la història de les idees, la memòria, les representacions i la mentalitat col·lectives tenen forts vincles amb la història i

51. PROCHASSON, Ch. «Vingt ans d'Histoire politique en France». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom III, p. 212.

52. BERNSTEIN, S. «Les partis». Dins: RÉMOND, R. (dir.). *Pour une histoire politique*, p. 80.

53. SIRINELLI, J-F. «El retorno de lo político». *Historia Contemporánea*, 9 (1993), p. 30.

54. *Ibidem*, p. 30-32.

55. *Ibidem*, p. 34.

la cultura polítiques. Però des del moment que s'addueix la cultura política —caracteritzada com a sistema de creences, de valors, de representacions col·lectives, d'elements de cohesió i d'identificació grupal, etc.— com a explicació de processos històrics, necessàriament cal entendre la història política, no ja tan sols com una història de grans fites, sinó també com a una història «popular» que s'acomoda més bé amb «el que és polític», o sigui, amb els molts aspectes que conformen la cultura política.⁵⁶

En la nova història política, en què, com dèiem, la *política* deixa la preeminència a *allò que és polític* o, com vol Le Goff, *al polític* (que a hores d'ara ja no identifiquem només amb el professional de la política), l'objecte bàsic és el poder i les seves manifestacions: poder econòmic, poder ideològic i també poder de l'imaginari, allò que dóna a la història política noves fonts d'estudi (iconografies i litúrgies, per exemple),⁵⁷ com veurem després amb més detall. Però abans voldria insistir en una cosa a què ja he fet referència i que em sembla fonamental: la forta relació que hi ha entre memòria, imatge i política. En

efecte; l'aculturació política té lloc a través de diverses agències, entre les quals Pascal Balmand assenyala l'escola, l'art i la seva relació amb la ideologia, les representacions col·lectives, els factors cohesionants de les distintes famílies polítiques, etc. D'ací que la política es converteixi en «un elemento de la realidad social, tanto a través de las estructuras de sociabilidad como a través de los monumentos y la estatuaría»;⁵⁸ no sorprèn, doncs, que el poder polític organitzi segons la seva conveniència les maneres (sobretot la memòria i els seus llocs) a través de les quals la política és percebuda com a realitat i s'arriba a convertir en un fet real. L'escenografia política, els símbols del poder, els monuments, les commemoracions i les festes i la violència ideològica conformen una consciència social, un imaginari col·lectiu, un estat d'opinió pública que arriba a guiar les accions o a aconsellar omissions polítiques i converteixen, així, la percepció política en un fet real que interessa a la història política. La memòria col·lectiva —que és sempre una construcció social, perquè els individus recorden per la seva pertinença a un grup—⁵⁹ recull

56. BALMAND, P. «La renovación de la historia política», p. 258.

57. LE GOFF, J. «Les Retours dans l'historiographie française...», p. 158.

58. BALMAND, P. «La renovación de la historia política», p. 263-264.

59. Els interessos i les experiències del qual «modelan las memorias de sus miembros y el hecho de seguir vinculado a ese grupo les ayuda a recordar (mediante referencias al mismo) y a reconstruir

tant la percepció de la realitat com el record del fet real, dels quals la memòria extreu lliçons i aprenentatges⁶⁰ (valoració del record), raó per la qual el poder pretendrà apropiar-se la memòria per transformar-la, silenciar-la o adaptar-la als interessos del present.⁶¹ La memòria es converteix, doncs, en un tema essencial de la història i la cultura política, un tema de poder i del poder al qual es troba associada.

Des de fa unes quantes dècades, la historiografia contemporània sembla abocada a l'estudi de la memòria històrica. És com si existís una compulsió vers el seu estudi, que per ventura té molt a veure amb els processos o les amenaces de pèrdua d'identitat de les nacions i amb els esforços dels subjectes per no perdre la seva. L'apogeu dels nacionalismes pot estar en la base d'aquesta recerca d'identitat a través de la memòria amb el risc inherent d'es-

criure d'una altra manera, o d'inventar, la tradició.⁶² Perquè la memòria històrica és una peça fonamental en la definició de la identitat col·lectiva. D'ací la relació de la memòria amb el poder a la qual al·ludíem. Quan el poder necessita legitimar-se, no tan sols recorre a un passat, sinó al millor passat possible «porqué, naturalmente, no todo pasado es de deseable recuerdo. Así, —dijo García Cárcel— la manipulación de la historia empieza per la propia administración de la memoria o del olvido, la proyección focal de la memoria hacia unos determinados temas, personajes o épocas».⁶³ El poder no dubta a manipular la *memòria factual* quan necessita la cohesió de la societat, si la percep fragmentada per memòries dividides (memòria familiar, clandestina, exiliada, etc.), i confecciona una *memòria oficial* que és la que l'escola i altres instàncies

colectivamente sus propias vivencias» (AGUILAR FERNÁNDEZ, P. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza Editorial, 1996, p. 38).

60. La memòria —diu Serge Gagnon— és un «poderoso agente de solidaridad social que explica el presente i ofrece lecciones para el futuro, al tiempo que orienta la acción individual y colectiva y fomenta la participación de los hombres en la comunidad» (Citat dins: AGUILAR FERNÁNDEZ, P. *Memoria y olvido...*, p. 40-41).

61. Sobre aquest tema, vegeu l'interessant treball de Paloma AGUILAR FERNÁNDEZ. «Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica. Breves reflexiones sobre la memoria histórica de la Guerra Civil Española (1936-1939)» Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom II, p. 129-142.

62. Vegeu HOBBSBAWN, E. *Naciones y nacionalismo desde 1780. Programa, mito, realidad*. Barcelona: Crítica, 1991.

63. GARCÍA CÁRCEL, R. «La manipulación de la Historia». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom I, p. 291-192.

socialitzadors institucionals miraran d'instal·lar en les gents i que dóna lloc a un nou imaginari col·lectiu que eviti el conflicte.⁶⁴ La memòria oficial s'erigirà sobre la resta de memòries, ja sia recreant una memòria nova —a base de silenciar uns fets provocant deliberadament l'amnèsia col·lectiva o la «censura virtual» del passat,⁶⁵ o a base d'hiperdimensionar altres esdeveniments que són objecte, per exemple, de commemoracions—, ja sia reduint-les al silenci fins i tot mitjançant la violència; el desterrament i l'exili són un clar exponent de l'objectiu últim d'aquesta violència i provoquen el desarrelament del penat respecte de la memòria col·lectiva espacial i temporal i, per tant, l'allunyament de la seva identitat i de la solidaritat amb el grup de pertinença, així com la desimplicació i la passivitat política: «Estos dos elementos, espacio y tiempo, son los que hacen que el trauma del exiliado sea doble: por un lado pierde su grupo de referen-

cia que se resquebraja y diluye; y por otro, extravía las imágenes espaciales familiares, los referentes gráficos de lo cotidiano. Además, cuando regresa, al no haber sido socializado en los valores en los que sí lo ha sido el resto de la sociedad durante tantos años, al desconocer la memoria histórica transmitida y contar sólo con la vivida, la ruptura con su generación, con miembros de sus antiguos grupos, con su espacio geográfico, es mucho mayor.»⁶⁶

Fàcilment el lector haurà intuït que l'estudi de la memòria ofereix un ampli ventall de temes per a la història de l'educació. Repassant només els llocs o dipòsits en què s'encarna la memòria i se socialitza la ideologia política, es descobreixen jaciments de temes a penes «tractats» en la nostra dedicació professional, però sí visitats per l'antropologia. Cal recordar, per exemple, tan sols uns quants continguts de l'última tramesa de la monumental obra dirigida per Pierre Nora,⁶⁷

64. AGUILAR FERNÁNDEZ, P. «Aproximaciones teóricas y analíticas al concepto de Memoria histórica...», p. 130. Vegeu també el capítol II del seu llibre *Memoria y olvido...*

65. «Entiendo por censura virtual —diu Josep Ramoneda— una serie de mecanismos implícitos y, en cierto modo, espontáneos que reprimen determinados discursos, determinadas palabras porque se considera que es beneficioso para la cohesión social mantenerlos a la sombra, es un instrumento ideológico que interponemos entre nosotros y la realidad para hacerla soportable; la “amnesia política” es un ejemplo de la censura virtual» (RAMONEDA, J. «Lo que no se puede decir». *Claves de la razón práctica*, núm. 55 (1995), p. 37.

66. AGUILAR FERNÁNDEZ, P. *Memoria y olvido...*, p. 38.

67. NORA, P. (dir.). *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard, 1884-1992. 8 volums integrats en tres parts: «La République», «La Nation» i «Les Francs». Aquesta darrera part està composta per tres

en la qual s'estudien els llocs que allotgen la memòria (llocs de la identitat), com arxius, dipòsits notariaus, relats de vida, autobiografies, ecomuseus, llocs i monuments de significació simbòlica, imatges, lemes, commemoracions, recorreguts per l'imaginari, etc. Hi ha llocs on es diposita la memòria del saber i de la cultura (biblioteques, museus), de l'escola (museus escolars), en els quals se socialitzen subreptíciament la ideologia (nombre de places i carrers, arquitectura, estatuària urbana, nombres de col·legis, etc.), les maneres de transmetre la memòria (llençaments, festes i homenajes, ritus i litúrgies, professions, reformes, mites, etc.), els subjectes que produeixen i transmeten la memòria (família, església, col·legis, associacions, etc.). Fer la història d'aquests llocs, formes i subjectes és, en bona part, fer la història de la identitat d'una societat o d'un

grup, per la qual cosa, com recorda Antonio Viñao, els règims totalitaris no han dubtat a recórrer al «memoriciديو» per destruir o reduir a l'oblit tot el que s'oposava a la seva visió del passat i de la història.⁶⁸

Així, la repressió exercida durant el franquisme —després del *succés* de la guerra civil— tenia, entre altres, la funció d'esborrar tota aquella memòria que era percebuda com a contrària, llunyana o immediata, sobretot aquesta última, que procedia del règim republicà que substituïa.⁶⁹ Cercava un nou «aprenentatge polític»,⁷⁰ que se sedimentava en el «no-record». Així doncs, al costat dels transmissors del record —els docents— els llocs de la memòria, les biblioteques, els museus, els carrers i les places dels pobles i ciutats —que «se vuelven elocuentes, “hablan” a quien las transita de unos hombres y de unos hechos, activando

volums amb el significatiu títol *Conflicts et partages, Traditions i De l'Archive à l'emblème*, respectivament.

68. VIÑAO FRAGO, A. *Espacio y Tiempo. Educación e Historia*. Morelia (Mèxic): Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996, p. 35-36.

69. Vegeu FERNÁNDEZ SORIA, J. M. *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. València: Tirant Lo Blanch, 1998, especialment el capítol V.

70. Aquest aprenentatge es produeix especialment després de crisis profundes en l'aspecte polític, social o econòmic, després de les quals la gent modifica les seves maneres de fer i de pensar, les idees i les estratègies. L'experiència soferta en situacions extremes es converteix així en un fort condicionant per al canvi d'idees i conductes i, en conseqüència, una font per a l'aprenentatge, en aquest cas, de l'aprenentatge polític (vegeu BERMEO, N. «Democracy and the Lessons of Dictatorship». *Comparative Politics*, núm. 3 (1992), p. 273-291, i per a les idees recollides en aquesta nota, la p. 274). En el període de referència aquest aprenentatge afectava no tan sols els actors polítics, sinó tota la gent.

su memoria e impidiendo el olvido con su estática presencia»⁷¹ també eren purgats; les biblioteques —fins i tot les particulars— eren depurades;⁷² els llibres, purgats o cremats;⁷³ els noms dels centres d'ensenyament, evocadors de persones o esdeveniments representatius de «falsos valors», eren substituïts per altres emblemàtics de les noves idees; les joguets literàries (còmics, contes, etc.) s'adaptaven a les noves exigències reflectint-les o mitificant-les, però contribuïen, en definitiva, a reforçar-les; les festes i commemoracions escolars republicanes de caràcter cívic eren substituïdes per altres de to heroic i religiós (dia del Caudillo, del Valor, de

la Hispanidad, de la Fe, del Dolor, de la Canción, de la Independencia, etc.); la llengua, vehicle en el qual viatja la memòria, si era portadora d'un passat diferent a l'«espanyol», es prohibia i era encalçada; també foren perseguïdes les formes del record, que eren purificades i adaptades a la nova situació: els símbols escolars, les lliçons pedagògiques, els canvis en l'ensenyament, el llenguatge, l'estètica, etc. s'adaptaren a altres requeriments; fins i tot els noms dels enemics, o que en recordaven les idees (noms propis com Fraterno, Liberto, Floreal, Armonía, Iñaki, Kepa, Koldobika, etc.),⁷⁴ eren esborrats de la memòria col·lectiva en un extremat in-

71. MADALENA CALVO, J.I.; ESCUDERO, C.; PRIETO ALTAMIRA, A.; REGUILLO, J.F. «Los lugares de Memoria de la Guerra Civil en un centro de poder: Salamanca, 1936-39». Dins: ARÓSTEGUI, J. (coord.). *Historia y Memoria de la Guerra Civil. Encuentro en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León: Consejería de Cultura y Bienestar Social, 1988, vol. II, p. 511. Aquesta qualitat d'eloqüència —de parlar— referida als carrers, als seus noms i símbols, es pot aplicar a una biblioteca, a un museu, etc.

72. Vegeu-ne un exemple a CANAL I MORELL, J. «Franquisme i repressió cultural. Les depuracions a la biblioteca popular d'Olot (1939-1940)». Dins: DIVERSOS AUTORS. *L'Època franquista. Estudis sobre les comarques gironines*. Girona: Quaderns del cercle, 1989, p. 109-124. Hi ha una relació de les obres retirades de la sala de lectura de la biblioteca, entre les quals consten, com era d'esperar, les escrites en català i les de caràcter nacionalista català, republicà, obrerista, marxista, rus, etc. (p. 117). És interessant, a més, l'índex de llibres demanats i de lectors des de 1931 fins a 1951: és molt destacable la baixada d'ambdós indicadors durant el franquisme, i que contrasta amb la dinamització en els moments més àlgids de la Guerra Civil i de la República reformista.

73. En data tan simbòlica com el 2 de maig de 1939, se celebrà a Madrid una «Fiesta del Libro», que consistí en la crema de llibres a manera de pira simbòlica de tot el que calia destruir; el diari *Arriba*, ho explicava així: «Con esta quema de libros también contribuimos al edificio de la España Una, Grande y Libre. Condenamos al fuego a los libros separatistas, liberales, marxistas, a los de la leyenda negra, anticatólicos, a los del romanticismo enfermizo, a los pesimistas, a los del modernismo extravagante, a los cursis, a los cobardes pseudocientíficos, a los textos malos, a los periódicos chabacanos.» (Citat a: ABELLA, R. *La vida cotidiana bajo el régimen de Franco*. Madrid: Temas de Hoy, 1996, p. 27).

74. Són considerats «anomalías registrales» atesa la «morbosa exarcebación» de sentiments que «entrañan una significación contraria a la unidad de la Patria» (Ordre 18-maig-1938).

tent de desnaturalitzar els qui els portaven; una desnaturalització que arribà fins a l'extrem que els fets tinguts per menyspreables eren comesos per figures sense nom (les «turbes» generalment) i la guerra semblava haver-se fet contra forces anònimes només identificades pel seu color (els rojos) i pels seus abusos que, al capdavant, varen servir per legitimar una nova memòria social amb la qual es pretenia crear un imaginari col·lectiu nou.

Però no s'esgoten aquí els temes d'investigació derivats de la història política. La impossibilitat d'aturar-nos en tots ens obliga a fer-ne tan sols una succinta enumeració. Els fenòmens electorals, amb els seus plantejaments, promeses o oblits educatius, els partits

polítics (mediadors entre la política i les aspiracions socials), les associacions i les seves funcions de formació, oposició, socialització i/o pressió política, reclamen l'atenció de l'historiador de l'educació; la família com a agència de socialització, conformació o de resistència als valors polítics;⁷⁵ la incidència en la política educativa de canals no institucionals (grups de pressió de diversa índole); la història comparada de les polítiques educatives; la biografia de polítics i de figures clau en la política educativa, un territori gairebé no transitat des de l'àmbit de la història de l'educació⁷⁶ que, això no obstant, està coneixent avanços importants a través de la nova biografia política⁷⁷ i que tan clarificador resultaria per respondre a les

75. José María Maravall, en el llibre *Dictadura y disenso político* (Madrid: Alfaguara, 1978), ha examinat com influeixen algunes famílies en la reconducció educativa dels fills amb actituds i conversacions tolerants, lectures orientades, elecció de col·legis privats laics i elitistes, viatges a l'estranger, etc. Per la seva banda, el professor Murillo escriu, el 1967, que la nostra socialització és quasi exclusivament familiar, i que pateix, en conseqüència, d'homogeneïtat, ja que les famílies, per les seves pròpies peculiaritats —composició, maneres de pensar, etc.— i per la seva quantitat, tenen un component necessàriament particularista i heterogeni que convenia al pensament dissident (Vegeu MURILLO, F. «La familia y el proceso de socialización». *Anales de Moral Social y Económica*, vol. 14, 1967).

76. Disposem de sòlides biografies de figures importants de la pedagogia, com els recents treballs d'Eugenio M. Otero Urtaza sobre Cossío, dels quals destaquem *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid: CSIC: Asociación de Amigos de la Residencia de Estudiantes, 1994. Malgrat això, no en tenim de personatges la trajectòria política dels quals, les relacions amb altres persones i grups, les condicions en què prengueren les decisions, etc., podrien il·luminar en gran manera aspectes decisius d'una determinada política educativa (Rodolfo Llopis, Marcelino Domingo o Joaquín Ruiz Jiménez en serien tan sols tres exemples).

77. Així, el llibre de J. H. ELLIOTT. *El Conde-Duque de Olivares: el político en una época de decadencia*. Barcelona: Crítica, 1991, en què es mostra l'exposició de tota una època, valent-se d'un «personatge-cim» com és el favorit de Felipe IV; o el treball de Manuel FERNÁNDEZ ÁLVAREZ. *Felipe II y su tiempo*. Madrid: Espasa, 1998. Aquest darrer és molt més que una biografia de l'Àustria: entorn del

moltes preguntes que té plantejades la política educativa; així, per exemple, què féu que Azaña dugués a terme aquella política religiosa tan fonamental per a l'educació? Quina responsabilitat hi tingué el passat o la formació cultural de l'estadista republicà?⁷⁸ La biografia, conseqüència del retorn del subjecte al qual atorga singularitat en l'esdevenir històric, ajuda a tornar-li el protagonisme i a reconèixer-li'n la voluntat, la que l'encadenà «a una família, a una religión, a una idea económica para desarrollarla con su actividad, o a una lucha contra ella; a una sociedad porque había nacido en ella y se quedó, o a otra porque le gustó más que la suya o le brindó más oportunidades; a un ideal, a una patria, a un grupo sub o supranacional [...] explicar, en definitiva, la historia como el hacerse i el hacer de cada persona, i qué novedades trajo eso al mundo».⁷⁹ Així entesa, és una biografia diferent a la tradicional —preocupada tan sols pels grans homes—

perquè, com assenyalarem en l'epígraf següent, permet d'observar els problemes a través de la vida de personatges a l'ombra d'un mestre, per exemple, que, com a representant d'una classe, categoria o època, pot mostrar altres dimensions d'una situació o d'un problema.

Un altre tema quasi absent de la historiografia és el de l'Estat. Un dels seus millors estudiosos, Bartolomé Clavero, assegura que l'Estat contemporani és «el gran ausente y el grandísimo presente de esta historia de las instituciones políticas. Porque adviértase [...] no ha venido todavía esta historiografía a ocuparse del Estado contemporáneo, de nuestro Estado, del Estado simplemente».⁸⁰ Els historiadors de l'educació també pateixen aquesta mancança, però entre les seves preocupacions no sembla figurar-hi l'estudi de l'Estat, molt poc atès en el seu funcionament, en les dimensions institucionals i constitucionals i en l'anàlisi interna de les forces que hi

monarca i en 984 pàgines dibuixa una completa visió de l'època, de l'Estat i dels seus instruments, de les estructures socials, etc.

78. Precisament poso l'exemple d'Azaña, una de les figures més esplèndidament biografiades en qualitat i quantitat. Cal destacar la biografia (potser la millor) escrita per Santos JULIA. *Manuel Azaña, una biografía política. Del Ateneo al Palacio Nacional*. Madrid: Alianza Editorial, 1990; però cap dels seus biògrafs no se li ha apropiat des de la història de l'educació.

79. COLOMER PELLICER, F. «Biografía y cambio social: la historia que estamos viviendo». Dins: BARROS, C. (ed.). *Historia a debate*, tom III, p. 168.

80. CLAVERO, B. «Debates historiográficos en la historia de las instituciones políticas». Dins: SÁNCHEZ NISTAL, J.M. [et al.]. *Problemas actuales de la Historia. Terceras Jornadas de Estudios Históricos*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1993, p. 209.

ha. I certament sorprèn que la historiografia institucional gairebé ometi l'Estat entre els seus temes d'investigació precisament en una època en la qual l'Estat tradicional és objecte de tants encalçaments; potser són els problemes d'identitat nacional els que expliquen l'absència de línies d'investigació en aquest sentit. La identificació tradicional de l'Estat amb la nació tal vegada no sigui aliena a la manca historiogràfica que assenyallem. La qual cosa, d'altra banda i en qualsevol cas, ens priva de treballs sobre l'Estat, unitat d'anàlisi que permetria la visió de conjunt i la unitat de sentit, tan necessàries, i l'aconsellable anàlisi comparada amb altres Estats.⁸¹

4. Possibilitats de la història de la quotidianitat en la Història de l'Educació

El retorn del subjecte insisteix en el fet que els homes i les dones —tant prominents com anònims, però sobretot aquests darrers, perquè als primers ja

se'ls havia reconegut el protagonisme des d'antic— fan la seva pròpia història. I la fan dia a dia, en unes condicions materials, experiencials i axiològiques individuals o grupals, tant en la quotidianitat professional i pública com en la familiar i privada. És un quefer històric en el qual afloren comportaments socials, maneres de vida i sistemes de valors, sovint allunyats de l'estructura oficial dominant, però també de vegades desitjosos de coincidir amb el sistema de dominació, fet que permet a l'historiador de captar complicitats i resistències de la «gent corrent» amb el poder, d'apreciar la funció política de l'Estat, els processos de construcció de la identitat nacional, la conformació de nous imaginaris.⁸² M'estic referint a les possibilitats que ofereix el concepte «Alltagsgeschichte» (història de la vida quotidiana), que defuig les «explicacions» i les anàlisis històriques basades en les estructures i en l'estudi de l'alta política per centrar-se en la «comprensió» de les *pràctiques* de la gent, de la multitud.⁸³ «La

81. Serien desitjables més treballs del tipus de l'edició preparada per Gabriela OSSENBACH SAUTER; Manuel de PUELLES BENÍTEZ. *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España*. Madrid: UNED, 1991. I l'inici d'altres que estableixin les similituds i diferències, per exemple, entre els règims alemany, italià i espanyol a l'època dels totalitarismes.

82. Vegeu WALTON, J.K. «Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana en Inglaterra 1850-1940». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 16.

83. La diferència entre «comprensió» i «explicació» l'estableix així Antonio Morales Moya: «la "comprensión" exige que el historiador se ponga "en el lugar del sujeto de la acción", se "introduzca bajo su piel y averigüe sus motivos" [...] "Precisemos que colocarse en el lugar del sujeto de la acción,

pràctica —diu Alf Lüdtke— hace alusión a las formas en que los hombres se apropian de las condiciones en las que viven, producen experiencias, utilizan modos de expresión e interpretaciones —y las asumen nuevamente por su parte. En el proceso de apropiación los agentes se convierten en actores que interpretan y se muestran, presionan o rechazan.»⁸⁴ Indagar en *les pràctiques com a apropiació*, observar i *comprendre* la quotidianitat dels comportaments socials en els quals aquelles pràctiques tenen lloc, em sembla necessari per emprendre anàlisis històriques de la realitat interna de l'escola més atentes al qualitatiu que al quantitatiu, perquè la realitat —també òbviamment l'escolar— està travessada per altres pràctiques, sovint gairebé invisi-

bles, el coneixement de les quals en permet una més exacta apreciació. I això fa possible la reconstrucció de la història perquè, entre altres qualitats, aquesta anàlisi faculta la revisió de la imatge dels subjectes històrics a través de les seves pràctiques socials i professionals. En un treball recent sobre la depuració del magisteri primari durant el franquisme,⁸⁵ en el qual utilitzem tant la història oral com del gènere, de la família i de les representacions, històries de vida i autobiografies, etc.,⁸⁶ tinguérem ocasió de detectar noves imatges dels mestres —subjectes històrics— que influïren en la intrahistòria de les seves escoles i poguérem conèixer, i comprovar en diversos casos, com els mestres anaven interioritzant i aprenent les exigències del vencedor

comprender, sólo tiene sentido si se trata de actores individuales, al no ser posible situarse en el lugar de una clase o de un pueblo [...] Se trata de poder comprender 'desde dentro' la realidad estudiada, instalándonos mentalmente en el lugar de los sujetos de la acción social, asociándonos a sus sentimientos, adoptando su personal representación de los hechos". La comprensión "permite entender lo singular, no sin utilizar conceptos, pero sin deducir tal caso singular [...] de un sistema hipotético-deductivo. En cambio, la explicación supone una ley o al menos un cierto orden regular de los hechos". La literatura de una época puede ayudar a comprenderla, pero da explicaciones que sólo pueden proceder de la aplicación de métodos de análisis» (MORALES MOYA, A. «Biografía y narración en la Historiografía actual». Dins: SÁNCHEZ NISTAL, J.M. [et al.]. *Problemas actuales de la Historia...*, p. 234-235).

84. LÜDTKE, A. «De los héroes de la resistencia a los coautores. "Alltaggeschichte" en Alemania». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 49.

85. FERNÁNDEZ SORIA, J.M.; AGULLÓ DÍAZ, M.C. *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del Magisterio: 1939-1944*. València: Institució Alfons el Magnànim, 1999.

86. Per ventura sigui per l'amplitud d'àmbits que l'historiador necessita visitar per detectar aquestes pràctiques, que n'hi ha que engloben la història de la vida quotidiana sota el rètol més genèric d'història sociocultural (vegeu CASTELLS, L. «"Introducción" a la historia de la vida cotidiana». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 12).

que els mestres, al seu torn, convertien en noves pràctiques quotidianes en l'espai escolar (procés d'apropiació).⁸⁷ En aquesta investigació poguérem observar resistències al vencedor, i també col·laboració amb els dominadors i la consegüent acceptació de les seves directrius pedagògiques que anaven des de la desmemòria del passat (autoesborrat conscientment i inconscientment de la memòria) fins a la formació d'una memòria nova que coincidís amb l'oficial, amb el pas previ per un nou aprenentatge polític que desembocà en un altre imaginari col·lectiu possibilitador d'una existència sense sobresalts; descriguérem conductes de delació entre els mateixos mestres i denúncies dels veïns contra els mestres dels seus fills, i també en altres casos suport del veïnat a la seva tasca docent; observàrem com s'aconsegueix imposar el domini des de dalt i com aquest domini es coprodueix des de baix mitjançant el col·laboracionisme dels docents, però sense perdre de vista raons tant de supervivència com de recerca d'una vida millor; descriguérem també com en situacions excepcionals les víctimes (en aquest cas els mestres depurats) es desmitificaven i en altres, les menys freqüents, resultaven enalti-

des. La història de la vida quotidiana se'ns presentava com una exigència per a l'estudi dels actors escolars, en concret del Magisteri depurat, de les pràctiques de resistència i del procés de construcció de la seva pròpia història enmig de la coacció ideològica i política, de com en ocasions aquesta construcció i resistència derivà en un model pedagògic diferent de l'exigit pel vencedor. Respecte d'això, cal recordar alguns estudis que a França, a Alemanya i a Itàlia s'han efectuat sobre les actituds, la cultura i el comportament dels mestres en situacions de conflicte greu en les quals es posà a prova la seva influència sobre les consciències dels alumnes. Així, mentre a Itàlia i a Alemanya el resultat és desfavorable per als docents el col·laboracionisme dels quals amb el règim polític els fa sospitosos de ser agents, respectivament, del feixisme o del nazisme, a França, Jacques i Mona Ozouf han dirigit una investigació basada en els testimonis de quatre mil mestres que havien exercit la professió abans de 1914; la seva memòria informa de la lluita per la laïcitat, del compromís polític, de l'ensenyament cívic dirigit a uns escolars davant els quals mostraven els trets essencials del republicanisme francès a què in-

87. Si bé aquest és un tema que encara està pendent d'una investigació més profunda.

tentaven convertir-los.⁸⁸ En el nostre cas encara no podem donar una resposta sòlidament fundada sobre la manera en què es produí la resistència, que sabem que existí, per escassa i tímida que fos, des de la cultura escolar fins a l'ordre dictat pel general Franco o la mantinguda contra el règim republicà anterior, que encara està per investigar. També està reclamant un profund estudi la relació que guarda amb el discurs polític i pedagògic la consciència de classe del docent i la seva vida quotidiana en l'àmbit escolar, familiar i associatiu, i això és singularment important perquè en aquests escenaris és on més intensament es produeix l'aprenentatge polític i on, en major grau, es generen processos d'apropiació de les pràctiques socials i professionals.⁸⁹ És més que una hipòtesi afirmar que els qui fan les reformes escolars emanades des del poder

són els docents, és a dir, la pràctica; no hi ha cap dubte que per analitzar la correlació entre la proposta i la realitat és útil conèixer les col·laboracions o resistències dels docents, apropiant-se a la seva vida quotidiana, reparar en les seves actituds i en les accions que conformen hàbits mentals i, per tant, també professionals. Quina interacció es produeix entre un esdeveniment històric —com, per exemple, la Guerra Civil espanyola de 1936— i les estructures de la vida escolar quotidiana del magisteri de postguerra?

En altres àmbits de treball la història sociocultural ha mostrat també els seus fruits, per exemple, en els estudis sobre la conformitat i resistència popular al Tercer Reich,⁹⁰ en les formes en què es manifestà «la resistencia de la cultura obrera y popular al fascismo italiano en el imaginario colectivo» a través de l'estudi de les

88. OZOUF, J.M.; AUBERT, V.; STEINDECKER, C. *La république des instituteurs*. París: Gallimard: Le Seuil, 1992. Per a Alemanya, BÖLLING, R. *Volksschullehrer und Politik*. Göttingen, 1978. I per a Itàlia, DEI, M. *Collecto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bolonya, 1994 (citats a COMPÈRE, M.M. *L'histoire de l'éducation en Europe...*, p. 250-252).

89. Les formes de sociabilitat han manifestat la gran importància que revesteixen per a les investigacions sobre la vida quotidiana: «son las culturas asociativas y las prácticas en cierta medida formalizadas de las relaciones interpersonales, las más adecuadas para compendiar el análisis tanto de aspectos de historia social como de la cultura y la vida de sociedad, esto es, el complejo de las ocasiones informales y de las redes asociativas, a menudo institucionalizadas, en el marco de relación entre los individuos, dentro y entre los grupos» (RIDOLFI, M. «Lugares y formas de la vida cotidiana en la historiografía italiana». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 97-98; la cita a la p. 97).

90. Vegeu el magnífic treball LÜDTKE, A. «De los héroes de la resistencia a los coautores...», p. 49-69.

autorepresentacions —«memorias de sí mismo»—, del folklore, de l'anàlisi literària dels textos, etc.⁹¹

Naturalment, l'enfocament de la història sociocultural o de la vida quotidiana⁹² s'estén també a les pràctiques socials dels dirigents i estadistes. En els interrogants que a continuació es planteja Alf Lüdtke com a arguments a favor de la història de la vida quotidiana dels grans homes, el lector pot substituir uns quants noms i situacions per altres de la nostra història i política educativa i convindrem en la utilitat d'aquestes anàlisis: «¿Qué experiencias y sensaciones posibilitaron o completaron los propósitos programáticos de Bismarck cuando tomó la iniciativa de introducir el derecho de voto (masculino) general en el imperio alemán en 1871? ¿Cómo era la vida cotidiana de los ministros y generales que en el verano de 1914 tomaron o aceptaron decisiones en favor de la

guerra? ¿Qué caracterizaba la vida cotidiana de los directores de fábrica? [...] ¿Cómo estaban relacionadas las experiencias en el despacho y en su residencia con la racionalización del trabajo de oficina y de maquinaria?»⁹³

La història de la vida quotidiana disposa de moltes fonts, i n'hi ha que (com és el cas, per exemple, de les enquestes socials, dels relats novel·lats sobre altres cultures, i de la premsa local) són «de relativo valor» per a uns⁹⁴ i qüestionables per a altres;⁹⁵ n'hi ha també, això no obstant, que conciben major atenció, com les fonts orals (històries de vida, entrevistes) i les escrites: cartes, autobiografies —que permeten a l'historiador de reconstruir les vides individuals i seguir-ne les evolucions en la configuració de la identitat dels subjectes històrics—, memòries i diaris que fan possible visitar la quotidianitat de l'escola,⁹⁶ la utilitat de la qual també s'ha discutit

91. RIDOLFI, M. «Lugares y formas de la vida cotidiana...», p. 90.

92. El lector m'ha de permetre no fer ara distincions entre ambdues accepcions i que el remeti a la nota 86.

93. LÜDTKE, A. «De los héroes de la resistencia a los coautores...», p. 51.

94. FOLGUERA, P. «La construcción de lo cotidiano durante los primeros años del franquismo». *Ayer*, núm. 19 (1995), p. 165.

95. Qüestionables sobretot si no s'interpreten des de noves maneres (WALTON, J.K. «Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana...», p. 22-23).

96. Podem citar MEDIO, D. *Diario de una maestra*. Barcelona: Destino, 1961; ALDECOA, J.R. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1990; JANER MANILA, G. *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona: Galba, 1975; ORTÉS, J. *Vivencias de una maestra*. Madrid: Narcea, 1998; SÁNCHEZ ARBÓS, M. *Mi diario*. Mèxic: Tip. La Mercantil, 1961 (agraeix a Antonio Viñao que m'hagi proporcionat aquest diari).

molt, però que, tanmateix, com assenyalava Walton, «son fuentes cualitativas que nos ayudan a recuperar la textura de la vida cotidiana de los individuos, y nos ofrecen vías esenciales en el análisis de las cambiantes definiciones y modelos de representación de la propia identidad».⁹⁷ Especial reconeixement té la biografia, gènere de narració històrica per excel·lència, a la qual ja ens hem referit més amunt i que, com ja hem dit, s'està recuperant des d'altres supòsits més d'acord amb el renéixer del subjecte i de la qüestió política. La nova biografia tracta d'estudiar «las élites como importantes agentes de los cambios sociales. Y se trata también de esa “biografía cuantitativa o social” —la “prosopografía”— que permite reunir y confrontar biografías individuales pertenecientes a grupos unidos por intereses y prácticas semejantes, que nos ayudan a conocer el papel desempeñado en determinadas épocas por una serie de personajes, conocidos o no. Y es, en definitiva, la biografía de las gentes de a pie —pobres y desconocidas muchas veces— con sus sentimientos y comportamientos».⁹⁸ Conèixer els protagonistes

de l'esdevenir històric, la seva consciència i personalitat, les seves idees i pautes morals, els sentiments, l'autopercepció que tenen de la seva posició en la societat de la qual formen part, equival en bon grau a apropar-nos a l'imaginari i a la mentalitat de la societat en la qual una persona s'integra, a les referències que aquesta individualitat té del col·lectiu social, i això es converteix en un coneixement necessari per a l'historiador, si vol mesurar aquesta societat amb els patrons dels qui la componen i no amb els de la nostra època.⁹⁹ Coneixent la vida de «gent poc important», l'historiador rebrà notícia de com es perceben, socialitzen, apropien o rebutgen determinades decisions i polítiques, com s'instal·len en l'imaginari col·lectiu o com aquest adopta, davant d'elles, una actitud de manifesta o oculta resistència. La biografia sempre fa referència al subjecte —al poderós o al qui sofreix el poder i les conseqüències— en relació amb altres, és a dir, amb la societat. Per això en la nova biografia també té cabuda la «*contramemòria dels exclosos i dels sense història*», la qual cosa és, a més, com ja hem dit, signe del «proce-

97. WALTON, J. K. «Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana...», p. 27.

98. MITRE, E. *Historia y pensamiento histórico...*, p. 104; MORALES MOYA, A. «Biografía y narración en la historiografía actual». Dins: SÁNCHEZ NISTAL, J.M. [et al.]. *Problemas actuales de la Historia...*, p. 239.

99. Vegeu COLOMER PELLICER, F. «Biografía y cambio social...», p. 169-170.

so de “individualización” de masas» i símptoma que l’aparició de les memòries de la gent subalterna —«banco de la memoria o vivero de la memoria»— percep que el «deslizamiento de los archivos de clase a los archivos del yo parece algo más que una tendencia».¹⁰⁰

En aquestes i altres fonts de les quals es val la història de la vida quotidiana, la història de l’educació troba un valuós i variat jaciment de nous temes de treball, als quals hem d’afegir, en aquest lleuger repàs, l’oci cultural del qual també es nodreix aquella història; així, en el nostre temps, el consum lector, teatral, cinematogràfic, esportiu, etc., són aspectes que la història socio-cultural ja ha començat a desvelar.¹⁰¹

5. Concloent per començar

El nucli fonamental d’aquest treball se situa en la necessitat d’atendre la recu-

peració del subjecte i de la política com la seva pràctica. Això, que en si no és pas una qüestió nova, sí que presenta notorietat per l’auge que un i altra van adquirint i per la nova lectura que es fa del retorn. El fet que estigui lligat a factors sociopolítics d’actualitat, que hem assenyalat, no hauria de fer d’aquesta tornada del subjecte i de la qüestió política una moda, ans al contrari. Com ha quedat dit a l’inici, hauria de convertir-se en una finalitat constant si es pretén que la Història en general, i la de l’Educació en particular, tinguin aquesta funció cívica que apuntava. El problema resideix en la dificultat de delimitar el concepte «política»/«político», com s’adverteix en aquest mateix treball, en el qual fins i tot és difícil d’apreciar una separació nítida entre allò que és polític i alguns àmbits i fonts de la història de la vida quotidiana. Sembla que tota activitat humana hagi de desembocar en l’òrbita de la política,¹⁰² fet que planteja

100. RIDOLFI, M. «Lugares y formas de la vida cotidiana...», p. 94 i 96.

101. Com ha fet Jesús A. Martínez Martín en el llibre *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX*. Madrid: CSIC, 1991, en el qual estudia l’evolució del públic lector entre 1833 i 1868 i es deté en el factor consum, a partir de la reconstrucció de les biblioteques particulars madrilenyes a l’Archivo Histórico de Protocolos de Madrid. Aquest llibre complementa, cronològicament, l’estudi de Jean-François Botrel (Madrid: Casa de Velázquez, 1988) sobre la difusió del llibre a Espanya entre 1868 i 1914. Tot i que aquest article no és una revisió bibliogràfica ni pretén donar compte de la producció literària sobre els temes que hi apareixen, no vull deixar d’assenyalar aquí l’aparició del llibre, sota la direcció de Guglielmo Cavallo i Roger Chartier *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998. I el coordinat per Agustín Escolano *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

102. François-Xavier Guerra assenyalava, com d’altres també ho fan, que les formes de sociabilitat, la formació d’ideologies, els discursos polítics, el predomini de grups o d’individus en la societat, les

dificultats per a la definició, fonts i metodologia, entrebancs, en suma, per a la seva identitat. Que la qüestió política afecti tant els centres de poder i els «personatges importants» com la gent corrent i les seves pràctiques, fa que el territori de la política s'hagi expandit fins a l'extrem que els historiadors analitzin les relacions de poder no tan sols en les institucions pròpiament de l'Estat, sinó també en l'escola i en la mateixa família. Això fa que Peter Burke es pregunti amb total pertinença que «si la política está en todas partes, ¿qué necesidad hay de historia política?».¹⁰³

Aquestes pàgines no han volgut situar en aquesta qüestió un dels seus punts nuclears, sinó en el que la història política pugui tenir de «centre», de «cruïlla» davant l'ampliació de l'univers històric i dels seus camps d'estudi i davant les múltiples ciències que con-

flueixen en la investigació històrica. La història política, ciència interdisciplinària i estructurant, ciència-síntesi —entesa com a «convivencia de saberes y, por ello, como una forma más de convivencia de posiciones diferentes»¹⁰⁴— completada amb les aportacions de la història de la vida quotidiana —història sociocultural—,¹⁰⁵ podria ser un punt de partida sota el rètol d'«història sociopolítica»¹⁰⁶ vers aquesta història total que encara apareix com a utòpica?

Aquestes ratlles han pretès ser el resultat de l'enteniment que la història política està integrada pel subjecte com a actor històric autònom, amb voluntat pròpia, però també immers en altres grups (associacions, partits, etc.) als quals està lligat; un grup que funciona com a «actor col·lectiu» —no «abstracte»— que, en frase de François-Xavier Guerra, estructura i aglutina els compo-

mentalitats, imaginaris, representacions, universos mentals, comportaments i pràctiques culturals, etc., són àmbits que «no pueden considerarse directamente historia política, pero todos, de una manera o de otra, abordan el campo de lo político, es decir, lo concerniente a la organización y al gobierno de una sociedad determinada, a sus sistemas de autoridad, a sus valores e imaginarios subyacentes, a sus comportamientos específicos» (GUERRA, F.X. «El renacer de la historia política: razones y propuestas». Dins: *New History, Nouvelle Histoire...*, p. 229).

103. BURKE, P. «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro». Dins: BURKE, P. (ed.). *Otras formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1993, p. 12.

104. ANDRÉS-GALLEGO, J. «La Nueva Historia como reto». Dins: *New History, Nouvelle Histoire...*, p. 23.

105. Michael Kammen proposa la idea de cultura, en el sentit més ampli, com a base aglutinant dels distints enfocaments històrics («Extending the Reach of American Cultural History». *American Studies*, 29 (1984), p. 19-42; citat per Peter Burke. «Obertura...», p. 37).

106. Demanda que també es fa A. NÓVOA «La nouvelle histoire américaine de l'éducation...», p. 37-41.

nents «por vínculos estables de un cierto tipo», per «las propias formas de autoridad y de legitimidad, reglas de funcionamiento interno, lugares y formas de sociabilidad, valores, imaginarios, lenguajes y comportamientos que les son propios; la conciencia de una pertenencia común, con una historia y una memoria colectivas —ya sean reales o construidas».¹⁰⁷ Amb això vull ressaltar la «dimensión individual del hecho social» en expressió d'Andrés-Gallego.¹⁰⁸ No tan sols això. La indisso-lubilitat de l'«home polític» i de l'«home econòmic» —en el sentit que les estructures condicionen el protagonisme històric de l'ésser humà, però no el determinen— ha de ser un referent per a la nova història política com vol Le Goff,¹⁰⁹ del qual Eric Hobsbawm recorda aquestes paraules que l'historiador britànic completa amb la seva opinió, que subscriu: «Como un eminente analista, Le Goff señaló, hace varios

años, “la historia política volvería de modo graduado con todas sus fuerzas tomando prestados los métodos, el espíritu y el planteamiento teórico de las mismas ciencias sociales que la habían empujado a un segundo plano”.¹¹⁰ La nueva historia de hombres y mentes, ideas y acontecimientos cabe verla como algo que complementa —en vez de suplantarlo— el análisis de estructuras y tendencias socioeconómicas.»¹¹¹

La història política de l'educació, generalment de temps curt, té un formidable suport en les aportacions de la politologia i de la sociologia, que potser hauria d'incorporar al propi discurs. Potser caldria, fins i tot, plantejar-se si la història de l'educació no hauria d'atorgar més atenció a *la qüestió política*. Però pot ser que això requereixi que els historiadors de l'educació comparteixin el seu professionalisme amb posicions de compromís polític, no necessàriament partidista.

107. GUERRA, F-X. «El renacer de la historia política: razones y propuestas...», p. 236 i 237.

108. ANDRÉS-GALLEGO, J. «La Nueva Historia como reto...», p. 21.

109. LE GOFF, J. «Les Retours dans l'historiographie française...», p. 158.

110. LE GOFF, J. «Is Politics Still the Backbone of History?». Dins: GILBERT, F.; GRAUBARD, S.R. (ed.). *Historical Studies Today*. Nova York, 1972, p. 340.

111. HOBSBAWN, E. «Sobre el renacer de la narrativa» Dins: *Sobre la Historia...*, p. 193.

REPENSAR LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

La construcció d'una història de l'educació espanyola. Apunts per a un debat

Per Josep González-Agàpito

Universitat de Barcelona

En els darrers anys es debat sobre l'ensenyament de la història a l'educació secundària i sobre com ha de ser la història, un tema que està estretament lligat a un debat més ampli sobre les humanitats. Dins aquest context, a principis de l'estiu passat, la Real Academia de la Historia feia públic un polèmic informe sobre l'ensenyament de la història a l'educació secundària que, tanmateix, era sobretot un manifest sobre la concepció de la història i d'Espanya.¹

Ara no vull pas parlar de l'enyorança de concepcions arcaïtzants de la història que sosté l'informe ni d'altres aspectes

1. REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA. *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*. Madrid: REH, 2000.

que deixo anotats a peu de pàgina.² Però resulta especialment significativa la desqualificació del que en aquest informe s'anomena «sociologisme», és a dir, el fet de traslladar al passat històric les tècniques que ens permeten d'entendre la complexitat de la societat actual. Crec que era Pierre Vilar que deia que quan l'historiador es resistia a ser «sociòleg» era perquè s'interessava més pel fet *particular* —i més si l'ateny— que no pas per la *problemàtica general*.

En el substrat dels plantejaments de l'informe de la Real Academia, s'hi descobreixen les tesis de G. Helton o de F. Fukuyama, que des de fa una dècada aboguen pel rearmament nacionalista de la història enfront del multiculturalisme o la història sociològica. Es prefeix retornar a una història de les grans personalitats i dels grans esdeveniments que ocultí els moviments socials i les anàlisis socioeconòmiques i culturals.

És prou evident que cal situar el debat sobre la història en un procés de revitalització del nacionalisme espanyol de llarga tradició i de tint unitarista, homogeneïtzador i expansiu. Corrent esmorteït durant bona part dels anys vint i en aquests pocs anys de democràcia per una diversitat de factors: la mala consciència de la dreta nacionalista espanyola després de la dictadura franquista i del vergonyós intent de cop d'estat del 23 de febrer de 1981, la interpretació de la Constitució de 1978 des de la voluntat de reconciliació que la inspirà i, també, el tarannà d'un cert cosmopolitisme de què es revestí el discurs majoritari dels llargs anys del govern socialista que ha fet conviure en el seu si tant el discurs assimilista com el parafederalista.

Del descomplexament actual del nacionalisme espanyol, n'és una bella mostra l'acte celebrat el 10 de juliol de

2. Només cal recordar com es defensa sense cap rubor que per a la disciplina «los elementos básicos son la cronología y los acontecimientos» (p. 14). També cal subratllar la falta de rigor metodològic de l'examen que realitza la Institució Acadèmica sobre els llibres de text escolars, ja que no pren ni l'elemental precaució de controlar la quota de mercat, fet que comporta donar com a posicions generalitzades situacions de llibres de molt poca difusió. En general, la insòlita manca de rigor metodològic per basar una anàlisi tan rotunda no mereixeria atenció si no fos que va unida al nom d'una Reial Acadèmia. Més preocupants són les greus acusacions de l'informe respecte al fet que els llibres de text del País Basc plantegin una història afavoridora del racisme (p. 13), les quals nega l'historiador i rector de la Universitat d'aquell país, Manuel Montoro, que no és pas precisament un nacionalista basc, a la vista dels disset llibres de text existents. També hi ha omissions significatives: no es diu res de la sistemàtica negació d'homologació de llibres de text per part de la Generalitat Valenciana perquè no s'ajusten a una determinada concepció del «ser valencià» excloent de tota altra. Tampoc no han faltat veus, com la de Josep Fontana, que han fet notar que l'Acadèmia mai no ha dit res de la clara manipulació de la història en el sistema educatiu franquista, ni durant aquell règim ni després.

2000 a San Millán de la Cogolla, tingut pel bressol del castellà, on vuit-cents parlamentaris del Partit Popular signaren una declaració que demanava que s'assegurés el domini del castellà i el «pasado común de España».³ O l'anomenat decret de les humanitats del govern Aznar, elaborat durant la tardor d'aquell mateix any i limitat en la seva intencionalitat primitiva pel marc constitucional que ha dotat de competències educatives les diverses nacionalitats espanyoles minoritàries. Plantejaments que tenen un clar paral·lelisme amb la política de britanització de la història i l'educació portada a terme per Margaret Thatcher com a reacció enfront del multiculturalisme i de les demandes de reconeixement de la seva identitat per part d'Escòcia i Gal·les. El fracàs i l'efecte reactiu d'aquesta política són prou coneguts per imitar-la.

És francament lamentable que es perdin oportunitats de fer una àmplia reflexió en qüestions tan serioses i importants, com ja es va fer en el seu dia amb les humanitats. Hauria estat una gran contribució historiogràfica i cívica que l'Acadèmia de la Història ens hagués propiciat un debat rigorós i en profunditat sobre el que ha de ser o és la història d'Espanya i sobre com cal transmetre-la als nostres escolars. De-

bat que, salvant les lògiques diferències, seria bo de realitzar en el si de la comunitat d'historiadors i historiadors de l'educació repartits per la Pell de Brau. És un problema latent i que no hem acabat d'abordar. Aquestes ratlles volen ser inici del que podria ser un debat profitós.

El Regeneracionisme i el repensar Espanya

Serà amb el moviment regeneracionista, iniciat a les acaballes del segle XIX, quan la interpretació històrica d'Espanya adquirirà una rellevància especial. El mateix motiu de ser del regeneracionisme aboca els seus components a aquesta reflexió i els porta a repensar el que és i ha estat Espanya. Regeneracionistes amb posicionaments polítics diversos, com ara Valentí Almirall, Joaquín Costa, Pompeu Gener o Macías Picavea, coincideixen en la crítica de l'Estat i la societat que ha articulat la Restauració.

Tot i córrer el perill d'un excés de simplificació, podríem dir que aquest «repensar Espanya», que tòpicament assenyalava la crisi de 1898, conflueix en dues tendències regeneracionistes que es tradueixen, així mateix, en dos grans

3. Vegeu *La Vanguardia*, 12 de juliol de 2000.

corrents nacionalistes: l'espanyol i el català.

D'una banda, trobem l'anàlisi del nacionalisme espanyol que, tant des de la dreta com des de l'esquerra, defensarà la permanència d'un model d'estat centralista i assimilista basat en la tradicional hegemonia de la llengua i la cultura castellanes. Fàcilment vénen a la memòria conegudes interpretacions, com ara *Los españoles en la historia*, de Ramón Menéndez Pidal, on mostra com n'és de substancial en el decurs històric d'Espanya «la unidad hispánica» en la qual s'ha de focalitzar l'anàlisi històrica i no pas en la «fortuita división». Segons Menéndez Pidal, des de les èpoques anteriors a la romanització els pobles ibèrics viuen un procés dialèctic entre un «sentimiento unitario» i unes «tendencias dispersivas». En èpoques de crisi i de decadència l'eix conductor unificador es veu desbordat pel tarannà centrífug, com és el cas de les guerres de Portugal i de Catalunya al segle XVII. No cal dir que tot procés de reconeixement

d'altres realitats culturals o polítiques que no siguin la unitària són signes negatius i de debilitat.⁴

Una altra interpretació de referència és la del republicà i progressista Claudio Sánchez Albornoz. En el brillant i suggestiu assaig *España, un enigma histórico* entén Espanya com un acte de sentit comú i practicisme i una necessitat política i social al llarg dels segles entre els pobles que conformen la península. La primitiva unitat federativa d'Espanya havia estat violentada pel centralisme d'ençà dels Àustria. La qüestió important és analitzar per què és tan fràgil i poc homogènia aquesta entitat. Espanya és, doncs, un procés en construcció on els moviments «regionalistas» són signes de decadència que s'oposen a la conclusió de la unificació espanyola.⁵

La tercera referència canònica és, evidentment, *La realidad histórica de España*, l'anàlisi històrica d'Américo Castro.⁶

A aquestes anàlisis històriques, cal afegir-hi la doctrina i les interpretacions elaborades per destacats in-

4. MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. *Los españoles en la historia*. Buenos Aires: Austral, 1959.

5. SÁNCHEZ ALBORNOZ, Claudio. *España: un enigma histórico*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1956. També és d'interès l'obra del mateix autor *El drama de la formación de España*. Barcelona: EDHASA, 1973.

6. CASTRO, Américo. *La realidad histórica de España*. [S.I.]: Porrúa, 1954. Vegeu també del mateix autor *Origen del ser y existir de los españoles*. Madrid: Taurus, 1959. És una interpretació lligada a l'evolució de les tres «castes» religioses medievals i al fracàs de crear un fonament secular a la unitat nacional espanyola en fer pivotar la unitat sobre el binomi rei-religió. Aquesta situació ha originat una crò-

tel·lectuals de la talla de Miguel de Unamuno o d'Ortega y Gasset, el qual reflexionarà sobre les causes de la «invertebració» d'Espanya.

Paral·lelament, des del nacionalisme català es produiran dues gran obres de síntesi general: la *Història nacional de Catalunya*, d'Antoni Rovira i Virgili,⁷ i, especialment, la *Història de Catalunya*, de Ferran Soldevila.⁸ L'obra de Soldevila representa una contribució al fonament de la identitat catalana enfront dels plantejaments assimilistes de Menéndez Pidal. Fou encarregada per Francesc Cambó amb l'objectiu que s'expliqués i interpretés les «línies de força» de la història catalana a la manera de la *Histoire de France*, de Bainville. També ens cal esmentar les aportacions de Pere Bosch i Gimpera, el qual formula la visió d'una Espanya dels pobles des de les bases d'una Iberia plural, forçada i violentada per les supràestructures polítiques successives.

En aquest debat la dificultat d'Unamuno per a comprendre el seu amic i admirat poeta Maragall és ben simp-

tomàtica de la impossibilitat per al nacionalisme espanyol de comprendre i acceptar una Espanya plural. Encara és més significatiu el fet que la Catalunya de Prat de la Riba i el projecte cívic i cultural del noucentisme esdevenen un món absolutament incomprensible per al catedràtic de Salamanca. Només cal esmentar la coneguda comparança que féu entre l'«espingarda» i el «mauser» aplicats a les llengües catalana i castellana, respectivament.

No falten tampoc en aquesta anàlisi aportacions realitzades des de les files de l'esquerra, on es produirà la destacada teorització d'Andreu Nin recollida a *Els moviments d'emancipació nacional. L'aspecte teòric i la solució pràctica de la qüestió*.⁹

La Segona República –de vida tan breu i tensa– ja des del debat constitucional es plantejà com calia articular Espanya. Les posicions es podrien simplificar en dues: d'una banda, la pessimista lectura d'Ortega y Gasset, el qual veu que és la manca d'una forta i eficaç autoritat centralista la que fa que

nica «desunión» i l'absència secular de consciència nacional espanyola, fet agreujat per la naturalesa de l'hegemonia i el domini castellà convertit en un fi en si mateix, ben diferent del projecte ofert pels francesos als seus pobles perifèrics.

7. ROVIRA I VIRGILI, Antoni. *Història nacional de Catalunya*. Barcelona: Pàtria, 1922-1938. Hi ha una edició més moderna editada a Bilbao per la Gran Enciclopedia Vasca entre 1972 i 1983

8. SOLDEVILA, Ferran. *Història de Catalunya*. Barcelona: Alpha, 1934-1935.

9. NIN, Andreu. *Els moviments d'emancipació nacional. L'aspecte teòric i la solució pràctica de la qüestió*. Badalona: Proa, 1935.

ens trobem amb una *España invertebrada*. Aquesta obra tingué una ben escassa recepció i repercussió a Catalunya malgrat la seva duresa, fet que evidencia, probablement, la manca de punts de trobada dels dos plantejaments.

Aquest punt de trobada l'aportarà el segon posicionament: el del nacionalisme espanyol comprensiu que representen personalitats com Manuel Azaña, el qual, des d'un caire pragmàtic, propugna un nova concepció d'Espanya capaç d'integrar asimètricament totes les nacionalitats minoritàries.

La Història de l'Educació en clau nacionalista

Entre la crisi que emblematitza aquell 1898 i la Guerra Civil de 1936 la Història de l'Educació adquireix una gran rellevància fruit de l'interès que desporten en la pedagogia espanyola el positivisme i el sociologisme francesos, el krausisme, la relectura de Herbart feta tant pels institucionistes com pel conservadorisme pedagògic, el naturalisme i l'activisme o els ideals democràtics i pedagògics de la República de Weimar, entres altres corrents. Aquests corrents concedeixen

un gran valor a la Història de l'Educació, tant per a la formació dels educadors com per a la construcció de la teoria i la praxi pedagògiques. Des del convenciment, com afirmava Durkheim, que «solament estudiant el passat podem anticipar el present; i que, consegüentment, una història de l'ensenyament és la millor de les pedagogies».¹⁰

El moviment de renovació pedagògica, doncs, atorga una especial significació formativa a la Història de l'Educació ja sigui en els ambients institucionistes com en la pedagogia noucentista catalana. I d'aquest sentiment, també en participa la pedagogia anarquista i socialista.

La Història de l'Educació de l'Espanya d'aquest primer terç de segle XX construeix, com és sabut, un discurs neoidealista basat en la presentació del pensament educatiu arborat a l'entorn de les grans figures pedagògiques. Paral·lelament, es desenvolupa l'estudi d'institucions educatives en la línia de la historiografia positivista i erudita dels conreadors de la història de la cultura. De tal manera que el relat historicoeducatiu que basteix les principals aportacions del període és una juxtaposició, mai ben travada, dels dos cor-

10. DURKHEIM, Émile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1982, p. 34.

rents on la història institucional té un clar paper complementari.

Aquesta història neoidealista de l'educació plasma, ensems, les dues concepcions d'entendre Espanya, les dues interpretacions nacionalistes en la línia que hem vist per a la història. Podem prendre com a exemple dos plantejaments en la formació dels mestres a Catalunya.

En el *Programa-memorándum de la Historia de la Pedagogía*, d'Alejandro de Tudela, que té la primera edició el 1909, tenim una de les més interessants concepcions i plantejaments de la disciplina sorgides en l'àmbit de la Institución Libre de Enseñanza. El qui fou prestigiós professor de les escoles normals de Girona, Tarragona i Barcelona ens diu que «como se ha llegado desde la educación física casi exclusiva, a nuestra presente educación integral es el objeto de la Historia de la Pedagogía». El programa és molt interessant pel seu plantejament, que assumeix la contemporaneïtat i la coetaneïtat i enclou aportacions poc habituals com ara aspectes antropològics, l'educació de la dona, àmbits no escolars com l'escoltisme o l'aportació edu-

cativa de l'anarquisme. La tesi central és la defensa d'una pedagogia nacional espanyola, corresponent a una nacionalitat única i comuna, i se'n defineixen els elements constitutius i les principals etapes d'acord amb una concepció neohegeliana de la història, àmpliament acceptada tant per la historiografia nacionalista espanyola com per la catalana.¹¹ Tudela, tot i el plantejament neoidealista de la Història de l'Educació, entronca amb la concepció defensada per M. B. Cossio per ensenyar història a la Institución Libre de Enseñanza: «hablar más de los *pueblos* que de los *personajes* [...] todo lo que hay se hace *por todos*, y que el verdadero sujeto de la Historia no es el *héroe*, sino el *pueblo entero*, cuyo trabajo de conjunto produce la civilización.»¹²

Aquesta mateixa concepció és el fonament que sustenta l'altra forma de «pensar Espanya» des del nacionalisme català, el qual defensarà la pròpia entitat enfront d'una història comuna i uniformadora. Un altre exemple d'Història de l'Educació inclosa en el currículum formatiu per a mestres ens il·lustrarà en aquest sentit. Es tracta del plantejament donat a l'assignatura

11. TUDELA, Alejandro de. *Programa-memorándum de Historia de la Pedagogía (Notas y apuntes de un curso, reunidos para facilitar el estudio de esta asignatura)*. 2a ed. Barcelona: J. Ruiz Romero successor de J. Bastinos, 1919.

12. COSSIO, M.B. «La enseñanza de la Historia en la Institución», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XXVIII, 1904, p. 203-205.

«Història de la Pedagogia (General, d'Espanya, de Catalunya)» que Joan Bardina, un dels pioners de la renovació pedagògica catalana, donarà a l'Escola de Mestres per ell fundada el 1906. Bardina mostra l'evolució de la pedagogia catalana, de Ramon Llull ençà, com una expressió de la pròpia cultura com a poble, com la plasmació de la *Volkgeist* herderiana en el terreny de l'educació. Si la Història de l'Educació porta a la constatació d'una pedagogia espanyola en el cas d'Alejandro de Tudela, per a Bardina aquesta mateixa Història de l'Educació mostra el sentit d'una pedagogia adequada a la forma de ser catalana.¹³

Lluny d'aquests plantejaments neoidealistes de la Història de l'Educació «formativa» adreçada a futurs mestres, podem trobar exemples en la historiografia educativa produïda des del positivisme i l'erudició de l'interès per la història de la llengua i la cultura, ja que la cultura i la llengua pròpies

constitueixen un dels trets diferencials més importants. Des de la Renaixença, i ara revitalitzat pel Noucentisme, hi ha a Catalunya un projecte historiogràfic adreçat al coneixement del passat d'aquesta cultura pròpia i diferenciada. Aquest fet donarà a la historiografia educativa un estol d'estudis notables sobre les institucions i els focus difusors de la cultura catalana, especialment de les altes escoles.¹⁴ El millor exemple per il·lustrar aquesta contribució des de la història erudita és la *Barcelona sense Universitat i la Restauració de la Universitat de Barcelona (1714-1837)*, de Ferran Soldevila.¹⁵ L'autor hi realitza una síntesi interpretativa on la restauració universitària és portada a terme per dues forces de progrés social: el liberalisme i la vindicació de Catalunya enfront del centralisme. La Renaixença conreada a Cervera i a Barcelona i el liberalisme són en la visió teleològica de Soldevila una «confluència d'anhels alliberadors».¹⁶

13. BARDINA, Joan. *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: Eumo Editorial, 1989. Especialment l'apartat «Escola de Mestres», p. 125-161.

14. Només cal recordar les aportacions de Rubió i Lluch, Sanç Capdevila, Àngel Ruiz i Pablo, Josep Gudiol, entre molts altres a Catalunya, o Sanchis i Sivera, Vives i Liern, Pasqual Boronat o Revest i Corzo, al País Valencià, o Jaume Pomar i R. Ballester, a Mallorca.

15. SOLDEVILA, Ferran. *Barcelona sense Universitat i la Restauració de la Universitat de Barcelona (1714-1837)*. Barcelona: Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1938.

16. *Ibidem*, p. 193-194.

El franquisme i la resistència

A partir de 1936, i de 1939 definitiva-ment, fins a 1975, es consolida un règim totalitari dictatorial que imposa una sola llengua, una sola religió, un partit únic i una sola visió del que és Espanya i la seva història, que és presentada com a única i comuna. Existeixen prou i coneguts estudis sobre la voluntat d'extinció de les nacionalitats espanyoles minoritàries per part del franquisme, com ara el ja clàssic de Josep Benet referit a Catalunya,¹⁷ o sobre l'ultraespanyolisme del franquisme, com el de Xavier Arbós i Antoni Puigsec.¹⁸

Obres com *Historia de la educación española*,¹⁹ d'Enrique Herrera Oria, publicada el 1942, o *Educación española. Estudios históricos*,²⁰ d'Alfonso Iniesta de 1941, són una mostra representativa del primer franquisme i del caràcter sectari i doctrinari de la historiografia educativa produïda per la intel·ligència pedagògica del règim.

La repressió política i policial que es viu, la persecució lingüística i cultu-

ral i l'anorreament de tota l'obra de renovació pedagògica menen a trobar els senyals d'identitat. A poc a poc s'organitza la resistència cultural. El 1946 es funda la Societat Catalana d'Estudis Històrics, filial del clandestí Institut d'Estudis Catalans, en la qual ingressaran, entre 1942 i 1958, Rubió i Balaguer, Ramon d'Abadal, Duran i Sampere, Joaquim Carreras i Artau, Ferran Soldevila, Miquel Batllori i Jaume Vicens Vives. En aquest període, es produeixen interessants reflexions i relectures del fet nacional. De nou la historiografia erudita i positivista cercarà en l'estudi de les antigues institucions culturals i educatives una forma de mantenir un cert referent de la pròpia integritat enmig de la voluntat d'exterminació cultural i lingüística del franquisme.²¹

En la clandestinitat s'elabora una de les obres de referència de la historiografia pedagògica del segle XX: la *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya (1900-1936)*, d'Alexandre Galí, una de les figures més

17. BENET, Josep. *Catalunya sota el règim franquista. Informe sobre la persecució de la llengua i la cultura de Catalunya pel règim franquista*. París: Edicions Catalanes de París, 1973.

18. ARBÓS, Xavier; PUIGSEC, Antoni. *Franco i l'espanyolisme*. Barcelona: Curial, 1980.

19. HERRERA ORIA, Enrique. *Historia de la educación española desde el Renacimiento*. Madrid: Veritas, 1942.

20. INIESTA, Alfonso. *Educación española. Estudios históricos*. Madrid: El Magisterio Español, 1941.

21. Cal citar aquí els treballs d'Agustí Duran i Sampere, Joaquim Carreras i Artau, Josep Lladonosa i J. M. Madurell, entre d'altres.

rellevants de l'educació catalana i espanyola abocada a l'exili en el seu propi país. Escrita amb l'encàrrec de salvar la memòria històrica dels esforços de renovació pedagògica units al manteniment de la identitat nacional, realitzats al primer terç de segle, l'obra fou enllestida abans de 1945.²²

El 1952 Jaume Vicens Vives, en el que permet la censura, fa a *Notícia de Catalunya*²³ una profunda revisió històrica de la visió consagrada per l'historicisme apologetic catalanista i, també, sotmet a rigorosa crítica la mitificació històrica espanyolista a la seva *Aproximación a la historia de España*.²⁴

També apareixeran els treballs de Pierre Vilar, que han esdevingut de referència obligada sobre la temàtica.

El gruix de la producció historicoeducativa lligada als estudis pedagògics universitaris durant el franquisme està mediatitzat pel control polític i ideològic —iniciat amb la dura depuració dels primers anys— d'un professorat que ha de formar mestres i professionals i ha d'assegurar la reproducció de la ideologia de la dictadura. Els plantejaments neoidealistes de la seva producció —amb additaments

positivistes sobre institucions— li permeten d'eludir el compromís d'analitzar els components socials i contextuals de les idees pedagògiques. És una història on s'oculten les idees i les contribucions educatives de *l'altra Espanya*.

Els canvis econòmics, socials i culturals impulsats pel «desarrollismo», que comporta la dècada dels anys seixanta comencen a fer anacrònics i caducs els valors de la societat i de l'educació franquista. La mateixa «intelligentzia» del franquisme no aconsegueix d'elaborar una doctrina en què es puguin digerir aquests canvis. En el terreny educatiu, s'intentarà una sortida cap endavant amb plantejaments tecnocràtics i tecnològics i la incorporació de noves metodologies despulades dels continguts ideològics que les sustenten. En l'àmbit de la Història de l'Educació oficialista —si se'm permet l'expressió—, s'inicia l'interès, ben significatiu, pel reformisme de la Il·lustració durant la dècada dels anys cinquanta. La dècada següent s'adreçarà al reformisme social i pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza, després de llargs anys de demonització.

22. GALÍ, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya (1900-1936)*. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978-1981. L'obra no pogué ser editada fins que es va restablir la democràcia.

23. VICENS VIVES, Jaume. *Notícia de Catalunya*. Barcelona: Destino, 1954.

24. VICENS VIVES, Jaume. *Aproximación a la historia de España*. Barcelona: Destino, 1952.

Interessos que posen de relleu la percaça d'un referent i d'uns models reformistes enfront de la pèrdua d'influència sobre una universitat, un magisteri i un professorat que gradualment es convertiran en un dels sectors més dinàmics de l'oposició a la dictadura.²⁵

La primera síntesi historicopedagògica feta des del nacionalisme català enfront de la lectura nacionalista espanyola del franquisme és la que, sota el títol «L'ensenyament», realitza Alexandre Galí, i que publica, el 1961, dins *Un segle de vida catalana*, l'obra col·lectiva en dos volums dirigida per Ferran Soldevila.²⁶ Les anàlisis que fa Galí sobre els segles XIX i XX i, especialment, del paper de la burgesia, marquen l'inici de la renovació de la historiografia educativa catalana sota l'influx de les novel·les aportacions metodològiques franceses. Galí, dins el que fa possible la censura franquista, mostra la dialèctica entre el centralisme uniformista i les accions per a conservar la pròpia identitat, malgrat l'expansió del sistema educatiu estatal.

El moviment de renovació pedagògica català, nascut com a alternativa

educativa i política, s'adreçarà a l'estudi de l'esplèndida etapa educativa del primer terç de segle, que esdevindrà una referència per al moviment i una afirmació enfront del sistema educatiu alçat pel franquisme. *Problemes polítics de l'ensenyament*, de Jordi Monés, de 1966,²⁷ és una de les primeres obres de tot un seguit de monografies que durant els quinze anys següents estudiaran l'educació catalana del segle XX.

Dos metarelats per a construir la Història de l'Educació

Espigolant d'aquí i d'allà, he intentat mostrar alguns exemples de la dinàmica de la historiografia i de la seva correspondència en el camp historico-educatiu, amb la finalitat d'il·lustrar l'existència dels dos grans metarelats que han construït la història d'Espanya i la Història de l'Educació.

Són dos metarelats enfrontats. L'un parteix d'identificar Espanya i la cultura espanyola amb Castella –amb una concepció de Castella– i amb la cultura castellana. I, també, d'associar la

25. Poden servir d'exemple dues monografies excel·lents: GALINO, Ángeles. *Tres hombres y un problema. Feijóo, Sarmiento y Jovellanos ante la modernización de la educación*. Madrid: CSIC, 1952; GÓMEZ MOLLEDA, M. Dolores. *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC, 1966.

26. GALÍ, Alexandre. «L'ensenyament». Dins: Ferran SOLDEVILA. *Un segle de vida catalana*. Barcelona, 1961, vol. I, p. 291-298 i vol. II, p. 1427-1434.

27. MONÉS, Jordi. *Problemes polítics de l'ensenyament*. Barcelona, Nova Terra, 1966.

identitat espanyola a una sola llengua, la castellana. La història es construeix sobre un metarelat basat en un procés històric que porta imparablement a l'Espanya-nació, a l'Estat-nació contemporani. La Història de l'Educació espanyola s'ha edificat mimèticament sobre aquest metarelat.

Enfront d'aquesta visió, la historiografia catalana, des del segle XIX, ha format un metarelat oposat que subratlla les diferències i els propis signes d'identitat com a forma de mantenir la identitat pròpia enfront de la política uniformitzadora i anul·ladora de la llengua i la cultura catalanes. Aquest metarelat fonamenta, així mateix, la historiografia pedagògica catalana.

La democràcia s'instaurà a Espanya gràcies a un consens que ha modificat aquests metarelats. En efecte, la transició del totalitarisme a la democràcia es fonamentà en un pacte que, malgrat les tensions dialèctiques que ha viscut, es pot sintetitzar en la concepció d'una Espanya plural reconeguda a la lletra de la Constitució de 1978: l'existència de les nacionalitats minoritàries i el dret a la seva cultura i a autogovernar-se. Aquesta concòrdia hispànica ha permès, d'una banda, una revisió crítica del nacionalisme espanyol, de les seves posicions excoients, que ha bastit un nou projecte per a Espanya. D'altra banda, gràcies a aquest pacte, els

nacionalismes minoritaris han fet una de les contribucions més importants a aquella transició: ser andalús, canari, gallec, castellà o català ha de ser la forma de ser lliurement espanyol.

El nucli del que podríem anomenar historiadors de l'educació orgànics del franquisme, que exercia el control de la disciplina a nivell universitari, perdé el seu influx en els primers anys de la transició. Aquest procés fou evidenciat en la creació i el posterior desenvolupament de la Societat Espanyola d'Història de l'Educació, la qual marca el gir vers la renovació metodològica i de continguts de la historiografia historico-pedagògica dins l'àmbit espanyol general. La historiografia historicoeducativa espanyola ha conegut una importantíssima expansió, tant qualitativament com quantitativa, amb la democràcia. El nombre d'afiliats a les societats, l'aparició de la revista *Historia de la Educación*, la creació de noves titularitats i càtedres universitàries, les nombroses obres publicades, la continuïtat i el nivell dels Coloquis i Jornades, el reconeixement internacional, són alguns dels indicadors d'aquest desenvolupament.

La democràcia ha portat la generalització de treballs referits als diferents pobles i comunitats dins el camp de la historiografia educativa espanyola. Aquest fet coincideix, durant les dues

darreres dècades, amb l'expansió tant de la història social com de la regional. Abans, en el tardofranquisme, els moviments de renovació pedagògica que agrupaven l'oposició democràtica havien impulsat el cultiu de la Història de l'Educació dels propis països. Aquest és el cas dels nuclis d'historiadors i historiadores de l'educació de les Illes Balears, Catalunya i Galícia. El model d'un Estat de nacionalitats i regions autònomes dissenyat per la Constitució desvetllà l'interès vers la pròpia història educativa d'altres comunitats, especialment a Lleó i Castella, Andalusia, Múrcia, País Basc, València i Astúries.

La nova situació política evidencia que l'Estat-nació decimonònic com a unitat d'estudi, com a *unitat intel·ligible* d'una realitat social, econòmica, política i educativa, no mostra tota la realitat ni la pretesa globalitat de l'anàlisi. Les produccions historicoeducatives basades en aquesta unitat tendeixen a ocultar importants variables, com les diferents estructures socials i productives, les formes culturals i les llengües diferents, etc. La pauta homogeneïtzadora que fonamenta l'Estat-nació tenyeix el propi discurs històric i oblida els conjunts socials determinats.

Contràriament, l'àmbit regional apareix com una unitat d'anàlisi apropiada que fa possible el seguiment

d'un conjunt social en la llarga durada, a part d'aproximar l'historiador o la historiadora a l'anàlisi de la totalitat de la documentació. L'atenció al passat educatiu de les comunitats que conformen Espanya ha fet sorgir uns nous objectius, un nou paisatge i unes noves temàtiques. Sense oblidar que molts dels treballs més innovadors metodològicament s'han produït, precisament, en l'àmbit de l'estudi del passat educatiu dels territoris autònoms.

La balcanització de la història de l'educació espanyola?

Aquesta cultura historiogràfica sorgida de la instauració de la democràcia no sols comporta una gran florida de la història educativa de les nacionalitats i regions espanyoles, sinó que també implica un replantejament de les síntesis generals espanyoles.

Ja fa un grapat d'anys, una personalitat del prestigi d'Agustín Escolano, en una trobada a terres portugueses entre historiadors i historiadores de l'educació portuguesos i espanyols, es preguntava si no anàvem vers una «balcanització» de l'educació espanyola, davant la munió d'estudis i publicacions referits als diferents territoris espanyols. Escolano apuntava, amb encert, la necessitat que els estudis

dels diferents territoris no fessin perdre la necessària unitat globalitzadora.

Tot i que no és precisament gaire afortunat, el terme mostra la preocupació sorgida, no tant per la proliferació de monografies localistes que sempre han existit, sinó per la incertesa i el neguit que s'experimenta en tot procés de transició important. El que abans era una còmoda realitat que deliberadament es percebia com a única, ara es converteix en la incòmoda i difícil certesa que la realitat és diversa i polièdrica. Es rebutja el discurs historicoeducatiu del nacionalisme espanyol excoent, però no s'albira un model constructiu per a una realitat canviant. Penso que aquella anàlisi assenyalava el desconcert que ha sorgit respecte al que ha de ser i com s'ha de fer la Història de l'Educació espanyola. La crisi dels Estats-nació decimonònics, especialment evident a la Unió Europea per la pèrdua de sobirania que experimenten, associada a la concepció d'una Espanya plural dissenyada per la Constitució i els Estatuts, ha tingut el seu reflex en el nostre camp en la dificultat de trobar una nova manera de fer una Història de l'Educació espanyola.

Cal afegir, a més, que els nous plantejaments socials que apareixen a finals dels anys setanta, i especialment durant els anys vuitanta, en la historiografia educativa espanyola posen en

evidència el fet que el marc geogràfic polític és moltes vegades convencional. I, així mateix, s'aprecia que la pretesa virtut globalitzadora del metarelat uniformista no era tal, ja que ocultava deliberadament processos i dinàmiques que poguessin contradir aquell discurs.

La situació descrita comporta que les obres generalistes publicades ens els darrers vint anys es poden agrupar de la forma següent:

- a) les que continuen el metarelat uniformista i, des d'un pretès eclecticisme, fan alguns esments «regionalistes» per adequar el discurs al que és políticament correcte, però mostren un discurs esbiaixat i parcial;
- b) les que des de la concòrdia hispana dissenyada en constituir-se la democràcia s'interessen per donar una visió comprensiva del pluralisme i juxtaposen al discurs principal uns capítols o amplis apartats dedicats a la realitat educativa gallega, basca i catalana.

Aquest darrer plantejament, malgrat la positiva voluntat de contemplar les distintes realitats educatives i culturals de les nacionalitats minoritàries i la pretensió de globalitat, no deixa de ser un model atomitzador en presentar com a independents realitats que estan interrelacionades dinàmicament.

Una de les dificultats que té la construcció d'una veritable Història de l'Educació espanyola és la d'obligar a repensar el paper dels Estats en un món globalitzat. Bona part de la lletra i la música de l'informe de l'Acadèmia de la Història manifesta el neguit que produeix viure en una societat que es transforma tan ràpidament. Aquest fet es tradueix en desconcert i resistència als canvis socials imparables de la nova societat global.

Una història en clau cosmopolita

Va ser Immanuel Kant qui rellançà la idea d'elaborar una història universal en sentit cosmopolita.²⁸ Proposta que a hores d'ara resulta especialment apropiada. No es tracta, evidentment, de fer una Història de l'Educació amb finalitat educativomoral com és la que proposa el filòsof il·lustrat, però no deixa de fer pensar la seva indicació que la història ha de contenir, dins de si mateixa, el pla per a millorar el món.

Espanya, en l'actual democràcia, i per primera vegada com a unitat política, viu un procés d'articulació positiva i respectuosa, tot i els precedents que no foren mai prou llargs i menys

prou sòlids. I també malgrat els embats desestabilitzadors de la concòrdia hispànica que practica l'actual govern i el perill de fer aparèixer la Constitució com a enemiga de les nacionalitats, fet que pot tenir greus conseqüències. Les dificultats i les virtuts del procés de construcció de la Unió Europea són un bon referent del difícil i fràgil camí que s'ha de recórrer vers una unitat política pluralista i respectuosa amb les identitats que la conformen. Fins i tot és un bon element de reflexió pensar com ha de ser la història d'Europa, que tard o d'hora caldrà incloure en la formació dels escolars de la Unió, tal com recomanava el «Llibre Verd» de l'educació europea fa uns quants anys. Què és ser europeu o europea? Aquesta és una qüestió que demana una relectura del passat comú de convergències però de múltiples, cruels i greus desavinences. Feta, a més, en la perspectiva d'un futur multicultural.

Com diria l'estimat mestre Sanvicens, caldria optimitzar la malagunyada oportunitat perduda i convocar una reflexió i un debat sobre la Història de l'Educació espanyola. Arraconar els metarelats uniformistes i propiciar una síntesi comprensiva de la plurali-

28. KANT, Immanuel. *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Tecnos, 1994.

tat. Una Història de l'Educació cosmolita no és pas el rearmament del metarelat nacionalista espanyolista i uniformista qualificat de no nacionalista, com és la moda, del qual són una bona mostra molts dels treballs aplegats a *España, reflexiones sobre el ser de España*, una altra publicació col·lectiva de l'Acadèmia de la Història de 1997.²⁹

En aquesta síntesi globalitzadora, els historiadors i les historiadores dedicats a estudiar l'educació dels diversos territoris i nacionalitats espanyoles, hi tenen un paper crucial per a superar els metarelats tradicionals i constituir una aproximació a l'anàlisi dels processos educatius del passat que han conformat el nostre present en la seva complexitat intercultural. En l'intent de fer una història de tots més que no pas una «historia común».

També els qui exercim de professors i professores d'Història de l'Educació hem d'adreçar la nostra docència a fer comprendre a l'alumnat les causes que han portat a conformar la pluralitat d'identitats com un valor positiu i necessari per a una convivència sense

exclusions. Cal posar especial èmfasi en el fet enriquidor que representa per a Espanya l'existència de diferents cultures, llengües, itineraris històrics i d'identitats, de les distintes respostes educatives a realitats diverses, de les dificultats i lluites per trobar una forma harmònica i plural d'educació, dels processos de solidaritat i de divergència, etc. Borja de Riquer ha dit, amb raó, que el discurs històric que s'ha de divulgar a les aules s'ha de basar en el coneixement de totes les identitats, en l'acceptació de la diversitat i en els principis cívics de la varietat positiva.

És especial responsabilitat dels historiadors de l'educació de les diferents nacionalitats que conformen Espanya bastir una Història de l'Educació pluricultural i que, des de l'anàlisi dels processos educatius dels nostres països, avancem vers una autèntica i comprensiva Història de l'Educació espanyola. Una anàlisi que, partint de la nostra indispensable identitat pròpia, ens porti a la comprensió hispànica, europea i universal.

29. REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA. *España, reflexiones sobre el ser de España*. Madrid: RAH, 1997.

REPENSAR LA HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

**La reflexió històrica i
historicoeducativa.
Propostes bibliogràfiques
(1990-2000)**

Per Àngel C. Moreu i Joan Soler Mata

Universitat de Barcelona / Universitat de Vic

**Sobre la reflexió i la investigació
històriques**

ANDERSON, P. *Los fines de la Historia*.
Barcelona: Anagrama, 1996.

AROSTEGUI, J. *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica, 1995.

BECH, J.M. *Les idees que s'oculten en el temps*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

BERLIN, I. *Entre la filosofia i la història de les idees. Una conversa amb Steven Lukes*. Catarroja: Afers, 1998.

BERMEJO, J.C. *Entre historia y filosofía*. Madrid: Akal, 1994.

BOCCHI, G.; CERUTI, M. *El sentido de la historia. La historia como encadenamiento de historias*. Madrid: Debate, 1994.

- BOURDÉ, G.; MARTÍN, H. *Las escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1992.
- BOUTIER, J.; JULIÁ, D. (dir.). *Passés recomposés. Champs et chantiers de l'Histoire*. París: Autrement, 1995 (Série Mutatis, núm. 150-151).
- BURKE, P. (ed.). *New Perspectives in Historical Writing*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1991.
- BURKE, P. (ed.). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993.
- BURKE, P. *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- COLOMINES, A.; OLMOS, V.S. (ed.). *Les raons del passat. Tendències historiogràfiques actuals*. Catarroja; Barcelona: Afers, 1998. (Recerca i Pensament, 8).
- CHARTIER, R. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- CHARTIER, R. (ed.). *Pratiques de la lecture*. París: Payot, 1993.
- CHARTIER, R. *L'Histoire aujourd'hui: doutes, défis, propositions*. València: Universitat de València, 1994.
- DIVERSOS AUTORS. *La Història*. Col·loquis de Vic, IV. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.
- DUBY, G. *La Historia continúa*. Madrid: Debate, 1992.
- DUQUE, Félix. *El sitio de la historia*. Madrid: Akal, 1995. (Historia del pensamiento y la cultura, o).
- FONTANA, J. *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica, 1994.
- FONTANA, J. *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica, 1997.
- FONTANA, J. *La història dels homes*. Barcelona: Crítica, 2000.
- GADAMER, H.-G. *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos, 1993.
- GADAMER, H.G.; KOSELLECK, R. *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1997.
- HERNÁNDEZ, E. *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*. Madrid: Síntesis, 1995.
- IGGERS, G.G. *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona: Labor, 1995. [Nova edició a Barcelona: Idea Books, SA, 1998].
- KOZICKI, H. (ed.). *Developments in Modern Histotigraphy*. Londres: Macmillan, 1993.
- LE GOFF, J. *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LOWENTHAL, D. *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal, 1998.
- LOZANO, J. *El discurso histórico*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- MARINAS, J.M.; SANTAMARINA, C. (eds). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993.

- MARROU, H.I. *El conocimiento histórico*. Barcelona: Idea Books, SA, 1999.
- MITRE, E. *Historia y pensamiento histórico*. Madrid: Cátedra, 1997.
- NOIRIEL, G. *Sobre la crisis de la Historia*. Madrid: Cátedra; València: Universitat de València, 1997.
- OLÁBARRI, I.; CASPÍSTEGUI, F.J. (dir.). *La «Nueva» historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, 1996.
- RIOUX, J.P.; SIRINELLI, J.F. *Pour une histoire culturelle*. París: Éditions du Seuil, 1997.
- RORTY, R.; SCHNEEWIND, J.B.; SKINNER, Q. (ed.). *La filosofía en la historia: ensayos de historiografía de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 1990.
- RUIZ-DOMÈNEC, J.E. *Rostros de la historia. Veintiún historiadores para el siglo XXI*. Barcelona: Península, 2000.
- RUIZ TORRES, P. (ed.). «La historiografía». *Ayer*, núm. 12 (1993). [Monogràfic].
- SARTORI, G.; MORLINO, L. (ed.). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- TURRÓ, S. *Lliçons sobre història i dret a Kant*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.
- VILAR, P. *Reflexions d'un historiador*. València: Universitat de València, 1992.
- VILAR, P. *Pensar històricament*. València: Tres i Quatre, 1995.
- Sobre la investigació i la reflexió historicoeducatives**
- AGUIRRE LORA, M.E. *Tramas y espejos. Los constructores de la Historia de la Educación*. Mèxic: Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- CAMBI, F. *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*. Milà: Mursia, 1992.
- CASPARD, P. (dir.) *Guide internationale de la recherche en Histoire de l'Éducation/ International Guide for Research in the History of Education*. 2a ed. Berna: Peter Lang; París: Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.
- COMPÈRE, M.-M. *L'Histoire de l'Éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. París: Institut National de Recherche Pédagogique; Berna: Peter Lang, 1995.
- COHEN, S.; DEPAEPE, M. (ed.). *History of Education in the Postmodern Era*. Monogràfic de *Paedagogica Historica*, PH XXXII, núm. 2 (1996).
- CUCUZZA H.R. (comp.). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores; Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, 1996.

- CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar. La Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- CUESTA, R. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- CHERVEL, A. «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de Educación*, núm. 295 (1991), p. 53-III.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire. Une approche historique*. París: Belin, 1998.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F. «Is there any Place the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools». *Paedagogica Historica*, PH XXXI, núm. 1 (1995), p. 9-16.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F. «Paedagogica Historica: Lever or Mirror in the Making of the History of Education». *Paedagogica Historica*, PH XXXII, núm. 2 (1996), p. 421-450.
- DEPAEPE, M. «Entre Pédagogie et Histoire. Questions et remarques sur l'évolution des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation». *Histoire de l'éducation*, núm. 77 (1998), p. 2-18.
- DEPAEPE, M.; HENKENS, B. (ed.). *The Challenge of the Visual in the History of Education*. Monogràfic de *Paedagogica Historica*, PH XXXVI, núm. 1 (2000).
- ESCOLANO, A. «La investigación en historia de la educación en España. Tradiciones y nuevas tendencias». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 155 (1993), p. 331-349.
- GABRIEL, N.; VIÑAO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997. (Methodika, 2).
- GENOVESI, G. «Problemas de historiografía de la educación». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 10 (1991), p. 299-305.
- GÓMEZ, M.N. *Textos sobre concepto, método y fuentes de Historia de la Educación*. Sevilla: Kronos, 1993. (Cuadernos de Historia de la Educación, 1).
- GOODSON, I. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
- GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA, A. *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: MEC: CIDE, 1994.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- «Historia del currículum I y II». *Revista de Educación*, núm. 295 i 296 (1991).

- INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION. *Guide International de recherche en Histoire de l'Éducation*. 2a ed. París: Institut National de la Recherche Pédagogique, 1995.
- JULIÀ, D. «La culture scolaire comme objet historique». *Paedagogica Historica. The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Supplementary Series (I), 1995, p. 353-382.
- L'enseignement en Espagne: XVI-XX siècles*. París: Service d'Histoire de l'Éducation de l'INRP, 1998. [Monogràfic].
- LÓPEZ TORRIJO, M. *Lecturas de metodología histórico-educativa. Hacia una historia de las mentalidades*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.
- MANGUEL, A. *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- MAYORDOMO, A. *Història local de l'educació. Propostes i fonts per a una Història de l'educació en la societat valenciana*. València: Universitat de València, 1991.
- NÓVOA, A. «On History, History of Education, and History of Colonial Education». Dins: A. NÓVOA.; M. DEPAEPE; E.V. JOHANNINGMEIER (ed.). *The Colonial Experience in Education – Historical Issues and Perspectives*. Gand: Paedagogica Historica, 1995, p. 23-61.
- NÓVOA, A. «El passat de l'educació: la construcció de noves històries». *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996), p. 245-280.
- NÓVOA, A. «História da Educação: Percursos de uma disciplina». *Análise Psicológica*, XIV, núm. 4 (1996), p. 417-434.
- NÓVOA, A. «Apontamentos para a história da História da Educação». Dins: *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo Editorial, 1997, p. 493-523.
- NÓVOA, A. «La nouvelle histoire américaine de l'éducation». *Histoire de l'éducation*, núm. 73 (1997), p. 3-48.
- NÓVOA, A.; RUIZ BERRIO, J. (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993.
- OSTENC, M. «L'histoire de l'éducation en Italie. Bulletin critique». *Histoire de l'éducation*, núm. 61 (1994), p. 3-39.
- POPKIEWITZ, Th.; FRANKLIN, B.M.; PE-REYRA, M.A. (ed.). *Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling*. Nova York: Routledge Falmer, 2000.

- RAVITCH, D.; VINOVSIS, M. (ed.). *Learning from the Past: What History Teaches Us About School Reform*. Baltimore; Londres: The Johns Hopkins University Press, 1995.
- RUIZ BERRIO, J. (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- SALIMOVA, K.; JOHANNINGMEIER, E.V. (ed.). *Why Should we teach History of Education?*. Moscou: The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993.
- SANTONI, A. «De la historia de la ideología pedagógica a la historia social de la educación». *Perspectivas docentes*, núm. 15 (1995), p. 20-24.
- SILVER, H. «Knowing and not knowing in the history of education». *History of Education*, vol. XXI-1 (1992), p. 97-108.
- TERRENO, A.; DOMÍNGUEZ, G.; PÉCOIRA, G. *Historiografía de la Educación. Aportes desde la investigación y la enseñanza*. Río Cuarto (Argentina): Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 1998.
- TIANA, A. «El proyecto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares». *Historia de la Educación*, núm. 19 (2000), p. 179-194.
- VIDIGAL, L. *Os testemunhos orais na escola. História oral e projectos pedagógicos*. Porto: Edições ASA, 1996.
- VILANOU, C. (ed.). *Entorno a la educación contemporánea: reflexiones histórico-pedagógicas*. Monogràfic de la Revista Española de Pedagogía, núm. 210 (abril-juny 1998).
- VILANOU, C. «Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)». Dins: DIVERSOS AUTORS. *La educación en España a examen (1898-1998)*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura; Saragossa: Institución Fernando el Católico, 1999.
- VIÑAO, A. «Historia de la educación e Historia cultural: Posibilidades, problemas y cuestiones». *Revista de Educación*, núm. 306 (1995), p. 245-269.
- VIÑAO, A. *Espacio y Tiempo. Educación e Historia*. Morelia (México): Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.
- VIÑAO, A. «Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo». *Anales de Pedagogía. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, núm. 14 (1996), p. 157-214.
- VIÑAO, A. «La Historia de la Educación en España (1996)». *Ayer*, núm. 26 (1997), p. 154-169.
- VIÑAO, A. «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes». Dins: DIVERSOS AUTORS. *Culturas y civilizaciones. III Congreso de la Asociación de Historia*

Contemporánea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Valladolid, 1998.

VIÑAO, A. *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Mèxic: Fundación Educación, voces y vuelos, IAP, 1999.

Estudis

ESTUDIS

Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural

Per **Jordi Feu Gelis**

Universitat de Girona

Presentació

Aquest article té com a objectiu analitzar —des d'una perspectiva històrica i sociològica— les diferents polítiques educatives «teòriques» sobre l'escola rural que s'han projectat a Espanya i a Catalunya des que es comença a articular l'Estat liberal fins a pràcticament els nostres dies. L'amplitud del període, gairebé dos segles, fa, tal com us podeu imaginar, que només exposem una panoràmica, una visió general del que han estat els projectes educatius formals pensats per al medi rural. Considerem necessari ressaltar aquest fet per deixar clar que el que aquí presentem ha de ser analitzat amb més profunditat en treballs posteriors.

A banda de l'objectiu general que acabem d'enunciar, hi ha dos objectius secundaris que, per lògica, el precedeixen. En primer lloc, considerem necessari fer una reflexió epistemològica sobre el concepte d'escola rural perquè des de final de la dècada dels anys 70 fins a avui s'utilitza, sobretot per part dels mestres i de l'Administració, d'una manera bastant imprecisa i confusa. I en segon lloc, volem definir, encara que sigui de manera breu, el concepte de política educativa i més concretament política educativa teòrica, perquè constitueix el «pal de paller» d'aquest article.

Reflexions epistemològiques a l'entorn dels conceptes escola rural i política educativa

L'escola rural

Actualment, quan es parla d'escola rural, hom pensa generalment en les escoles «petites», és a dir, en les escoles unitàries i cíclics independentment del medi on es troben. Cal dir que aquesta associació —espontània i

tot sovint inconscient— és relativament recent, perquè fins a la darrereria dels anys 50 del nostre segle els tractats sobre educació, els articles que escrivien els professionals de l'ensenyament i fins i tot la normativa educativa diferenciaven amb gran nitidesa l'escola unitària de l'escola rural.¹

Des del final dels anys 50 i fins als nostres dies, però, la diferenciació conceptual entre escola unitària i escola rural pràcticament desapareix, a causa de la terminologia utilitzada per l'Administració i de la que utilitzen bona part dels mestres familiaritzats amb l'escola «petita».

L'Administració dilueix l'especificitat de l'escola unitària i de l'escola rural a partir, fonamentalment, de la legislació educativa. Les primeres normes que tendeixen a fondre i a confondre aquestes dues realitats són la Llei de 21 de desembre de 1965 i l'Ordre de 2 de febrer de 1967. Tot i això, és a principis dels anys 80 quan la confusió potser es fa més evident: el Reial Decret de 24 de desembre de 1986,² que estableix les bases per constituir «Colegios Rurales Agrupados» (CRA),

1. A meitat de la dècada dels anys 30, Gil i Pertusa, per exemple, parlaven, d'una banda, de les «escuelas campesinas o rurales» i, de l'altra, de les «escuelas unitarias». Les escoles rurals «*están emplazadas en pleno campo recogiendo la población escolar dispersa en cortijos y caseríos*», i s'oposaven per definició a les escoles urbanes. Les escoles unitàries, en canvi, «*son escuelas dirigidas por un solo maestro*» i es contraposaven a les escoles graduades. Vegeu GIL, A.; PERTUSA, V. (1935). *Estudios pedagógicos modernos*. Tom V: *Organización escolar*. Màlaga: Tipográfica de R. Alcalá, p. 356 i s.

2. Decret 2731/1986 de 24 de desembre. BOE de 24-12-1986.

parla indistintament de «escuelas unitarias», de «centros incompletos» o de «colegios rurales» per referir-se a les escoles d'una sola aula. L'Ordre de 20 de juliol de 1987³ dóna per suposat que els «colegios rurales agrupados» estan constituïts per agrupacions d'escoles unitàries. El mateix podem dir de l'Ordre de 9 de juny de 1989,⁴ etc. Durant tota la dècada dels 90 s'utilitza l'expressió «escola rural» per referir-se a les escoles unitàries o incompletes i viceversa. Així doncs, el legislador dóna per descomptat que totes les escoles de la ruralia són incompletes i que totes les incompletes s'emporten al medi rural.

La normativa promulgada pel govern de la Generalitat de Catalunya també ha tendit a barrejar els dos conceptes. Malgrat que durant els primers anys d'autogovern el legislador només parlava de l'escola incompleta (vegeu, per exemple, el Decret 378/1981, de 8 d'octubre;⁵ el Decret 87/1986, de 3 d'abril,⁶ etc.), a partir de 1988 es produeix un canvi important: el Decret 195/1988, de 27 de juliol,⁷ pel qual es regu-

la la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari, identifica l'escola incompleta amb l'escola de la ruralia.

Des de mitjan anys 80 fins a l'actualitat, bona part dels mestres que participen del moviment d'Escola Rural defineixen l'escola que aquí analitzem com l'escola incompleta, l'escola que no té unitats per a cada un dels cursos, la que té diversos nivells dins de la mateixa aula, la que té alumnes d'edats diverses dins d'una mateixa classe, l'escola de poble, etc. Joan Vallaura (mestre i pedagog que fins a l'any 1995 va treballar a l'EAP de la Segarra i que ha tingut un paper destacat en el moviment d'escola rural) l'ha definit com «l'escola que té més d'un nivell educatiu per aula i, per tant, un claustre incomplet, que pot oscil·lar entre 1 i 7 mestres»;⁸ els mestres del Seminari d'Escola Rural de les Comarques Gironines també consideren que l'escola rural es caracteritza per tenir més d'un curs per aula,⁹ etc. Des de mitjan dècada dels 80 i més clarament a partir dels 90, diversos

3. Ordre de 20 de juliol de 1987. BOE de 25-07-1987.

4. Ordre de 9 de juny de 1989. BOE de 13-06-1989.

5. DOGC núm. 170, de 28-10-81.

6. DOGC núm. 670, de 9-04-86.

7. DOGC núm. 1032, de 19-08-88.

8. VALLAURA, J. (1996). «L'organització i gestió de l'escola rural». Dins: *Present i futur de l'escola rural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya, p. 27.

9. Per a més informació, vegeu *Seminari d'Escola Rural de les Comarques Gironines (1994)*. *Explicar les zones escolars rurals*. Cursos 1994-95 i 1995-96.

aspectes organitzatius, metodològics, etc. relacionats amb l'escola unitària i amb l'escola cíclica constitueixen temes centrals de les jornades i els simposis d'escola rural.¹⁰ Tot plegat fa que avui, doncs, l'escola unitària i cíclica sigui per a la majoria dels mestres i per a una part de l'opinió pública sinònim d'escola rural.

Tanmateix, des d'una perspectiva sociohistòrica, podem acceptar que l'escola unitària i cíclica i l'escola rural són realitats equiparables? Per respondre aquesta pregunta només cal que analitzem dues qüestions que, al nostre entendre, són fonamentals: a) el medi on s'ha emplaçat i s'emplaça actualment l'escola unitària i cíclica i b) la tipologia d'escoles que ha tingut el medi rural.

Pel que fa a la primera qüestió, si mirem enrere constatem que l'escola aula és fins a principi de segle XX l'única escola pública que existeix a l'Estat espanyol (no és sobrer de recordar que el primer centre graduat s'inaugurà el 1900 a la ciutat de Cartagena).¹¹ Dit això, doncs, fins al tombant de segle,

tant el medi urbà com el rural, tant els pobles petits com les grans ciutats només tenien un únic prototipus d'escola.

D'altra banda, des de principis del segle XX fins a mitjan de la dècada dels 70, l'escola unitària i cíclica és present, per bé que amb una intensitat variable, a totes les ciutats de l'Estat. Així doncs, no és estrany de trobar escoles aula a Madrid, Barcelona, Girona, etc. L'any 1980 ciutats petites i mitjanes com ara Figueres i Olot encara tenien una escola unitària.

És cert que des d'aleshores fins a avui l'escola incompleta ha desaparegut definitivament de les ciutats i ha tendit a replegar-se en pobles petits i mitjans. Amb tot, no podem oblidar que aquests pobles tenen una estructura socioeconòmica diversa: en uns hi predominen les activitats primàries (agricultura i ramaderia), en d'altres les secundàries (indústria i construcció), en d'altres els serveis (comerços, restauració, etc.). Conseqüentment, ni tan sols avui dia podem dir que l'escola unitària i cíclica es troba de manera exclusiva a la ruralia.

10. Com per exemple l'organització de l'escola «incompleta», la solitud del mestre de l'escola unitària, el potencial pedagògic i humà de les escoles multicurs, etc. Per a més informació, vegeu la documentació i les publicacions referides a les 10 Jornades d'Escola Rural que s'han celebrat fins al dia d'avui.

11. Per a més informació, vegeu VIÑAO FRAGO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Madrid: Alal. D'aquest mateix autor també podeu consultar «Cartagena 1900. Los orígenes de la escuela graduada pública en España». Dins; DIVERSOS AUTORS. *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985.

Si analitzem les tipologies d'escoles que ha tingut la ruralia, constatem que si bé des de sempre hi ha predominat l'escola unitària, a mesura que passen els anys també hi ha escoles cícliques i excepcionalment escoles graduades.¹² A més, cal tenir present que totes aquestes tipologies poden i, de fet, han adoptat formes organitzatives més complexes: la reunió de diferents escoles unitàries o cícliques formen, en l'àmbit del territori MEC, Centres Rurals Agrupats (CRA) i, a Catalunya, Zones Escolars Rurals (ZER); les escoles graduades, segons els objectius que pretenen aconseguir i les instal·lacions de què disposen, són, a partir de la dècada dels 60, escoles comarcals o escoles llar, etc. A banda dels models que acabem d'esmentar, el medi rural de determinades zones de l'Estat espanyol —Galícia, Cantàbria, etc.— també ha comptat des del final de la dècada dels 70 amb models escolars relativament informals que nosaltres anomenem, fent ús de la terminologia de principi de segle, escoles informals itinerants.

L'escola del medi rural és plural no solament pel que fa a l'organització sinó també pel que fa als objectius manifestos i latents que persegueix, al tipus de pràctica pedagògica que utilitza,

al tipus de cultura que es transmet, etc. Considerant els aspectes que acabem d'esmentar, podem parlar, a tall de tipus ideal, de dues escoles rurals: l'escola genuïnament rural, i l'escola rural «urbanitzadora».

Per escola genuïnament rural entenem una institució d'educació formal amb diferents possibilitats organitzatives, que s'interessa per les necessitats objectives i subjectives de la població rural. Aquesta escola té «vocació» de respectar i de servir el medi rural mitjançant l'adequació de tot allò que es desenvolupa dins del marc escolar.

L'escola rural «urbanitzadora», en canvi, també és una institució d'educació formal amb diferents possibilitats organitzatives, però a diferència de l'anterior, obvia, nega o ridiculitza la cultura rural i tot allò que l'envolta.

Una escola rural genuïna també es distingeix d'una escola rural urbanitzadora pel tipus de formació i el tarannà del mestre, pel currículum —manifest i ocult— que es transmet a l'aula, pel tipus de material didàctic que s'utilitza, per l'estructura de l'horari i del calendari escolar, pel tipus d'arquitectura del centre, per les expectatives que es fa el mestre de l'alumnat, etc. Vegeu-ho amb més detall a la taula de següent.

12. Les escoles graduades del medi rural han estat generalment, tal com assenyala el professor A. Viñao en diverses investigacions, escasses i de menys qualitat respecte de les de ciutat.

TAULA 1. L'ESCOLA EMPLAÇADA EN EL MEDI RURAL:
L'ESCOLA URBANITZADORA I L'ESCOLA GENUÏNAMENT RURAL

Aspectes	Escola urbanitzadora	Escola genuïnament rural
Formació professional del mestre	Mestre format en el si d'una cultura urbana que desconeix i de vegades menysprea la cultura rural.	Mestre format en el si d'una cultura àmplia. Gran coneixedor del món rural.
Curriculum	Curriculum urbà.	Curriculum obert que integra també els aspectes del món rural.
Material didàctic	Material «artificial» i estandarditzat.	Material que prové del medi.
Llibres de text	Llibres amb un contingut fonamentalment urbà que obvia o menysprea tot allò que es refereix al món rural.	Llibres on s'explica la realitat del món urbà i del món rural en igualtat de condicions.
Horari	Adaptat a les necessitats de la jornada laboral del sector industrial i dels serveis.	Adaptat a les necessitats del camp (exigència de flexibilitat).
Calendari	Adaptat a les necessitats del sector industrial i dels serveis.	Adaptat a les necessitats del camp (exigència de flexibilitat).
Arquitectura	Típicament urbana.	Típicament rural.
Expectatives envers l'alumnat	Preparació per a la futura inserció en el món laboral (món laboral = sector industrial i de serveis).	Preparació per a la futura inserció en el món laboral (món laboral en un sentit ampli = indústria, serveis, agricultura, ramaderia, etc.).

FONT: Elaboració pròpia.

Considerant tot el que hem dit fins aquí, arribem a la conclusió que l'escola rural és, des d'una perspectiva sociohistòrica i crítica, una institució d'educació formal que es troba en el medi rural i que té diferents possibilitats organitzatives. Aquesta escola és diversa

no solament pel que fa a l'estructura (és a dir, a la qüestió organitzativa) sinó també pel contingut (curriculum, tarannà del mestre, cultura del centre, etc.). Segons aquesta darrera qüestió, l'escola del medi rural pot ser genuïnament rural o simplement urbanitzadora.

Política educativa: la política educativa teòrica i la política educativa real

Com que en la part central d'aquest article tenim per objectiu analitzar des d'una perspectiva àmplia les polítiques educatives sobre l'escola rural, creiem oportú definir, ni que sigui de manera breu, aquest concepte.

Partint del que explica Puelles Benítez,¹³ la política educativa l'entendem genèricament com el conjunt de decisions o d'accions encaminades a organitzar o a resoldre un o més aspectes educatius que afecten una col·lectivitat. A partir d'aquí, podem parlar de dues polítiques substancialment diferents: de la política educativa teòrica (a partir d'ara POETE) i de la política educativa real (POER). La primera es refereix a les aspiracions més o menys sistematitzades d'un determinat grup mínimament organitzat —en forma de partit polític, sindicat, grup de pressió, etc.— amb una certa legitimitat. La política educativa real, en canvi, l'entendem com l'execució d'un projecte orientat a aconse-

guir un fi determinat que ha estat prèviament programat. La POETE s'estructura a l'entorn del desig, d'allò que hom creu que ha de ser; la POER té a veure amb la praxi, amb els fets.

L'objectivació d'ambdues polítiques es fa, com és de suposar, per vies diferents. La POETE, la inferim a partir de l'anàlisi de la normativa aprovada per les diferents institucions de l'Estat, dels documents oficials del Ministeri d'Educació i, en el cas de Catalunya, del Departament d'Ensenyament. També considerem vàlids, tot i situar-nos en un altre nivell, els documents aprovats en els congressos que periòdicament celebren els partits polítics, els sindicats, les confederacions d'associacions de pares, etc.¹⁴ La POER es fa manifesta mitjançant la contrastació empírica de les accions que s'han portat a terme. És, doncs, mitjançant l'anàlisi de la política educativa real que ens adonem fins a quin punt la política educativa teòrica ha estat una promesa completa o incompleta.

13. PUELLES BENÍTEZ, M. *Políticas y administración educativas*. Madrid: UNED, 1987.

14. En aquest article, la POETE sobre l'escola rural ha estat identificada únicament i exclusivament a partir de l'anàlisi de diferents fonts legislatives. Tanmateix, amb l'objectiu de poder realitzar una anàlisi completa hem tingut en compte: a) normativa de diferent rang —lleis, decrets, ordre, resolucions, etc.— i b) normativa referida de manera directa o indirecta a l'escola del medi rural. Considerem necessari ressaltar aquest fet perquè no solament ens hem cenyit a esbrinar què diu explícitament la legislació educativa sobre l'escola del medi rural, sinó que també hem parat atenció a allò que no diu i que d'alguna manera repercuteix en la realitat escolar d'aquest medi.

Les polítiques educatives «teòriques» sobre l'escola rural

Grosso modo la política educativa teòrica projectada pel govern central entre 1812 i avui preveu sis grans etapes, la majoria de les quals coincideixen en períodes polítics i econòmics dotats d'una certa entitat. La primera comprèn tot el segle XIX i el primer terç del segle XX (1813-1931); la segona etapa coincideix amb la Segona República (1931-1939); la tercera coincideix amb l'arribada del franquisme i es perllonga fins a la fi de la postguerra (1939-1949); la quarta etapa correspon als darrers anys de l'autarquia i els primers de l'obertura política i econòmica (1949-1960); la cinquena etapa comprèn diversos períodes polítics perquè inclou el *desarrollisme* econòmic, la fi del franquisme, la transició i els primers anys de democràcia (1960-1982), i la darrera etapa coincideix amb bona part del mandat socialista (1982-1995).

Pel que fa a la política del govern autonòmic en els moments que hi ha hagut autonomia, tot i disposar de poques normes que ens permetin de parlar amb propietat, hem establert tres períodes: el primer comprèn la Guerra Civil (1936-1939), el segon correspon als primers anys en què l'actual Generalitat de Catalunya rep les transferències en matèria d'educació (1981-1988),

i el tercer període s'inicia al final de la dècada dels 80 i d'alguna manera es perllonga fins al dia d'avui. Vegem tot seguit els trets distintius de cada etapa.

La política educativa teòrica del govern central

Primera fase: del 1813 al 1931

Durant tot el segle XIX i el primer terç del segle XX ens adonem, en primer lloc, de la pràctica inexistència de lleis, decrets, normes i circulars que prevenin l'especificitat de l'escola rural. En principi, doncs, no podem parlar pròpiament d'una política educativa favorable o desfavorable envers l'escola que aquí ens ocupa, perquè durant aquest període els governants gairebé no hi van pensar de manera explícita. Això no pas vol dir, però, que de la legislació més genèrica —la que se centra en l'extensió de l'escolarització, en l'estructuració i el perfeccionament del sistema educatiu, etc.— no es desprenguin propostes relativament imprecises i vagues.

Considerant el conjunt de la normativa que hem analitzat, podem afirmar que les dues forces polítiques que s'alternaven en el poder, conservadors i liberals, manifestaven la intenció d'acostar la «civilització», la «cultura» i l'escola a l'últim racó de món. Els uns i els altres insistien en la necessitat

d'escolaritzar la població, fins i tot la que es trobava en els pobles demogràficament més «insignificants». Ambdues forces polítiques eren del parer d'atansar l'escola al medi rural. Amb tot, però, no totes pensaven fer-ho de la mateixa manera.

El projecte més «avançat», defensat pels governs progressistes, pensava que el medi rural havia de tenir una escola similar a la de la ciutat. Partint del principi que tota escola pública, independentment del lloc on es trobés, havia de tenir la mateixa qualitat i els mateixos serveis, es creia que l'escola de la ruralia havia de ser completa en el sentit més ampli del terme: havia d'impartir tots els trams educatius, havia d'oferir el mateix currículum, calia que fos regentada per persones degudament formades i que poguessin demostrar que tenien el títol de mestre, etc. Les lleis més progressistes fins i tot requerien que el mestre rural percebés el mateix sou que el mestre de ciutat i li prohibien de desenvolupar altres tasques, llevat de les que tenien a veure directament amb l'escola, perquè la tasca educativa no passés a segon terme. Tot plegat afavoria, si més no teòricament, que l'escola rural tingués la mateixa categoria que la de la ciutat.

El projecte defensat pels governs més conservadors tenia un altre caire. Hom pensava que l'escola de ruralia

havia de ser inferior en molts aspectes. S'acceptava que no oferís tots els nivells de l'ensenyament primari (el Pla d'Instrucció Primària de 21 de juliol de 1838 preveia que les escoles situades en pobles de 400 habitants o menys només impartissin l'ensenyament elemental); i es permetia que els «mestres» gairebé no tinguessin formació específica (n'hi havia prou presentant un certificat de bona conducta, acreditant les virtuts morals, demostrant les bones intencions, etc.). Això va afavorir que, circumstancialment, moltes escoles rurals fossin regentades per sacerdots, els quals estaven més interessats a donar nocions de doctrina cristiana que no pas coneixements que despertessin inquietuds.

La política educativa dels governs conservadors permetia que els mestres rurals accedissin al cos sense necessitat de passar una oposició, establia que havien de cobrar una misèria i es permetia als ensenyants que realitzessin altres activitats «honrades». La llei Moyano, per exemple, preveia que els mestres rurals fessin de «cura párroco, secretario de Ayuntamiento, etc.» amb l'objectiu de treure's un sobresou que els permetés de viure amb una certa dignitat.

Durant aquest segle i escaig, considerem necessari ressaltar que totes les forces polítiques —tant les progressistes com les més conservadores— rara-

ment varen pensar que l'escola del medi rural havia de tenir unes característiques singulars. Amb tot, hem de dir que en el buidatge que hem fet de la legislació educativa hem trobat un parell de normes aïllades que indirectament proposen una mínima adequació: el Pla general d'Instrucció Pública de 4 d'agost de 1836 insta les «escuelas de aldeas y de poblaciones rurales» a educar els alumnes en el cultiu dels arbres i en les tasques del camp; i el Reglament d'Instrucció Primària de 26 de novembre de 1838 afavoreix que «los distritos escolares y poblaciones rurales» adequin l'horari i el calendari escolars a les necessitats de la ruralia. Volem remarcar que aquest parell de «concessions» no conformen pas de cap manera una política educativa procliu a una escola rural singular. Més aviat cal interpretar-les com una estratègia molt discreta interessada a evitar el fracàs absolut de l'escola en el medi rural.

Segona fase: del 1931 al 1939

No és pas exagerat afirmar que durant la Segona República hi hagué una política encarada a millorar substancialment la qüestió educativa —tant en el camp de l'educació formal com en el de la no formal— del món rural. Segons el nostre parer, aquesta millora es va articular a l'entorn de quatre pro-

pòsits bàsics: *a)* extensió de l'escola al medi rural (en aquest sentit no hi ha gaire res de nou respecte del que havien proposat els governs anteriors); *b)* dignificació de l'escola del medi rural (voluntat compartida pels governs progressistes del període anterior); *c)* adequació mínima de l'escola a les particularitats de la ruralia (propòsit nou si tenim en compte el que s'havia legislat fins aleshores), i *c)* extensió de la «cultura» i l'educació al medi rural a través d'institucions no formals i relativament noves que participen d'un concepte ampli del fet educatiu. Vegem-ho amb més detall tot seguit.

Els governs republicans —sobretot el del bienni socialista (1931-1933) i el del Front Popular (1936-1939)— es van destacar pel fet d'emprendre diversos programes d'extensió escolar amb l'objectiu d'acostar l'escola (i amb ella la «cultura», una cultura il·lustrada, tot sigui dit de passada) a tota la població, i de manera especial a la que es trobava en una situació més desafavorida. Així doncs, el Decret de 23 de juny de 1931 autoritzava la creació de 7.000 places de mestres i el Decret de 7 d'agost del mateix any concedia diverses ajudes perquè els ajuntaments més necessitats poguessin construir escoles. Suposem que aquests programes —per cert, no sempre desenvolupats completament— devien afavorir especialment

la població i els municipis rurals, perquè eren, de ben segur, els que tenien una situació escolar més precària.

Durant la Segona República, els diferents governs es van preocupar no solament perquè la ruralia tingués escola, sinó també perquè fos de la mateixa categoria o qualitat que la de la ciutat. Hem trobat diversa normativa que exigia l'augment generalitzat dels sous dels mestres, l'arranjament de totes les escoles públiques, l'ampliació dels serveis escolars i la utilització de la pedagogia «d'avantguarda» per part de totes les escoles del país, etc. En aquest sentit, és ben il·lustratiu l'Ordre de 13 de juny de 1932, aprovada en el mandat de Marcel·lí Domingo, ja que instava que les escoles públiques —i de manera especial les de la ruralia— creessin una biblioteca escolar a fi de divulgar la cultura; també és representativa d'aquesta voluntat igualitarista la Circular d'11 de novembre de 1937, perquè demanava, entre altres qüestions, que «tanto las escuelas urbanas como las rurales» incorporessin els principis de la pedagogia activa per aconseguir una millora general de l'educació.

Durant la República, a diferència del que va succeir durant el període anterior, no sols hi va haver la preocupació d'atansar l'escola al medi rural i de dignificar la que ja existia, sinó que,

a més, es va intentar de fer una escola mínimament integrada al medi.

Diversos decrets aconsellen que l'escola, i de manera particular la de la ruralia, interaccioni i s'integri amb l'entorn més proper. L'Ordre de 12 de gener de 1932 prescrivia que «la escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad [...] El maestro utilizará los grandes valores educativos que encierra el ambiente geográfico. La fábrica, el taller, la granja, el mar, todo lo que constituya fisonomía económica y espiritual de aquella zona, ha de ser familiar al niño y a la Escuela».

Hi ha normes que aconsellen l'adequació del currículum a la realitat de la zona, d'altres demanen que els alumnes s'iniciïn en les activitats professionals pròpies del medi, etc. També trobem normativa que insisteix en la necessitat d'integrar arquitectònicament l'escola a l'entorn. El Decret de 7 de juny de 1933 fa explícit que «la repetición de los tipos de Escuelas no es deseable ni lógicamente posible. Las condiciones del solar, la ornamentación, los accesos, el declive del terreno, condiciones climatológicas, tradición estética... son los que deben dar personalidad propia a los edificios». D'altra banda, també establia que «no deben rechazarse los materiales y sistemas constructivos de la localidad, al contrario, éstos deben merecer una especial

consideración por parte del arquitecto, sobre todo si ello tiene un gasto original menor y si se tiene la garantía de su conservación». L'Ordre de 28 de juliol de 1934 anava en la mateixa direcció, ja que exigia que «la naturaleza de los materiales que hayan de emplearse variará necesariamente con los recursos, las costumbres y la geología de cada localidad». El fet que alguns ministres republicans es mostressin contraris a l'estandardització dels edificis i a favor d'adequar mínimament el currículum a les necessitats del medi rural no vol pas dir que projectessin una escola rural substantiva i absolutament genuïna. Això només es dona a Catalunya —i només teòricament— quan el CENU es fa càrrec de l'educació.

La millora de l'educació en el món rural també es féu efectiva, com ja hem enunciat, a través de diverses propostes en el camp de l'educació no formal. Durant aquest període cal parlar *grosso modo* de tres projectes: de les missions pedagògiques, de les milícies de la cultura i de les campanyes d'extirpació de l'analfabetisme. Les dues darreres propostes han de ser matisades, perquè es crearen en plena Guerra Civil i, a diferència de les missions pedagògiques, el seu objectiu fonamental no era tant millorar la cultura de la població camperola com adoctri-

nar-la perquè lluités convençuda contra el feixisme.

Mitjançant les missions pedagògiques, la República intentà millorar la situació educativa i cultural del món rural, alhora que feia participar la pagesia dels nous mitjans de comunicació de massa difosos àmpliament a la ciutat. Aquest programa educatiu, tot i tenir present en algun moment la singularitat de la cultura rural, es distingí sobretot pel fet d'exportar una cultura bàsicament urbanocèntrica. No podem oblidar que l'objectiu principal de les missions era «llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, *el aliento del progreso* y los medios de participar en él, en sus *estímulos morales* y en los ejemplos del *avance universal*, de modo que los pueblos todos de España, aún los más apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos».

Pel que fa a les milícies de la cultura, creades per decret el 30 de gener de 1937, les hem de considerar un invent més del govern republicà legítim per alfabetitzar els soldats del front. Certament, no solament es tractava d'ensenyar a llegir i a escriure, sinó també d'explicar-los el sentit de la República, la raó de la guerra, determinades formes d'organització política, etc. Per a aquest fi s'organitzà un cos de mestres

i instructors degudament formats i dotats de material didàctic específic. La majoria dels analfabets, tal com s'ha posat de manifest en diversos estudis, provenien de les zones rurals de l'Estat.

Quant a la tercera modalitat, la primera campanya d'extirpació de l'analfabetisme, creada per decret el 8 d'octubre de 1937, fou una missió que va anar a càrrec de les *Brigadas Volantes* i tingué com a objectiu eradicar l'analfabetisme a la rereguarda, especialment en «aquellas zonas rurales de mayor densidad de analfabetos».

Tercera fase: del 1939 al 1949

Durant la postguerra la política educativa adreçada a l'escola del medi rural experimenta un tomb substancial, arran de l'aprovació de diverses propostes que, al nostre entendre, la perjudicaren seriosament.

En primer lloc, se suspenen els plans de construcció d'escoles projectats durant el període republicà. D'aquesta manera, l'extensió de l'escola, tant en el medi urbà com en el rural, va passar a dependre de la iniciativa privada i de l'Església. En segon lloc, desapareixen els programes d'ajuda als municipis més petits perquè puguin finançar fàcilment la construcció de l'escola. En tercer lloc, s'accepta implícitament que els pobles més petits

no tinguin escola. La desfeta de les institucions de l'Estat i del conjunt de la societat espanyola fa que el tema educatiu, i de manera especial l'educació del medi rural, passi a ser una qüestió d'escassa transcendència.

D'altra banda, l'escola rural que sobreviu a la guerra s'ha de sotmetre a una legislació vexatòria perquè la converteix, tal com havia fet la política educativa més conservadora anterior a la República, en una escola de tercera o quarta categoria. Es permet que la tasca educativa sigui desenvolupada per persones amb escassa o nul·la formació en el camp del magisteri (n'hi ha prou de demostrar determinades qualitats morals o afinitat al règim), s'és mestre rural sense necessitat de passar una oposició (l'Estatut del magisteri de 24 d'octubre de 1947 deixa ben clar que les escoles rurals «constituirán una clase especial a efectos de su provisión, segregándose del sistema general»), el futur de l'escola està únicament i exclusivament en mans de l'ajuntament (l'ajuntament és el responsable de tenir cura de l'edifici, de proporcionar casa habitació o un sou subsidiari al mestre, etc.), etc.

D'altra banda, en alguna norma molt primerenca, com ara la Llei de 17 de juliol de 1945, s'apuntava l'inici d'una política educativa descaradament

contrària al medi rural. L'article 30 d'aquesta llei preveia per primera vegada la construcció d'escoles llar: «Siempre que las circunstancias de población diseminada y dificultad de transporte, o los casos de infancia huérfana, desvalida o necesitada de protección especial, lo exijan, las Corporaciones públicas, los particulares o el propio Estado deberán, en su caso, crear las instituciones escolares que, en régimen de internado, similar en todo lo posible al hogar, protejan y eduquen a sus beneficiados según las normas docentes de esta Ley, inculcándoles el espíritu nacional de comunidad cristiana y española.»

Quarta fase: del 1949 al 1960

Al llarg d'aquesta dècada, la política educativa que afecta el medi rural conté aspectes encoratjadors i d'altres més aviat desesperants. D'una banda, s'activa novament la política de construccions escolars (l'Administració sembla interessada a estendre l'escola al medi rural), però, d'altra banda, es continua promovent una escola rural poc professional, de baixa categoria i, en termes generals, molt poc atractiva.

Pel que fa a l'extensió escolar, creiem que són especialment positius els decrets de 18 de novembre de 1949, de 21

de desembre de 1953, de 7 de setembre de 1954 i de 22 de febrer de 1957, perquè directament o indirectament pregonen l'extensió escolar al medi rural. Es manifesta la voluntat que els pobles més petits de la geografia espanyola disposin d'escola; s'atorguen importants exempcions econòmiques als pobles més pobres perquè puguin edificar nous centres; es proposen models particulars d'escola perquè s'adeqüin a l'estructura socioeconòmica dels pobles rurals (es fa al·lusió a les escoles de temporada, a les escoles volants...), etc.

Tanmateix, l'escola de la ruralia és condemnada a una posició marginal perquè és permès —tal com s'havia fet durant els mandats conservadors del segle XIX i primer terç del segle XX— que hi vagin persones amb molt poca preparació especialitzada i que ocupin el lloc d'una manera molt poc ortodoxa, etc. L'ordre de 14 de novembre de 1955 no podia ser més explícita quan afirmava que «las plazas vacantes de las escuelas volantes podrán ser ocupadas por maestros de enseñanza primaria, hijos y huérfanos de Maestros Nacionales, de inspectores de Enseñanza Primaria y de Profesores de Escuelas del Magisterio».

Malgrat tot, hi ha un fet que cal destacar perquè acosta el mestre rural

al mestre de la ciutat. La Circular de 29 de desembre de 1954 donava als mestres rurals els mateixos drets que tenien la resta de col·legues en matèria d'excedència i jubilació.

Al llarg d'aquesta dècada, la política educativa hostilel·la vers l'escola del medi rural continua fent-se sentir de manera molt discreta a partir de decrets que aconsellaven la posada en marxa de les escoles l·lar. Tanmateix, ara només s'aconsellava posar-les en marxa «cuando las exigencias geográficas lo demanden».

Cinquena fase: 1960-1982

Al llarg d'aquests 20 anys i escaig, es planifica una política educativa absolutament hostilel·la vers la ruralia. Tot i això, incomprensiblement, entre els anys 1964 i 1970 s'observen gestos aïllats que denoten una estranya sensibilitat.

Considerem que es posa en marxa una política contrària a l'escola de la ruralia perquè el Ministeri d'Educació genera una infraestructura pensada expressament per fer desaparèixer les escoles rurals, i de manera especial les que estan situades en els llocs més inaccessibles.¹⁵ Aquesta infraestructura constava fonamentalment: d'escoles l·lar, d'escoles comarcals o de concen-

tració, de servei de menjador i de transport escolar. Aquests quatre elements degudament combinats havien de fer possible l'escolarització plena de l'alumnat rural en macrocentres situats, generalment, a les capitals de comarca o a grans nuclis de població.

El 1960 s'aprovà una llei que preveia la creació d'una partida econòmica destinada a la creació d'escoles l·lar; el 15 de setembre de 1961 s'aprovà una resolució que instava les diputacions a buscar fons de finançament diversos per crear menjador allà on fes falta; el 8 de novembre de 1962 va entrar en vigor una resolució que regulava el procediment que havien de seguir les comissions provincials de Transport Escolar per contractar els serveis de transport a fi que «los niños que residen en zonas alejadas de los centros docentes o en viviendas diseminadas» poguessin assistir a escoles l·lar i escoles comarcals, etc.

Sobre el transport, només volem fer un incís arran d'una ordre i un decret bastant incongruents aprovats l'any 1970. Ambdues normes permetien de transportar més alumnes que no pas seients hi havia a l'autobús per tal d'abaratir les despeses del transport escolar.

15. Per a més informació, vegeu què disposa la Resolució de 9 de novembre de 1963.

La nova política educativa adreçada al medi rural exigia, segons el nostre parer, una operació de maquillatge per acontentar els sectors més afectats, és a dir, els pares i els mestres. A les famílies que es quedaven sense escola —la majoria camperoles— era previst donar-los beques de transport escolar, de menjador i fins i tot d'allotjament perquè acceptessin els nous tractes sense posar-hi gaires obstacles. Als mestres als quals se suprimia la plaça era previst de convocar-los oposicions restringides a fi que s'igualessin amb la resta de col·legues; se'ls reconeixien drets que fins aleshores havien estat drets exclusius dels «mestres urbans», etc.

La política educativa contrària a l'escola rural també es feia evident mitjançant l'aprovació de lleis i reglaments que només permetien la construcció d'escoles de vuit o més unitats (això impedia que els pobles rurals amb pocs habitants poguessin obtenir un centre) o que aplicaven un únic calendari a totes les escoles del país.

Paradoxalment, però, ens trobem amb normes que, si més no aparentment, alleugereixen l'asfíxia que fins aquí hem explicat. Des de la segona meitat de la dècada dels 60 fins al 1970 s'aprova una normativa que promou indirectament l'extensió de l'escola a municipis petits i amb pocs recursos econòmics (Llei de 16 de de-

sembre de 1964, Llei de 21 de desembre de 1965, etc.). Ocasionalment apareix alguna ordre que afavoreix l'adequació del període lectiu i del currículum escolar a les particularitats de la comarca (Ordre de 10 de febrer de 1967); també ens trobem amb alguna resolució que concedeix un complement econòmic als mestres que treballen en «escuelas de difícil desempeño» (Resolució de 20 de maig de 1967). Fins i tot s'aprova una resolució on s'especifica que les escoles rurals on assisteixin alumnes de masos dispersos constitueixen centres preferents a l'hora de rebre ajuts per organitzar el servei de menjador escolar (Resolució de 20 de maig de 1965).

En el camp de l'educació no formal, entre els anys 1966 i 1967 torna a aparèixer normativa referida a les missions pedagògiques. Els dos decrets i l'ordre que hem analitzat manifestaven que les missions tenien com a objectiu principal «extender la cultura en los medios rurales» mitjançant la difusió de «bibliotecas circulantes, conferencias, discotecas, exhibiciones teatrales, exposición de reproducciones artísticas, cine educativo, emisiones de radio, televisión y otros medios análogos, con preferencia los que contribuyan a mejorar la vida rural».

Si bé aquestes normes aïllades denoten una certa consideració vers l'escola rural —i no tant sobre l'educació

en el medi rural—, en cap cas no originen un canvi de rumb en la política educativa iniciada al principi dels anys 60. Durant tot aquest període el Ministeri d'Educació tenia molt clar que s'havia entrat en un procés de concentració escolar creixent i irreversible. El medi rural estava condemnat a quedar-se sense escoles.

Sisena fase: 1982-1995¹⁶

Durant el mandat socialista, la política educativa sobre l'escola rural va experimentar un tomb notable respecte de la que s'havia desenvolupat anteriorment. En termes generals, cal parlar d'una política interessada per protegir i millorar l'escola del medi rural. Segons el nostre parer, la política procliu vers aquest medi es vertebra a l'entorn de quatre eixos principals: a) crítica explícita de la política educativa que s'havia aplicat fins aleshores a l'escola rural; b) aturada del procés de concentració escolar i reconversió de les velles estructures que possibilitaren el tancament massiu d'escoles rurals; c) atenció especial a l'escola rural mitjançant la creació de programes i de serveis diversos; d) construcció d'un marc educatiu flexible que ha de permetre, en el supòsit que l'autoritat pedagògi-

ca ho vulgui, la «construcció» d'una escola genuïnament rural.

En diverses normes, sobretot les que fan referència a la creació de supraestructures escolars per millorar la situació de l'escola del medi rural, es presenta una crítica explícita de la política educativa que des de la dècada dels 60 s'havia aplicat al medi rural. El Reial Decret de 24 de desembre de 1986, per exemple, desautoritzava obertament la política de concentració escolar (tan lloada pels tecnòcrates del franquisme), perquè «lejos de alcanzar las disparidades existentes entre el medio urbano y el rural, tendió a agravar las carencias de este último, dificultando el desarrollo educativo y efectivo de los alumnos y contribuyendo a su desarraigo cultural». Cal dir que una declaració d'aquestes característiques només l'hem trobat durant la Segona República, quan els ministres d'Educació més progressistes criticaren l'abandonament que havia patit l'escola rural per part de les autoritats polítiques nacionals, provincials i locals que els havien precedit.

D'altra banda, el govern socialista es va mostrar procliu a l'escola del medi rural aturant (almenys fins a 1990) el procés de concentració escolar i afa-

¹⁶, Recordem que, a partir de 1981, la Generalitat comença a dissenyar una política educativa pròpia tutelada, en part, per l'Estat central.

vorint la reconversió de velles estructures que havien servit per acollir alumnes originaris del medi rural als quals s'havia suprimit injustificadament l'escola. El Reial Decret de 24 de desembre de 1986 afavoria la reconversió de les escoles llar en centres d'estudi i d'intercanvi per a la renovació educativa (CEIRE).

La promoció i preservació teòrica de l'escola rural també es féu efectiva mitjançant un programa d'educació compensatòria, la creació de diversos serveis educatius i de suport, la legalització de supraestructures educatives sorgides de la base, la classificació de les escoles rurals com a «escoles preferents» a l'hora de participar en concursos proposats pel Ministeri d'Educació, etc. Vegem tot seguit els aspectes bàsics de cada una de les iniciatives esmentades.

Respecte del programa d'educació compensatòria, aprovat per Reial Decret de 27 d'abril de 1983, el Ministeri d'Educació es comprometia a constituir serveis de suport escolar i centres de recursos, a incentivar la continuïtat de la tasca docent en aquells centres de difícil provisió, a realitzar cursos especials per a joves d'entre 14 i 15 anys no escolaritzats, a desenvolupar campanyes d'alfabetització i a crear ajudes específiques per a l'estudi i la realització d'inversions en obres i en equipaments en zones rurals.

Pel que fa als serveis educatius i de suport, el Reial Decret que acabem d'esmentar, així com els de 3 d'agost de 1983 i de 20 d'octubre de 1995, instaven la creació de CEIRE, de CRIE i de centres de recursos i de professorat (CRPP) perquè atenguessin les necessitats de les escoles rurals.

Allò que més va ajudar a consolidar les escoles rurals fou la legalització d'una supraestructura anomenada col·legis rurals agrupats (CRA), l'objectiu de la qual era —segons disposa el Reial Decret de 24 de desembre de 1986— dignificar i millorar les condicions de treball dels mestres rurals.

Una altra mostra d'atenció a les escoles rurals per part del Ministeri, la trobem en l'Ordre de 13 de març de 1986, que parla de les ajudes per a la realització d'escoles viatgeres. L'article 7 prescriu que, si bé tots els alumnes de les escoles públiques de l'Estat poden accedir-hi, tindran preferència «los alumnos provenientes de zonas rurales».

A banda d'aquestes normes, en trobem d'altres que —si en fem una lectura oberta i àmplia— estableixen les bases per a l'extensió de l'escola al medi rural i per a la formació d'una escola rural genuïna. Pel que fa a l'extensió escolar, la LOGSE prescriu que «todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita

el desenvolupament de la seva pròpia personalitat». Segons el nostre parer, i conscients que fem una lectura oberta i interessada d'aquest principi, és fonamental que qualsevol espanyol sigui escolaritzat en el seu medi d'origen (al seu poble) a fi de contribuir al desenvolupament de la pròpia personalitat. Una cosa semblant podem deduir dels articles 1, 63, 64, 65, 66 i 67 de la mateixa llei. L'article 65.1 no pot ser més explícit, ja que prescriu que «en el nivel de la Educación Primaria, los Poderes Públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación».

La possibilitat d'organitzar una escola genuïnament rural està prevista indirectament a l'article 2.e de la LOGSE i explícitament reconeguda a l'article 15 de la mateixa llei. El primer article exigeix que l'escola respecti la pluralitat cultural de l'Estat (nosaltres entenem que la pluralitat cultural no solament fa referència a les nacionalitats històriques, sinó també a les diferències —cada vegada menors— que s'estableixen entre la gent del camp i la de la ciutat). D'altra banda, l'article 15 prescriu que «en la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por

las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares». D'aquí deduíem que les escoles de la ruralia tenen llibertat per adequar el currículum i la programació a l'especificitat del medi. El Reial Decret de 6 de setembre de 1991 també afavoreix una cosa semblant.

La política teòrica favorable a l'escola rural té, en el govern socialista, límits latents i manifestos. Els límits latents, els trobem en l'absència de normes que recomanin explícitament l'extensió de l'escola als pobles petits o al medi rural; que donin ajudes econòmiques als municipis que es troben en situació més precària perquè construeixin escoles, etc. Els límits manifestos, els trobem en alguna llei orgànica que, paradoxalment, conté articles proclius i nocius a l'escola rural. L'article 62.5 de la LOGSE, per exemple, el podem considerar nociu per al tema que aquí ens ocupa perquè estableix que:

«Excepcionalmente, en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garan-

tizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.»

La política educativa teòrica del govern de la Generalitat de Catalunya

Primera fase: del 1936 al 1939

En el moment que l'ensenyament de Catalunya fou controlat parcialment pel Consell d'Escola Nova Unificada (CENU), s'aprovà un pla d'ensenyament «revolucionari» que es desmarcà completament dels plans que l'havien precedit. Això va originar que es projectés una política educativa alternativa per afavorir una transformació social de l'individu i de la societat.

El caràcter alternatiu d'aquesta política també es féu notar en el plantejament que feia de l'escola rural. Per primera vegada en la història del nostre país es va pensar des de les instàncies oficials en una escola que no fos «una imitació servil i empobrida de l'escola urbana».

La política educativa pro escola rural del CENU es vertebrava a l'entorn de tres punts bàsics: a) extensió i millora de l'escola en el medi rural; b) adequació de l'escola a les necessitats del

camp i «construcció» d'una escola rural amb personalitat pròpia; i c) requeriment d'aptituds especials i preparació específica als mestres que desitjaven treballar a les escoles rurals.

El CENU considerà necessari emprendre una política d'extensió escolar perquè la majoria dels pobles de la nostra geografia, i de manera especial els de la ruralia, poguessin tenir escola pròpia. L'elevat nombre de persones que treballaven al camp i les potencialitats pedagògiques que ofería el medi eren, entre altres, factors decisius per acostar-hi l'escola.

Amb tot, s'estava plenament convençut que l'extensió de l'educació no donaria els fruits esperats si es feia d'esquenes a les necessitats particulars de cada zona. En aquest sentit, doncs, calia crear escoles que estiguessin perfectament integrades al medi social i natural. L'escola del medi rural havia de ser per principi una escola genuïna, amb personalitat, amb «fesomia pròpia». Aquesta fisonomia, si bé s'havia de « cercar recolzant-se en la naturalesa i en la senzilla trama de la vida comperola », a la pràctica s'havia d'aconseguir mitjançant un pla de treball particular, un currículum específic, un horari compatible amb les tasques del camp, etc.

La substantivació de l'escola rural també s'havia de fer efectiva mitjançant una formació apropiada i «cap-

tant» mestres amb una sensibilitat especial. Respecte d'aquesta darrera qüestió, el Projecte d'ensenyament afirmava que: «sobren mestres que fugen del poble per aversió al camperol analfabet i suat. I es necessiten mestres de sòlida formació cultural que principalment posseeixin un sentit altruista de llur comesa; una clara consciència i un autèntic fervor per l'obra de l'educació popular. Precisa formar el mestre amb un esperit tens vers l'educació del proletariat.»

No hi ha dubte que el CENU veié en el medi rural el lloc ideal per desenvolupar el seu prototipus d'escola: una escola relativament petita, de dimensions humanes, allunyada dels grans grups escolars tan apreciats per la República. Era l'escola ideal per integrar amb absoluta normalitat els elements naturals, per incorporar la nova pedagogia i, en definitiva, per formar homes i dones lliures, compromesos amb la seva comunitat. Així doncs, si més no en el pla teòric, el medi rural disposava d'una política educativa respectuosa.

Segona fase: del 1981 al 1988

Des que la Generalitat de Catalunya començà de rebre competències en matèria educativa fins al final de la dècada dels 80, no hi ha constància de

cap política educativa explícita que vagi a favor o en contra de l'escola rural. Amb tot, a partir de l'escassa normativa que hem obtingut, constatem una preocupació per millorar el transport escolar, del qual se servia bàsicament l'alumnat d'origen rural. El Decret de l'any 1982 establia que cada seient només fos utilitzat per una persona, i el Decret de 8 de setembre de 1983 ordenava que el transport escolar fos un servei gratuït per a tots els alumnes.

Tercera fase: del 1988 al 1993

A partir de l'any 1988, tenim documents jurídics que deixen entreveure una política teòrica favorable a l'escola de la ruralia. Aquesta política es concreta en tres eixos fonamentals: a) en la legalització de supraestructures —les zones escolars rurals— orientades a millorar la qualitat de l'ensenyament, a facilitar la tasca del mestre i a consolidar l'escola del poble; b) en el reconeixement dels mateixos drets i els mateixos deures a tots els alumnes del país; i c) en la possibilitat d'adequar el currículum i d'integrar l'escola en el medi on se situa. Amb tot, aquesta política no la podem considerar gaire genuïna, en el sentit que en la majoria dels casos és una reproducció de la que s'estableix en el territori MEC.

Epíleg

En el transcurs de les dues darreres centúries, el món rural de casa nostra s'ha vist sotmès, *grosso modo*, a dues polítiques educatives clarament oposades. Una primera política, indubtablement negativa, és la que pregonava que la ruralia no ha de tenir escola perquè es veu més convenient de portar l'alumnat que hi pot ser escolaritzat a macrocentres emplaçats a les grans ciutats o als caps de comarca. Aquesta proposta fou defensada —i en bona part executada— pel govern franquista tecnòcrata (1960-1975), així com pels governs que desfilaren en l'anomenada transició espanyola i etapa centrista (1976-1982).

L'altra política educativa, aparentment més engrescadora, parteix del principi que el medi rural ha de tenir escola pròpia. Tanmateix, entre els governs o els responsables en educació que han estat, si més no teòricament, a favor d'aquesta opció cal establir matisos importants ja que no tots estan d'acord en el prototipus de centre que cal atansar-hi.

En primer lloc, cal parlar dels que pensen que el medi rural ha de tenir una escola de tercera o quarta categoria. Aquest projecte ha estat ideat pels governs conservadors que desfilen en l'escenari polític entre els anys 1812 i

1931 així com pels que ho fan durant el primer i el segon franquisme (1939-1949 i 1949-1960).

En segon lloc, hi ha qui pensa que l'escola del medi rural ha de ser tan digna i ha de tenir el mateix prestigi que la de ciutat. La dignificació de l'escola rural s'ha proposat únicament en períodes progressistes: durant el mandat dels liberals progressistes anteriors i contemporanis a la Segona República, i durant el mandat dels socialistes republicans i dels socialistes posteriors a la transició espanyola.

I en tercer lloc, hi ha qui considera que el medi rural, en tant que és un entorn amb una certa especificitat econòmica i social, ha de tenir una escola particular, substantiva, o el que és el mateix, una escola rural genuïna. Malauradament, però, aquest projecte només ha estat sistematitzat i defensat una sola vegada en la nostra història educativa i no pas a tot l'Estat. El projecte d'una escola rural pensada per a les necessitats de la població camperol·la només es va plantejar a Catalunya durant el període 1936-1939, és a dir, en plena Guerra Civil i, a més, enmig d'una revolució que pretenia transformar les estructures polítiques, econòmiques, socials i, per descomptat, també les educatives.

Bibliografia referenciada i utilitzada

- AGANZO, A. *Las escuelas campesinas*. Madrid: Cáritas Española, 1985.
- AGANZO, A. *Defendemos la escuela rural: Preescolar en casa*. Madrid: Cáritas Española, 1985.
- ALBERTÍ, J.; BASSA, R. *Les escoles petites a Mallorca*. Palma de Mallorca: ICE de la Universitat de les Illes Balears, 1985.
- AMATO, A. *Une politique pour les zones de montagne*. Brussel·les: Assemblée consultative économique et sociale. Communautés Européennes. Comité économique et social, 1988.
- ASCARZA, V.F. *Diccionario de legislación de primera enseñanza*. Madrid: Magisterio Español. 1924.
- BALLESTEROS, A. *La escuela graduada*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1926.
- CARMENA, J.; REGIDOR, J.G. *La escuela en el medio rural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- CASTRO, A. *Aulas de cultura en el medio rural*. Madrid: Popular, 1987.
- CLARÀ, J. [et al.]. *La renovació pedagògica a l'ensenyament primari (1900-1936)*. Girona: Diputació de Girona, 1980.
- DIVERSOS AUTORS. *Diccionario de pedagogía*. Barcelona; Madrid; Buenos Aires; Río de Janeiro: Labor, 1936.
- DIVERSOS AUTORS. *La educación en el medio rural*. París: UNESCO, 1974.
- DIVERSOS AUTORS. *Concentraciones y Escuelas-Hogar en Aragón*. Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1983.
- DIVERSOS AUTORS. *Historia de la educación en España*. Vol. II: *De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- DIVERSOS AUTORS. *Historia de la educación en España*. Vol. III: *De la Restauración a la Segunda República*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- DIVERSOS AUTORS. *Historia de la educación en España*. Vol. V: *Nacionalcatolicismo en la España de la posguerra (II)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- DIVERSOS AUTORS. *Historia de la educación en España*. Vol. IV: *La educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- GIL, A.; PERTUSA, V. *Estudios pedagógicos modernos*. Tom V: *Organización escolar*. Màlaga: Tipográfica de R. Alcalá, 1935.
- PUELLES BENÍTEZ, M. *Políticas y administración educativas*. Madrid: UNED, 1987.
- SEMINARI D'ESCOLA RURAL DE LES COMARQUES GIRONINES. *Explicar*

les zones escolars rurals, cursos
1994-95 i 1995-96, 1994

VALLDAURA, J. «L'organització i gestió
de l'escola rural». Dins: *Present i
futur de l'escola rural*. Barcelona:
Generalitat de Catalunya. Consell
Escolar de Catalunya, p. 27, 1996.

VIÑAO FRAGO, A. «Cartagena 1900.

Los orígenes de la escuela graduada
pública en España». Dins: DIVER-
SOS AUTORS. *La educación en la Es-
paña contemporánea*. Madrid: Socie-
dad Española de Pedagogía, 1985.

VIÑAO FRAGO, A. *Innovación pedagógi-
ca y racionalidad científica*. Madrid:
Akal, 1990.

ESTUDIS

Josep Ferrater Móra i la pedagogia: recuperació d'un text oblidat

Per **Conrad Vilanou Torrano**

Universitat de Barcelona

Quan hom s'apropa als anys de formació de Josep Ferrater Móra, detecta que fou, des de ben aviat, un autodidacta que es veié obligat per la situació familiar a compaginar l'estudi amb el treball. Certament, la seva biografia, en especial en tot allò que afecta els anys d'aprenentatge, es diferencia substancialment de la d'altres companys d'aquella generació que pogueren seguir d'una manera sistemàtica l'ensenyament universitari.

Nascut el 30 d'octubre de 1912 al bell mig del barri de la Ribera de Barcelona, Ferrater Móra fou criat a la població d'Amer de manera que va cursar estudis de comerç entre 1922 i 1925 al Col·legi de Santa Maria del Co-

l·lell.¹ Poc després començà de treballar a diferents establiments comercials de Barcelona. Dotat d'una gran facilitat pels idiomes, des de 1929 i fins al començament de la Guerra Civil, actuà com a traductor independent, tal com ho confirma el fet que traduís i prologués per a la casa Labor la *Pedagogia Sistemàtica*, de Wilhelm Flitner, que Joan Roura-Parella havia importat d'Alemanya amb la consideració de «petit llibre auri».²

És sabut que Ferrater va aconseguir el títol de batxiller en una data tardana —el 26 de juny de 1934—, això és, a punt de complir els vint-i-dos anys.³ En aquell moment va sol·licitar de fer la prova d'ingrés a la Facultat de Filosofia i Lletres i Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Durant els dos cursos següents (1934-35 i 1935-36) seguí diferents assignatures de les matèries comunes de la llicenciatura en Lletres.⁴ En una petició cursada al president del Patronat de la Universitat, i signada el 27 de setembre de

1934, manifesta que treballa vuit hores diàries en una oficina de comerç i que demana una beca perquè els seus pares —que viuen al seu càrrec— no poden sufragar-li els estudis.

En qualsevol cas, Ferrater Móra s'examinà durant el mes de juny de 1936 —pocs dies abans de l'alçament de Franco— de la prova conjunta corresponent als estudis comuns, segons havia establert el decret de 15 de setembre de 1931. Val a dir que va ser admès per unanimitat després de superar diferents exàmens: alemany, llatí, grec i l'oportuna prova oral. Aquí s'acaben les dades del seu expedient acadèmic a la Universitat de Barcelona, la qual cosa fa pensar que Ferrater Móra no va poder cursar en aquesta institució les matèries corresponents a l'especialitat de Filosofia per causa dels esdeveniments que es van precipitar a partir del juliol de 1936.

Sigui quina sigui la valoració que es faci d'aquest fet, el cert és que Ferrater Móra manifestà —juntament

1. Josep Ferrater Móra era fill de Maximilià Ferrater, originari de Valls, i de Carme Móra, natural de Barcelona. El domicili familiar estava situat al carrer de la Princesa, 6, 4r, de Barcelona.

2. FLITNER, W. *Pedagogia Sistemàtica*. Barcelona: Labor, 1935. Les dades de l'edició original són les següents: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau: Ferdinand Hirt, 1933. Ferrater Móra demostra un excel·lent coneixement de la tradició filosòfica i pedagògica germàniques, en situar com a traductor un gran nombre de notes a peu de pàgina que complementen les de l'original alemany.

3. Ferrater Móra va seguir el pla de 1903 com a alumne lliure. Els cursos 1931-32 i 1932-33 s'examinà a l'Institut Maragall, mentre que el curs 1933-34 ho féu a l'Institut de Manresa.

4. El curs 1934-35 assistí a classes de Llatí (1r.), Grec (1r.), Geografia i Filosofia, mentre que el curs 1935-36 seguí les classes de Llatí (2n.), Grec (2n.), Història d'Espanya i Història Universal.

amb la vocació literària— un viu interès per les qüestions pedagògiques, circumstància que malauradament no es reflecteix en els reculls i repertoris que apleguen la seva bibliografia.⁵ En realitat, devia mantenir bones relacions amb el consell de redacció de la revista *Escuelas de España*, publicació que, amb periodicitat mensual, apareixia a Madrid durant els anys de la Segona República. S'ha de dir que es tractava d'una revista de tarannà progressista, amb un vessant pràctic que la diferenciava, per exemple, de la *Revista de Pedagogía* que dirigia Lorenzo Luzuriaga. Quan s'analitzen els noms dels redactors d'*Escuelas de España*, es detecta gent d'avantguarda com Herminio Almendros, Llorenç Jou, Concepción Sainz Amor, Rosa Sensat o Vicenç Valls.

Pel que sembla, les relacions entre Ferrater Móra i la revista *Escuelas de España* devien ser fluïdes. A més de la publicació, l'any 1934, de l'article «Un problema de Pedagogía», que tot seguit reproduïm, les pàgines d'aquesta revista van inserir un ampli comentari del seu llibre *Cock-tail de verdad*.⁶

Es pot afegir que l'anònim comentarista presentava Ferrater Móra com un acurat escriptor d'estil mediterrani, en la línia de d'Ors, Miró i Azorín.

En relació als interessos pedagògics de Ferrater Móra, sembla raonable vincular la seva traducció de la *Pedagogia Sistemàtica*, de Flitner i l'article «Un problema de Pedagogía». Fins i tot es poden relacionar aquestes idees amb les que expressa a l'entrada «Educación» del famós *Diccionario de Filosofía*. Per a Ferrater, la pedagogia presenta —d'acord amb els plantejaments clàssics de la disciplina— una doble perspectiva: unes qüestions teleològiques relatives als objectius de l'educació i unes altres, de caràcter mesològic, que afecten els aspectes instrumentals dels processos educatius. La tesi central de l'article que ara recuperem és ben clara: la Pedagogia no és una simple tècnica, sinó que necessita fonaments.

D'altra banda, no s'ha d'oblidar que Ferrater Móra va saludar —en la versió de la *Pedagogia Sistemàtica* de Flitner— el rigor i la fortalesa de les ciències de l'esperit que, a parer seu, s'havien in-

5. *Anthropos*, núm. 49 (1985), p. 12-24. Tot i això, s'assisteix darrerament a la recuperació de Ferrater Móra des d'una perspectiva institucionista, cosa que no ha d'estranyar si tenim en compte la predilecció del nucli universitari català —Xirau, Mira, Roura-Parella— per la figura de M. B. Cossío. En aquest sentit, es pot veure el monogràfic dedicat a Ferrater Móra a: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 11 (abril 1991), p. 8-35.

6. *Escuelas de España*, núm. 19 (juliol 1935), p. 340-341.

corporat definitivament a la gran tasca de la construcció científica europea. «Quizá —escriu Ferrater Móra— no haya existido nunca un movimiento intelectual que, como el despertado por las ciencias del espíritu, haya conmovido tanto los últimos repliegues del alma europea.» Per concloure tot seguit que «no hay duda de que los espíritus se encontrarán en la verdad que —según Zubiri— es allí donde se encuentran siempre los espíritus».

No hi ha dubte que, malgrat la seva joventut, Ferrater Móra mostra un bon coneixement de l'evolució de les ciències de l'esperit en la línia de Dilthey, Spranger, Litt, Nohl, etc. De fet, Roura-Parella havia estat un bon divulgador d'aquestes idees filosòfiques després de la seva estada a Alemanya.⁷ D'altra banda, les ciències de l'esperit van influir decididament sobre l'orientació del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (1930-1939), tal com es reflecteix a la *Revista de Psicología i Pedagogia* que codirigien Emili Mira i Joaquim Xirau.⁸ L'objectiu sembla clar: per tal de superar el predomini que el positivisme i l'idealisme havien exercit

a la pedagogia moderna calia recórrer a les ciències de l'esperit. En aquest context, resulta lògic que l'editorial Labor —vinculada al nucli universitari barceloní i que l'any 1936 va assumir la versió en castellà del *Diccionario de Pedagogía*— decidís la traducció de la *Pedagogia Sistemàtica*, de Flitner.

Sabem que la vida de Ferrater Móra a partir de 1936 encara fou més difícil. Acabada la Guerra, en la qual havia actuat de traductor i guia dels estrangers que visitaven el front republicà de l'Est, marxà a París i d'allà, davant el rumb dels esdeveniments, s'embarca cap a Cuba i Xile on arriba a bord del *Winnipeg* l'any 1941. A l'exili Ferrater Móra —com Joaquim Xirau o Joan Roura-Parella— abandona la seva preocupació pedagògica. La situació política internacional i les respectives històries personals incideixen en l'evolució del seu pensament. En relació a Ferrater Móra, Ortega Villalobos ha escrit que «a pesar de estar a gusto en Chile, el exilio, el sentirse desterrado, determinará su vida y sus preocupaciones intelectuales».⁹ La nostàlgia i la distància marquen una trajectòria in-

7. COLLELLEDMONT, E.; VILANOU, C. *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

8. En relació al Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, es poden veure els següents treballs: *Joaquim Xirau, filósof i pedagóg*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996; VILANOU, C. (coord.). *Emili Mira. Els orígens de la Psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998.

9. ORTEGA VILLALOBOS, J. «José Ferrater Mora en Chile: filosofía y exilio». *El Basilisco*, 2a època, 21 (1996), p. 86-89. També a *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 31 (octubre 1998), p. 39-49.

tel·lectual que abandonà, per sempre més, la reflexió pedagògica, tot i les dimensions antropológicoexistencials de la seva filosofia.

Ben mirat, també l'exili i la diàspora van ocasionar una maltempsada a la pedagogia catalana.¹⁰ Sense Xirau, Roura-Parella, Domènec Casanovas i Ferrater-Móra, i amb el forçat silenci interior de Maragall i Calsamiglia, la nostra pedagogia universitària va quedar, durant molts anys, ben morta. Emperò, i més enllà d'altres possibles consideracions, sempre podrem pensar que el *Diccionario de Filosofía*, de Ferrater Móra, té un antecedent i una font d'inspiració molt propera en el *Diccionario de Pedagogía*, de l'editorial Labor (1936).¹¹ Pel que sembla —i encara que sigui per una sola vegada— la pedagogia s'anticipà a la filosofia.

*Un problema de Pedagogía*¹²

Un saber es como una entidad orgánica a quien hay que tratar con cierto tacto y finura. Hay partes de la ciencia que se con-

mueven y vibran tan pronto como la mente humana se dirige a ellas con pretensión cognoscitiva. Así le ocurrió a la matemática con el postulado de Euclides. Así a la física con la radiación térmica. Y así le ocurre a la Pedagogía con el problema que se considera aquí como su cuestión fundamental.

Cuando se pulsan estos rincones de los saberes parece que todos ellos se estremecen y tenemos la impresión de que se nos caen encima faltos de seguridad y fundamento. Es que estamos hurgando en su misma entraña, en el punto de donde su vitalidad misma brota y se extiende. Esto nos demuestra que una investigación semejante requiere siempre una actitud de osadía y un decidido afán de aventura. Hay aventureros de la ciencia como los hay de la vida, y un examen un poco profundo nos haría ver las sutiles analogías que les unen. Analogías que, claro está, no excluyen una aun más profunda discrepancia. Es un error, por tanto, suponer que solamente en el mundo de los hoteles y no en el mundo de los laboratorios existe la emoción aventurera. Sin ella, en verdad, la ciencia perecería. Y si tenemos

10. Pel que fa a l'exili pedagògic, es pot veure COLLELDEMONT, E.; VILANOU, C. «El pensamiento pedagógico de la España peregrina». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 36 (diciembre 1999), p. 85-97.

11. A hores d'ara no hem pogut confirmar en cap sentit (afirmatiu o negatiu) la possible participació de Ferrater Móra en la traducció d'aquest *Diccionario de Pedagogía* (obra extensa en dos volums), que va promoure Sánchez Sarto. En qualsevol cas, és probable que hi participés ateses les dimensions de l'obra i la seva recent traducció de la *Pedagogía Sistemática*, de Flitner, per a la mateixa editorial.

12. *Escuelas de España*, núm. 7 (juliol 1934), p. 1-4.

saberes es gracias a que de vez en cuando aparecen en el mundo unos seres magníficos a quienes el error no arredra ni la complejidad confunde.

En el caso de la Pedagogía es la emoción mucho menos profunda porque este saber no se halla en la situación de la ciencia que tiene sus raíces perpetuamente hincadas en los tres o cuatro grandes temas fundamentales que le presenta nuestro saber más aventurero: la metafísica. Esta ausencia de profundidad emotiva no tiene otro origen que el de considerar la Pedagogía como técnica específica. Y pocas cosas hay tan poco aventureras como la técnica. A pesar de ello, ninguna preocupación carece de rasgos semejantes y ni la Pedagogía constituye una excepción de esta regla. Bastará tan sólo que hurguemos en ella para encontrar la situación de su punto neurálgico, el lugar en donde se estremece y muestra su radical insuficiencia. ¿Dónde está la aventura pedagógica?

Un ligero examen de la realidad pedagógica nos muestra que intervienen en ella, por lo menos, dos factores. Uno de ellos es el objeto sobre el que la atención pedagógica se dirige: niño, adolescente, hombre. El otro es la entidad que se encarga de atender a esta faena: educador, profesor, maestro. Cualquier investigación para encontrar otro término en esta ecuación educativa fracasa inevitablemente. Si no hubiera en el mundo más que la ciencia, el problema quedaría reducido a su

expresión mínima. Bastaría que ambos elementos se sometieran a la organización interna del edificio científico. Los problemas propiamente pedagógicos consistirían tan sólo en meros detalles de enseñanza, como ocurre en los altos estudios. Pues la existencia única de la ciencia supondría un mundo en donde las mentes se volcarían espontáneamente en la dedicación científica. Pero en la práctica pedagógica no hay sólo la ciencia. Más aún: ésta se ve forzada, para entrar dentro de la Pedagogía, a cambiar su interna estructura. Pues nos hallamos precisamente ante una de las esenciales características del hecho pedagógico. Cualquier materia que entre a formar parte de éste se ve obligada a desprenderse de su lógica interna y a plegarse a las exigencias técnicas de la Pedagogía.

Ahora bien: en la Historia se han presentado sólo dos maneras generales de afrontar este problema. Claro está que nunca de una manera exclusiva. Más puede afirmarse que ha habido una época que consideró el objeto materia de la educación como carente de espontaneidad, «tabula rasa» en donde el educador podía imprimir su ciencia y su carácter. El niño, en general, no es nada. Es simplemente materia que recibe lentamente su forma exteriormente impuesta. Pero en Rousseau y en Pestalozzi las cosas ocurren de modo muy distinto. Se descubre con toda claridad, por vez primera, que el objeto más

genuino de la educación —el niño— posee una espontaneidad a la que únicamente es posible conducir pero nunca cambiar de radical manera. No es «*tabula rasa*» sino forma propia en la que sólo el pulimento es posible. Con lo cual el eje de la Pedagogía no es ya el educador, que impone su lógica, sino más bien el ente educable que presenta a aquél sus propias e ineludibles exigencias. Desde entonces, y ya para siempre, aprender es inventar.

Desde cualquier punto de vista, la distinción entre ambas maneras es decisiva, y cualquier método que en educación se propugne ha de tener en cuenta este tema fundamental que es supuesto ineludible. No es una casualidad, por tanto, que desde Rousseau y Pestalozzi, haya empezado no sólo una nueva concepción pedagógica sino un interminable repertorio de nuevos métodos. Estos pueden haber sido muy diferentes y aun opuestos, pero ninguno de ellos ha dejado de tener en cuenta que la dotación de espontaneidad al educando es una adquisición definitiva.

Ahora bien: en este punto preciso, toda la Pedagogía se tambalea y se nos muestra en uno de aquellos aspectos decisivos que nos hace suponer haber llegado a su misma entraña. De cómo se conciba al ente materia de educación depende todo lo demás: teorías, fines, métodos. Mas cuando se llega a una cuestión tan fundamental como es ésta: la del eje sobre el que debe girar la preocupación pedagógica, es nece-

sario poner en cuestión si una concepción semejante no es, en realidad, más que la manifestación de una realidad aun más profunda. En otras palabras: si el tema fundamental pedagógico no dependerá de un hecho exterior y previo a toda Pedagogía. Mediante el descubrimiento del cual habremos llegado a su corazón mismo.

La Psicología pedagógica se ha ocupado hasta el presente de muchos y variados temas, menos de uno que, a mi entender, es el decisivo para que cualquier investigación posterior tenga sentido. Se trata de saber si la realidad «*hombre*» puede escindirse en un número determinado de épocas vitales. Claro está que esto lo ha discutido hasta la saciedad la ciencia psicológica. Pero la escisión a que me refiero tiene un carácter muy distinto. No se trata de saber, simplemente, si existen «*épocas*» en el desarrollo psíquico del hombre sino más bien si estas épocas son en cierto modo independientes y exigen la existencia a su alrededor de unos peculiares productos culturales. La simple posibilidad de escisión en la vida psíquica del hombre no supondría, en efecto, que cada uno de estos momentos fuera de tal especie que, como aquí se sugiere, necesitara una lógica interna y propia. Mas la resolución del problema especial aludido nos pondría en el punto central mismo de la técnica pedagógica. Veremos por qué.

La Pedagogía se dirige principalmente al niño en una actitud en algún modo

expectante. Necesita saber antes si la entidad infantil es susceptible de recibir la educación íntegramente en la misma forma en que es asimilada por el hombre maduro. La resolución de este problema depende de la idea que del niño se tenga. Pero sólo en cierto modo pues que el niño sea «tabula rasa» o almacén de espontaneidades no prejuzga la imposibilidad de poder aplicarle las mismas categorías educativas que al hombre maduro. Si el niño es tan sólo una materia inerte a la que la actividad pedagógica debe prestar forma, es indudable que la misma lógica del hombre maduro es apta para él. Más si la entidad infantil tiene una espontaneidad propia, la aplicación de esta lógica madura depende ya de otra instancia previa. Depende, sencillamente, de si la época infantil es no un prólogo de la madurez sino, por así decirlo, una madurez misma, con sus propios e intransferibles problemas. Ahora bien; para que esto pueda verse con cierta evidencia, es necesario que la Psicología pedagógica ponga ante todo su esfuerzo en la resolución de este problema. Por eso decía antes que no

por el mero hecho de ser la época infantil rica en espontaneidades originarias puede dejar de ser una preparación para la madurez y, por lo tanto, una exigencia de la disposición educativa en que la madurez misma se encuentra. Si este único hecho bastara, la Pedagogía quedaría aquí, detenida, sin posibilidad de poder fundarse en otro tema previo y anterior a ella. Pero ya hemos visto que sin la aclaración del problema psicológico a que reiteradamente se ha aludido, toda la problemática pedagógica se desvanece incapaz de darse a sí misma una solución adecuada y firme.

La consecuencia de este análisis del problema fundamental pedagógico es la que no hay Pedagogía posible sin una depuración de sus llamados «fundamentos». Si la Pedagogía quiere ser algo más que un repertorio de lugares comunes, debe ahondar un poco en la busca de los problemas con cuya resolución sus realizaciones son posibles. Lo que quiere decir, a fin de cuentas, que depende de los datos que otras disciplinas le ofrezcan. Es la grandeza y la servidumbre de toda técnica.

ESTUDIS

Francesc J. Riutort i Feliu, esbós biograficoprofes- sional (1812-1885)

Per Francesca Comas Rubí

Universitat de les Illes Balears

No hi ha dubte que no podem conèixer la nostra història si desconeixem els homes que l'han protagonitzada i que, en definitiva, l'han feta possible, puix que darrere qualsevol esdeveniment passat hi ha sempre la voluntat, les conviccions i, en definitiva, les il·lusions de les persones que el propiciaren i visqueren. D'aquesta manera, l'estudi de la tasca professional d'un home com Francesc Riutort, que dedicà gairebé cinc dècades a l'ensenyança, esdevé, si més no, imprescindible per a la reconstrucció de l'evolució historicopedagògica de les Balears al llarg d'un inestable i complicat segle XIX. A partir de 1835 i fins a la mort, desenvolupà una brillant i meteòrica carrera en l'àmbit de l'educació, asso-

lint diversos càrrecs de vital transcendència per entendre l'evolució de tots els graus de l'ensenyança, no sols a casa nostra sinó a tot l'Estat. Seguint, cronològicament, aquestes diferents etapes professionals, intentarem donar a conèixer qui fou, sens dubte, una de les figures cabdals de la nostra Història de l'Educació.

Les primeres experiències professionals (1835-1842)

Francesc Jaume Riutort i Feliu havia nascut a Palma l'11 de maig de 1812, al si d'una família acomodada de Ciutat.¹ De la seva formació sabem que el 1828, després d'haver estudiat Gramàtica Castellana i Llatina, cursà el primer any de Retòrica i Política. Un any més tard, inicià els estudis de Llengua Grega al col·legi dels jesuïtes de Palma. Entre 1830 i 1834 féu els tres anys d'Institucions Filosòfiques i el quart de Física Experimental i Química i obtingué el títol de Batxiller de la mateixa facultat. Posteriorment, completà els estudis de Dret a la Facultat de Juridprudència, i arribà a doctorar-se en Dret Civil i Canònic. Però la tasca que

veritablement ens interessa aquí és la que desenvolupà en l'ensenyament.

El 1834, quan començava l'època de consolidació del liberalisme a Espanya, el Govern projectà la creació de l'Escola Normal Central i ordenà a les províncies que hi enviessin dos mestres, amb l'objectiu d'acreditar-los per establir Escoles Normals als respectius llocs d'origen. Francesc Riutort, juntament amb Nicolau Pons, fou un dels seleccionats per la Diputació de Balears.

Alhora, li fou encarregada la direcció d'una de les dues escoles municipals que acabava d'establir l'Ajuntament de Palma (ubicada a l'antic convent de Sant Francesc), on s'havia d'aplicar el mètode Lancaster combinat amb el de Vallejo. Aquestes escoles no sols s'ocuparen de l'ensenyança primària, sinó que, a l'espera de poder-se crear una Escola Normal, acolliren els aspirants a mestres dels diferents pobles de l'Illa per ensenyar-los els sistema mutu.

Paral·lelament a la direcció de l'escola de Sant Francesc, Riutort, que era membre de la Comissió local d'Instrucció Pública, assolí altres tasques relacionades amb l'ensenyança. Fou examinador dels futurs mestres, professor d'Italià al Col·legi de nines de la Puresa, i

1. Vegeu *Llibre de Baptismes de l'Almudaina (Catedral) 1811-1817*, fol 32b, de l'Arxiu Capitular de Mallorca (ACM). Segons hi consta, Francesc Riutort, fill de Jaume Riutort Vallespir i Aina Feliu, nasqué l'horabaixa de l'11 de maig de 1812 i fou batejat amb els noms de Francesc Jaume Antoni Ponsio Ignasi Josep.

fins i tot Inspector en comissió especial en diverses ocasions.² Publicà, també, algun article sobre mètodes d'ensenyament, on es demostren els seus avançats coneixements pedagògics.³

L'ordre de traslladar-se a Madrid com a alumne de la Normal Central es retardà uns anys a causa del conflicte carlista, però la Diputació de Balears, aprofitant que la guerra no afectava gaire les Illes, va estudiar la possibilitat d'enviar els dos mestres a visitar les Escoles Normals de París o Londres, confiant que l'empresa tingués els mateixos efectes que si haguessin estudiat a Madrid. Després de rebre diversos informes de la Comissió d'Instrucció Pública i del mateix Riutort, la corporació provincial, segons consta en acta de la Diputació de 30 de març de 1838, acordà subvencionar el viatge dels dos mestres mallorquins a París, amb l'obligació d'aportar a la pedagogia illenca totes les innovacions apreses a la capital de França.⁴

A principi del mes de juny de 1838, Francesc Riutort i Nicolau Pons ja eren a París. Acompanyats per alguns inspectors, i assessorats per membres de l'Ambaixada, visitaren diversos centres educatius, tant de formació del magisteri com d'ensenyança de pàrvuls («salas de asilo»), d'adults i de nines. Varen tenir la possibilitat, per primer cop, d'observar l'aplicació del sistema mixt (una combinació entre el simultani i el mutu), que encara no s'havia introduït a Espanya. Així mateix, adquiriren nombrós material per a l'ús de les escoles de la província.⁵

Un cop acabat el viatge, que durà sis mesos, els dos mestres es reincorporaren a la direcció de les respectives escoles. Una de les primeres conseqüències del que havien après fou el plantejament de les primeres escoles d'adults i de pàrvuls a casa nostra. Francesc Riutort, el 1839, posà en funcionament una escola d'aquestes característiques a la part baixa de Sant Francesc.⁶

2. Arxiu General de l'Administració (AGA). «Hoja de méritos y servicios de Francisco Riutort y Feliu, de 31 de marzo de 1872». Dins: «Expediente de Francisco Riutod y Feliu», capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

3. Vegeu, per exemple, *El Propagador Balear*, 19-3-1837, p. 25-26.

4. Sobre aquest viatge, podeu consultar COMAS RUBÍ, F. «Els primers viatges pedagògics per a la formació del Magisteri. Visita a les Escoles Normals de París (1838)». Dins: *La formació inicial i permanent dels mestres. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo Editorial, 1997, p. 55-61.

5. AGCIM. «Carta de Francesc Riutort i Nicolau Pons a la Diputació Provincial de Balears. París, 25 de juny de 1838». Dins: «Instrucció Pública 1838», núm. 54 d'«Expedients d'Instrucció Primària 1836-1838», lligall 11-705/1 de la Secció Ensenyança.

6. AGCIM. «Ofici de l'Ajuntament de Palma a la Diputació Provincial, de 16 de desembre de 1839». Dins: «Instrucció Pública 1839», núm. 63 «Sobre la creación de dos escuelas, una de párvulos y otra

L'experiència adquirida a París, no obstant això, no serví d'excusa per no passar per la Normal Central, malgrat que aquesta era la intenció inicial de la Diputació. Per crear una Normal provincial calia la titulació pertinent, així que Riutort va haver de viatjar a Madrid com a alumne del Seminari de Mestres que dirigia Montesino. Nicolau Pons, que, com es recordarà, també havia estat seleccionat per la Diputació, renuncià a estudiar a la Normal Central, i en el seu lloc hi enviaren Miquel Sureda.⁷ Si bé Sureda va haver de completar els dos cursos pertinents per obtenir el títol de Mestre Superior, Riutort sols residí a la Cort durant sis mesos, puix que, atesa la seva experiència i els coneixements apresos a França, aconseguí

que Pablo Montesino li expedís un certificat que l'habilitava per dirigir una Escola Normal a les Balears.⁸ Durant la seva estada a Madrid, compartí alguns coneixements pedagògics amb els professors de la Normal, i realitzà la traducció d'una obra de Rendu, impresa per ordre del propi Montesino perquè es fes servir a totes les escoles de l'Estat.⁹

Els anys següents, la Diputació Provincial de Balears començà a preparar la creació oficial d'una Escola Normal. Mentre duraren els tràmits pertinents, Riutort fou nomenat Inspector en comissió de les escoles de Balears, encàrrec que durà fins al 2 d'octubre de 1842, data en què tingué lloc l'obertura de l'Escola Normal de les Balears.¹⁰

de adultos», manuscrit, 1 fol. sense numerar, signat per Manera, dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1839-1842», lligall 11-706 de la Secció Ensenyança.

7. AGCIM. «Nota sobre el nomenament de Francesc Riutort per passar a Madrid, de 21 de febrer de 1840». Dins: «Instrucció Pública 1840», núm. 65, 1 fol. manuscrit, sense numerar, sense signar, dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1839-1842», lligall 11-706.

8. AGCIM. «Còpia de la certificació signada per Pablo Montesino (10-10-1840) sobre l'assistència de Francesc Riutort a la Normal Central de Madrid, de 15 de gener de 1841». Dins: «Instrucció Pública 1840», núm. 65, dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1839-1842, lligall 11-706 de la secció Ensenyança.

9. Vegeu RIOTORD FELIU, F. *Breve tratado de Moral Religiosa para el uso de las Escuelas primarias extractado de la obra moral de Mr. Rendu. Traducido del francés al castellano por D. F.R.F. y adoptado en la Escuela Normal de Madrid para todas las provincias de España*. Palma de Mallorca: Imprenta y Librería de Estevan Triás, 1841. 61 p.

10. Aquesta informació, la trobem en un ofici molt posterior. AGA. «Ofici de Francesc Riutort a la Direcció General d'Instrucció Pública, 12 de maig de 1874». Dins: «Expediente de Francisco Riutord y Feliu», manuscrit, 1 fol., sense numerar, signat per F. Riutort, dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia de l'AGA.

Primera època com a director de l'Escola Normal de Balears (1842-1850)

El 1842, s'inagurava l'Escola Normal de Balears, de la qual Riutort fou director en dues ocasions al llarg de la seva dilatada carrera professional.

Quan va haver d'elegir un Director per a la Normal, la Comissió provincial es trobà amb un seriós problema, puix que havia d'escollir entre els dos mestres que havien passat per la Normal Central. Sureda era Mestre Superior, però Riutort sols gaudia d'un certificat signat per Montesino on es feia constar la seva capacitació, amb la qual cosa l'enfrontament entre ambdós mestres esdevingué inevitable. Finalment, la Comissió es decantà per Francesc Riutort, i el 31 d'agost de 1842 el nomenà Director de l'Escola Normal de Balears, càrrec del qual prengué possessió el mateix dia.

Un any més tard, tanmateix, Riutort va haver d'examinar-se per obtenir el títol de Mestre Superior. Pel març de 1843, quan encara no havia conclòs el primer curs del recent creat Seminari

Normal de Balears, es va sotmetre als exàmens pertinents. El 29 d'abril de 1844, superada la prova, el Ministeri de Governació de la Península li expedí el títol de Mestre d'Instrucció Primària Superior.¹¹

Durant els primers anys de vida del Seminari, Riutort li proporcionà un caràcter propi. Així, per exemple, possibilità la utilització de llibres de text d'influència francesa, com també altres materials comprats durant el viatge.¹² Igualment, a més dels mètodes simultani i mutu, possibilità que s'hi apliquessin altres metodologies especialitzades, com la de Jacotot per a l'ensenyança de la lectura, après pel nostre home a París.¹³ Malgrat la precarietat de mitjans econòmics de què disposava la Normal, la qualitat de l'ensenyança fou prou considerable, així com la tasca duta a terme pel Director Riutort, com ho demostra l'agraïment que Sa Majestat li féu arribar per Reial Ordre de 25 de novembre de 1844.

Al llarg d'aquest període, Riutort combinà la Direcció de la Normal amb

11. AGA. «Título de Maestro de Instrucción Primaria Superior expedido á favor de Francisco Riutort, a 29 de abril de 1844». Dins: «Expediente de Francisco Riutort y Feliu», de la capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

12. Vegeu POMAR I FUSTER, J. *Ensanyo histórico sobre el desarrollo de la instrucción pública en Mallorca*. Palma de Mallorca: Est. Tip. de Francisco Soler Prats, 1904.

13. Vegeu *Exámenes generales de la Escuela Normal Seminario de Maestros de Instrucción Primaria de Baleares y distribución de premios a los alumnos que más se distinguieron en ellos, octubre 1844*. Palma de Mallorca: Imprenta Nacional de D. Juan Guasp, 1844. 36 p.

14. Vegeu «Hoja de méritos y servicios de D. Francisco Riutort y Feliu...».

l'ensenyança secundària. Durant el curs 1845-46, la Junta Inspectora de l'Institut Balear el va nomenar substitut de la càtedra d'Història Natural. El seu interès per aquests estudis havia quedat demostrat quan, el 1843, féu donació a la Diputació d'un gran nombre d'objectes que serviren com a base d'un Museu Provincial, situat al mateix Institut Balear, del qual també fou Director. El 18 de setembre de 1846 passà a ser catedràtic interí d'Història Natural de l'esmentat centre. A part d'això, i en consideració als seus coneixements de l'idioma francès, el director de l'Institut el designà sempre per formar part del tribunal d'exàmens dels alumnes que cursaven aquesta assignatura i, endemés, substituï el catedràtic de Física en diverses ocasions, i demostrà tenir també un bon domini d'aquesta matèria.¹⁴

Durant els anys que Riutort exercí paral·lelament la direcció de la Normal i la càtedra de l'Institut, participà activament en la vida sociocultural de Mallorca. Fou Secretari de la Junta d'Agricultura de Balears, i soci de l'Acadèmia Balear de Ciències i Lletres.¹⁵

Però, quan per Reial Decret de 30 de març de 1849 es reformaren les Escoles Normals, li fou legalment incompatible combinar la direcció del Centre i la Càtedra d'Història Natural de l'Institut. Riutort preferia aquesta darrera, puix que jeràrquicament estava per damunt de la Normal, però al mateix temps havia sol·licitat una de les places recentment creades per a la Inspecció General,¹⁶ que finalment li fou concedida.

Primera època com a inspector general d'instrucció primària (1850-1855)

Riutort sol·licità la plaça d'Inspector General el 20 de juliol de 1849, però, per motius familiars, va haver de retirar la instància. Uns mesos més tard, resolts els problemes inicials, tornà a intentar obtenir aquest càrrec.

De les instàncies presentades, el Reial Consell d'Instrucció Pública n'escollí tres: José María Ancia, Lázaro Valero i Francesc Riutort, i es decantà, finalment, pel nostre home. Riutort aconseguia, així, una de les poques

15. Vegeu POMAR I FUSTER, J. *Ensayo histórico sobre el desarrollo...*

16. La Inspecció General fou creada per Reial Decret de 30 de març de 1849. Sols es crearen sis places en tot l'Estat, amb l'objectiu de vigilar la tasca dels inspectors de província. AGA. «Ofici de Francesc Riutort a Sa Majestat la Reina sol·licitant la plaça d'Inspector General d'Instrucció Primària, de 20 de juliol de 1849». Dins: «Expediente de Francisco Riutord y Feliu», 2 fol., manuscrits, sense numerar, signats per Francesc Riutort, dins: Capsa 19990, de la secció Educació i Ciència.

places d'Inspector General del Regne. Fou nomenat el dia 7 de maig de 1850, i prengué possessió del càrrec el 7 de juny del mateix any. Acte seguit s'incorporà a la Comissió Auxiliar d'Instrucció Primària del Regne.

Fou nomenat vocal d'una comissió especial creada per Reial Ordre d'11 de juliol de 1851 amb l'objectiu d'examinar i censurar els llibres de text de les escoles. Riutort duagué a terme aquest encàrrec fins que, el 15 de gener de 1853, també per Reial Ordre, la comissió fou dissolta.

Durant aquests anys visità alguns districtes universitaris i formà part dels tribunals d'oposicions a places d'Escoles Normals. El 1852 li encarregaren impartir un curs sobre el sistema mètric decimal en una Acadèmia d'Aritmètica decimal i sistema legal de peses, mesures i monedes, establerta pel Ministeri de Gràcia i Justícia. Sabem, també, que treballà en l'elaboració d'un pla d'instrucció primària que li havien encarregat per Reial Decret de 30 de gener de 1852. Riutort era secretari d'una comissió creada amb l'objectiu de proposar les bases d'una futura llei d'Instrucció Pública, però els esdeveniments polítics de 1854 impediren l'acabament de l'empresa.

S'ha de destacar, també, que durant els anys que exercí el càrrec d'Inspector General accedí al grau de Doc-

tor en Dret per la Universitat Central. El discurs que llegí durant l'acte d'investidura, celebrat a la Facultat de Jurisprudència de Madrid, fou publicat l'any 1853, sota el títol de *Discurso sobre las relaciones del Estado con la Ciencia y las Instituciones Científicas*. A través de la relació que proposa Riutort entre l'Estat i l'Ensenyança, hom pot deduir els principis més purs del liberalisme moderat decimonònic.

L'organització d'una Secretaria per a la Comissió Superior d'Instrucció Primària de Barcelona fou la darrera activitat que realitzà el nostre home durant aquesta etapa a la Inspecció General. S'ocupà, al mateix temps, d'altres afers relacionats amb la instrucció primària d'aquell districte universitari, entre els quals destacava l'acondicionament de l'Escola Normal de la Província. Gràcies a la constant correspondència que va mantenir amb Miguel de Aroca i amb Francisco Escudero, coneixem les activitats que realitzà durant la seva estada a Catalunya. No hi ha dubte que féu molta feina a Barcelona, però el seu estat de salut l'obligà a tornar a Mallorca sense poder concloure el que havia iniciat.

El seu retorn a l'Illa coincidí amb l'inici del Bienni Prograssista, fet que explicaria els nombrosos problemes amb què topà. Riutort fou acusat de procedir de forma incorrecta durant la

darrera comissió, així com d'abandonar-la sense el permís pertinent. Com a conseqüència de la forta polèmica que aquesta qüestió despertà, el 12 de gener de 1855 va haver de cessar del càrrec d'Inspector General.

Començà, aquí, una nova etapa professional del nostre home a Mallorca.¹⁷

Segona època com a director de l'Escola Normal de Balears (1856-1864)

El 1856, després dels trasbalsos succeïts durant el Bienni, Riutort sol·licità a Sa Majestat o bé el càrrec de secretari de la Comissió Provincial d'Instrucció Primària, o bé el de director de l'Escola Normal de Balears. Finalment, li concediren aquest darrer, i li expediren el títol pertinent amb data d'1 de juny de 1857.¹⁸

Atenent a les tasques que li eren pròpies, Riutort formà part dels Tribu-

nals de censura per a places de mestres, on ocupà, en moltes ocasions, un lloc preferent per haver estat Inspector General.

Durant els anys que va estar, per segona vegada, al cap de l'Escola Normal de les Balears, es va moure entre els ambients intel·lectuals de l'Illa. Així, sabem que, el 1863, fou admès com a soci de l'Ateneu Balear. Participà en algunes de les converses organitzades per l'entitat, i destacà en discussions sobre ensenyança pública i la necessitat de crear una societat encarregada de la difusió dels llibres de text útils. Presentà, també, una memòria sobre el sistema intuïtiu d'ensenyança i la importància del Dibuix Lineal, matèria per la qual sempre s'interessà el nostre home.¹⁹

La salut de Francesc Riutort, no obstant això, continuava sent delicada, per la qual cosa la Direcció General d'Instrucció Pública li atorgà un mes de llicència durant les vacances d'estiu de l'any 1863.²⁰ Però mentre gaudia de

17. Sobre les dues èpoques a la Inspecció General del Regne, podeu consultar COMAS RUBÍ, F. «Les aportacions de Francesc Riutort a la Inspecció General d'Instrucció Primària durant la segona meitat del segle XIX». *Educació i Cultura* [Palma de Mallorca], núm. 11 (1998), p. 69-82.

18. AGA. «Título de Director de la Normal de las Islas Baleares á favor de D. Fco. Riutord y Feliu, Madrid 1 de juny de 1857». Dins: «Expediente de Francisco Riutord y Feliu», 1 fol. manuscrit, sense numerar, signat per D. Eugenio de Ochoa (Dtor. Gral. d'Instrucció Pública), dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

19. Vegeu «Actes de 17 d'abril de 1863 i de 23 de gener de 1864». Dins: *Llibre d'Actes de l'Ateneu Balear*.

20. AGA. «Ofici de la Direcció General d'Instrucció Pública al Rector de la Universitat de Barcelona comunicant la concessió d'un mes de llicència per malaltia a F. Riutort, Madrid 18 de juliol de

la llicència per malaltia, quedà vacant una de les places d'Inspector General a Madrid, que Riutort s'afanyà a sol·licitar.²¹ Aquest cop no tingué sort, i la seva instància no fou atesa. A principi de l'any 1864 ho tornà a intentar, i aconseguí, aquest cop sí, l'esmetat càrrec. Deixà, doncs, la direcció de l'Escola Normal de les Balears, abans d'acabar el curs 1863-1864.

Segona època com a inspector general d'instrucció primària (1864-1867)

El càrrec d'Inspector General li fou atorgat per Reial Ordre d'11 d'abril de 1864. El 7 de maig de 1864 va prendre possessió del nou destí com a Inspector General, i donà automàticament per acabada la seva etapa al front de l'Escola Normal.

Comença, altra vegada, les tasques habituals del càrrec. Fou vocal del Tribunal d'exàmens de Mestres de l'Escola Normal Central, així com d'altres Seminaris de Mestres provincials en diverses ocasions. Realitzà, també, les visites pertinents a diversos districtes universitaris.

El 1866, des de Madrid, va començar la difusió, a tot l'Estat, de l'ensenyament del mètode Hendricks per al dibuix lineal. La Direcció General d'Instrucció Pública féu arribar una circular a totes les Províncies anunciant un curs gratuït per a mestres que, sobre l'esmentat mètode, s'havia d'impartir a l'Escola Normal Central entre 1866 i 1867, i al qual hauria d'assistir necessàriament un professor de cada Normal provincial.

Però ben aviat els problemes de salut de Riutort tornaren a aparèixer. El clima fred de Madrid no ajudava gaire al seu restabliment, per la qual cosa intentà traslladar-se a un altre lloc. Així doncs, va sol·licitar directament al Ministre de Foment la plaça de Director de la Normal de València. Però la petició no fou atesa, i no va tenir altra opció que tornar a abandonar la Inspecció General. Va demanar una llicència per poder tornar a Mallorca, de la qual començà a gaudir el 4 d'abril de 1867.

Mai més no tornà a incorporar-se al càrrec, malgrat que la baixa per malaltia era provisional. El dia 1 de juliol de 1867, estant a Mallorca, quedà exce-

1863». Dins: «Expediente de Francisco Riutord y Feliu», 1 fol. manuscrit, sense numerar, signat [il·legible], dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

21. AGA. «Ofici de Francesc Riutort a S.M. la Reina sol·licitant la plaça d'Inspector General, Palma 28 de juliol de 1863». Dins: «Expediente de Francisco Riutord y Feliu», 1 fol. manuscrit, sense numerar, signat per F. Riutort, dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

dent per reforma, i li atorgaren, com a favor especial, la Inspecció Provincial de les Balears en comissió.²²

Inspector provincial en comissió a les Illes Balears (1867-1881)

Entrem ara dins el que es pot dir que fou la darrera etapa professional de Francesc Riutort. Tot i que parlem d'un període de més de 13 anys d'Inspector Provincial, hem d'assenyalar que cessà i es reincorporà al càrrec una sèrie de vegades, normalment motivat pels canvis polítics del moment. Per aquest motiu, parlarem de tres períodes diferents al capdavant de la Inspecció.

El primer període (1867-1868)

Un mes després d'haver quedat excedent per reforma del càrrec d'Inspector General, la Direcció General

d'Instrucció Pública li atorgà la Inspecció provincial de Balears, sense prèvia oposició ni concurs, cosa que obligà Bartomeu Álvarez, que en aquell moment ocupava la plaça, a abandonar-la i dedicar-se a l'ensenyança de pàrvuls.²³

No obstant això, molt aviat els canvis polítics estatals produïrien desequilibris en l'ensenyament públic, pels quals Riutort es veuria afectat. La Llei d'Instrucció Primària de 12 de juny de 1868, signada pel Ministre Catalina amb l'objectiu de reforçar el control social davant els imminents aires revolucionaris, suprimí les Escoles Normals i deixà la Inspecció en mans de l'Església. Per suplir el paper de les Normals, s'establiren les Càtedres de Pedagogia als Instituts.

Amb la supressió de la Inspecció Provincial, Francesc Riutort va ser cessat.²⁴ Això el motivà a sol·licitar la Càtedra de Pedagogia de l'Institut Balear.²⁵ Optaren a la mateixa plaça Se-

22. Sobre aquesta segona època a la Inspecció General a Madrid, podeu consultar COMAS RUBÍ, F. «Les aportacions de Francesc Riutort a la Inspecció General...».

23. AGA. «Título de Inspector de 1ª enseñanza de las Yslas Baleares á favor de Don Franco. Riortord, Madrid á 7 de Agosto de 1867». Dins: «Expediente de D. Francisco Riortord y Feliu», 1 fol. imprès-manuscrit, signat per Augusto Perales (Director General d'Instrucció Pública), dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

24. Francesc Riutort va ser cessat el 31 de juliol de 1868, en virtut d'una Reial Ordre de 13 de juny del mateix any, segons consta al seu full de serveis (Vegeu «Hoja de méritos y servicios de Francisco Riortord y Feliu, de 31 de marzo de 1872»).

25. AGA. «Ofici de Francesc Riutort a la Direcció Gral. d'Instrucció Pública sol·licitant una Càtedra de Pedagogia, Palma 6 de juliol de 1868». Dins: «Expediente de D. Francisco Riortord y Feliu», 1 fol. manuscrit, signat per Francesc Riutort, dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

bastià Font i Martorell, director de la suprimida Normal, i Antoni Castellà i Mora, segon Mestre de la mateixa Normal, però l'elegit fou Francesc Riutort, segons es decretà per Reial Ordre de 29 de juliol de 1868.²⁶ Va prendre possessió del càrrec l'11 d'agost del mateix any, i es convertí en el primer Catedràtic de Pedagogia de Balears.²⁷

Només ocupà aquesta nova plaça durant tres mesos. Les mesures restrictives i extremament conservadores adoptades pel Govern durant els mesos passats provocaren precisament el que intentaven evitar, la Revolució, que esclatà pel setembre de 1868. Isabel II fou expulsada del país i es formà un Govern provisional. Començà, així, el període que coneixem amb el nom de «Sexenni Democràtic». El nou govern s'afanyà a promulgar decrets que revocaven les disposicions existents, i un d'ells con-

templà el restabliment de les Normals. Com a conseqüència d'aquesta mesura, el 23 d'octubre de 1868 Riutort va ser cessat del càrrec de Catedràtic de Pedagogia,²⁸ i es tornà a trobar sense un destí estable.

El segon període (1868-1874)

Els decrets promulgats pel Govern provisional restabliren, com ja s'ha explicat, les Escoles Normals, però no feren cap menció dels càrrecs d'Inspectors Generals i Provincials. Per aquest motiu, la recentment instal·lada Junta Provincial de Primera Ensenyança de les Balears, amb data de 3 de novembre de 1868, adreçava un ofici a la Diputació explicant la necessitat de restaurar la Inspecció a Balears.²⁹

L'endemà era Francesc Riutort qui reclamava la plaça que li havia estat suprimida.³⁰ No fou l'únic que sol·li-

26. AGA. «Resolució del nomenament de F. Riutort per la Càtedra de Pedagogia, Madrid 29 de juliol de 1868». Dins: «Expediente de D. Francisco Riorord y Feliu», 1 fol. manuscrit, signat per Cardenera, dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

27. AGA. «Ofici del Rector del Districte Universitari de Barcelona a la Direcció General d'Instrucció Pública, Barcelona 21 d'agost de 1868». Dins: «Expediente de D. Francisco Riorord y Feliu», 1 fol. manuscrit, signat [il·legible], dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

28. Vegeu «Hoja de méritos y servicios de Francisco Riorord y Feliu, de 31 de marzo de 1872».

29. AGCIM. «Ofici de la Junta Provincial de Primera Ensenyança a la Diputació Provincial de les Illes Balears, 3 de novembre de 1868». Dins: «Diputación Provincial año 1868», núm. 7, manuscrit, 3 fol. sense numerar, signat per A. Barceló i J. Feliu, dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1868-1870», lligall 11-708 de la secció Ensenyança.

30. AGCIM. «Ofici de Francesc Riutort a la Diputació Provincial de les Illes Balears, 4 de novembre de 1868». Dins: «Diputación Provincial año 1868», núm. 7, manuscrit, 2 fol. sense numerar, signat per Francesc Riutort, dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1868-1870», lligall 11-708 de la secció Ensenyança.

cità la restitució del càrrec; també ho féu Bartomeu Álvarez Fiol, Inspector Provincial cessat el 1867. Però altre cop seria el nostre home qui aconseguiria els seus propòsits. Així doncs, amb data de 26 de desembre de 1868 el Ministeri de Foment resolgué nomenar Riutort Inspector especial en comissió a Balears.³¹

Novament a la Inspecció, començà les tasques pertinents al seu càrrec. Visità, en diverses ocasions, les illes de Menorca i Eivissa/Formentera, atenent totes i cada una de les escoles de primera ensenyança establertes allà. Les visites a les illes menors eren menys nombroses que les realitzades a Mallorca, per la dificultat que suposava haver de traslladar-se amb vaixell; així i tot, visitava cada una de les illes almenys un cop cada any. A Mallorca, d'acord amb la Junta Provincial de Primera Ensenyança, organitzava dos grans itineraris

d'inspecció per les escoles dels pobles durant cada curs escolar, l'un a la tardor, i l'altre durant la primavera-estiu. Així, per exemple, durant el maig, juny i juliol de 1871 Riutort realitzà la volta següent: Algaida, Montuïri, Sant Joan, Villafranca, Petra, Manacor, Son Servera, Artà, Capdepera, Lluchmajor, Campos, Santanyí, Felanitx i Porreres.³² El de la tardor de 1872, en canvi, va incloure Maó i Palma, a més de Bunyola, Orient, Valldemossa, Deià, Puigpunyent, Esporles, Galilea, Establiments, Banyalbufar, Estallencs, Sóller, Binia-raix, Fornalutx, Calvià, Capdellà, Andraitx i s'Arracó.³³

D'un dels temes que el nostre home informà insistentment fou dels sous que els ajuntaments devien als mestres, i va tenir un important paper perquè el 1870 els mestres denunciessin la seva precària situació davant el Governador Civil.³⁴

31. AGA. «Ofici del Ministre de Foment a la Direcció General d'Instrucció Pública informant del nomenament de Francesc Riutort com a Inspector Provincial de les Balears, Madrid 26 de desembre de 1868». Dins: «Expediente de Francisco Riutort y Feliu», 1 fol. manuscrit, signat pel Ministre de Foment, dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

32. AGCIM. «Ofici de la Junta Provincial de Primera Ensenyança a la Diputació sobre l'itinerari de la Inspecció Provincial, 8 de maig de 1871». Dins: «Instrucció Pública 1871: la Junta de 1ffi enseñanza dice haber acordado que el Inspector gire visita a varios pueblos de la Provincia», manuscrit, 2 fol. sense numerar, signat per J. Feliu, dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1870-1871», lligall 11-709 de la secció Ensenyança.

33. AGCIM. «Ofici de la Junta Provincial de Primera Ensenyança a al Diputació sobre l'itinerari de la Inspecció Provincial, 14 de setembre de 1872». Dins: «Instrucció Pública 1872: El Inspector de Primera Enseñanza pasa nota de lo que adeudan los pueblos a los maestros de escuela y ruega se les haga pagar», manuscrit, 2 fol. sense numerar, signat per J. Feliu, dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1870-1871», lligall 11-709 de la secció Ensenyança.

34. Sobre la trista situació dels mestres als pobles de Mallorca, podeu consultar VILANOVA RIPOLL, C.M. «Situació econòmica i pressions del caciquisme sobre el Magisteri illenc al voltant de la Restauració». *L'Arc* [Palma de Mallorca: ICE de la Universitat de les Illes Balears], núm. 2 (novembre 1996), p. 33-38.

Amb la intensitat de la tasca duta a terme per Riutort durant els primers anys al cap de la Inspecció Provincial, el seu estat de salut es va ressentir altre cop. Per aquest motiu, el 30 de gener de 1873 sol·licità a la Direcció General d'Instrucció Pública una llicència de tres mesos,³⁵ de la qual no començà a gaudir fins al mes de juny, quan es traslladà al camp per descansar.

Recuperat de la seva dolència, començà la tasca de visites habituals de la tardor. Entretant, però, s'havia proclamat la República. Durant l'època republicana, s'intentaren resoldre algunes «irregularitats» comeses amb les assignacions de càrrecs dins l'ensenyança pública durant els anys anteriors. El cos d'Inspectors Provincials fou un dels afectats per les mesures adoptades pels republicans. Francesc Riutort, que havia accedit al càrrec d'Inspector Provincial en Comissió de la primera secció o categoria per assignació directa de Sa Majestat el 1867, en reconeixement dels anys que serví a la Inspecció General, provocà les sospites del Govern republicà. Per aquest motiu, amb data

de 18 d'abril de 1874, el Ministeri de Foment requerí del Govern de les Balears un informe sobre l'aptitud i la conducta política i social de Francesc Riutort, així com la seva disposició en l'execució de la tasca d'Inspector. Per la resposta del Governador de la Província podem deduir que Riutort gaudia d'un gran prestigi professional, i que, malgrat no estar relacionat directament amb la política, era d'ideologia liberal moderada.³⁶

Però el 19 d'abril de 1874 es publicà a la *Gaceta* un projecte de classificació dels Inspectors, atenent-se a l'article 302 de la llei Moyano (1857), pel qual es redistribuirien les places en base als mèrits acumulats i a les categories assolides al cos, independentment d'altres serveis a la Instrucció Primària, com podia ser la Inspecció General. Riutort, com hom sap prou bé, quan fou nomenat Inspector Provincial en comissió de les Balears, el 1867, fou situat directament, i malgrat no haver estat mai Inspector Provincial, a la primera categoria, en reconeixement de les dues vegades que havia estat Inspector General.

35. AGA. «Ofici de Francesc Riutort a la Direcció General d'Instrucció Pública sol·licitant tres mesos de llicència per malaltia, Palma 30 de gener de 1873». Dins: «Expediente de Francisco Riutort y Feliu», 1 fol. manuscrit, sense numerar, signat per F. Riutort, dins: Capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia.

36. AGA. «Informe del Govern de la Província sobre les aptituds i conducta política, social i professional de Francesc Riutort i Feliu, Palma 9 de maig de 1874». Dins: «Expediente de Francisco Riutort y Feliu», manuscrit, 2 fol. sense numerar, signats per Cipriano —ijo (Governador de Balears), dins: Capsa 19995 de la secció Educació y Ciencia.

Amb la nova distribució, no obstant això, quedà en onzè lloc, la qual cosa significava descendir de la primera secció i perdre el destí de Balears.

Amb data de 13 d'agost de 1874, i per estricta observació del lloc que li pertocava, fou nomenat Inspector de Primera Ensenyança en comissió de la província de Granada.³⁷ No podent fer res per evitar-ho, Francesc Riutort decidí renunciar al càrrec i presentà la dimissió.³⁸

Durant aquests anys passats al capdavant de la Inspecció Provincial, Riutort havia recolzat i assessorat la creació de l'Associació del Magisteri Balear, de la qual fou vicepresident.³⁹ El seu prestigi era, per tant, indubtable. Aquest fet explica que el 13 de maig de 1875 li oferissin una plaça a la Normal femenina, que havia quedat vacant.

La Diputació, en principi, decidí nomenar Riutort professor interí, però uns mesos més tard, concretament el 29 de novembre de 1875, li concediren la plaça en propietat.⁴⁰

Mentre exercí de professor a la Normal femenina, continuà participant activament en la vida cultural de l'Illa. Així, per l'octubre de 1876, va intervenir en unes conferències agrícoles, tema que dominava, puix que l'Agricultura fou una de les assignatures que impartí a la Normal masculina quan hi treballà, i una de les matèries que ensenyava a l'Institut Balear quan fou catedràtic interí d'Història Natural.

Passat aquest parèntesi, Francesc Riutort inicià la darrera etapa com a Inspector Provincial en comissió a les Balears, que fou també, com es podrà comprovar, el darrer càrrec que exercí personalment. Aleshores, el nostre home tenia més de seixanta anys.

El tercer període (1876-1881)

Sent professor de la Normal femenina, pel novembre de 1876, la Junta Provincial d'Instrucció Pública de Balears l'habilità per realitzar les tasques corresponents a la Inspecció de

37. AGA. «Título de Inspector de Primera enseñanza en comision de la provincia de Granada á favor de Don Franco. Riorord, Madrid á 13 de Agosto de 1874». Dins: «Expediente de D. Francisco Riorord y Feliu», 1 fol. imprès-manuscrit, signat per Víctor Arnau (Director General d'Instrucció Pública), dins: Capsa 19.990 de la secció Educación y Ciencia.

38. AGA. «Instància de Franccec Riutort a la Direcció Gral. sol·licitant la dimissió del càrrec d'Inspector Provincial en comissió de Granada, Palma 10 de setembre de 1874». Dins: «Expediente de D. Francisco Riorord y Feliu», 1 fol. imprès, signat per Francesc Riutort, dins: Capsa 19990 de la secció Educación y Ciencia.

39. Aquest fet es pot constatar a la gran majoria de números de *El Magisterio Balear* d'entre 1873 i 1885. Aquesta revista era publicada per la mateixa Associació de mestres.

40. AGCIM. «Nota dirigida a F. Riutort comunicant-li la concessió de la plaça de Professor de la Normal femenina en propietat, Palma 4 de gener de 1876». Dins: «Instrucció Pública 1875», 1 fol.

Primera Ensenyança de forma interina, en substitució de l'anterior Inspector, Iginio Mateo Iranzo, que havia deixat la plaça de Balears per passar a possessionar-se d'una de les escoles públiques de la ciutat de València.⁴¹ La plaça d'Iginio Mateo estava vacant des del 26 de setembre de 1876, i l'ofici de la Junta a Madrid data del 18 de novembre, per la qual cosa feia gairabé dos mesos que la Inspecció de Balears estava paralitzada. En conseqüència, s'havien acumulat gran nombre d'expedients, així com alguns pressupostos de material de les escoles que havien de ser avaluats. Amb l'objectiu que realitzés aquestes tasques, la Junta sol·licità habilitar Francesc Riutort. No obstant això, el nostre home no sembla que tingués, en principi, intenció d'abandonar el lloc que ocupava a la Normal femenina, puix que l'encàrrec de la Junta tenia un caràcter eventual.

Però curiosament, com a resposta a l'ofici de la Junta a la Direcció General d'Instrucció Pública, el Ministeri de Foment s'afanyà a nomenar, per Reial Ordre de Sa Majestat el Rei, Inspector de Primera Ensenyança en comissió a la Província de les Balears Francesc Riutort, amb data de 23 de novembre de 1876.⁴² Davant d'aquest nomenament, Riutort manifestà a la Directora de la Normal femenina la impossibilitat de continuar les classes al centre.

Començà, així, la darrera etapa com a Inspector Provincial en Comissió a les Balears. Per Reial Ordre de 30 de maig de 1877, Sa Majestat el Rei declarà el nostre home comprès dins la segona secció que establia l'esmentat article 302 de la Llei Moyano.⁴³

Durant aquesta darrera etapa al capdavant de la Inspecció Provincial, Riutort continuà les tasques típiques del seu càrrec, controlant les escoles, públiques i privades, de les Illes Balears.⁴⁴

manuscrit, sense numerar, signat [il·legible], dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1873-1875», lli-gall II-710 de la secció Ensenyança.

41. AGA. «Ofici de la Junta Provincial d'Instrucció Pública de Balears a la Direcció General, Palma 18 de novembre de 1876». Dins: «Expediente de D. Francisco Riotord y Feliu», 1 fol. imprès, signat per Felip Puigdorfilà (President) i Marià Canals (Secretari), dins: Capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia.

42. AGA. «Notificació sobre el nomenament de Francesc Riutort com a Inspector Provincial en comissió de Balears, Madrid 23 de novembre de 1876». Dins: «Expediente de D. Francisco Riotord y Feliu», 1 fol. imprès, signat [il·legible], dins: Capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia.

43. AGA. «Còpia de la Real Ordre de S. M. el Rey per la que s'inclou a F. Riutort a la segona Secció d'Inspectors, Madrid 30 de maig de 1877». Dins: «Expediente de D. Francisco Riotord y Feliu», 1 fol. imprès, signat [il·legible], dins: Capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia.

44. Com se sap, a *El Magisterio Balear* es publicaven anuncis de la Inspecció adreçats als mestres. Aquesta publicació va permetre a l'Inspector no haver de fer tants trajectes, puix que si havia de reco-

Poques notícies més tenim d'aquesta època. Riutort s'acostava als setanta, i la seva activitat professional va anar disminuint. Així i tot, va continuar formant part de la Junta Directiva de l'Associació de Mestres de Balears i exercí, molt dignament, el càrrec d'Inspector, per al qual gaudia d'una gran experiència.

El 1881, com s'explicarà a continuació, Riutort passà a ser Segon Mestre de la Normal masculina, i deixà, definitivament, l'agitada feina de la Inspecció.

Segon Mestre de l'Escola Normal de Balears (1881-1885)

Hem arribat al final de la dilatada trajectòria professional de Francesc Riutort i Feliu. Com explicarem a continuació, el 1881 va sol·licitar canviar la plaça d'Inspector Provincial per la de Segon Mestre de l'Escola Normal, puix que tenia una edat massa avançada per poder exercir el primer càrrec com ell hauria volgut. Amb quasi setanta anys i, a sobre, amb un estat de salut fràgil,

el nostre home no podia realitzar els itineraris habituals de la Inspecció Provincial. Començà, aquí, una nova etapa professional, amb un càrrec que, com veurem, no exercí personalment.

El 28 de març de 1881, Francesc Riutort, Inspector Provincial en comissió a les Balears, sol·licità la plaça de Segon Mestre de la Normal masculina que deixava vacant Antoni Castellà i Mora.⁴⁵ El motiu principal que adduí fou l'avançada edat que tenia, circumstància que li dificultava seriosament l'exercici del càrrec d'Inspector com calia.

Riutort podia accedir a la plaça en virtut de la Reial Ordre de 2 d'abril de 1878, que concedia als professors de les Escoles Normals que haguessin obtingut aquests càrrecs per oposició i, posteriorment, els haguessin deixat per passar a la Inspecció, el dret a tornar a exercir la docència a les Normals quan ho desitgessin. El cas de Riutort no era exactament aquest, però, si bé no accedí a la direcció de la Normal per oposició, puix que no era aquesta la manera de procedir d'èpoques anteriors, ho féu segons les lleis vigents, que tenien

llir algun tipus d'informació escrita, s'enviava una circular i s'anunciava a la revista perquè fos enviada a l'adreça de la Inspecció Provincial (carrer de los Huertos, núm. 22). Vegeu, per exemple, *El Magisterio Balear* [Palma de Mallorca], núm. 39 (25 de setembre de 1880), p. 7-8.

45. AGCIM. «Ofici de Sebastià Font i Martorell a la Diputació sobre el local de l'Escola Normal, Palma 16 de setembre de 1880». Dins: «Expedients d'Instrucció Primària 1876-1881», manuscrit, 1 fol. sense numerar, signat per S. Font i Martorell, lligall 11-711/1 de la secció d'Ensenyança.

els mateixos efectes.⁴⁶ Així doncs, la Direcció General d'Instrucció Pública no va tenir cap inconvenient a atorgar-li la plaça sol·licitada. Amb data de 19 de juny de 1881, Sebastià Font i Martorell comunicà a la Direcció General d'Instrucció Pública que el dia 17 del mateix mes Francesc Riutort havia pres possessió del nou càrrec.⁴⁷

Això no obstant, des del primer dia va haver de ser substituït en l'exercici del càrrec de Segon Mestre. L'auxiliar del càrrec, des de l'inici del curs 1881-1882 fins a 1885, any en què morí Riutort, fou Andreu Morey i Amengual, professor Normal de primera ensenyança.⁴⁸

La darrera etapa al capdavant de la Inspecció de les Balears es pot considerar el final de la seva carrera, puix que a partir de llavors el nostre home deixà d'exercir dins el món de l'ensenyança, malgrat que ostentés algun càrrec.

Respectat, finalment, com el gran professional que fou, visqué els dar-

ters anys de la seva vida a la ciutat que l'havia vist néixer.

Francesc Jaume Riutort i Feliu va morir a Palma de Mallorca el divendres 17 d'abril de 1885, després d'una llarga i penosa angúnia. Enrere quedava una dilatada carrera dins el món de l'ensenyament, marcada per la concessió d'alts càrrecs dins la instrucció pública, així com per algun obscur cessament.

El pensament pedagògic

Amb l'objectiu d'apropar-nos al pensament de Francesc Riutort, sintetitzarem, a grans trets, les línies ideològicopedagògiques que definiren d'alguna manera la seva trajectòria professional.

Hem de parlar, en primer lloc, de les influències que va rebre als inicis de la seva carrera, fruit de l'estreta relació que mantingué amb Nicolau Pons. A través d'ell, Riutort entrà en contacte

46. AGA. «Nota de la Direcció Gral. d'Instrucció Pública sobre la sol·licitud de Riutort de passar a Segon Mestre de la Normal, Madrid 26 d'abril de 1881». Dins: «Expediente de D. Francisco Riorord y Feliu», 2 fol. manuscrits, sense numerar, signat per Robledo, dins: Capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia.

47. AGA. «Ofici del Director de l'Escola Normal de les Balears a la Direcció Gral. d'Instrucció Pública sobre la presa de possessió de F. Riutort, Palma 15 de juny de 1881». Dins: «Expediente de D. Francisco Riorord y Feliu», 1 fol. manuscrit, sense numerar, signat per Sebastià Font i Martorell, dins: Capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia.

48. AGA. «Ofici del Director de la Normal de Balears a la Direcció General d'Instrucció Pública amb motiu de la mort de F. Riutort, Palma 20 d'abril de 1885». Dins: «Expediente de D. Francisco Riorord y Feliu», 2 fol. manuscrits, sense numerar, signat per Sebastià Font i Martorell, dins: Capsa 19990 de la secció Educació y Ciencia.

amb el que quedava de tot aquell entramat d'antics liberals que veieren en el mètode de Pestalozzi l'aplicació pedagògica més adient a la seva ideologia. Riutort va aprendre les primeres nocions de pedagogia de la mà del prevere Pons, però fou posterior a la seva època, per la qual cosa no podem considerar-lo un exponent dels primers liberals, sinó del moderantisme nascut arran de la consolidació de la Regència de Maria Cristina. Esdevé, doncs, el prototip d'home liberal moderat, de procedència catolicoconservadora i benestant, preocupat per la instrucció pública com a eina de consolidació del nou Estat i, consegüentment, defensor de la centralització educativa i del control estatal de l'ensenyança. Això explica que el 1837 defensés el sistema mutu en un dels pocs articles que tenim d'ell.⁴⁹

Però el viatge a París l'any 1838 propicià una notable evolució en el pensament pedagògic del nostre home. Per primera vegada, després d'haver observat un context diferent a l'espanyol, posà en dubte l'eficàcia del sistema mutu, experimentant l'aplicació pràctica d'altres alternatives. La maduresa que assolí gràcies a l'estada a la capital de França no sols afectà el seu

pensament, sinó que repercutí en el desenvolupament de l'ensenyança a casa nostra, i fins i tot a tot l'Estat. No oblidem que, després del viatge, introduí l'ensenyança de pàrvuls i adults, i aplicà el sistema mixt, no sols a Palma, sinó també a Madrid, ja que quan fou alumne de la Normal Central, Montecino li permeté de posar en pràctica els coneixements adquirits a França.

A partir d'aquí, hom sap que la carrera de Riutort en l'ensenyança començà el seu ascens. Primer director de la Normal de Balears, catedràtic interí de l'Institut Balear, director del Museu d'Història Natural, etc., són alguns dels càrrecs que aconseguí durant la dècada de 1840, i que el feren protagonista directe de l'evolució de l'ensenyament a Balears. Però ben aviat la seva influència s'hauria d'estendre fora de les Illes. Sent Inspector General en dues ocasions, participà directament en les reformes educatives de l'Estat, circumstància que despertà el seu interès per la política educativa. D'aquí que quan es doctorà en Dret dediqués la tesi a l'estudi de les relacions entre l'Estat i l'Educació.⁵⁰

La seva defensa del control estatal de l'educació en contra de la llibertat

49. Vegeu *El Propagador Balear*, 19-3-1837.

50. Vegeu RIOTORD FELIU, F. *Discurso sobre las relaciones del Estado con la Ciencia y las Instituciones Científicas...*

absoluta de l'ensenyança l'identifiquen, inevitablement, amb el liberalisme moderat. Molt lluny sempre de postures més exaltades, Riutort es va mantenir dintre d'aquesta línia del moderantisme espanyol, la qual cosa li proporcionà més d'un trasbals al llarg de la seva dilatada carrera professional. Malgrat gaudir d'un prestigi professional indiscutible, eren sabudes les seves conviccions moderades; per aquest motiu, tant durant el Bienni Progressista com durant el Sexenni Democràtic, pagà cares les conseqüències dels canvis de Govern. En èpoques moderades, en canvi, assolí càrrecs d'importància cabdal amb molta facilitat i, cal dir-ho, no sempre seguint les pautes més legals.

A les darreries de la seva vida el panorama pedagògic començava a viure els canvis de final de segle. Les influències institucionistes ja es deixaven sentir per tot arreu, i s'obria pas el primer activisme pedagògic. Francesc Riutort, però, restava lluny d'aquestes noves perspectives educatives protagonitzades per homes de generacions més joves. No obstant això, sempre dintre de les seves conviccions decimonòniques, Francesc Riutort esde-

vingué un professional entregat i crític amb algunes de les deficiències més característiques de l'ensenyança de l'època, com les descuidades escoles de nines o les irregularitats dels ajuntaments a l'hora de pagar els mestres.

Cert és que fou discutit i criticat per les generacions posteriors, però mai cap dels mestres que iniciaren la pràctica activa a casa nostre no oblidà el seu nom. No debades aconseguí, amb la seva incansable tasca, posar en funcionament tot un engranatge educatiu que ha arribat fins als nostres dies. Francesc Riutort protagonitzà gran part dels esdeveniments educatius succeïts a les Balears durant el segle XIX: dugué a terme les primeres iniciatives vers l'ensenyança primària masculina i femenina, creà les primeres escoles de pàrvuls i adults, fou primer Director de la Normal de Balears, primer i únic Inspector General mallorquí, primer catedràtic de Pedagogia a casa nostra, primer pensionat a l'estranger amb objectius pedagògics, primer director del Museu d'Història Natural, primer inspector en comissió de Balears, etc. En definitiva, un nom propi per a la nostra Història de l'Educació.

ESTUDIS

Els mestres i la renovació pedagògica al País Valencià, 1886-1976*

Per Luis Miguel Lázaro Lorente

Universitat de València

Els processos de renovació pedagògica al País Valencià, tant pel que fa a l'aparició com a l'evolució i consolidació històrica, han estat òbviament determinats fonamentalment per la participació activa i compromesa que hi han tingut els docents. La contribució de l'administració educativa, amb polítiques dirigides específicament a afavorir la generalització gradual dels principis de reforma i renovació de la pràctica escolar i la difusió de les teories que els informaren —facilitant, per exemple, la formació permanent d'un

* Text de la conferència pronunciada amb motiu de l'Assemblea ordinària de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, celebrada a Barcelona el 25 de novembre de 1998. Text original en castellà. Traducció de Rosa de Ozollo García.

professorat preparat deficientment a les Escoles Normals— és, tret de l'àmbit de la inspecció i d'alguns moments de l'etapa republicana, menys determinant per la seva asistematicitat. El més destacable de tota aquesta evolució és que la participació i el compromís sorgeixen a pesar que les condicions de vida i treball professional del professorat han estat, durant dècades, les menys afavorides per propiciar processos d'innovació i millora de la pràctica escolar.

Aquests processos s'han de valorar ajustats a la influència d'un context no precisament positiu del qual són bona mostra alguns dels problemes que assenyalen a continuació. Tota iniciativa de renovació al llarg de la Restauració es produeix en el marc general d'una avara política pressupostària en educació; d'un dèficit crònic de l'oferta escolar de l'Estat i, per consegüent, d'un obvi fràs de l'escolarització; d'una, generalment, deficient infraestructura escolar i d'una deficient organització en l'ensenyament, afavorit, entre altres coses, per vaivens polítics com els que tenen lloc el 1918, quan en deu mesos passen pel Ministerio de Instrucción Pública cinc ministres: Rodés, Silvela, Alba, Romanones i Burell, i d'altres directors generals de primer ensenyament.

En relació amb el professorat, els problemes més importants eren l'escassa formació inicial i, sobretot, la ir-

ritant desconsideració sistemàtica del Ministeri en l'aspecte salarial. Tot i que els condicionants econòmics eren importants per a la labor renovadora del magisteri a l'escola, altres que afectaven les condicions de treball no ho eren menys. Cal parlar, especialment, d'una circumstància greu: l'aïllament del professorat que exerceix a les zones rurals, que afavoreix la rutina pedagògica; aquesta situació limitava, en moltes ocasions, els processos de reforma de l'escola a fenòmens quasi estrictament urbans. A pesar d'aquests seriosos condicionants de la renovació en la tasca del magisteri, el professorat no va deixar de demanar millores en la formació professional, voluntat política dels governs per resoldre els problemes educatius de l'Estat i vertaderes reformes pedagògiques que acabessin amb la rutina a l'escola.

L'aportació que els professionals de l'ensenyament valencians realitzaren al moviment de renovació pedagògica espanyola és un clar exemple d'aquesta participació i del compromís del professorat valencià en la renovació de què parlàvem al principi, i que bé poden representar-la mestres vinculats a l'escola pública com Félix Martí Alpera, autor d'abundants obres pedagògiques i llibres de text, durant molts d'anys director de les Escoles Gradua-des de Cartagena i membre destacat

de la Federación de Maestros de Levante; més tard es traslladà a Catalunya, on comença el seu camí professional en ser nomenat provisionalment Director de la Escuela Práctica aneja a la Normal de Maestros de Barcelona; més tard fou director dels Grups Escolars «Baixeras» i «Pere Vila», en els quals implantà el mètode de projectes i fou un dels mestres espanyols assistents al VI Congreso Internacional de la «Liga de Educación Nueva», celebrat a Niça el 1932. Àngel Llorca, que treballà durant els primers anys com a docent a Elx i que, després de ser becat a l'estranger i desenvolupar una meritòria labor pedagògica, va arribar a ser el director del prestigiós Grupo Escolar «Cervantes» de Madrid, vocal del Patronato de Misiones Pedagógicas el 1931 i mestre-inspector el 1933. Molt respectat professionalment, desenvolupà durant la Guerra Civil una labor molt lloable amb els infants refugiats a València. O José Ballester y Gozalvo, fill del també mestre Vicente Ballester y Fandos, vocal el 1931, com Rodolfo Llopis, del Patronato de Misiones Pedagógicas que presidia Manuel B. Cossío i que ocupà la Dirección General de Primera Enseñanza el 1936. El mateix lloc que havia ocupat Llopis durant l'abril de 1931 fins a l'abril de 1933, i Rafael Altamira entre 1911 i 1913, que havia estat ja secretari del

Museo Pedagógico Nacional de Madrid de 1888 a 1897. Sense oblidar el paper jugat per Rodolfo Tomás y Samper en la introducció i consolidació de l'orientació professional a Espanya durant els anys vint. En l'àmbit del País Valencià, és ben destacable, en el període previ a la Guerra Civil, la tasca de mestres —per esmentar-ne tan sols uns quants— com Ricardo Vilar Negre, Natividad Rodríguez, José Martínez Martí, Carles Salvador o Enric Soler i Godes, i d'inspectors com Federico Ortega i Isaac Faro de Vega.

Amb un caràcter forçosament aproximatiu, voldríem ara presentar —des del nostre parer— les fites més significatives en el procés d'evolució històrica de la renovació pedagògica al País Valencià durant gairebé un segle; dedicant, això sí, més espai a l'època que permet de prendre un major distanciament en l'anàlisi, el primer mig segle. L'elecció de les dates que emmarquen la nostra aproximació històrica, per a un període tan ampli de temps, ve justificada per la selecció de dos moments importants i significatius. El 1886 se celebra al País Valencià el primer Congreso Pedagógico amb repercussió nacional i el 1976 es du a terme la que durant anys és una instància fonamental per aglutinar els processos de renovació pedagògica, la Primera Escola d'Estiu del País Valencià.

1. Els congressos i les assemblees pedagògics

En els primers anys de la Restauració, un dels camins privilegiats per articular la dinàmica de renovació del quefer escolar és el de la celebració de congressos i assemblees pedagògics. L'assistència del professorat valencià sempre hi és molt nombrosa. La celebració, el 1882, del Primer Congreso Pedagógico Nacional a Madrid és evident que influeix en la generalització per tot l'Estat d'aquest tipus de reunions professionals i la seva acceptació entre el professorat. Els congressos i les assemblees pedagògics foren, ja que responien a l'aspiració repetidament assenyalada a través de la premsa professional, un dels fòrums privilegiats perquè els mestres completes-sin la seva formació i poguessin estar al corrent dels distints plantejaments i solucions proposades per als problemes de l'ensenyament.

I ho foren a pesar de la denúncia freqüent del divorci que hi havia, en moltes ocasions, entre els que els mestres denominaven els «pedagogs teòrics» i la seva reflexió sobre els problemes educatius, i ells mateixos i la seva pràctica docent habitual. Vet aquí un exemple significatiu d'aquesta actitud. Sobretot, perquè els primers, de vegades, denunciant que el professorat no

es trobava a l'altura del que se li podia exigir professionalment, provocaven la lògica irritació dels mateixos mestres, maltractats. Eren uns professionals molt conscients dels condicionants que determinen el procés de formació permanent com a mestres. I aquest context estava fonamentalment limitat per la mesquina política salarial que patia el magisteri. Com escriu el mestre valencià García Collado: «¿Cómo van, pues, a poder comprar libros modernos, suscribirse a revistas pedagógicas y asistir a las asambleas y congresos de enseñanza para seguir el actual movimiento pedagógico...?».

A l'inici de la Restauració, les inquietuds de perfeccionament professional del professorat valencià amb la voluntat d'introduir millores reals en la pràctica educativa trobaren, doncs, en la realització de congressos i assemblees pedagògics, un acceptable camí per a la realització de les seves aspiracions. A València se celebraren diverses reunions professionals d'aquestes característiques: el 1886, 1859, 1902 i 1909. A la primera ja es planteja la denúncia de la insuficiència dels continguts pedagògics que els mestres reben a les Escoles Normals: «De pedagogía, sólo nos dan cuatro nociones y unas cuantas reglas que no llegamos a comprender, y que, por lo mismo, al

ponerlas en práctica en la primera escuela que dirigimos, y sin tener en cuenta las circunstancias en que las aplicamos, nos dan resultados negativos.» I aquest fou un dels principals arguments a favor de la realització dels congressos: utilitzar-los com a via complementària de formació permanent del professorat. Els congressos pedagògics celebrats durant les primeres dècades de la Restauració a València foren l'escenari en el qual es debateren els principals problemes educatius del país. Les preocupacions manifestades en els congressos ens donen el pols del que, en cada moment, més inquieta professionalment tant el professorat com la societat per a la qual treballa. Les temàtiques tractades en els congressos celebrats a València ho posen clarament de manifest i, a més, amb una inqüestionable lògica interna en l'evolució de la problemàtica tractada.

Aquesta coherència comença en el congrés de 1886. La preocupació central fou la defensa de la «il·lustració popular», que no era altra cosa que reclamar la vertadera generalització de l'ensenyament primari establert per la llei Moyano de 1857, incompleta sistemàticament i, de manera molt especial, pel que fa a l'ensenyament de les dones, tema que tractaren específicament les mestres assistents. En línia

amb aquesta voluntat genèrica, hi ha la reclamació de l'ampliació del període d'escolaritat obligatòria fins als dotze anys. Temàtica continuada el 1895 en estudiar el paper que per a això podia jugar un millorament de les relacions entre l'escola i la família. Apareix també ja el 1886 la gran preocupació per la inadequada formació del professorat, sobretot en el vessant pedagògic i, en conseqüència, comença a demanar-se la reforma de les Escoles Normals, reiterada el 1895, 1902 i 1909. El 1895 torna a aparèixer la preocupació higienista mostrada el 1886 i, en ambdós casos, es reclama la introducció a l'escola de la gimnàstica i dels passeigs i les excursions escolars. L'educació física fou també el 1902 un dels temes centrals a debat. La reclamació d'una major adaptació dels continguts dels programes a les necessitats de la societat, plantejada el 1886, tingué continuació en el debat que es dedicà el 1895 a les «condiciones de la escritura para los usos de la vida moderna», pretensió ben ajustada a les expectatives que la societat tenia en relació amb els objectius educatius que havia de tenir l'educació en aquest nivell, principalment si considerem que la funció central de les escoles d'ensenyament primari gairebé la constituïa facilitar l'aprenentatge de la lectoescriptura. Les preocupacions per les reformes curri-

culars i per la millora dels mètodes d'ensenyament continuen el 1902 amb la discussió de la necessitat d'introduir a les escoles els treballs manuals i, el 1909, de manera global, en discutir el tema dels continguts del primer ensenyament. En tots els congressos, fos centralment o marginalment, no deixà de tractar-se el tema de la necessària «dignificación del magisterio», qüestió que passava per la millora de les condicions de treball, però sobretot per un augment de sous que millorés la penosa vida que tenien uns professionals tan injustament tractats en l'àmbit salarial. La reforma de la Inspecció escolar, una peça clau en tot procés de millora de l'ensenyament, no deixà tampoc de ser tractada el 1886 i el 1902.

Molt clarament, el 1902, es tractaren els problemes de la qualitat de l'educació —en la mesura que qualche cosa s'anava avançant en el procés escolaritzador; s'exigia una ja inexcusable implicació de l'Estat en la seva solució, tenint en compte els mitjans de què disposava, arbitrànt un vertader pla de construccions escolars que satisfés no tan sols les necessitats higièniques, sinó també la vertadera escolarització obligatòria, greument compromesa pel gradual creixement de la població escolar i un insuficient nombre d'escoles per acollir-la. Tot això sense perdre de

vista que aquest procés s'havia de dur a terme ajustat a unes pautes que garantisser la qualitat de l'ensenyament, i es reclamava per a això, entre moltes altres coses, la graduació de l'ensenyament i la disminució de les *ratios* alumnes-professor. L'assemblea considerà «de urgente necesidad la reglamentación en España de la escuela graduada», únic camí segur per aconseguir «la educación integral de la infancia». Per a això, plantegen a més com a obligatori els passeigs, les visites, les excursions i colònies escolars, l'establiment de cantines, biblioteques i museus escolars, i es reclama que «la enseñanza sea activa, eminentemente práctica e intuitiva en lo possible. Se prohibirá el uso de libros de texto, a excepción de los de lectura, en los tres primeros grados». Es demana la substitució dels registres de matrícula convencionals per altres de naturalesa antropomètrica amb els quals es pogués seguir el procés de maduració de l'alumnat. Per últim, el professorat valencià demana també que «en substitución de los actuales exámenes, se celebrarán exposiciones y fiestas escolares a las que deberán asociarse las familias».

L'enriquiment personal i professional que per al professorat suposava la participació en aquests fòrums pedagògics, creiem que resulta poc qüestionable, en especial si considerem l'aïlla-

ment i la indiferència social en què vivien i treballaven els mestres d'una Espanya majoritàriament rural i la precarietat de l'associacionisme professional. No obstant això, no foren els congressos i les assemblees pedagògics els únics camins per satisfer les expectatives de perfeccionament professional, ni els únics mitjans que tenien a disposició per debatre amb altres col·legues i professionals de l'ensenyament les preocupacions pels problemes educatius del país i pels propis de la pràctica escolar diària.

2. Les conferències pedagògiques i els cursos de perfeccionament

La iniciativa oficial, tot i que era escassa i poc organitzada, també pretenia d'incidir de manera més sistemàtica en la renovació de la pràctica pedagògica, entesa com a estudi i reflexió sobre els problemes que la condicionen i els mitjans que, generalitzats, podrien transformar-la en un sentit positiu. Un dels primers mitjans utilitzats per a això foren les Conferències pedagògiques que la Llei de 16 de juliol de 1887 preveia en l'article 2n en atribuir al Ministeri de Foment el fet de procurar que «durante el tiempo destinado a vacación se celebren en cada provincia conferencias y reuniones encaminadas

a favorecer la cultura general y profesional de maestros y maestras», amb caràcter voluntari per desenvolupar «materias de ciencias o de letras, cuyos elementos comprenda el programa de la primera enseñanza elemental y superior, sobre puntos referentes a las doctrinas generales de educación, métodos y procedimientos de enseñanza, y sobre su aplicación práctica en las escuelas».

Aquest model tingué des del començament fortes limitacions i no aconseguí una excessiva adhesió del professorat valencià. D'ací la seva limitada incidència inicial i la seva progressiva decadència; hi va haver anys que les conferències no se celebraren per manca material de mestres assistents. Les metres hi acudien encara en menor proporció. Des dels inicis, la participació en els col·loquis posteriors a l'exposició dels temes és exigua. La poca acceptació ve motivada, entre altres coses, per l'actitud crítica del professorat davant un sistema que qualificaven de poc eficaç a l'hora d'aconseguir els objectius que perseguia, ja que el millorament intel·lectual que suposen s'exerceix sobre una col·lectivitat aïllada i assetjada per la indiferència social. A més, davant la voluntat de participació dels mestres en l'exposició i el debat dels temes proposats anualment, va anar disminuint el nom-

bre de conferenciants i la participació; la celebració es mantenia només gràcies a la voluntat d'uns quants inspectors i professors de la Normal amb assistència d'escassos mestres. També caldria afegir com a causes desencadenants del fracàs: el fet que les conferències se celebressin en el període de vacances del professorat i la manca de recursos econòmics del mestre rural per traslladar-se a la capital on se celebraven.

Malgrat tot, les conferències foren encara a començament del segle XX el camí privilegiat per l'administració educativa per afavorir els processos de formació permanent del professorat i la difusió d'innovacions i possibles reformes en el terreny educatiu. Això no obstant, la preocupació que senten molts mestres valencians per renovar i millorar la seva formació cultural i professional, i la seva pràctica pedagògica, no acaba de trobar una adequada articulació concreta i sòlida a través d'aquesta via. El Ministeri d'Instrucció Pública fou el que, influït per homes propers a la Institución Libre de Enseñanza, reorientà gradualment la seva política en aquest camp. A més de crear, el 1909, la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio per atorgar una formació pedagògica de caràcter universitari, mecanisme complementari de formació en aquest àmbit, però

forçosament limitat pel nombre de professors als quals beneficiava, s'implantaren els viatges d'ampliació d'estudis a l'estranger. Quan el 1907 es crea la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, es consolida aquest tipus d'activitats de formació, encara que el professorat en queda virtualment al marge. El 1910, amb la reorganització de la Junta i la modificació del seu primer Reglament de 1907, quan es preveu ja com a beneficiari, entre altres, «al personal docente de los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes», es crea la possibilitat que el professorat accedeixi a aquest canal de formació, que fou un dels camins privilegiats d'introducció del pensament pedagògic europeu per a la difusió a les escoles.

En total, foren 188 els mestres, professors i inspectors que al llarg dels anys accediren als beneficis d'aquesta via. Entre els pensionats valencians, figuren personatges ben coneguts: Rodolfo Llopi, que visità diverses institucions decrolynianes belgues, la Universitat del Treball de Charleroi o l'Institut Rousseau de Ginebra. També a aquest institut es desplaça Fèlix Martí Alpera, que visità igualment diverses escoles primàries i escoles agrícoles de Brussel·les, assistí a cursos del Bu-

reau International d'Education i viatjà al Museu Pedagògic de París, a l'Escola Normal de Saint Claud i a altres centres educatius. Rodolfo Tomás y Samper es desplaçà al Laboratori Alfred Binet. Ricardo Vilar Negre visità diversos centres de França i Bèlgica per estudiar la didàctica de la llengua. L'inspector de Castelló Isaac Faro de Vega en el seu viatge estudià l'organització de diverses escoles i institucions culturals de França, Bèlgica i Suïssa.

Sota la responsabilitat directa de Rafael Altamira al capdavant de la Direcció General de Primera Ensenyança, s'inicia un clar intent de consolidar, de manera més sistemàtica, una política de formació permanent del professorat que substituís l'erràtica orientació aplicada en aquest terreny, una vegada quasi definitivament esgotades les virtualitats formatives que, en un moment donat, podien tenir les conferències pedagògiques establertes el 1887. Els «Cursos de Perfeccionamiento y ampliación de estudios para maestros y maestras de Primera Ensenyança Oficial», plantejats pel març de 1913, són la més clara actuació en aquest sentit, i que vénen a complementar la possibilitat molt més limitada dels viatges d'ampliació d'estudis. El Ministeri, partint de la consideració genèrica que un dels seus principals deures és el de «proporcionar al Ma-

gisterio primario oficial los medios necesarios para ampliar su cultura, completando la obra que realizan las Escuelas Normales», estableix «la organización de cursillos» a títol d'«ensayos», que corresponien «al manifiesto deseo de perfeccionarse, que ahora, más que nunca, revela nuestro Magisterio primario». L'objectiu d'allò que es disposa a la Reial Ordre «no es otro que el de estimular a los maestros estudiosos, ofreciéndoles oportunidad de rehacer sus lecturas, de visitar nuestros Museos de arte y científicos, y de conversar con los profesores que se designen sobre cuestiones referentes a la enseñanza». El contingut dels cursos s'ajustaria al desenvolupament de lliçons sobre «Metodología de las diferentes asignaturas del programa escolar y cuestiones generales de enseñanza»; «Estudios de cultura general científica y artística, y visitas a los museos, colecciones, bibliotecas, centros docentes, etc.». I també, «Clases prácticas acerca de las principales materias del programa escolar e iniciación en los métodos de dibujo, canto y juegos en las Escuelas». I per últim, «Lecturas y trabajos sobre obras fundamentales de Pedagogía, Ciencia y Literatura».

Com a activitat complementària —a més de possibles excursions—, es preveia que el professorat pogués ser admès a les classes dels centres d'en-

senyament superior d'aquelles localitats que organitzessin aquests cursos. El nombre de mestres que podien ser admesos en els cursos de perfeccionament s'establia en 20. I, a la fi, se satisfia una antiga petició plantejada pel professorat per a aquestes situacions: es pagava una indemnització pel viatge en tren i cinc pessetes per cada dia d'estada oficial dels cursetistes a la localitat on se celebrés el curs. Aquestes quantitats, més les destinades al pagament del professorat que impartís la classe, havien de sortir dels pressuposts del Ministeri, que tindrien una partida específica per als cursos de perfeccionament. Les limitacions principals són també el no gaire ampli nombre de mestres (homes i dones) que hi podien assistir i el fet de dependre de consignacions pressupostàries anuals en un Ministeri caracteritzat per un pressupost anual molt ajustat. En qualsevol cas, aquest era el model més habitual de formació permanent promogut per la iniciativa pública fins a la proclamació de la Segona República.

El Curso de Verano que s'organitza el 1918 a València, 17-24 de juliol, amb la protecció de la Delegación Regia de Primera Enseñanza i el suport de l'Asociación Provincial de Maestros Nacionales, s'inscriu en l'esfera d'aquest tipus de cursos de perfeccionament que, aquest mateix any, també es duen

a terme a Madrid i a Oviedo. Descentralització d'activitats, cursos de durada temporal més reduïda, i cada vegada més conferències de temàtica educativa, són les pautes que, juntament amb els cursets de perfeccionament, s'acaben imposant. La Inspección de Primera Enseñanza, juntament amb les associacions professionals del magisteri, continuen sent en aquest terreny els elements clau en la dinamització dels processos de renovació pedagògica.

3. Les associacions professionals del magisteri i la renovació pedagògica

L'exemple més notori de la inqüestionable implicació dels mestres en les activitats de millora de la formació professional vinculada a la renovació de la pràctica escolar, al marge de la valuosa participació en conferències i congressos pedagògics i en cursos de perfeccionament de tot tipus, el constitueix les activitats promogudes, en aquest camp, per les mateixes associacions professionals del magisteri. Hi ha, a més, la circumstància que, en aquest aspecte, les organitzacions valencianes tingueren un paper d'avantguarda. En efecte, la Federación de Maestros Nacionales de Levante, vinculada a l'Asociación Nacional del Magisterio Prima-

rio, tenia per costum associar les reunions orgàniques amb assemblees pedagògiques, amb una durada de dos o tres dies, a les ciutats on celebraven els encontres. Aquests actes, els organitzaven, successivament, les associacions membres de la federació: Albacete, Alacant, Castelló, Múrcia i València. Els temes centrals de les assemblees eren de caràcter pedagògic i, a més de conferències, es preparaven ponències centrades en aspectes de la pràctica escolar, la metodologia i l'organització escolar. Les ponències, les redactaven un o més mestres d'entre els associats de la província. Prendrem tres exemples d'assemblea organitzada per la Federación de Maestros Nacionales de Levante, un per cada una de les províncies del País Valencià, per conèixer el tipus de preocupacions professionals que revelen les temàtiques tractades.

En primer lloc, el «Congresillo de Pedagogía» de València, realitzat el mes de maig de 1924. Les conclusions més significatives que aprovaren els assembleistes foren les següents: es va insistir, com ja es feia a València des que es plantejà per primera vegada a l'assemblea, en el fet que el model a l'hora de dur a terme la construcció de noves escoles no podia ser altre que el de les escoles graduades i el límit màxim d'alumnes per aula no podia passar de 50, al mateix temps que es

reclamava major inversió estatal en les dotacions de material per a aquestes escoles. També cal destacar el suport unànime de l'assemblea a una proposició que demanava categoria universitària per als estudis de Magisteri, una petició que tenia des de feia ja uns anys un enorme grau de consens.

La segona reunió que volem ressenyar és el «Cursillo-Asamblea» que, organitzat per la federació, se celebrà a Alacant, el mes de desembre de 1926. Aquí, les ponències presentades s'ajustaren als temes següents: «La escuela y la orientación profesional», a càrrec de Ramón Navarro Vives; «Orientaciones pedagógicas», presentada per José Xandri, que era director de l'escola graduada Príncipe de Asturias, de Madrid; i «Escuelas activas. Métodos Ferrière, Cousinet, Decroly, etc.», tema tractat per Alejandro Pérez Moya. De tot el que es proposà en aquesta ocasió, el més destacable és la ponència de Navarro Vives, la reclamació per a l'escola d'un paper important en l'àmbit de l'orientació professional de l'alumnat. I, molt especialment, la insistència manifestada per Pérez Moya que el professorat conegués les noves teories pedagògiques i les corresponents metodologies didàctiques, i que les apliqués a les escoles com a veritable instrument per a una real innovació pedagògica de la pràctica escolar.

Per últim, la tercera de les reunions a què volíem fer referència és a l'assemblea que tingué lloc a Castelló, el mes de desembre de 1932, l'acte de clausura de la qual va ser presidit pel Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis. Els temes tractats en aquesta ocasió a les ponències ens mostren, sens dubte, que el context politicoeducatiu ha canviat notablement respecte de les dues convocatòries anteriors: Vegem-ho: «La escuela atractiva», encarregada a Isaac Faro de la Vega; «Organización de Escuelas Graduadas sobre la base de la coeducación de forma que las actividades diferenciales de los sexos puedan ejercitarse cumplidamente», que desenvolupà Joaquín Ramírez Sarriá; «El bilingüismo. Problemas que plantea en las escuelas de la región levantina», tractat per Carles Salvador; «Educación y Psicoanálisis», exposat per Rafael Balaguer, i «Misiones pedagógicas. Organización de un plan de Misiones pedagógicas en la región levantina. Lugares adecuados», tema que fou encarregat a Arturo González. Cal assenyalar el tens enfrontament que en aquesta assemblea es produí a propòsit del tema del bilingüisme presentat per Carles Salvador, mestre de Benasal, per encàrrec dels seus companys de Castelló. Salvador defensà, entre altres coses, l'exigència d'una

escola monolingüe valenciana a la zona catalanoparlant del País Valencià. Les seves propostes enutjaren una bona part dels mestres assistents que, cridant «Viva España!» —contestat pels mestres valencianistes amb un «Visca València lliure!»—, impediren que Salvador continués amb l'ús de la paraula en valencià. A més, després d'una agra discussió, les conclusions originals de Salvador varen ser canviades.

4. La recepció en el País Valencià de l'ideari pedagògic de l'Escola Nova

La que probablement sigui la primera i primerenca referència escrita a la doctora Montessori a València no és gaire positiva. De fet, reflecteix una vertadera manca de coneixement dels autèntics plantejaments de la pedagogia italiana, ja que, ni més ni menys, s'equipara el triomf de l'anarquia amb la implantació de la seva teoria pedagògica. El publicista catòlic Juan Antón de los Mases creu, el 1915, que «si se extendieran a la sociedad las prácticas pedagógicas de Maria Montessori, veríase la posibilidad de esto que parecen sueños». Fa referència a la consecució de l'igualatarisme, la supressió de l'autoritat i l'abolició de l'explotació de l'home per l'home. Malgrat aquests

començaments, i encara que amb un cert retard respecte de Catalunya i Mallorca, és cert que el mètode analític de Maria Montessori per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura gaudi de reconegut predicament en les escoles públiques i privades de pàrvuls valencianes. El seu programa d'activitats d'exercici i educació dels sentits com a fase prèvia a allò que ella denominava «l'explosió de la lectura i l'escriptura», amb la utilització dels materials de desenvolupament que, generalment, confeccionaven les mateixes parvulistes, va ser una pràctica de notable difusió per tota la geografia del País Valencià, facilitada per la celebració de jornades específiques dedicades al mètode Montessori, com les lliçons teoricopràctiques que imparteix la inspectora de Barcelona Leonor Serrano a Castelló el 1923.

El mateix succeí amb els mètodes de pedagogs com Ovide Decroly. Els seus plantejaments d'ensenyament globalitzat entorn dels denominats Centres d'Interès per interrelacionar l'ensenyament de les ciències amb la geografia, la història, el llenguatge o les matemàtiques al voltant d'unitats temàtiques pròximes als interessos dels escolars com la família, l'escola, etc., són regularment reclamats —a Castelló el 1923 per l'inspector de València Federico Ortega i a València

el 1926 pel mestre Alejandro Pérez Moya— per ser aplicats a l'escola i també a moltes altres escoles valencianes.

També amb Célestin Freinet, ja que les seves teories pedagògiques, introduïdes a Espanya el 1929 per Jesús Sanz, aleshores professor de l'Escola Normal de Lleida, i divulgades en tot el país per l'inspector d'ensenyament Herminio Almendros, veuen reforçada la difusió quan el mateix Freinet, convidat per Sanz i Almendros, impartí dues conferències a l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1933. El curs 1933-34 es constitueix a Barcelona la «Cooperativa de la Tècnica de Freinet». Entre els accionistes de la Cooperativa, el mes de juny de 1935, figura el mestre de Siete Aguas, J. A. de Lacárcel. Entre març i juny d'aquest mateix any, es publiquen revistes escolars associades a les tècniques Freinet a les escoles de Canet lo Roig —*Iberia* era el nom de l'editada en aquesta localitat del Baix Maestrat— i Vinaròs. També a Alzamora hi havia una escola pública associada a les tècniques Freinet. Amb tot i això, l'experiència més coneguda d'introducció de les tècniques Freinet al País Valencià és la que du a terme Enric Soler Godes a l'escola de Sant Joan de Moró, que havia conegut les tècniques Freinet quan assistí a Barcelona a

l'Escola d'Estiu de 1932, en companyia de Carles Salvador. El mes de juny de 1936, apareix el primer número de *Sembra*, la revista de l'escola de Moró.

La difusió i la consolidació de l'ideari de l'Escola Nova es veieren afavorides per la creació, el 1929, del Grupo de Valencia de la «Liga Internacional de Educación Nueva», que pel desembre d'aquest mateix any organitza un curs d'Educació Nova, en el qual intervenen els mestres Victoriano Sánchez, Vicente López i Ricardo Vilar, els doctors Valencia, Negro i Pérez Feliu, i l'inspector Enrique Marzo. En aquestes mateixes dates, el tema de l'«escola activa» centra també importants conclusions en la reunió pedagògica celebrada pels mestres de la Federación de Levante. En aquesta oportunitat es preconitza una educació basada en l'impuls vital de l'infant, un impuls que cal aprofitar i desenvolupar, s'ha d'adaptar, diuen en conseqüència, als particulars i diferents interessos i necessitats dels alumnes. A l'assemblea professional, fins i tot s'arriba a reclamar que a cada província hauria d'existir un establiment escolar on, amb plena autonomia tècnica, es poguessin assajar els mètodes d'aquest tipus d'escola, i s'indica com a més apropiat fer-lo a l'escola pràctica annexa a la Normal.

És un procés desenvolupat en paral·lel a la consolidació i desenvolupament de moltes experiències escolars pràctiques de caire innovador, en especial la tasca de renovació pedagògica que algunes institucions educatives desenvolupen durant aquests anys, com l'«Escuela Moderna» de València, des de 1906; el «Colegio Modelo» de l'«Asociación Valenciana de Caridad», el 1910; les «Escuelas de la Liga de Enseñanza», d'orientació laicista, a Cullera el 1909, o la progressiva generalització de les «Colonias Escolares». També cal ressenyar el jardí-escuela «Altamira», creat a Alacant el 1931, que seguia el model de les denominades «escoles bosc», sobre la transformació d'unes antigues escoles municipals adossades a uns jardins. El seu impulsor i primer director Ricardo Vilar, més tard pensionat a l'estranger, procurà desenvolupar mètodes de pedagogia activa vinculats al coneixement del medi. I per suposat, el sorgiment durant aquests anys de la reivindicació d'una «escola valenciana», en defensa de la qual treballaven Tomás i Martí, l'«Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana», Carles Salvador i la seva tasca pionera a l'escola de Benasal, Enric Soler Godes a Sant Joan de Moró, Serafi Salort a Culla, Francesc Boix a Castellfort, Frederic Olucha a Morella i Antonio Porcar a Canet lo Roig.

5. La consolidació de la renovació pedagògica en el període republicà

El País Valencià no fou aliè a tota l'efervescència cultural que, en bon grau, caracteritza el període històric de la Segona República a gran part de l'Estat espanyol. No és aquest el moment de descriure les fites fonamentals que perfilen la situació educativa i cultural d'aquest moment de la nostra història, basta assenyalar que en el terreny de l'educació prosperaren iniciatives i realitzacions de singular importància. Caracteritzades, totes, per una decidida voluntat de reforma de l'obsolet sistema educatiu espanyol, incapaç de garantir el dret de tots els ciutadans a l'educació i obstaculitzador de la implantació d'una mínima qualitat de l'ensenyament, com reclamaven els grups socials i professionals que aposten per una autèntica renovació de la pràctica pedagògica. Amb ganes, en suma, d'acabar amb aquesta situació de divorci entre el magisteri i les iniciatives governamentals en matèria educativa que denuncia Carmen Conde en 1931: «La rutina del Estado nada nuevo exige a la profesión. Como no sean los mismos maestros —que lo son, a Dios Gracias, en gran cantidad, que crece cada día— quienes, quitándoselo de su reposo, de su dinero, de su tranquilidad, se preocupen de intro-

ducir reformas y afinar procedimientos, el Estado no sale de su paso de toruga en todo lo que se refiere a la vida culta y progresiva.»

Durant l'etapa republicana, tots els plantejaments de renovació pedagògica encarnats pel moviment de l'Escola Nova gaudeixen entre el professorat del País Valencià d'una notable acceptació, com ja hem assenyalat abans. A la seva difusió i acceptació, entre els professionals de l'ensenyament, hi contribueix sens dubte la tasca empresa en aquest sentit per la *Revista de Pedagogía*, creada el 1921 per Lorenzo Luzuriaga, i la seva labor editorial a través de les «Publicaciones de la Revista de Pedagogía». Encara més, la labor diària de la Inspección de Primera Enseñanza i l'organització de cursos específics de formació del professorat en les noves metodologies pedagògiques, i els Centros de Colaboración Pedagógica creats en aquesta època. També, naturalment, la mateixa tasca de les organitzacions professionals del magisteri. La formació permanent del professorat continua essent, bàsicament, la punta de llança de tot aquest moviment. En pura lògica, mal podia reformar-se la institució escolar si els elements clau per fer-ho, els ensenyants, no actualitzaven la seva preparació cultural i professional i assumien la necessitat de procedir a

aquesta renovació pedagògica. En aquesta línia, s'inscriu l'actuació de diversos col·lectius professionals valencians, orientats, finalment, vers un mateix objectiu comú, tot i que presentava concepcions ideològiques, en algun moment, contraposades.

L'ambient d'intensa preocupació per la innovació pedagògica que anima l'etapa republicana està materialitzat a València en experiències com la «Escuela Cossío», promoguda per José Navarro Alcácer, que respon al model marcat per Giner i Cossío a la Institución Libre madrilenya, i posa al servei d'una educació integral un treball innovador del professorat, interessat en l'educació estètica, el treball manual, els jocs, les excursions, i defensor del laïcisme, la coeducació, l'ensenyament actiu, etc. O l'«Instituto-Escuela», en la línia de l'establert a Madrid el 1918, que obrí les portes durant el curs 1932-33, amb un ideari i praxi dirigits a realitzar una profunda innovació a les aules i a l'exercici i capacitació professional del professorat, un treball centrat en l'activisme, l'observació, l'«escola unificada», la pràctica coeducativa, les activitats extraescolars. La renovació a l'Escola Normal de la capital valenciana, en què un grup de professors i professors inauguren noves perspectives formatives en Pedagogia, des d'un esperit

marcadament institucionista: Angelina Carnicer, Julio Cosín, María Villén, Concha Tarazaga, etc. També la tasca que fan, per exemple, l'Asociación Profesional de Estudiantes de Magisterio, emmarcada en la Federación de Estudiantes Universitarios (FUE) local, que té com a activitats, entre altres, l'organització de cursets de perfeccionament per a estudiants i mestres en exercici. La Casa del Maestro, que prepara conferències, certàmens, cursets, etc., per a mestres. O, fins i tot, la Universidad Popular Valencianista, que organitza el 1934 algun curset de pedagogia.

El Seminario de Pedagogía, que s'organitza en el si de la Facultat de Filosofia i Lletres de València —sota la iniciativa del catedràtic Francisco Alcayde i Vilar com a president i el mestre Antonio Gardó com a secretari—, és una de les experiències més interessants en el terreny de la renovació a través de la millora de la formació del professorat en exercici, mitjançant la celebració de cursets, conferències, seminaris, etc. A partir de l'any 1934 vertebrà tot un conjunt d'idees i actuacions destinat a renovar la teoria i la pràctica educativa del magisteri i a impulsar els estudis i les activitats pedagògiques.

El Seminario reivindicà l'existència a València d'uns estudis pedagògics

universitaris. Ja el mes de gener de 1934 havia convocat una reunió als qui desitjaven tenir aquí una facultat de pedagogia; s'esperava una assistència molt nombrosa de mestres, ja que «para su propio beneficio debe crearse, con doble aspecto moral y material. El moral consiste en satisfacer sus deseos de perfeccionamiento, y el material en posibilitar su acceso a los cargos más destacados de su carrera». Es pretén continuar les passes del que s'ha fet en la mateixa direcció a Madrid i Barcelona. També, el mes de gener de 1936, en inaugurar el curs del seminari, Alcayde glossa les finalitats que es proposa aquesta agrupació, i destaca estimular els mestres i aconseguir per a València la facultat de pedagogia. Això no obstant, en començar, l'octubre de 1936, el Seminario de Pedagogía una nova etapa —queda sota la direcció de l'Asociación Profesional de Estudiantes del Magisterio (FUE)— el vell objectiu de dotar València amb una facultat de pedagogia continua pendent. Malgrat això, els nous gestors assumeixen l'objectiu amb renovada intensitat. A aquest propòsit, hom recorda que a tots els congressos de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH), el 1931 i 1932 a Madrid, 1933 a València i 1934 a Sevilla, s'ha aprovat en les conclusions la petició de crear a València aquesta facul-

tat, «en la que todos los maestros de verdadero valor encontrasen cabida y objetivo para sus deseos». Per pura desídia, burocràcia i altres raons no especificades, mai no s'havia aconseguit aquest objectiu i això, segons apunta la FUE, no precisament per manca de base, ja que a les classes del Seminari el 1935 assistiren 350 alumnes que es reafirmaren en la mateixa petició.

Els estudiants de magisteri agrupats a la FUE que s'han fet càrrec del Seminari es mostren disposats a fer les passes necessàries per aconseguir-ho, convençuts que l'ensenyament ha d'acoblar-se al mateix ritme de transformació que segueix la vida social del país, amb un objectiu clar: «que sólo tenga acceso al recinto universitario la verdadera capacidad, la verdadera inteligencia.» Segons aquest plantejament, s'imposa l'accés del mestre a la universitat; mentrestant, el sentit que ha de tenir el Seminario de Pedagogía és servir de «medio de enlace entre la Escuela Normal y la Universidad». A pesar de tot, la FUE vol justificar el presumible caràcter «extemporanio» que pogués revestir la demanda de creació d'una facultat de pedagogia en plena Guerra Civil, i és la primera que assumeix aquest possible caràcter, però amb les necessàries matisacions: «Es cierto: lo pensamos; pero no es menos

cierto, y así lo creemos nosotros, que al mismo tiempo que el presente es guerra, también es revolución y que si la guerra mira al presente, la revolución ha de mirar al mañana, sirviéndole de base al presente, y mirando a este futuro hay que obrar.»

Tot això resulta coherent amb la tasca que la FUE creu que han de desenvolupar els elements que no es troben al front de batalla, ja que són ells els que tenen l'obligació d'organitzar les coses de la rereguarda perquè «al volver el camarada que supo defendernos de unas hordas salvajes, se encuentre con un porvenir creado y estructurado sobre una moral noble y sana». En qualsevol cas, i tenint en compte la greu situació del moment, el «fin remoto» del seminari és la creació de la facultat de pedagogia «en la cual se ha de diluir él». No creuen que en plena Guerra Civil pugui desenvolupar-se la tasca pròpia del seminari, perquè en aquests moments «pedir a la inteligencia una reconcentración, un aislamiento es cosa menos que imposible». Això no obstant, es marquen uns objectius immediats ajustats a la nova situació creada, com a exemple: «[...] orientación social para aquellos maestros descentrados de este movimiento que no ven claramente el cambio que la escuela ha de sufrir; campañas en pro de una más justa educación

de los que mañana han de administrar nuestro triunfo; adentrarnos en cada hogar y hacer ver a los padres la responsabilidad que pesa sobre ellos en la forja de los espíritus de la revolución [...]».

Ja iniciada la Guerra Civil, no era, probablement, el moment més oportú perquè el Seminario de Pedagogía desenvolupés a satisfacció les seves tasques. Altres eren les preocupacions i prioritats que tenia el país. Per les mateixes dates de publicació de la crida de la FUE-Seminario de Pedagogía, assistim a l'aparició en premsa d'una intensa campanya d'«emulación en el reclutamiento antifascista» que contagia la generalitat dels col·lectius socio-professionals i politicosindicals de tota la zona republicana. El magisteri no escapa a aquesta dinàmica política. Les tasques de renovació pedagògica i de perfeccionament del professorat queden relegades a un segon terme, tot i que no són abandonades totalment. A València, pren la iniciativa d'allistament del professorat la fracció marxista de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE), que agrupa entorn de dos-cents ensenyants, i es decideix per unanimitat l'allistament de tots els que tenen entre vint i trenta anys.

La nova conjuntura creada no és, sens dubte, la més adequada per apro-

fundir i estabilitzar les tasques que, en ordre a una interna renovació pedagògica de l'aparell educatiu, podia emprendre i desenvolupar el Seminario de Pedagogía. L'agreuiment de la situació bèl·lica en els diferents fronts mobilitza les energies del bàndol republicà i, si bé no acaben, en absolut, les activitats relacionades amb el tema que ens ocupa, es realitzen de manera una mica aïllada i sense la necessària continuïtat. Malgrat tot això, no deixa d'estar en la ment dels professionals de l'ensenyament compromesos amb un canvi progressista de l'escola la constant preocupació per la renovació de l'ensenyament, fins i tot en moments tan delicats com aquests. Prova immillorable del que diem és la ponència preparada sobre el segon punt de l'ordre del dia «Necesidad de incrementar el trabajo profesional y medios para conseguirlo», per a una reunió de la Comisión Ejecutiva de la FETE el 1937, que ara tenia instal·lada la seu central a València. Aquí s'establí que l'acció del sindicat en el front cultural s'havia de centrar almenys sobre tres activitats: la lluita contra l'analfabetisme, l'increment del treball escolar i el perfeccionament pedagògic del professorat. És ara aquest darrer punt el que ens interessa. El punt de partida és l'anàlisi del context en el qual es desenvolupa en aquest moment el tre-

ball escolar. En el document es considera que «la revolución que está viviendo España impone a la escuela graves tareas para las que no siempre está suficientemente preparado el maestro. De un lado, no todos saben lo que hay que hacer en estos momentos en la escuela; y de otro, son muchos los que ignoran cómo hay que hacer las cosas que deben hacerse. Es decir, problemas de contenido y técnica». Davant d'aquesta situació, continua la ponència, «La F.E.T.E. ha de tener más interés que nadie en que sus afiliados respondan profesionalmente a las exigencias del país». Per afrontar aquest compromís tant polític com professional i, independentment de les mesures que el Ministeri pogués establir en aquesta mateixa direcció, es planteja que la FETE emprengui les tasques següents:

«1º Fomentar las reuniones de trabajadores de la enseñanza para discutir exclusivamente temas profesionales.

»2º Fomentar la existencia de escuelas de ensayo donde, con las máximas garantías de seriedad, puedan aplicarse las nuevas concepciones pedagógicas por audaces que sean, y ofrecerlas como ejemplo y experiencia.

»3º Preparar bibliotecas o, por lo menos, listas de libros que ofrecer

a nuestros compañeros en relación a lo siguiente: a) Biblioteca de cultura general; b) Biblioteca de cultura profesional; c) Biblioteca de cultura politicosocial.

»4° Preparar sesiones de cine que recojan aspectos de la vida pedagógica nacional y extranjera.

»5° Ofrecer especialistas en párvulos, guarderías y en técnicas modernas de enseñanza.

»6° Las secciones de la F.E.T.E. procurarán que en sus locales sindicales exista lugar destinado a exhibir los libros que integren las bibliotecas-tipo y cuanto material pedagógico pueda interesar a los maestros.

»7° La F.E.T.E. organizará equipos que, provistos de todos los medios necesarios, se ofrecerán a las secciones para celebrar sesiones de información y perfeccionamiento pedagógico.»

6. Franquisme i renovació pedagògica

En acabar la Guerra Civil, totes les experiències de renovació pedagògica, que havien florit sota l'empara del suport decidit tant del poder com per iniciativa del mateix professorat, acabaren bruscament el seu desenvolupament. L'epíleg a aquesta guerra és

prou conegut. En el terreny educatiu, i a grans trets, la caracterització de la política duta a terme pel franquisme pot ser definida com un fer *tabula rasa* de totes les valuoses iniciatives empreses durant el primer terç del segle XX i consolidades en l'època republicana. Es remodela l'aparell escolar a distints nivells i instàncies, de dalt a baix, adaptant-lo a un projecte sociopolític autoritari i clerical. Per dècades, la reflexió entorn del món educatiu se centra en problemes tan diversos com peregrins que, per qualificar-los ràpidament i clara, han de ser inscrits en el que es defineix com a nacionalcatolicisme. L'esperit de les bases de la nova escola espanyola està ben reflectit a la circular de 5 de març de 1938, amb les instruccions del Jefe del Servicio Nacional de Educación Primaria, Romualdo de Toledo, i que no són més que: l'educació religiosa, l'educació patriòtica i l'educació cívica en l'exaltació dels valors del Movimiento Nacional. El mateix Romualdo de Toledo deixa molt clar quina és la clau de la construcció del nou pensament pedagògic espanyol i, en conseqüència, l'orientació que el Ministeri sostindria en aquest terreny de la renovació pedagògica: acabar amb tota la labor de les tres dècades anteriors i espanyolitzar i cristianitzar la pedagogia. En el seu discurs a la sessió d'obertura del «Cur-

so de orientaciones nacionales de la enseñanza primaria», preparat per al magisteri a Pamplona durant tot el mes de juny de 1938, podem llegir-ho:

«Ha sido costumbre en estos últimos tiempos, a través de instituciones culturales regidas por el Ministerio de Instrucción Pública o ajenas a él, buscar en la ciencia pedagógica todo lo exótico, todo lo extraño, todo lo extranjero. Y así, en estos últimos años oíamos hablar de Décroly, oíamos hablar de Pestalozzi, olvidando que tenemos en España en el siglo XVI los mayores pedagogos españoles y los educadores más realistas. [...] dilapidar sumas cuantiosas del presupuesto español, agotar créditos para viajes al extranjero, sin conocer ni practicar la pedagogía de las escuelas del Ave María de nuestro Padre Manjón [Ovación], y llenar las bibliotecas escolares con una literatura enteca y enfermiza, sin que a la cabeza de la biblioteca de todo maestro español figure el admirable libro de *El maestro mirando hacia dentro* [Ovación], esto, señores, es un pecado que en España no volverá a repetirse.»

Per a l'Església espanyola, de nou amb un paper preeminent en el terreny de l'educació —per boca d'En-

rique Herrera Oria— està també molt clar: «El principal problema que debe resolver el Ministerio de Educación Nacional es el de la vuelta real y eficiente a nuestra Escuela tradicional, profundamente religiosa.» Conseqüentment, la preocupació per una mínima qualitat de l'ensenyament, o per una constant renovació pedagògica, tant teòrica com metodològica de caràcter progressista, és un fet totalment absent del panorama escolar durant anys. El ferri control ideològic del professorat no afavoreix l'aparició d'experiències renovadores en el terreny de la pràctica. La simple formulació teòrica de plantejaments que apunten en aquesta línia no troba camins adequats. Les iniciatives oficials són escasses; constitueixen la primera manifestació d'una certa voluntat de modernització de l'aparell escolar la creació, el 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, una de les missions del qual consistia en l'orientació dels Centros de Colaboración Pedagógica. Caldrà esperar a la dècada dels setanta perquè tota una valuosa labor, subterrània i aïllada en molts casos, desenvolupada per bastants mestres (homes i dones) aflori de manera semiclandestina a través d'institucions com Rosa Sensat, que reuneixen els ensenyants realment interessats en la

renovació de la pràctica escolar, assumeixen com a pas previ la necessitat de millorar i perfeccionar la seva formació fora dels camins habituals, amb continguts i objectius alternatius, i amb l'horitzó últim de contribuir amb això, en alguna mesura, a la transformació de la societat en la qual es desenvolupa la seva tasca professional.

És a Catalunya on tot aquest moviment inicia la marxa. Alexandre Galí reuneix, entorn de 1957, joves mestres que aviat organitzen cursets d'expressió, dinàmica i altres activitats generadores d'una notable inquietud pedagògica, ben distinta del monolitisme oficial que en aquest camp impera. Aquests plantejaments, a principi de la dècada dels seixanta, cristal·litzen en la creació d'una sèrie d'escoles privades subjectes a un pla d'educació renovador en la metodologia i alternatiu en l'orientació global, que s'acosten a la trentena a tot Catalunya. Les activitats de Marta Mata, plasmades finalment en la creació de Rosa Sensat el 1965, concebut com un centre de formació de mestres, mantenen el to d'aquest moviment. La celebració de la Primera Escola d'Estiu el 1966 ho consolida definitivament; allà es creen les bases per a la coordinació de totes aquestes escoles privades alternatives, i s'afirma l'esperit pedagògic que els dóna vida.

Al País Valencià, el moviment de renovació pedagògica continua unes pautes molt semblants. Trobem iniciatives més o menys aïllades de col·lectius de mestres que posen en marxa, a la dècada dels setanta, escoles privades compromeses amb la recuperació d'una escola valenciana innovadora com «La Tramontana» en el Vedat; la «Nostra Escola Comarcal» i les Carolines» de Picassent; «La Masia» de Museros; «La Gavina» de Picanya; el «Rotgle» de Castelló i «Aire Lliure» a Alcant. A més, els grups valencians preocupats per la renovació estan en contacte amb els catalans, assisteixen a les seves Escoles d'Estiu des que se celebra la primera i fan arribar, a poc a poc, a un major nombre de mestres tots els plantejaments renovadors en matèria d'educació. I ho fan a través d'una notable tasca d'organització de xerrades, cursets i seminaris-stages de tot tipus que tendeixen a la introducció de noves metodologies en l'ensenyament en tots els nivells; treball, aquest, que no es planteja desvinculat de l'esforç per afavorir plataformes de reflexió crítica davant la realitat educativa que dibuixa el procés de reformes que suposa l'aplicació de la Llei general d'educació el 1979.

En aquest terreny, hi té un paper molt destacat el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia, que empara

legalment el treball de molts educadors antifranquistes professionalment vinculats als ensenyaments mitjans. En aquesta línia, cal parlar de la labor pionera del Seminario de Pedagogía que —lligat al Colegio i sorgit com a grup informal el curs 1965-66— s'acaba consolidant i essent durant anys un referent punter per als processos de renovació crítica al País Valencià, al mateix temps que vehicle d'entrada dels nous plantejaments europeus, en especial francesos, en matèria de reflexió i innovació sobre l'ensenyament en general, i en particular a l'àrea de les didàctiques específiques. La publicació, tot i que efímera, del *Boletín de Pedagogía Escuela* 75 per part del Seminario contribueix encara més a afiançar-ne les activitats i la influència.

Sens dubte, una de les manifestacions més clares de la projecció social i professional del treball realitzat pels ensenyants vinculats al Colegio, el constitueix l'elaboració del document «Alternativa para la enseñanza en el País Valenciano», molt semblant, pel que fa a plantejaments i propostes, a l'aprovat pel Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid. El de València té una gestació plural en un procés en el qual intervenen no tan sols el Seminario de Pedagogía i altres comissions del col·legi, sinó també col·lectius com els PNN de la Universi-

tat o els mestres vinculats als corrents freinetistes organitzats i altres sectors del magisteri. Partint, en la seva anàlisi, de l'evident fracàs de la reforma educativa afavorida per la Ley General de Educación, en el document es defensa la consideració de l'ensenyament com un servei públic fonamental de responsabilitat de l'Estat, que ha de garantir la total escolarització obligatòria —des del preescolar fins als setze anys— i gratuïta, i s'ha de desenvolupar amb les adequades infraestructures. L'ensenyament, concebut a més com a formació permanent, s'ha d'estructurar sobre un cicle únic homogeni que acabi amb les barreres selectives, al mateix temps que garanteixi l'adequada capacitació professional i la continuïtat dels estudis per als treballadors. I això, en una escola laica que asseguri l'absència de tot monopoli ideològic i la llibertat d'ensenyament en el respecte a totes les creences. L'accés a l'ensenyament superior s'hauria de democratitzar, ser obert en l'estructura i potenciar la política d'investigació.

Els pressupòsits pedagògics que hi ha sota les propostes es vertebren sobre els postulats següents: una concepció dinàmica de la personalitat que estableix com a aspecte fonamental en la lluita per la democratització de l'ensenyament la lluita contra el fracàs escolar i la desaparició de tota casta de se-

lectivitat classista, al temps que propugna per a l'escola un paper clau en l'atenuació de les diferències degudes a l'origen sociocultural; un ensenyament actiu basat en el treball col·lectiu a la classe; una formació polivalent, integral i que eviti tota especialització prematura; un procés d'ensenyament-aprenentatge desenvolupat a l'aula pel professor sobre la base del «directivismo democrático» que sigui síntesi superadora de l'autoritarisme i del *laissez faire*. Per últim, es defensa la gestió democràtica de l'ensenyament com a escola de formació cívica dels alumnes.

Pel que fa a la necessària adaptació de l'ensenyament a la realitat nacional del País Valencià, el document defensa com a principi general la ineludible normalització lingüística en tots els terrenys, basada en la cooficialitat de les dues llengües. Es reclama l'ensenyament «en el idioma del País Valenciano», amb introducció del castellà com a segona llengua, o viceversa, a tots els nivells del sistema educatiu. Inclusió en els currículums de la realitat històrica, social, política i cultural valenciana, valoritzant la cultura i les necessitats de desenvolupament del País. Finalment, s'assumeix la declaració de la Reunión Nacional de Representantes de los Colegios de Distrito Universitario de juny de 1974 a Madrid, en la qual es reclamava la «exis-

tència de medios de participación e instrumentos colectivos de defensa» com a garantia de satisfacció de les reivindicacions dels ensenyants. En conseqüència, s'exigeix: la llibertat de reunió i associació i el dret a la vaga; constitució d'un sindicat únic de docents en el marc d'un sindicat general de treballadors i la supressió de les sancions per criteris polítics, ideològics o sindicals.

Posteriorment, apareix el camí que, de manera més duradora, acaba per aglutinar totes les iniciatives de formació fins aquest moment disperses: l'Escola d'Estiu. Això no obstant, ho fa amb molt de retard en el temps respecte de les de Barcelona i Mallorca. Entre altres raons perquè, d'una banda, el treball del Colegio de Doctores y Licenciados complia en aquest terreny un paper molt destacat i, de l'altra, perquè col·lectius freinetistes valencians molt actius en el camp de la renovació, fidels assistents a l'Escola d'Estiu de Barcelona, entenien que era preferible la realització de trobades d'intercanvi d'experiències entre els ensenyants al desenvolupament d'activitats formatives a través de cursos. Aquests col·lectius, agrupats a l'Associació de la Correspondència i la Impremta a l'Escola, anys més tard modifiquen la seva posició donant el seu suport a la celebració de l'Escola d'Estiu.

Després d'un primer intent avortat pel govern civil l'any anterior, pel juliol de 1976 se celebrà a la fi la Primera Escola d'Estiu del País Valencià amb gran èxit d'assistència, entorn del miler d'ensenyants. Un mes abans se celebrava la Primera Setmana de l'ensenyament al País Valencià, organitzada per la Junta General del Colegio de Doctores y Licenciados, com a continuació del debat iniciat entorn del document «Els ensenyants davant la Reforma Democràtica de l'Ensenyament» i centrat concretament en els temes de l'escola privada, la gestió democràtica de l'ensenyament, el sindicat d'ensenyants i l'ensenyament i l'Estatut d'autonomia del País Valencià. Les entitats organitzadores foren en els primers anys les següents: Associació de la Correspondència i la Impremta a l'Escola, Agrupació d'Ensenyants de Formació Professional, Col·legi de Doctors i Llicenciats, Institut de Renovació Pedagògica i Secretaria de l'Ensenyament de l'Idioma.

Les raons que feien desitjable la realització d'iniciatives com l'Escola d'Estiu, per a una de les entitats organitzadores —el Colegio de Doctores y Licenciados— eren ben clares. En primer lloc, la nul·la formació pedagògica del professorat d'ensenyaments mitjans en el seu pas per la Universitat els situa en el que qualificaven com

una situació de desemparament «a la hora de encontrar y poner en práctica una metodología que haga eficaz su tarea». Amb unes precàries condicions laborals i materials en el seu treball que dificulten el manteniment de la posada al dia dels seus coneixements. I, en aquest moment, agreujada per la imposició d'uns nous plans d'estudi elaborats sense la seva participació i implantats sense una adequada orientació metodològica. En segon lloc, perquè davant aquestes necessitats formatives del professorat de BUP i COU, la resposta de l'Administració —a través dels ICE— és gairebé inexistent, i consideren que l'oferta posada a disposició del professorat d'EGB és molt ineficaç perquè és essencialment tecnocràtica. Per últim, consideren que l'Escola d'Estiu podia constituir el marc més adequat per desenvolupar la reflexió, discussió i cerca de solucions als problemes que tenia plantejats el sistema educatiu i ells com a ensenyants.

En essència, el conjunt d'arguments ara recollits eren compartits per totes les entitats organitzadores en considerar que els objectius que hauria d'aconseguir l'Escola d'Estiu eren: la formació professional dels ensenyants, la recerca de noves tècniques i mètodes pedagògics i l'elaboració d'una política educativa pròpia, adequada a la realitat social i nacional del

País Valencià. En coherència amb aquests plantejaments, es postulà des de l'Escola d'Estiu un model educatiu gestionat i controlat democràticament —semblant al plantejat pels col·legis de doctors i llicenciats— establert sobre la base d'una escola pública, gratuïta, estructurada sobre un cicle únic, coeducativa, laica, ideològicament plural i arrelada a la realitat valenciana. De fet, la defensa d'una Escola Pública, popular i valenciana, fou sempre el marc de referència invocat a l'hora de vertebrar totes les activitats teòrico-pràctiques de l'Escola d'Estiu.

L'estructura de l'Escola d'Estiu del País Valencià es plantejà en una doble perspectiva que es mantingué a les primeres edicions; d'una banda, els cursos, bé de tipus general bé dirigits al professorat d'un determinat nivell educatiu, i, de l'altra, tot un ampli i molt variat tipus d'activitats socioculturals. Els cursos se centraven en qüestions de pedagogia general i didàctiques específiques; perfeccionament de coneixements; sessions de treball, taules rodones, etc., sobre problemes educatius; cursos monogràfics sobre els aspectes socioeconòmics, historicogeogràfics i sociològics del País Valencià. Les activitats complementàries —conferències, taules rodones, recitals, concerts, etc.— foren durant els primers anys, i tenint en

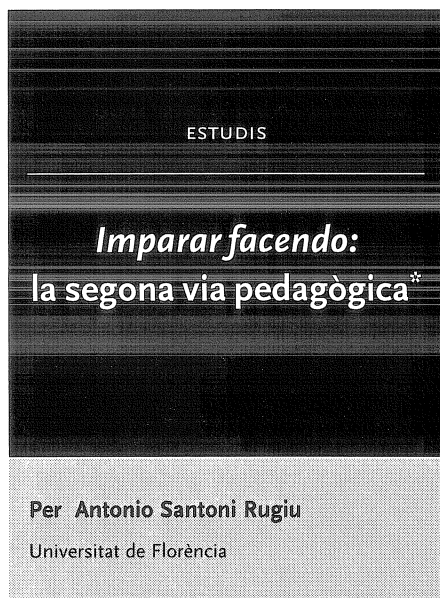
compte el clima politicosocial de la transició, molt importants.

Ja des del començament, tots els col·lectius que promovien la celebració de l'Escola d'Estiu defensaven la vinculació al projecte de les comarques del País Valencià; la consolidació d'estructures estables de coordinació dels esforços dels ensenyants en la seva tasca de transformació de la realitat educativa; la continuació durant tot el curs acadèmic dels treballs dels diversos grups i col·lectius ja establerts, desenvolupant grups de discussió i debat, sobretot en l'àmbit comarcal; i el suport de l'Administració a aquestes iniciatives de formació i innovació de les quals l'Escola d'Estiu constitueix el paradigma. Amb els anys, s'assoleixen i consoliden uns quants d'aquests objectius. Per exemple, el 1985, la X Escola d'Estiu se celebrava amb una estructura comarcal descentralitzada a Elx, Castelló, Sagor (Alt Palància), Oliva (Marina-Safor) i El Saler-València (L'Horta). I el treball continuat al llarg de tot el curs dels grups de reflexió, articulats en seminaris temàtics, constitueix amb el temps una peça central en la programació anual de l'Escola d'Estiu.

Per últim, la confluència amb altres moviments socials i professionals es veié afavorida i potenciada una vegada consolidat en els anys 80 al País Valencià el Movimiento de Renova-

ción Pedagógica, com a entitat social i professional autònoma. Els MRP són una instància independent i crítica que, com a resultat d'amplis processos de reflexió i debat, fa sentir entre els ensenyants les seves posicions i exigències davant els successius processos de reforma dels sistema educatiu empresos per una Administració amb la qual, durant aquests darrers anys, han mantingut una posició de

crítica severa i vigilant, sense excloure'n col·laboracions concretes de mutu interès. Són, sens dubte, els hereus d'aquest magisteri organitzat i preocupat per instaurar processos de reforma escolar, en una perspectiva innovadora en el camp educatiu i transformadora en el camp social que, a partir dels anys vint, comencen a projectar socialment la seva tasca en el País Valencià.



Abans que res vull agrair de tot cor als amics i col·legues catalans que han volgut convidar-me a les jornades per presentar aquesta conferència. No es tracta d'un agraïment formal: estic convençut que cal tenir una atenció particular, des del punt de vista cultural, per Catalunya, tant pels seus mèrits històrics com pels actuals, i també en l'aparat específic, objecte d'aquestes jornades. Justament sobre el tema de la relació entre formació i treball em ve al cap, de seguida, una figura d'educador català, que em sembla molt significativa en la història de la pedagogia social,

* Text original en italià a: *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró, 1999, p. 17-24. Traducció d'Antònia Carreño.

a cavall entre els segles XIX i XX: Francisco Ferrer i Guardia i la seva «Escuela Moderna» —o més ben dit, Francesc Ferrer i Guardia i la seva Escola Moderna—, el llibertari que, des de la seva Alella natal, va venir a treballar a Barcelona per a profit de l'educació dels fills de les dones de les classes obreres. Després va ser obligat a emigrar a França i a Bèlgica, va veure tancada la seva escola i prohibida la difusió, a Espanya, de la revista d'educació popular (amb el títol de la seva escola); finalment, va tornar a Espanya per motius familiars, va ser arrestat, condemnat pel govern ultraconservador d'aleshores, acusat d'alta traïció (era el temps del conflicte amb el Marroc), i afusellat la matinada d'un dia de tardor de 1909, al castell de Montjuïc.

Però torno de seguida, per no avorir-vos, al tema d'avui.

Des de sempre, des de les primeres civilitzacions de l'Orient mitjà i de les de l'Orient llunyà, s'han practicat dos tipus contraposats de formació de les noves generacions:

—la «formal», impartida en institucions de tipus escolàstic, per mitjà d'ensenyants professionals, seguint programes d'instrucció preestablerts, en coherència amb la cultura erudita del temps, i reservats a l'elit de la societat;

—la «informal», és a dir, la de l'«aprendre fent», ben expressat en la sentència llatina *fit faciendo faber*. L'artesà es forma fent, característica de mil·lennis d'instrucció artesana, fins i tot anterior al primer tipus de formació, ja que l'ensenyament pràctic és previ en el temps al naixement de les primeres escoles.

El tipus que anomenem formal seguia les formes de la cultura més prestigiosa, fonamentat en l'aprenentatge per mitjà de les paraules del mestre i de l'estudi de textos concrets d'algunes disciplines considerades les més idònies per instruir i formar les actituds intel·lectuals, el caràcter i la mentalitat apropiada per a la futura professió.

El segon tipus, pràctic i, per tant, informal, seguia el recorregut contrari, inductiu en comptes de deductiu, és a dir, extreia de l'experiència del treball quotidià les habilitats i els coneixements necessaris per desenvolupar un determinat ofici, i per plasmar una certa manera d'estar al món.

Es pot utilitzar la imatge del braç i de la ment. En el primer tipus de formació, la ment, ben educada pels mestres i pels estudis, implicava la formació de les capacitats concretes requerides per a la professió a la qual el jove s'encaminava; en el segon tipus, ben al

contrari, la formació directa per mitjà del coneixement pràctic d'una professió implicava també l'adquisició, en virtut del «fer racionalitzar», dels coneixements teòrics oportuns. En altres paraules, la primera via pressuposava que les capacitats operatives també es poden assegurar amb una bona preparació intel·lectual, mentre que la segona via pressuposava que, per ser bo en un ofici, calia no solament aprendre a actuar «segons la regla d'art», sinó també adquirir certs coneixements i estructures mentals per mitjà de l'experiència crítica del treball. Una antiga dita xinesa diu que «res és millor per al pensament que obrar, i res és millor per obrar que pensar.»

El primer recorregut, en un cert moment de la història europea, es va concretar a les escoles i a la universitat. Aquests aprenentatges durant molts segles van estar reservats a les classes socials altes i, més tard, mitjanes-altes; només durant l'últim segle —lenta-ment i dificultosament— s'ha anat afermant la idea d'obrir-los a tothom.

El segon recorregut, representat per la formació artesana, ha estat no solament el més antic sinó també, sense cap dubte, el més difós. Aquesta formació, en temps passats es desenvolupava al si de la família: mentre el pare pescador, per mitjà de l'exemple, ensenyava al fill la pesca, el pare pastor

ensenyava a pasturar, a munyir, a fer formatge, i així en tots els casos. L'ensenyament domèstic existia també per a les noies que aprenien, de la mare o de les dones de la família, el govern de la casa i les altres competències femenines com a preparació per al futur estat d'esposa i mare.

L'artesanat no era per a les dones. Fins al segle passat les dones començaven i completaven la formació, gairebé de manera exclusiva, dins les parets de la casa, primer de la paterna i després de la del marit. Les dones, després de l'Edat Mitjana, intervenien sovint com a mà d'obra assalariada —fins i tot miserablement— en les tasques més ordinàries, però no entraven mai dins l'organització d'un artesanat. Durant aquells temps era inconcebible pensar la dona com a aprenent, treballadora o mestra d'artesanat. O sigui que la dona no era mai ni subjecte ni objecte de formació, ni escolàstica ni artesana. L'única condició perquè una dona pogués ser mestra d'art era que fos vídua d'algué que estigués en possessió del títol. Però aquesta solució era nominal, vàlida només per reivindicar la propietat o l'usdefruit del taller del marit mort. El taller només podia continuar funcionant sota la direcció d'un mestre d'art qualificat. Això pot explicar —entre parèntesi— els quantiosos matrimonis entre aquestes vídues,

mestres d'art de nom però no de fet, i els mestres de debò, fossin solters o vidus.

Més tard, quan els vincles corporatius es van afeblir, trobem dones, no necessàriament vídues, que dirigien algunes produccions artesanals. Per ser breu, recordaré només un cas: el d'Anna Morandi, sol·licitada com a mestra cerera a Bolonya. Aleshores aquest art estava en apogeu, ja que es feien reproduccions de parts anatòmiques —els estudiants de medicina no podien veure ni tocar cossos vius, en especial els de les dones— d'animals, plantes, etc. A més, s'han de citar les dones que van dirigir i ensenyar als primers cursos d'obstetrícia en la formació de les llevadores diplomades. Però ens trobem ja al segle XIX, quan el món de l'antiga pedagogia artesana era només un record i l'emancipació femenina havia fet els primers passos, prou evidents. Tot i que es tractava d'excepcions, el nombre era més alt que abans. Durant el segle XIX, sorgiren les noves escoles tecnicoprofessionals, que van anar substituint la formació artesana, i per a les dones n'hi va haver unes quantes, però totes de rang inferior. Només a partir de la segona meitat del segle van començar a sorgir els primers instituts de grau més elevat per formar ensenyants, llevadores, etc. Un xic després, les dones,

a poc a poc, van anar entrant a tots els cursos fins aleshores reservats als homes, fins i tot a la universitat.

Un jove pescador —per tornar a l'exemple d'abans— s'havia de formar, no solament per tirar la xarxa i agafar la màxima quantitat de peix possible, sinó també per pensar, per sentir, per viure en privat i en públic segons el conjunt de valors compartits per la pròpia comunitat de pescadors. I així mateix passava en els altres oficis. Igualment, les noies no havien d'aprendre només a fer les feines de la llar i les activitats típiques femenines, sinó també a comportar-se segons els valors i els models de la comunitat. La instrucció professional en sentit estricte, en definitiva, era —i és— sempre inseparable de la formació humana que dóna forma a una certa visió del món i de la vida. És per això que la formació del treball era —i és— un fet culturalment rellevant.

Les coses es van complicar quan algunes comunitats van començar, per dir-ho d'alguna manera, a especialitzar-se. Quan, per exemple, el fill del pescador, o bé perquè la pesca era més escassa, o bé per un altre motiu, va considerar més oportú deixar l'ofici del pare i dedicar-se al comerç o a l'agricultura. En aquella situació el pescador no el podia ensenyar i havia de confiar-lo a un mestre de l'ofici que el

fill havia escollit. En alguns aspectes, el mestre extern assumia les competències del pare natural, no solament perquè ensenyava al jove un nou ofici, sinó perquè un comerciant o un pagès o qualsevol altre s'havia de formar en la manera de pensar i de comportar-se, diferent de la d'un pescador. En altres paraules, el nou mestre suplia en bona mesura la funció del pare en la formació ideològica i moral, es convertia en un educador i no en un mer instructor. Molta menys importància va tenir aquest canvi en la formació femenina, que va continuar tancada dins les parets de la casa fins a temps molt recents i, per tant, va quedar lligada llargament a models pedagògics molt més estàtics.

Heus aquí la qüestió fonamental de l'art com a via pedagògica. Art, però —atenció!— no com l'entenem avui dia, sinó com una activitat regida per regles pròpies i dirigida a obrar, produir, construir amb utilitat i possibilitat, però no necessàriament a crear alguna cosa bella o nova. Avui dia, en canvi, quan diem «art» entenem gairebé només la pintura, l'escultura, l'arquitectura, i, en certa manera, les anomenades arts menors, la música i el cant. La nostra és una noció que té dos o tres segles, des que es va reforçar la idea de «Bellers Arts» per distingir-les de les arts menys nobles o no estèti-

ques, que van retrocedir a mer artesanat. Abans, però, la noció d'art contemplava des de les activitats intel·lectuals i cultes, com les Arts liberals —que van perpetuar el tipus d'instrucció «formal»—, fins a les «mecàniques», és a dir, les més humils, com l'art del carnisser, o encara més modestes, el de qui buida pous negres.

Tots aquests s'anomenaven igualment «artistes», perquè tots practiquen un art —en el sentit arcaic— amb aprenents, treballadors o «company», i mestres. Aquests termes encara ens aproximen a la idea d'instrucció pedagògica fonamentada en l'activitat del treball supervisat pel mestre de l'art, seguida durant molts anys com a aprenent, abans de ser, si era possible, matriculat com a «company», o sigui membre de l'art en qüestió; finalment, després d'una selecció encara més severa, es podia accedir a la qualificació de mestre d'art, reservada només a uns quants, naturalment.

La llarga formació de l'aprenent es desenvolupava segons regles rígides; era, per tant, una escola severa, que enduria, que consistia no solament en la muda lliçó quotidiana d'«aprendre fent» —i, potser també, d'«aprendre equivocant-se»—, sinó també de l'experiència fora del treball, de la vida en la pròpia comunitat i la relació amb diferents artesans. Arribar a ser «com-

pany matriculat» volia dir no sols aprendre tot allò que era necessari dels misteris de l'ofici, o almenys de les tècniques habituals d'aquella producció, sinó també assimilar la mentalitat, la ideologia i el comportament escaients que eren, tant en privat com en públic, els trets característics de l'educació d'un determinat artista.

Així les coses, és profundament injust que les històries de la pedagogia o de l'educació silenciïn del tot encara, o només esbossin aquest tipus de formació que durant mil·lennis, abans del naixement de les escoles, ha representat el model pedagògic més seguit per les noves generacions. És així que, des de l'Edat Mitjana, mentre els estudiants de les escoles i de les universitats on s'impartia instrucció «formal» eren una elit reduïda, eren molt més nombrosos, sense comparació, els seus coetanis, socialment menys afavorits, els quals suaven als tallers pudosos i n'aprenien l'art, professionalment i culturalment, com ja hem vist. D'aquest tipus de formació provenien, a més de Leonardo da Vinci, altres noms famosos, com Brunelleschi, Botticelli, Michelangelo, Raffaello, Velázquez, Goya, etc. També molts «artistes», que avui anomenariem tècnics, com Franklin, Arkwright, Fulton, etc., que varen aconseguir la fama com a insignes inventors, sense els quals la

Revolució Industrial no hauria estat igual. Aquest concepte de l'art, en el sentit modern, i encara més en el sentit antic, més ampli, està poc considerat als models de la formació escolàstica d'avui dia: a l'escola, en general, està considerat entre les assignatures de rang inferior.

En què consistia veritablement la formació de l'aprenentatge artesanal? Per desgràcia, no en sabem gaire res. La primera causa del silenci, que fins ara continua envoltant la pedagogia artesana, va ser la poca consideració i, sovint, la nul·la atenció que la cultura oficial tenia per les arts «mecàniques». A més, tot allò que tenia relació amb l'activitat dels tallers estava guardat amb un secret tan fort que un nou adepte de l'art, acabat l'aprenentatge i abans de ser matriculat com a company, havia de jurar solemnement de mantenir el secret, si no es volia arriscar a sancions molt greus i, a vegades, fins i tot a la pena capital. Naturalment, el secret era important en la mesura que les arts volien guardar procediments de treball especialment valuosos: per exemple, un art de tintorers que transmetés de generació en generació les pròpies fórmules de tintura, o l'art «de la pedra», és a dir, dels constructors de palaus i catedrals, que tenien el secret per obtenir i treballar de determinades maneres els materials

de construcció, i també per a la seva combinació estètica. Aquests secrets no haurien resistit gaire temps si, com a l'escola o a la universitat, s'haguessin impartit per mitjà de llibres i lliçons de professors que, inevitablement, haurien deixat més indicis. En canvi, aquests secrets sobreviuen transmetent-se sempre sense textos escrits, limitats a breus ensenyaments orals, consistents sobretot en l'exemple gestual del mestre o dels treballadors més grans i en l'observació, per mitjà de la qual l'aprenent, si era despert i ben dotat, podia intuir també allò que no se li ensenyava.

L'absència de textos i lliçons no vol pas dir, però, que tots els artesans fossin analfabets, sobretot a partir del Renaixement. Al contrari, els mestres de les arts més elaborades eren persones d'una gran cultura perquè, potser com a autodidactes, havien estudiat i s'havien format. Leonardo, que tenia una bona instrucció, amb una mica d'esnobisme es vanagloriava de ser un home «sense lletres», per dir que no havia seguit els estudis de llatí com els doctes: i, tot i amb això, en molts camps del saber no estava per darrere d'aquests. La mateixa cosa podem dir de Michelangelo, un altre fruit de la pedagogia de «l'aprendre fent» i, per tant, també ell un «sense lletres», que fins i tot va arribar a ser autor d'alguns

sonets que es compten entre els millors de la literatura italiana del Renaixement. En canvi, la cultura oficial encara continuava menystenint tots els artesans, amb poques excepcions, només perquè no pertanyien a la noblesa ni a la burgesia benestant, i per això no havien estudiat els clàssics, i quedaven així relegats a la categoria dels *non latinantes*, obligats a mirar de baix a dalt la «jerarquia celestial» dels *latinantes*. Aquesta disparitat va ser duríssima i ni tan sols avui, ja amb un peu en el 2000, es pot considerar definitivament superada.

D'aquí ve la distinció entre Arts «liberals», és a dir, dignes d'un home lliure de la necessitat d'haver de treballar manualment per viure, i les Arts mecàniques, que aleshores significava que qui practicava les segones, fins i tot les més apreciades, també sabia fer productes útils i bells, però no superava mai un cert nivell, perquè no tenia la base intel·lectual que sí tenia qui havia estudiat les arts liberals. L'artesà sabia fer, a vegades fins i tot excel·lentment, la seva feina i podia rebre l'admiració general, però no sabia citar els clàssics, no sabia les regles del sil·logisme, ni les figures retòriques, o sigui, segons el judici de l'època, no sabia pensar i, per tant, era de bon tros superior a qualsevol «artista». Per això, hauria estat capaç de fer, perquè

la pràctica no és l'aplicació de la teoria. En paraules senzilles, la frontera entre els que vivien de renda o que, almenys, no havien de treballar a les ordres d'un amo per viure, i els que, en canvi, no podien permetre's aquest luxe, era el llatí, el veritable *status symbol* de les classes altes. Es tractava d'una frontera molt clara. Els *non latinantes* no aconseguien gairebé mai superar-la. Després de la Contrareforma, l'única escletxa era que aquests últims, si eren prou intel·ligents i espavilats, fossin escollits per a la vida eclesiàstica i entressin en un seminari episcopal o en una altra escola dels diversos ordes religiosos. És prou notori que la primera institució que no va contemplar de manera rígida les discriminacions socioculturals va ser l'Església.

Hi ha un final per a tot i, per tant, també li va arribar a l'organització artesanal tradicional. El problema més espinós era el següent: un aprenent rebia la formació durant molts anys al costat del mestre i després, sovint sota la protecció d'algú poderós que l'admetia al seu servei, podia arrencar el vol cap a l'exercici de la bellesa, inutilitzant així tota la cura i l'esforç que el mestre li havia dedicat, ensenyant-lo i educant-lo durant anys. Al segle XVII, va anar augmentant gradualment el consum, i això va facilitar l'establiment de manufactures que funciona-

ven amb força hidràulica, en comptes dels tallers artesanals. És així que l'artesanat es va anar debilitant progressivament: primer es va veure obligat a limitar la formació dels aprenents, gairebé exclusivament, als fills dels mestres, per als quals hi havia una certa garantia que després no abandonarien l'ofici. Els primers ferments de la revolució industrial al segle XVIII van trobar l'organització corporativa en un irreparable declivi. Entre la meitat d'aquell segle i la meitat del següent, tots els Estats europeus van emetre decrets que constrenyien allò que restava de les antigues organitzacions artesanals.

Amb això no vull pas dir que a partir d'aquell moment l'artesanat s'hagi fet desaparèixer de la capa de la terra. De fet, ha continuat sobrevivint fins ara, tot i que de maneres ben diverses de les d'abans. Algunes arts antigues hi van sortir guanyant, d'aquella caiguda. L'arquitectura i l'enginyeria, fins aleshores representades per les arts dels paletes lliures (*liberi muratori*), van començar a respondre a les exigències tecnològiques dels nous temps: primer es van ensenyar a les acadèmies militars i, després, als cursos universitaris. La mateixa cosa va passar en l'art dels cirurgians *non latinantes* que, després de segles de perdre el contenciós contra els metges *latinantes*, al segle XIX van pujar al mateix

nivell. També en l'art dels exespecialistes, després farmacèutics, veterinaris, agraris, etc. En canvi, l'ensenyament de les arts tècniques de nivell inferior va ser recuperat amb la institucionalització de les escoles tecnicoprofessionals inferiors, destinades a omplir el buit formatiu que va deixar la reducció de l'artesanat. Aquestes escoles van respondre també a la demanda de les noves categories de treballadors intermedis especialitzats i tècnics a les indústries i, fins i tot, a la burocràcia —empleats administratius i comptables de diversos nivells—, al comerç, que estava en expansió, sense oblidar altres sectors, com la sanitat —infermeres, vacunadors, llevadors, etc.—, l'agricultura modernitzada —granjers, enòlegs, adobadors, etc.—, que l'antic artesanat, encara que hagués sobreviscut, no hauria sabut formar.

Aquestes escoles es deien inicialment «escoles d'arts i oficis», però, més enllà de la similitud nominal, la diferència respecte a l'antiga formació artesanal era evident. Més tard, potser per esborrar el retard en el nom, es van dir «professionals» —una denominació molt eufemista, ja que no preparaven per a cap professió, sinó per a nous i antics oficis— o, més pròpiament, «d'iniciació al treball». En aquestes escoles no faltava l'ensinistrament pràctic, però es feia en petits

tallers annexos a la mateixa escola, durant l'horari acadèmic, sense una finalitat productiva, només d'exercici, amb un ambient ben diferent dels antics tallers. L'única finalitat era l'ensinistrament de les destreses i no pas la formació integral per mitjà de la participació en la producció. En conseqüència, també la relació entre l'alumne i l'instructor tecnicopràctic de les noves escoles era ben diferent respecte de la que tenien l'aprenent amb el mestre d'art d'abans. A més, cadascuna d'aquestes escoles comprenia també l'ensenyament formal —llengua, història i geografia, educació cívica, nocions de matemàtiques i física, o matèries anàlogues—, s'utilitzaven llibres i es demanava als alumnes habilitats verbals, orals i escrites; és cert que de manera reduïda respecte a les escoles gimnàstiques dels *latinantes*; de totes maneres buscant un aprenentatge i una educació de la personalitat diferent, fins i tot contràries, respecte als propis de l'ensenyament artesanal. Aquesta diferència es va veure incrementada quan es van crear les escoles tecnicocientífiques superiors, on l'espai atorgat a les matèries teòriques es va veure augmentat i, en canvi, es va reduir l'espai pràctic als laboratoris.

En definitiva, entre l'especialitat humanística, la tecnicocientífica i també la professional, hi havia separacions

clares; és així que a cadascuna de les especialitats hi corresponien unes determinades condicions socioeconòmiques dels alumnes: a la humanística, la burgesia mitjana-alta; a la tècnica, l'anomenada petita burgesia; i a la professional, el proletariat en alça. A mesura que augmentava la mobilitat social, la diferència entre les tres especialitats es feia menys clara, tot i que la distància jeràrquica entre tots tres, encara avui, continua. Cal que reflexionem sobre un tret distintiu importantíssim: l'aprenentatge artesanal desembocava directament en un lloc de treball garantit per a tota la vida productiva de l'aprenent promocionat a «company» i, més tard, potser mestre. Mentre que l'escola professional, en general, no garantia res de tot això. Com totes les escoles, donava el títol als diplomats, però deixava el joc del mercat de treball, el decidir qui, com i quan es traduïa aquell diploma en una ocupació duradora. Com que hi ha un nexa important —i encara ho serà més en el futur— entre formació i treball i, com que també hi ha la retroacció de la vida professional als tipus de formació que hi preparen, no m'estenc més en aquest punt, perquè la seva rellevància ens és prou evident a tots.

Alguns exemples de la jerarquia que es va començar a crear després de la davallada de la formació artesanal es

poden il·lustrar amb la història de la legislació italiana: la llei Casati, de 1859, havia consignat les escoles i els instituts tècnics —anomenats encara aleshores «especials» perquè la instrucció pròpiament dita encara era humanística— al «Ministero della Pubblica Istruzione». Però la cultura tradicional no va suportar la unió entre els estudis clàssics i els nous estudis tecnicocientífics: ben aviat les noves especialitats es van transferir al «Ministero dell'Agricoltura, Commercio e Industria». I va ser un període positiu per a aquestes escoles perquè aquest ministeri les va tenir en una consideració de la qual no haurien gaudit, segurament, en el «Ministero della Pubblica Istruzione». De totes maneres, aquest desnivell evidenciava la desvalorització contínua de la formació tecnicocientífica respecte de la *via regina* dels estudis clàssics. Un altre exemple són els estudis tècnics per respondre a la demanda creixent dels enginyers: durant la segona meitat del segle XIX, es va instituir una secció fisicomatemàtica des de la qual —de manera excepcional— era possible accedir a la facultat de ciències per passar després a l'escola d'aplicació d'enginyeria.

Però també aquí els tradicionalistes van reaccionar, trobaven inaudit que s'admetés a la universitat algú que no hagués estudiat a l'escola ni el *rosa*

rosae. És així que als alumnes que venien dels estudis tècnics que volguessin continuar els estudis científics, si volien continuar a l'escola d'enginyeria, se'ls feia un examen de llatí. Era com dir que el desconeixement de la llengua de Ciceró impedia, *a priori*, d'esdevenir un bon botànic, un bon físic, un bon matemàtic, etc. Però volia dir també que l'estudiant que no havia après abans el llatí, no hauria superat mai aquella dificultat. Més tard, quan a principis del segle XX es va proposar instituir les facultats universitàries autònomes d'enginyeria i d'arquitectura, una vegada més el plantejament conservador va prevaler, i a la fi va ser possible obrir només alguns Politècnics, separats de la universitat pròpiament dita. Es posposà així uns vint anys la institució de facultats de ple dret per a la formació dels enginyers i dels arquitectes, però també la dels químics, farmacèutics, agrònoms, etc., en definitiva, de tots els que després de la davallada de l'artesanat havien estat admesos al nivell d'instrucció superior, però en una mena de llimb. De totes maneres, es continuava dient que els millors enginyers provenien dels estudis clàssics.

A més, el ministre «della Pubblica Istruzione», quan va presentar la llei que instituïa l'escola «media» única que va començar el 1963/64, va afir-

mar que també a la nova escola quedaven com a bàsiques les disciplines de lletres, seguides de les de ciències i, per últim, quasi com a complement o com a preensinistrament per a aquells que després anirien directament a treballar, l'educació física, l'educació artística, la música, i les «aplicacions tècniques». El 1969, després de la gran protesta estudiantil de l'any anterior que semblava que de cop canviava profundament l'estructura dels estudis, amb projectes de revalorització dels estudis professionals bianuals o trianuals —considerats encara seccions *minoris iuris* dels Instituts tècnics quinquennals— un corrent de pedagogs va afirmar que havia arribat el moment de reconèixer a la institució la «segona via» pedagògica, en el mateix nivell que la via clàssica i la tècnica, per revaloritzar l'esperit i la metodologia de l'antiga formació artesanal: des de la pràctica, reflexionant, analitzant i investigant, es troba la teoria i no viceversa, a la manera tradicional.

Tot això, perquè la instrucció professional per als fills de les classes populars hauria tingut fins i tot un valor de justícia social. Però, finalment, en va quedar molt poca cosa: molts Instituts professionals es van allargar, com la resta d'escoles secundàries, fins a cinc anys, de manera que als diplomats se'ls consentia d'accedir

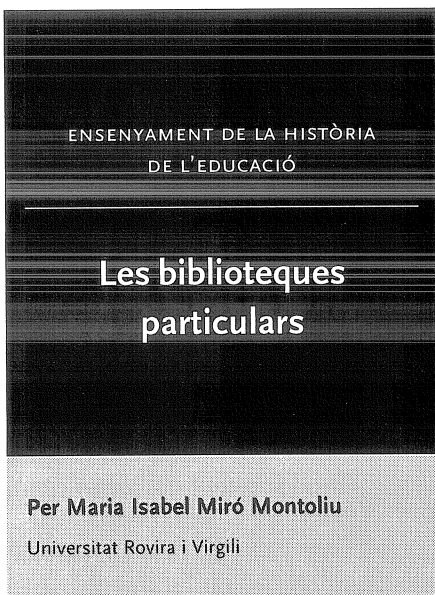
després a la universitat, com als que provenien dels liceus o dels tècnics. Tot i això, el pla d'estudis no es va enriquir, i va quedar, així, una solució deficient per a la formació cultural general i per a la professional específica. En definitiva, ni carn ni peix, i potser pitjor que abans.

La veritable revalorització de la cultura tecnològica ha fet grans passos endavant, però no s'ha arribat encara a la meta final. I, a parer meu, aquesta revalorització és un dels desafiaments que el 2000 ens demana d'afrontar sense més dubtes, o endarrerirem la futura societat europea. Hi ha un altre desafiament: l'enllaç biunívoc entre formació i treball. Un jove que es formarà en un ram d'estudis haurà de tenir una seguretat raonable que, en un futur, no estarà sotmès a les capri-

cioses oscil·lacions del mercat ocupacional, sense cap consideració per a l'especialitat en què s'ha format.

Aquestes dues grans qüestions en postulen d'altres que aquí seria massa llarg de tractar. Però, a la base d'una nova manera de pensar la formació i el destí de les noves generacions hi ha la rèmora de l'antic prejudici dels *latinantes* superiors als *non latinantes*, de la institució «formal» superior a la «informal». I també del prejudici que hi hagi especialitats i disciplines d'estudi més formatives que d'altres. Al contrari, cadascuna d'aquestes pot ser tan formativa com qualsevol altra, això el dia que no hi hagi correspondència de cadascuna amb les estratificacions socials, és a dir, les discriminacions socials conseqüents. Esperem que el nou mil·lenni les aboleixi del tot.

**Ensenyament de la
Història de l'Educació**



Fa uns anys que els historiadors s'estan plantejant l'ensenyament de la història; a les reunions científiques d'«Historia al debate», tant presencialment com a través de les llistes obertes en la xarxa d'Internet, es va debatent sobre la manera més idònia d'ensenyar la història, avui en dia, en una societat que canvia a ritmes accelerats com és la que estem vivint.

Des del nostre camp de la Història de l'Educació també ens replantegem la metodologia dinàmica i engrescadora envers els nostres alumnes; és per això que hi dediquem un apartat de la nostra revista amb la pretensió que pugui ser d'utilitat.

Aquest número estarà dedicat a les biblioteques particulars com a instru-

ment per a treballs de recerca i ens acostarem a dues d'aquestes biblioteques: una a Catalunya i una altra a les Illes Balears. També hem cregut oportú d'incloure informació sobre la Biblioteca Valenciana que, encara que sigui de titularitat pública, ja que depèn de la Generalitat Valenciana, és força desconeguda.

Saïfores és una petita població (60 habitants) a 5 quilòmetres al nord-est del Vendrell, Baix Penedès; pertany al municipi de Banyeres del Penedès. Al carrer de Dalt hi ha Cal Mata, una casa de pagès del segle XIII, que és la seu de la Fundació Àngels Garriga. Marta Mata i Garriga ens en parla en l'article *El valor d'una bibliografia reduïda*:

«Una biblioteca entre especial i especialitzada. Curtó, la biblioteca de la Fundació Àngels Garriga de Mata, és una biblioteca petita, i dins d'ella, a la sala Angeleta Ferrer, hi ha la secció dedicada a la renovació pedagògica a Catalunya, fins al 1980, que difícilment creixerà en quantitat; potser en això rau el seu valor. Es tracta d'un conjunt d'uns 3.300 volums del que podríem anomenar "llibres d'escola", és a dir, llibres que han utilitzat els mestres en la seva formació, llibres que utilitzen en la preparació del seu treball, i llibres que utilitzen els escolars, de primària i de secundària. Tots ells des de finals del segle XIX, fins a 1980.

»El denominador comú d'aquests llibres és que han estat donats per mestres pertanyents al moviment de renovació pedagògica de Catalunya, o pels seus familiars; donats directament a la Biblioteca Curtó, o donats a la biblioteca de Rosa Sensat, i, duplicats allí, han passat a l'esmentada sala Angeleta Ferrer. Donats amb el desig que des d'aquestes biblioteques els llibres, i alguns documents relacionats, serveixin per a il·lustrar una història que uns mestres han viscut apassionadament.

»No es tracta, per tant, d'una biblioteca amb l'acostumada vocació d'exhaustiva, sinó d'un conjunt reduït, com ho eren els seus lectors; potser d'un 10% dels llibres de les mateixes signatures que circulaven en el mercat a la mateixa època, però amb un cert caràcter selectiu pel seu origen: aquí tenim els llibres que han emprat, que han escrit o que han influït en els mestres que han treballat en la renovació pedagògica a Catalunya.

»Es tracta de llibres publicats, més de la meitat a Catalunya mateix, poc menys d'un 40% a la resta d'Espanya, i al voltant d'un 10% a la resta d'Europa o a Amèrica. En el cas dels duplicats de la biblioteca de Rosa Sensat, tenim la seguretat que almenys els tenien dos mestres, una multitud, a la distància de les diverses dècades i vicissituds.

»L'altra característica de la sala Angeleta Ferrer és la de l'ordenació dels llibres, amb criteris cronològics, geogràfics i editorials, adaptats a cada període i que reproduïxen en cada un d'ells el que seria una petita biblioteca escolar, d'abans de la guerra, o de després: els quaranta, els cinquanta, els seixanta o els setanta.

»El fons acaba a 1981. L'1 de gener d'aquest any comença a ser efectiu el traspàs de serveis educatius, que permet l'exercici de la competència plena en ensenyament, prevista per l'Estatut; els llibres d'aquest període es troben ja en les sales generals de la biblioteca Curtó.

»Fins a 1936. El període d'abans de la guerra té quatre prestatgeries, vint-i-quatre prestatges, amb un total de més de 900 volums. Dues prestatgeries són dedicades als llibres editats a Catalunya, en català o en castellà. En català bàsicament els de les institucions: Escola de Mestres de Joan Bardina, Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, Ajuntament i Diputació de Barcelona, Mancomunitat i Generalitat de Catalunya. En castellà la majoria dels de les editorials especialitzades: Araluce, Dalmau Carles, Gustau Gili, Labor, Salvatella, Seix i Barral.

»Hi ha una prestatgeria i mitja dedicada als llibres editats a la resta d'Espanya, especialment a Madrid. Des-

prés dels llibres tradicionals i d'editorials tradicionals, com ara Hernando, per a la formació de mestres, apareixen els que mostren la gran influència de la Institución Libre de Enseñanza, publicats pels seus promotors, com Cosío, Giner, Luzuriaga o traduïts per la seva influència, en editorials especialitzades i ressenyats per la *Revista de Pedagogía*.

»Hi ha també dos prestatges amb els llibres editats a l'estranger, la majoria en francès, de França, Suïssa, Bèlgica, pocs en anglès i algun en italià, portuguès, o alemany.

»Es reserva al final un prestatge per als llibres publicats entre 1936 i 1939 a la zona republicana.

»Des del 1939 a 1980. Aquesta secció té vuit prestatgeries, dues dedicades a cada dècada, la dels quaranta, la dels cinquanta, la dels seixanta i la dels setanta.

»Comença en un prestatge dedicat als llibres publicats entre 1936 i 1939 a la zona anomenada nacional. Després es reproduïx el mateix ordre en cada parell de prestatgeries:

- llibres d'informació dels mestres i d'orientacions pedagògiques generals;
- llibres de text de primària, ordenats per matèries;
- llibres de text d'ensenyaments mitjans, gairebé tots de Batxillerat, ordenats per assignatures.

»El subconjunt de llibres de cada dècada, mostra les seves característiques:

- la dels quaranta, amb un retorn a les orientacions tradicionals al final del segle anterior, la desaparició del català i de les traduccions mostra un panorama d'un retrocés només explicable a causa d'una guerra;
- la dels cinquanta ens permet conèixer unes primeres iniciatives de renovació en algunes escoles, amb els primers llibres comprats a l'estranger, i algunes editorials autòctones mirant de millorar el nivell pedagògic;
- la dels seixanta presenta els primers canvis d'obertura en les orientacions oficials, la represa del moviment de renovació pedagògica, amb els primers llibres d'escola i sobre l'escola en català, i la pujada de les traduccions, molt especialment amb textos sobre diverses concepcions pedagògiques i línies didàctiques;
- la dels setenta ja comença amb els canvis de la llei de 1970, i l'allau de producció pròpia i de traduccions a tot azimut, posant l'accent en els aspectes socials i polítics de l'educació, cosa que es veuria reflectida fins al 1980, en els primers textos de la democràcia:

Constitució, Estatut, Primers Decrets i disposicions sobre la llengua.

»Una prestatgeria central és dedicada a la documentació i producció de Rosa Sensat, dossiers, llibres, revistes. Una prestatgeria lateral conté els llibres d'història de l'escola i de la pedagogia, que són taló de fons de la singladura catalana, així com els llibres dedicats als seus protagonistes, mestres i escoles.

»I, finalment, unes prestatgeries de reserva contenen les col·leccions de tres editorials ja desaparegudes, que emmarcaren en diversos camps la seva producció per a la renovació pedagògica: Fontanella, Laia i Nova Terra.

»En la sala Angeleta Ferrer pot veure's l'evolució de l'escola i la seva renovació, tot al llarg de gairebé un segle, amb la ruptura que significà la guerra i el dilatat període de retard de la postguerra.

»Les afeccions dels mestres renovadors. Aquest conjunt bibliogràfic especial i especialitzat, respecte de l'escola i la seva renovació, té, en dues sales a part dins de la biblioteca Curtó, un marc bibliogràfic general, el dels llibres no pròpiament de l'escola sinó dels altres camps, que els mateixos mestres tenien en la seva biblioteca familiar, i que els seus hereus han donat a la seva biblioteca.

»Una sala situada a les golfes de la biblioteca Curtó conté, ordenats per matèries, els llibres publicats des del segle passat fins al 1935. Es tracta d'uns 2.800 volums, amb títols de totes les matèries. Predomina, de molt, la part dedicada a la literatura francesa, catalana, i castellana i a molta distància segueixen els llibres de religió, belles arts, filosofia i geografia i història. A la mateixa sala, i en prestatgeria central, hi trobem uns 200 exemplars de literatura infantil, en francès, català, castellà, alemany i anglès.

»En una gran llibreria, situada a la planta baixa, al costat de literatura oral, es guarden els llibres no pròpiament referits a educació, publicats entre 1940 i 1980. Es tracta de més de 2.000 volums que, juntament amb els de les editorials Fontanella, Laia i Nova Terra, reservats a la sala Angeleta Ferrer, ens dibuixen altra vegada les afeccions dels mestres renovadors i la seva evolució en aquestes dècades. En comparació amb les afeccions dels mestres d'abans de la guerra, la literatura ha baixat, i han pujat: psicologia, sociologia, política, belles arts i història.

»Veus aquí un conjunt bibliogràfic que, repetim, difícilment creixerà en quantitat, però que convida a treballar en profunditat la història de la nostra renovació pedagògica.»

Avui s'està catalogant el fons, per conveni amb la Universitat Rovira i Virgili, i aviat es podrà consultar en la base de dades del CUCC.

Fundació Àngels Garriga de Mata
Carrer de Dalt, 6
43715 Saïfores (Tarragona)
T. 977 67 70 65

M. Antònia Roig, de la Universitat de les Illes Balears, ens parla de Palma:

«És un fet que la màxima dificultat i dedicació temporal, dins la tasca investigadora, la presenta la localització de les fonts necessàries per a argumentar i validar les hipòtesis de treball. Frequentment els materials documentals es troben dispersos, resulta difícil la localització de col·leccions completes en un mateix arxiu o biblioteca i els arxius particulars són pràcticament inaccessibles. Són, aquests aspectes, entrebancs inherents al procés investigador.

»Per tant, és motiu de satisfacció, per a tots aquells que ens movem dins l'àmbit de la investigació històrica, l'increment de la xarxa bibliotecària a la ciutat de Palma amb la inauguració d'una nova biblioteca que aporta el seu fons per a la recerca sobre temàtica

balear. Fem referència a la Biblioteca Lluís Alemany, considerada una de les col·leccions bibliogràfiques més importants de Mallorca, que consta de més de 15.000 volums; està ubicada al Centre Cultural de la Misericòrdia i depèn del Consell Insular de Mallorca.

»Mitjançant un catàleg informatitzat, es pot accedir fàcilment al fons bibliogràfic i documental, que consta de “monografies, revistes, fullets, mapes, gravats, goigs, xilografies i litografies”, segons recollim textualment de la tarja de presentació. Al mateix temps, el visitant es pot beneficiar de les exposicions que organitza la institució per donar a conèixer el seu material. Des de la data de la inauguració (16-10-98), s’han realitzat dues mostres: “Les Illes i el seu entorn, Cartografia il·luminada del segle XVIII” i “La Real Sociedad Económica de Amigos del País”.

»L’horari d’atenció al públic és de 9,30 a 13,30, de dilluns a divendres, i de 16,30 a 20,00 els dimarts i els dijous. L’investigador té la possibilitat d’utilitzar ordinadors portàtils, ja que la sala de consulta gaudeix de connexions adients, així com també fer ús del servei de fotocòpies. S’ha de destacar l’amabilitat i el bon fer dels seus responsables, que no dubten a facilitar la recerca.

»Per altra banda, també dins l’any 1998, s’ha de ressenyar l’edició d’un

catàleg que unifica les publicacions periòdiques disponibles a la Biblioteca del llegat de Gabriel Llabrés i a la Biblioteca Municipal de Palma, a càrrec del Servei d’Arxius i Biblioteques de l’Ajuntament de Palma, dins la col·lecció Rúbica, amb la finalitat de difondre les publicacions periòdiques de la col·lecció municipal. El catàleg resulta de fàcil consulta i, sens dubte, facilita la tasca dels usuaris ja que compta amb unes explicacions prèvies del sistema organitzatiu utilitzat, unes normes per afavorir-ne l’ús, una relació alfabètica de les publicacions amb els pertinents aclariments sobre l’estat de la col·lecció, un índex cronològic per datar l’aparició de la revista o diari, una llista de números solts i, fins i tot, un índex d’entitats responsables de la publicació.

»Resulta, evidentment, una eina útil i, sobretot, com molt bé es recull a la introducció del catàleg, compleix amb la intenció dels seus promotors: evitar a l’usuari investigador “viatges inútils”. Considerem el catàleg un instrument alleujador i agraïm aquests tipus d’iniciatives.

»Per acabar, no podem deixar de dir que són exemples a seguir per les entitats corresponents. Cal realitzar l’esforç de facilitar a l’investigador l’accés a fons privats i, així mateix, simplificar la consulta a tot arreu o biblioteca,

mitjançant catàlegs com el que ha presentat el Servei d'arxius i biblioteques de l'Ajuntament de Palma.»

Biblioteca de Lluís Alemany

Via Roma, 1

Palma de Mallorca

T. 971 22 92 40 – 971 22 92 18

Des de València, Carme Agulló ens dóna referències de la Biblioteca Valenciana:

«Depèn de la Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana. Es creà els anys 70 a partir d'una donació de la família de Nicolau Primitiu Gómez-Serrano a l'Estat amb una escriptura notarial on es precisava que si en algun moment el poble valencià tenia un govern propi, la donació era per als valencians. En compliment d'aquesta voluntat, el govern central la va cedir a la Generalitat, que va crear la Biblioteca Valenciana mitjançant un Decret i una llei d'organització.

»Està ubicada al Monestir de Sant Miquel dels Reis, a l'Avinguda de la Constitució, 284 de València, dins del conjunt de la Biblioteca Valenciana inaugurada el 30 de març de 2000.

»Aquesta Biblioteca Valenciana augmenta els fons per tres vies:

–donacions de particulars;

–exemplars que es deposin per a aconseguir el dipòsit legal. Aquesta disposició està en vigència des de 1983;

–adquisicions.

»Dins del primer apartat, el de donacions, a més de la primera de Nicolau Primitiu, es recullen les d'Adolf Pizcueta, Lluís Guarner, Emilio Muñoz, Pere M. Orts, Manuel Bas Carbone, A. Belda, Almela i Vives, Manuel Sanchis Guarner, Garcia Jarque i Salvador Pallarès, i la de Guillermina Medrano i Rafael Supervía, que dóna principi a la secció dedicada a l'exili republicà. Aquestes donacions consisteixen en biblioteques personals on s'arreglen, a més de llibres, publicacions periòdiques.

»Els exemplars que es reben mitjançant el dipòsit legal són remesos per les impremtes i comprenen tota mena de publicacions: llibres, llibrets de falla, llibres de festes, programes d'ordinador, premsa, publicacions periòdiques, cartells, etc., tot allò que du dipòsit legal.

»Quant a adquisicions, se segueixen quatre criteris: temes valencians, autors valencians, produccions periòdiques i obres generals d'interès.

»Dins la Biblioteca Valenciana cal distingir les sales dedicades a biblioteca infantil i juvenil, biblioteca de préstec, consulta en sala de ciències i d'hu-

manitats, a més de l'hemeroteca de publicacions periòdiques recents (diaris, revistes de diversa temàtica) i, sobretot, la sala d'investigadors "Nicolau Primitiu", dedicada a temes i autors valencians i on es centralitza la consulta de les obres relacionades amb aquesta temàtica; és una secció formada per la donació de les biblioteques particulars de valencians il·lustres i consta de més de 80.000 monografies i 5.000 publicacions periòdiques.

»La principal riquesa de la Biblioteca Valenciana resideix en la gran quantitat i qualitat d'obres d'autors i temes valencians, però, a més a més, també compta amb importants fons fotogràfic, de cartells (des de finals del segle passat), de còmics i de publicacions periòdiques valencianes.

»La seua consulta resulta imprescindible per a tot estudiós de la cultura valenciana des de final del segle XIX fins a l'actualitat. Els problemes i debats, els avanços i retrocessos en temes com ara l'ensenyament de la llengua, la pròpia llengua i, en general, la producció i difusió de la pròpia cultura es poden seguir en documents de pri-

mera mà, recopilats per gran part dels seus protagonistes principals.

»Està microfilmada la premsa diària, les publicacions oficials i les obres de molta demanda. Per tal de consultar les obres, existeixen servei de recerca tradicional (fitxes) i mitjançant programa informàtic.

El servei de reprografia comprèn la reproducció en paper dels microfilms i un escàner per tal de reproduir aquells documents que no es poden consultar en cap altre lloc, en un intent de conservar el patrimoni en les millors condicions possibles.

»L'horari d'obertura és de 9 del matí fins les 8,30 de la tarda, obert al migdia. Els dissabtes d'octubre a juny obrim de 9 a 1,30. Per accedir-hi (està ubicada prou lluny del centre de la ciutat) caldrà utilitzar les línies d'autobús 16, 36 o N2, i està prevista una línia de metro fins a la mateixa porta, però encara no funciona.»

Biblioteca de València
Avinguda de la Constitució, 284
València
T. 96 365 04 50

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

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

**Balanç de les XIV Jornades
d'Història de l'Educació
als Països Catalans
Mataró, 17, 18 i 19 de
novembre de 1999**

Tema:

La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques

Els dies 17, 18 i 19 de novembre de 1999, es van celebrar les «XIV Jornades de Història de l'Educació dels Països Catalans» a Mataró (Barcelona), sobre el tema «La Formació Professional i les transformacions socials i econòmiques».

L'organització va anar a càrrec de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana en col·laboració amb l'Ajuntament de Mataró. El comitè organitzador estava format per: Joan Florensa, Josep González-Agàpito, Montserrat Gurrera, Àngel C. Moreu, Joan Noè, Joan Soler i Salvador Soler.

Les Jornades es van organitzar en tres grans àrees cronològiques d'estudi que incloïen: conferències, taula rodona i seminaris de presentació de comunicacions, complementades amb activitats culturals. Alguns actes eren oberts per potenciar la participació en les Jornades del professorat de Formació Professional de la zona. En concret es van fer:

–Conferències: «Matemàtiques, Tècnica i Universitat en la Catalunya dels 700», pronunciada pel Dr. Ernest Lluch, professor en la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials de la Universitat de Barcelona; «Imparar facendo: la seconda via pedagogica» («Aprendre fent: la segona via pedagògica»), pronunciada pel Dr. Antonio Santoni, professor del Departament d'Història de la Universitat de Florència.

–Presentació de comunicacions. Van ser presentades amb debat posterior en diferents sessions i es van agrupar en tres àrees:

- Orígens i evolució de la Formació Professional fins a l'etapa preindustrial (5 comunicacions);
- Formació Professional, industrialització i societat des de finals del segle XIX fins a la Llei

General d'Educació de 1970 (23 comunicacions);

- La formació Professional com a peça clau de les reformes educatives. De la Llei Villar a la LOGSE (3 comunicacions).

Cada sessió es va iniciar amb una ponència pronunciada per un expert en Història de l'Educació. Respectivament, van ser: Sr. Jordi Monés i Pujol-Busquets, Sr. Ramon Alberdi i Alberdi i Sr. Alejandro Tiana i Ferrer.

–Taula rodona: «Els reptes actuals de la Formació Professional». Amb la participació de: Sr. Ignasi Cruzate (cap d'estudis de l'Escola Universitària del Maresme. Calella), Sr. Salvador Soler (inspector coordinador de l'Àrea de FPE. Departament d'Ensenyament), Sr. Rafael Bàscones (Comissions Obreres), Sr. Paz Dorado, (Confederació d'Empresaris del Baix Llobregat) i Sr. Víctor Ligos (professor de l'IPM Miquel Biada).

–Altres activitats: Concert de Música barroca, a càrrec del Duet Bach; Visita al conjunt barroc dels Dolors, de Viladomat, a Santa Maria de Mataró i passeig pel casc antic, a càrrec del Museu-Arxiu de Santa Maria de Mataró.

Van assistir a les Jornades 92 persones de procedència diversa: professors universitaris, professors de diversos nivells educatius, estudiosos de la Història de l'Educació i estudiants universitaris; la majoria eren de Catalunya, València i les illes Balears.

Es va editar el llibre d'actes de les Jornades¹ amb les conferències i les co-

municacions presentades. Posteriorment se n'ha tramès un exemplar als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, a les Facultats de Pedagogia, a les biblioteques de Mataró i especialitzades, etc.

1. *La Formació professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró: Gràfiques rotatives, 1999.

SOCIETAT D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ
ALS PAÏSOS DE LLENGUA CATALANA

**XV Jornades d'Història
de l'Educació
als Països Catalans.
Badalona, 14, 15 i 16 de
novembre de 2001**

Tema: Municipi i educació

L'estudi del paper dels municipis en l'educació de la ciutadania té una importància cabdal per completar el panorama de la Història de l'Educació de les nacions i els Estats. Lluny de limitar-se a un plantejament purament localista, l'anàlisi de les relacions educatives i de les propostes que neixen i es gestionen des de les comunitats locals aporta elements d'una indubtable transcendència per entendre el passat, millorar el present i albirar el futur de l'educació en una dimensió local i, alhora, global. Sens dubte, des de les iniciatives dels primers règims municipals medievals fins a l'actual moviment de les ciutats educadores hi ha

un llarg període que ens cal estudiar i interpretar. Municipi i educació són, doncs, dos eixos entorn dels quals val la pena de compartir recerques i reflexions des d'una perspectiva històrica.

Amb aquest objectiu, l'Ajuntament de Badalona, el Museu de Badalona i la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana us conviden a participar a les XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que se celebraran a Badalona els dies 14, 15 i 16 de novembre de 2001.

Aquesta invitació s'adreça a estudiants, professorat universitari i no universitari, responsables polítics i tècnics municipals de l'àrea d'educació i persones vinculades al món de l'educació i de la història. Les XV Jornades pretenen convertir-se en un espai per compartir estudis, comunicacions i reflexions entorn de les relacions entre municipi i educació des d'una perspectiva històrica. A més, per enfortir l'arrelament de les jornades en el lloc on se celebren també es proposa com a àmbit de treball l'estudi de la Història de l'Educació a Badalona i al seu àmbit d'influència.

Temes i àmbits de treball

MUNICIPI I EDUCACIÓ

- Polítiques educatives i competències municipals en l'organització de l'ensenyament.

- Activitats i propostes educatives de les entitats i institucions locals.
- Innovació educativa en l'àmbit municipal: del pensament a l'acció; de l'escola a la ciutat educadora.

ESCOLA I EDUCACIÓ A BADALONA I AL SEU ÀMBIT D'INFLUÈNCIA

Programa d'activitats

Dimecres 14 de novembre

- 18 h: Inscripcions i recollida de documentació (Museu de Badalona, plaça de l'Assemblea de Catalunya, 1)
- 19 h: Acte inaugural de les XV Jornades:

- Parlaments i balanç de les jornades anteriors.
- Conferència inaugural «Ajuntaments i Educació al segle XX», a càrrec de Josep M. Ainaud de Lasarte, historiador.
- Concert i refrigeri de benvinguda.

Dijous 15 de novembre

- 9 h: Sessions temàtiques simultànies. Presentació de comunicacions dels àmbits del tema central:
 - Bloc a): Polítiques educatives i competències municipals en l'organització de l'ensenyament.
- Ponència: Alejandro Mayordomo, professor de la Universitat de València.

–Bloc b): Activitats i propostes educatives de les entitats i institucions locals.

Ponència: Alfons Martinell, professor de la Universitat de Girona.

11 h: Descans

11.30 a 13 h: Visita a la *Baetulo* romana.

16.30 h: Escola i educació a Badalona i al seu àmbit d'influència.

Ponència: Jordi Monés, president de la Societat de la Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

17.30 h: Descans

18 a 20 h: Taula rodona: «1979-2001, dues dècades de polítiques educatives municipals».

Moderador:

Jaume Carbonell, director de *Cuadernos de Pedagogia* i professor de la Universitat de Vic.

Ponents:

Sara Blasi, presidenta del Consell Escolar de Catalunya, directora general d'Ensenyament Primari (1980-1987), delegada territorial del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1989-1999).

Anna Pagans, primera tinent d'alcalde de l'Ajuntament de Girona, regidora d'Educació (1991-1999).

Camil Pujol, cap de secció de Suport Municipal de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona.

Roser Vila, directora del Projecte Educatiu de Ciutat de l'Ajuntament de Barcelona, directora de l'Institut Municipal d'Educació (IME) de l'Ajuntament de Badalona (1983-1991).

Araceli Vilarrasa, directora del Fòrum Escola Ciutat, cap de servei del Coneixement de la Ciutat de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (1989-1999).

Divendres 16 de novembre

9 h: Presentació de comunicacions

Bloc c): Innovació educativa en l'àmbit municipal: del pensament a l'acció; de l'escola a la ciutat educadora.

Ponència: Joan Subirats, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona.

11 h: Descans

11.30 h: Conferència «El paper del municipi en la ciutat educadora», a càrrec de Fiorenzo Alfieri.

13 h: Conclusions i cloenda de les Jornades

Informació

Presentació de comunicacions

Es poden presentar comunicacions sobre tots els àmbits de treball de les Jornades. L'extensió màxima és de 10 pàgines impreses a un espai i mig en format Din-A4, incloent-hi un resum de 25 línies en català i 10 en anglès.

Caldrà enviar la comunicació per correu electrònic a l'adreça: egurri@museubdn.es o bé, en suport informàtic [disquet de 3 1/2; programa Word 97 (PC)], amb una còpia impresa, segons les normes adjuntes.

Les comunicacions s'han d'enviar al Museu de Badalona (plaça de l'Assemblea de Catalunya, 1, 08911, Badalona) abans del dia 30 de juny de 2001, fent constar l'àmbit temàtic dins el qual es presenta la comunicació i si es necessitarà algun aparell de suport audiovisual per fer la presentació (retroprojector, vídeo, projector de PC, etc.). La publicació en format CDR i el resum, en paper, de totes les comunicacions i ponències es lliuraran amb la documentació inicial de les Jornades. L'organització no es responsabilitzarà de la publicació de les comunicacions presentades fora del termini fixat o que no s'ajustin a les instruccions de presentació.

El comitè organitzador es reserva l'admissió de les comunicacions que no siguin acceptades per un comitè científic designat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Normes per a la presentació de les comunicacions

L'original ha de constar d'una còpia impresa en paper del correu electrònic o del disquet.

Les pàgines no es numeraran, ni s'utilitzaran encapçalaments i peus de pàgina. S'han de fer servir els tabuladors, els salts de pàgina i els retorns, només quan sigui estrictament necessari, per tal que la presentació quedi ben neta.

Les referències bibliogràfiques es presentaran al final de l'article per ordre alfabètic i redactades d'acord amb els criteris següents:

—Quan es tracta de llibres:

Codina, Roser [et al.]. *Fer matemàtiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona; Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona; Vic: Eumo Editorial, 1992.

—Quan es tracta d'un capítol d'un llibre en què han col·laborat diversos autors:

Benejam, Pilar. «Ciències Socials i valors». Dins: Puig, Josep M [et al.]. *Cròniques per a una educació democràtica*. Vic: Eumo Editorial, 1998, p. 193-203.

—Quan es tracta d'articles de revistes:

Bornas, Xavier [et al.]. «Noves tecnologies i atenció a la diversitat». *Suplements* [Vic], vol. 2, núm. 2 (tardor, 1998), p. 4-12.

Les citacions textuais dins del text aniran sempre en rodona (ni negreta, ni cursiva, ni subratllat) i entre cometes. Si es vol donar la referència biblio-

gràfica, es farà de la manera següent: (Fibla, 1995).

Les notes aniran, també, al final de l'article, segons la numeració prevista al text principal, sense que hi estiguin vinculades. Dins del text, els números indicadors de nota aniran entre parèntesis i després de qualsevol signe de puntuació.

Algunes abreviacions usuals:

p. (pàgina / pàgines)

núm. (número / números)

cap. (capítol / capítols)

seg. (següent / següents)

ed. (edició / editor)

vol. (volum / volums)

Per a les remissions, farem servir sempre la forma «vegeu» i no pas «v.» o «cfr.».

Si hi ha il·lustracions (quadres, gràfics, esquemes...) s'hauran d'enviar en format original, (en cap cas fotocoïades) per tal de garantir una bona reproducció. Les il·lustracions aniran numerades i s'indicarà en el text principal on han d'anar col·locades. El text del peu d'il·lustració anirà també al final de l'article, segons la numeració prevista al text principal.

Inscripcions

Cal emplenar i enviar la butlleta d'inscripció o fer arribar les dades personals i professionals per correu o fax

a la Secretaria de les Jornades, amb una còpia del resguard de l'ingrés o transferència bancària de l'import de la quota corresponent. Les quotes d'inscripció són les següents:

–Quota ordinària: 14.000 pessetes (abans del 30 de juny) i 18.000 pessetes (després del 30 de juny).

–Socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, professorat de Badalona i membres d'entitats d'història local del Barcelonès Nord: 9.000 pessetes (abans del 30 de juny) i 13.000 pessetes (després del 30 de juny).

–Estudiants universitaris (caldrà acreditar-ho documentalment): 4.000 pessetes.

L'ingrés de la quota s'ha de fer a nom de: SOCIETAT D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ DELS PAÏSOS DE LLENGUA CATALANA. XV JORNADES D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ, al compte núm. 2100 3201 34 2200361525 de «La Caixa».

Comitè organitzador

Jordi Borrell, Francesca Garcia, Montserrat Gurrera, Esther Gurri, Àngel C. Moreu, Emili Muñoz, Ramon Tarròs, Joan Soler i Amigó i Joan Soler i Mata.

Secretaria de les jornades

Ajuntament de Badalona
Departament d'Educació
XV Jornades d'Història de l'Educació
als Països Catalans
Av. Martí Pujol, 86 3r, 08911 Badalona
T. 93 483 27 79
Fax 93 464 47 05
A/e. jborrell@aj-badalona.es

Informació sobre les comunicacions

Joan Soler i Mata. Facultat d'Educació
de la Universitat de Vic
T. 93 886 12 22 ext. 331
Fax 93 889 10 63
A/e. joan.soler@uvic.es

Altres informacions

La tercera i darrera circular s'enviarà durant el mes de setembre de 2001 a les persones inscrites, concretarà els noms de tots els conferenciants i participants a les taules rodones, confirmarà els horaris i us informarà de les activitats que s'organitzin paral·lelament a les Jornades.

Juntament amb la circular s'enviarà la informació sobre les possibilitats d'allotjament i els serveis de restaurant a la ciutat de Badalona.

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

Presència de la Societat en Congressos Internacionals

El 3r Encontre Ibèric d'Història de l'Educació

Els dies 10, 11 i 12 de juny de 1998 es va celebrar a Braga (Portugal) el 3r Encontre Ibèric d'Història de l'Educació. Organitzat per la Secció d'Història de l'Educació de la Societat Portuguesa de Ciències de l'Educació, la Societat Espanyola d'Història de l'Educació i la Universitat de Minho, hi participaren més d'una cinquantena de membres d'ambdues Societats, a més d'alguns altres especialistes.

Entre aquests darrers, hi havia el professor Willem Frijoff, de la Universitat lliure d'Amsterdam, conegut pels nostres consocis per la seva participació en Jornades anteriors, i, (que com

se sap, s'expressa en un perfecte i correcte català), que va fer la ponència inicial amb el títol de «El Mestre i els seus dilemes en la Història: transmetre, obrir, o construir?». Entre els portuguesos hi havia els professors Antonio Novoa i Aurea Adão, que havien participat en les darreres Jornades (Vic i Bellaterra).

La sessió d'obertura i les taules rodones del segon dia van tenir lloc a la seu de l'Institut d'Estudis de la Infància, de Braga. A la taula rodona sobre «Crisi d'Identitat en els papers i en la Formació dels Professors: de la Tradició a les Reformes (recents)», presidida pel citat Professor Novoa, hi participava el Dr. Josep González-Agàpito de la Universitat de Barcelona i membre de la nostra Societat. Tant aquesta com les següents taules rodones va ser seguides d'un viu debat i intercanvi de parers entre els assistents.

Dues taules rodones més amb els temes de «El Mestre com a Artesà/Pràctic i com intel·lectual» i la «Història Social de la professió Docent», i una visita a l'Arxiu del districte de Braga, van omplir el segon dia, que va acabar amb l'homenatge de la Societat Portuguesa al Professor Joaquim Ferreira Gomes, de la Universitat de Coimbra.

El divendres dia 12 l'encontre va ser a Guimerães, en els locals de la So-

cietat Martins Sarmento, on després de la taula rodona sobre «Els professors en la Història», amb la participació del President de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEHE) Agustí Escolano, de Luciano Mendes, coordinador de l'Associació Nacional de Postgraduats i Recerca en Educació (ANPED), de Silvio Gamboa, President de la «Red de Historiadores de la Educación Latino-Americana» i de Justino Magalhães, Coordinador de la Societat d'Història de l'Educació - Societat Portuguesa de Ciències de l'Educació (SHE-SPCE) va intervenir el Dr. Salomó Marquès, de la Universitat de Girona, com a vicepresident de la nostra Societat per a exposar-ne les activitats i la situació actual.

Abans de concloure l'encontre, es va inaugurar l'exposició «Memorias e Escolas» del Museu de la Societat Martins Sarmento, acte que va anar seguit d'una recepció a l'Ajuntament de Guimerães.

A aquest encontre també hi van assistir la Dra. M. Isabel Miró, de la Universitat Rovira i Virgili, i el que subscriu, Dr. Ramon Tarròs, de la Universitat Ramon Llull, membres també de la nostra Societat.

Ramon TARRÒS i ESPLUGAS

XXII Congrés de la ISCHE «Books and Education». Alcalá de Henares, 6-9 de setembre de 2000

Organitzat per les universitats d'Alcalá de Henares, Complutense de Madrid, Comillas, Nacional de Educación a Distancia, i la Sociedad Española de Historia de la Educación, es va celebrar a la Facultat de Tecnologia de la Universitat d'Alcalá l'esmentat Congrés, en el qual es van presentar unes 200 comunicacions. Paral·lelament, s'organitzaren conferències, exposicions, etc.

Després d'uns anys d'absència en els congressos internacionals, la Societat va voler estar novament present en aquestes trobades, per la qual cosa va enviar dos membres de la Junta directiva, Montserrat Gurrera i Jordi Monés, que havien preparat un tríptic per lliurar als assistents a l'esmentat Congrés.

D'altra banda, Montserrat Gurrera va presentar a l'Assamblea General de la ISCHE, que té lloc en els congressos anuals, un informe on, a més de proclamar que la nostra Societat es reintegra amb voluntat de futur a les tasques de la ISCHE, recordava de forma sucinta però detallada, la història de les nostres activitats. Altrament, a l'entrada de l'Assamblea es va repartir a tots els assistents el citat tríptic on figuren aquestes activitats; finalment, cal precisar que en una de les exposicions

que varen tenir lloc al Congrés, a més d'informació sobre la Societat, s'hi varen exposar alguns dels números de la revista EDUCACIÓ I HISTÒRIA i algunes de les Actes de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans.

Com és preceptiu, hi va haver rotació dels membres de la Junta de la Societat Internacional, de la qual destaquem especialment el nomenament del nou president, que va recaure en el professor de la universitat de Lisboa Antonio Novoa, molt vinculat a la nostra Societat. A més a més, foren presentats els Congressos del 2001 i del 2002, que tindran lloc a Birmingham, del 12-15 juliol del 2001, i a París, del 9-13 juliol del 2002, i que tractaran els temes «Urbanisation and Education. The city as a light and beacon» i «L'enseignement secondaire. Histoire institutionnelle, culturelle et sociale», respectivament. També es van presentar projectes per al 2003, 2004 i 2005 de les ciutats de Sao Paulo, Sydney i Ginebra.

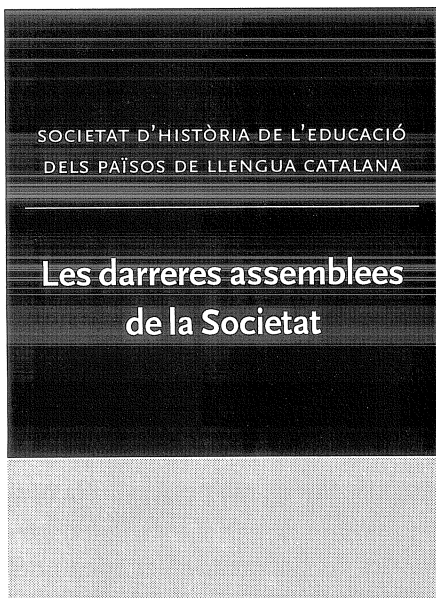
Montserrat GURRERA i Jordi MONÉS

Per contactar amb el Congrés de Birmingham, podeu dirigir-vos a les adreces electròniques:

<http://www.cetadl.bham.ac.uk/domus>,

B.P.Cox@bham.ac.uk

Quant al de París: psavoie@inrp.fr (Philippe Savoie). Properament hi haurà informació disponible a: www.inrp.fr/she



Assemblea ordinària del dia 29 de novembre de 2000

El dia 29 de novembre de 2000, als locals de l'Arxiu de l'Escola Pia de Catalunya a la Ronda de Sant Pau, 80, 2n de Barcelona, es va celebrar l'Assemblea ordinària de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana amb el següent ordre del dia:

1. Lectura i aprovació, si escau, de l'acta de l'Assemblea anterior.
2. Memòria anual d'activitats de la Junta directiva.
3. Estat de comptes. Pressupost de 2001.
4. Moviment de socis i constitució de la Junta directiva.

5. Organització de les XV Jornades (Badalona, novembre de 2001).
6. Revista EDUCACIÓ I HISTÒRIA.
7. Torn obert de paraules.

Resum de l'Assemblea

Després de ser llegida i aprovada l'acta de l'Assemblea anterior, es va informar de les activitats desenvolupades que s'han adreçat principalment a quatre objectius:

- Establir relacions amb l'Institut d'Estudis Catalans de cara a la possible integració com a societat filial.
- Presència a congressos internacionals.
- Impulsar la publicació de la revista.
- Perfilar l'organització de les properes jornades que tindran lloc a Badalona.

El tresorer va presentar l'estat de comptes que fou aprovat, com també el pressupost de l'any 2001. En relació al moviment de socis, s'informa que s'ha passat dels 91 socis de l'any 1999 als 88 actuals.

Tal com es preveu en els Estatuts de la Societat, s'acorda per unanimitat prorrogar el mandat de l'actual Junta directiva fins a la propera assemblea. També es va informar de la situació del núm. 4 de la revista EDUCACIÓ I

HISTÒRIA i de l'organització de les XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans que, sobre el tema «Municipi i educació», se celebraran a Badalona els dies 14, 15 i 16 de novembre de 2001.

En el capítol del torn obert de paraules es va acordar de fer constar en acta el condol de la nostra Societat per la mort dels senyors Ramon Juncosa i Ernest Lluch, aquest darrer víctima d'un atemptat terrorista. S'acorda transmetre el condol a les respectives famílies.

Assemblea extraordinària del 29 de novembre de 2000

Després de l'Assemblea ordinària, es va celebrar una Assemblea extraordinària en el mateix local, amb un únic punt en l'ordre del dia:

Consideració i aprovació, si escau, de la vinculació de la nostra Societat com a filial de l'Institut d'Estudis Catalans, després de les gestions realitzades segons mandat de l'Assemblea ordinària de socis del dia 17 de novembre de 1999.

Resum de l'assemblea

El president, senyor Jordi Monés, va informar de les gestions realitzades

a partir del mes de març de 2000 per tal de procedir a la nostra afiliació a l'Institut d'Estudis Catalans. Després de discutir i escoltar diverses intervencions dels socis presents a l'Assemblea i de valorar el canvi formal d'estatut jurídic que la decisió comportaria, es va

aprovar per unanimitat la vinculació de la nostra Societat com a societat filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i es va autoritzar la Junta directiva per realitzar les gestions necessàries per a formalitzar-la.

Informacions

Coordinació: Francesca Comas Rubí

L'exili cultural de 1939. Seixanta anys després

Breus comentaris sobre el Congrés celebrat a València durant els dies 1, 2, 3 i 4 de desembre de 1999.

Amb aquest títol la Universitat de València ha participat en el projecte promogut pel Grup d'Estudis Literaris sobre l'Exili (GEXEL), *L'exili republicà de 1939*, l'objectiu del qual era «intercanviar experiències, debatre i posar al dia els nous estudis realitzats, la divulgació més àmplia possible en el medi social, no solament acadèmic i, fonamentalment, el record».

Al llarg dels quatre dies, en sessions de matí i vesprada, i en quatre espais diferents —de fet els actes del dijous

tingueren lloc a la Fundació Max Aub de Sogorb (Castelló)—, s'han abordat diferents aspectes de la cultura com les Arts Plàstiques, la Història de la Ciència, la Literatura, el Teatre, la Poesia, la Comunicació Social, el Cine i la Fotografia, la Cultura Obrera, així com la Història i la Història de l'Educació.

Les sessions d'Història de l'Educació se celebraren durant el matí i la vesprada del divendres, i foren introduïdes per una conferència de Valentina Cantón sobre la revista *Educación y Cultura*. Aquesta professora, de la Universitat Nacional de Mèxic, va comentar la importància dels termes educació i cultura pels propis republicans, des de la seua perspectiva de filla de refugiats.

A continuació, es presentaren les comunicacions agrupades en diferents blocs i moderades per Enrique Belenguer, de la Universitat de La Laguna, Claudio Lozano, de la Universitat de Barcelona, i Salomó Marquès, de la Universitat de Girona, respectivament. El contingut de les comunicacions exposades —que no van ser totes les previstes inicialment dins el programa— va girar a l'entorn de temes tan diferents com Lorenzo Luzuriaga, els mestres catalans refugiats al sud de França, les dificultats que trobaren els mestres canaris per poder-se exiliar, les diferents formes d'exili, així com la tasca educativa desenvolupada pels

espanyols a Veneçuela i a Mèxic. Cal destacar les aportacions realitzades en diferents comunicacions sobre els mestres espanyols seguidors de Freinet. Al final de cada bloc de comunicacions hi havia prou temps per tal d'obrir un debat entre els ponents i els assistents, els quals, per cert, no van ser especialment nombrosos.

Finalment, es va fer una taula rodona, «Testimoni de l'exili», moderada per Jesús Huguet i amb la participació d'ensenyants que patiren l'exili exterior/o l'exili interior.

Empar BLAT

XXII Congrés Internacional de la ISCHE

Tema: *Books and education / El libro y la educación*

Lloc: Alcalá de Henares.

Dates: 6-9 de setembre de 2000

El XXII Congrés de la *International Standing Conference for the History of Education* s'ha celebrat a Alcalá de Henares i ha comptat amb la col·laboració de les Universitats d'Alcalá, Comillas, Complutense, UNED, i de la *Sociedad Española de Historia de la Educación*.

Les aportacions s'han fet en anglès, alemany i castellà, tot i que l'idioma oficial del congrés hagi estat l'anglès, i s'han inclòs en alguna de les següents perspectives temàtiques:

- a) «El libro en el sistema educativo».
- b) «El libro como elemento del currículum».
- c) «Manuales escolares y educación formal».
- d) «El libro en la educación no formal».
- e) «La literatura infantil y juvenil».
- f) «Género y libros en educación».
- g) «Lectura, lectores y bibliotecas».
- h) «Producción y difusión del libro escolar».
- i) «El libro como fuente de investigación histórico-educativa».

Més informació:

<http://www.fgva.es/ische 22>

VII Congreso Internacional sobre la Historia de las Universidades Hispánicas

Tema: *Manuales y textos de la enseñanza en la Universidad liberal.*

Lloc: Universitat Carles III de Madrid.

Dates: setembre-octubre de 2000.

Organitzat per l'Institut «Antonio de Nebrija» d'Estudis sobre la Universitat, aquest congrés pretenia reunir especialistes de diverses disciplines (medicina, dret, ciències, economia, etc.), amb l'objectiu d'analitzar la significació dels manuals i altres textos emprats en la Universitat liberal.

Per a més informació, us podeu adreçar a:

Instituto Antonio de Nebrija
Universidad Carlos III
C/ Madrid, 126
28093 Getafe (Madrid)

Congreso Internacional «Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y el Espíritu Ilustrado: análisis de sus realizaciones»

Tema: *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y el espíritu ilustrado: análisis de sus realizaciones.*

Lloc: Sevilla.

Dates: 20-23 de novembre de 2000.

Congrés adreçat preferentment a professors i alumnes d'Història, Ciències de l'Educació i Econòmiques, així com a totes les persones interessades pel tema.

Organitzat per la «Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País», amb la col·laboració del Departament de Teoria i Història de l'Educació i Pedagogia Social de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Sevilla, pretén analitzar la tasca realitzada per aquestes societats des de les vessants més diverses.

Es van presentar comunicacions sobre els temes següents:

1. «La Ilustración en España y Latinoamérica».
2. «Las Reales Sociedades Económicas y la Educación».
3. «Las Reales Sociedades Económicas y la mujer».
4. «Aportaciones de las Reales Sociedades Económicas en materia de Agricultura, Industria, Comercio y Economía».
5. «Actividades de las Reales Sociedades Económicas en las tierras de Ultramar».

Per a més informació us podeu adreçar a:

Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País
C/ Jesús de la Vera Cruz, n 19.
T. Fax. 954 905616

Facultad de Ciencias de la Educación
Edificio San Francisco Javier, s/n
Despachos de las profesoras Dras. Consuelo Calderón y Ana M. Montero.
T. 954 557818. Fax. 954 551676.

I Congreso de la Sociedad Castellano-Leonesa de Historia de la Educación

Tema: *Castilla y León, el currículum educativo. Investigaciones históricas y nuevas perspectivas.*

Lloc: Salamanca.

Dates: 18-20 de desembre de 2000.

Es tracta del primer congrés organitzat per la SOLCHE. Es van treballar les seccions següents:

1. «Castilla y León en los textos, libros y manuales escolares».
2. «Castilla y León en los discursos políticos y sociales».
3. «Actuaciones y/o actividades circunscuolares».
4. «La imagen de Castilla y León desde el exterior».

Per a més informació us podeu adreçar a:

Pablo Celada
Universidad de Burgos. Departamento de Ciencias de la Educación

XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación

Tema: *La acreditación de saberes y competencias: perspectiva histórica.*

Lloc: Oviedo. Auditorio Palacio de Congresos Príncipe Felipe.

Dates: 12-15 de juny de 2001.

Les seccions de treball previstes segons la carta-circular de juny de 2000 són les següents:

1. *La articulación de campos del saber en disciplinas escolares.*
—Los saberes acreditados: las asignaturas o disciplinas escolares.
La conformación de las asigna-

turas. Evolución de su estatuto. Denominación, contenidos, estructura y orden de éstos, ejercicios, diversidad, grados de funcionalidad y utilidad de las asignaturas. Presencia y jerarquía de asignaturas en los distintos niveles, grados e instituciones. Evolución de las asignaturas por ciclos y niveles. Relevancia formativa y/o selectiva de las diferentes asignaturas.

- Los saberes ausentes o desacreditados: lenguas regionales, música, pintura, saberes tradicionales, sistema de pesas y medidas prácticas culturales diversas...
- Funciones y repercusiones selectivas de las tareas y ejercicios escolares sin estatuto de disciplinas.
- Los determinantes de cultura, género y clase social en relación con las disciplinas escolares.

2. *Sistemas e instrumentos de selección académica: discursos y prácticas.*

- Los exámenes: naturaleza, tipos y uso.
- Otros instrumentos de evaluación: significatividad y jerarquía entre los diversos tipos de evaluaciones.

- Las calificaciones: proyección escolar y social de las mismas.
- Rituales de excelencia: convocatoria de concursos, creación de premios, entrega pública de éstos, el vestido, los cargos y honores.
- Canales de formación y selección académica. Fórmulas de acceso a la formación.

3. *La acreditación dentro y fuera del sistema escolar.*

- Títulos y acreditaciones escolares. Génesis, expansión y diversificación de títulos y certificaciones.
- Jerarquía y diversidad de titulaciones en función del organismo acreditador. Tipología institucional de la excelencia.
- La demanda social de las certificaciones.
- La academización de oficios y profesiones: credenciales escolares y acceso a oficios y profesiones. Diversidad de rango de las acreditaciones en función de las instituciones que acreditan (Escuelas de Comercio, Secretariado, Artes y Oficios, Academias, etc.). La formación sin acreditación académica: la formación desde empresas diversas (fabriles, navales, etc.), desde Sociedades culturales (Ateneos, Univesidades Populares,

sociedades filantrópicas, culturales, higiénicas, etc.). La relevancia social de la autoformación o formación desde el cooperativismo.

—Los determinantes culturales, de género y de clase social en relación con las acreditaciones.

Així mateix, s'ha previst tractar les qüestions relatives a la docència del nostre àmbit de coneixement, analitzant programes docents, bibliografia, metodologia, crèdits pràctics, sistemes d'avaluació i recursos didàctics per a les assignatures més noves (Història del Currículum, Història de l'Educació Social, Història de l'Educació de la dona, Història de l'Educació Especial, Història de la Psicopedagogia, etc.).

Per a més informació us podeu adreçar a:

Carmen Diego. T. 985 103241
cdiego@correo.uniovi.es
Aida Terrón. T. 985 103244
aterron@correo.uniovi.es
Universidad de Oviedo
C/ Aniceto Sela, s/n
33005 Oviedo

VI Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita

Tema: *Historia de la cultura escrita*.
Lloc: Universidad de Alcalá de Henares.
Dates: 9-13 de juliol de 2001.

Congrés organitzat des de l'Àrea de Ciències i Tècniques historiogràfiques de la Universitat d'Alcalá de Henares. Es preveu treballar, en principi, dues grans seccions:

—«La correspondencia en la historia. Modelos y prácticas de la escritura epistolar».

—«Libros y documentos en la alta Edad Media».

El termini de lliurament dels resums (1 foli) és el mes de desembre de 2000, mentre que les comunicacions es poden enviar, com a màxim, fins al maig de 2001.

Per a més informació us podeu adreçar a:

Carlos Sáez
Universidad de Alcalá de Henares
C/ Colegios, 2
28801 Alcalá de Henares (Madrid)

IV Congreso Ibérico de Historia de la Educación

Tema: *Portugal en España y España en Portugal. Imágenes y representaciones en contextos educativos*.

Lloc: Allariz (Ourense).

Dates: 13-16 de setembre de 2001.

Seguint la dinàmica habitual d'aquests Congressos Ibèrics d'Història de l'Educació, cada país designarà un

ponent per a cada una de les seccions, el qual encarregarà, alhora, quatre comunicacions a altres especialistes del seu país, procurant que s'hi vegin representades el major nombre possible d'universitats.

L'objectiu del congrés és l'anàlisi de les imatges i representacions d'Espanya a Portugal i de Portugal a Espanya durant els segles XIX i XX. Les seccions previstes són les següents:

1. «Liberalismo».
2. «Nacionalismo de Estado: Estado Novo y Dictadura».
3. «Tiempos de transición y democracia».

ISCHE XXIII. Urbanization and Education. The City as a Light and Beacon?

Tema: *Urbanización y educación. La ciudad como luz y faro?*

Lloc: Birmingham (Regne Unit).

Dates: 12-15 de juliol de 2001.

Les seccions que es treballaran seran les següents:

1. «Ciudades estado: el poder de lo local para definir lo escolar, el poder de la ciudad para definir lo nacional y lo regional en educación; y el declinar de lo nacional y el crecimiento de la ciudad en educación».

2. «Lugares y comunidades. Del lugar al espacio en educación; aprendiendo comunidades en un espacio urbano».

3. «Metrópolis. Modernización y la doma de los habitantes de la ciudad salvaje; el pánico moral y la escuela; y la metrópolis como una solución o como un problema».

4. «Espacio/tecnología. Los espacios y las tecnologías de la enseñanza y su interacción; las tecnologías superfluas y los diseños de la instrucción; la relación entre la tecnología y el maestro».

5. «Representación: Imágenes populares en los medios culturales y educativos de la enseñanza, la educación y los maestros; imágenes nacionales y locales del maestro; e imágenes cambiantes del docente y del discente».

6. «Ciudadanos y sujetos: La escuela como un lugar de consumo o producción; los individuos o grupos escolarizados; y la escuela en las políticas ciudadanas».

ISCHE XXIV. L'enseignement secondaire. Histoire Institutionnelle, culturelle et sociale

Tema: *L'ensenyament secundari. Història institucional, cultural i social.*

Lloc: París (França)

Dates: 2002

A proposta del Servei d'Història de l'Educació de l'«Institut Nationale de Recherche Pédagogique», el congrés internacional de la ISCHE del 2002 se celebrarà a París.

Les temàtiques que es proposen per a treballar versaran sobre les sec-

cions següents (poden produir-se modificacions):

1. Història política, institucional i administrativa de les ensenyances secundàries o mitjanes.
2. La vida interna en els centres d'ensenyança secundària.
3. Els professors.
4. Models i programes.

Tesis, recensions i publicacions

Coordinació: Carme Agulló Díaz

TESIS, RECENSIONS I PUBLICACIONS

Tesis doctorals

Universitat d'Alacant

ESTEVE GONZÁLEZ, M.A. «La escuela y la enseñanza en Alicante durante el siglo XIX: liberalismo y tradición».

Universitat de les Illes Balears

CERDÀ MARTÍN, Mateu. «L'escoltisme a Mallorca. Anàlisi de la seva evolució històrica». Director: Dr. Jordi Vallespir Soler, 1997.

GARCIA FERRER, Maria Neus. «Las primeras manifestaciones de carácter burgués y la educación en Ibiza. Orígenes de la segunda enseñanza y de la nueva clase en la isla (1864-1885)». Director: Dr. Antoni J. Colom Cañellas, 1997.

LLANOS, Rafel. «El Rey en la República de las Letras. Alfabetización y escuela en Mallorca (1691-1835)», 1993.

RINCÓN VERDERA, Joan Carles. «Aragón: teoría moral, nuevo humanismo y educación». Director: Dr. Antoni J. Colom Cañellas, 1997.

SANTANDREU CALDENTEY, Maria Antònia. «De la ruptura del movimiento Freinet a los inicios de la Pedagogía Institucional». Director: Dr. Antoni J. Colom Cañellas, 1991.

Universitat de Barcelona

CASANOVA CARDIEL, Hugo. «El gobierno de la universidad española». Director: Conrad Vilanou Torrano, 1996.

DEL RINCÓN IGEA, Benet. «La educación en Barcelona durante el sexenio revolucionario (1868-1874): las Escuelas Municipales, el Instituto Provincial y las Facultades Universitarias». Director: Claudio Lozano Seijas, 1991.

FIBLA RIBERA, Pilar. «El patrimonio ético de la modernidad. Educación y valores». Directora: Dra. Victòria Camps Cervera, 1996.

FLORENSA I PARÉS, Joan. «L'ensenyament a Catalunya durant el trienni liberal (1820-1823). El mètode dels Escolapis». Director: Dr. Josep González-Agàpito, 1995.

GAMBEIRO MARTÍNEZ, Juan A. «El proceso de institucionalización de la educación física en la España contemporánea». Director: Dr. Conrad Vilanou Torrano, 1997.

GARCÍA SEGARRA, M. Providència. «L'educació a Vilanova i la Geltrú durant la segona meitat del segle XIX».

Directora: M. Teresa Vázquez-Prada Oñoro, 1992.

HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier. «La història contemporània de Catalunya en l'ensenyament primari i secundari, 1970-1990». Director: Pelai Pagès Blanch, 1994.

IPLAND GARCÍA, Jerónima. «El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán». Director: Dr. Conrad Vilanou Torrano, 1994.

KIRSINGER VÁSQUEZ, Liliana. «Andrés Bello. Su producción pedagógica». Director: Dr. Alexandre Sanvisens Marfull, 1991.

LLORET CARBÓ, Caterina. «Escola i infància a Catalunya a finals del segle XVIII». Director: Dr. Miquel Siguan Soler, 1992.

LUENGO BALLESTER, Domènec. «El concepte de fracàs escolar als moviments de renovació pedagògica». Director: Dr. Miquel Martínez Martín, 1991.

OLIVERA BELTRÁN, Javier. «José María Cagigal Gutiérrez, 1928-1983. Vida, obra y pensamiento en torno a la educación física y el deporte». Director: Antoni Petrus Rotger, 1996.

PARRA CELAYA, Manuel. «La Pedagogía del Frente de Juventudes, 1940-1977». Director: Claudio Lozano Seijas, 1990.

PORTAVELLA CREMADES, Ramon. «Crisi contemporània de la filosofia. Dimensió educativa». Director: Dr. Alexandre Sanvisens Marfull, 1993.

RAMOS REQUEJO, Ramón. «El concepto de hegemonía en Gramsci y sus

implicaciones en la teoría educativa». Director: Dr. Artur Juncosa Carbonell, 1997.

RIERA FIGUERAS, Mariàngels. «Gènesi i evolució de l'Escola de Magisteri de l'Església Sagrat Cor Blanquerna, 1948-1978». Director: Buenaventura Delgado Criado, 1992.

ROYO SORROSAL, Isabel. «Pedagogía y filosofía moral. La función ética de la educación según Francisco Giner de los Ríos». Director: Dr. Buenaventura Delgado Criado, 1994.

TARRÓS ESPLUGAS, Ramon. «Problemàtica educativa al segle XIX i organització dels col·legis escolapis de Catalunya, 1838-1904». Director: Dr. Josep González-Agàpito, 1990.

Universitat Ramon Llull. Barcelona

AYMAR I GODÓ, Montserrat. «Pere Vergés com a psicopedagog». Director: Ramón Tarrós, 1999.

Universitat Jaume I de Castelló

SANTAMARIA LUNA, Rogeli. «La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa». Director: Francisco Baila Herrera, 1996.

Universitat de Girona

BORRELL I SABATER, Miquel. «Néixer per a morir, orfes, dides i hospicians al set-cents gironí». Director: Dr. Xavier Torres i Sans, 1995.

BRUGUÉS I AGUSTÍ, Lluís. «La música a la ciutat de Girona (1888-1985)». Director: Dr. Salomó Marquès i Sureda, 1998.

FEU I GELIS, Jordi. «Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica. Evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)». Director: Dr. Salomó Marquès i Sureda, 1999.

MARTINELL I SEMPÈRE, Alfons. «Configuració professional de l'educador especialitzat a Catalunya (1960-1990) des d'una perspectiva històrica». Director: Dr. Salomó Marquès i Sureda, 1994.

OLÓRIZ I SERRA, Joan. «Política i educació. L'Institut d'Ensenyament Secundari a Girona (1845-1900)». Director: Dr. Salomó Marquès i Sureda, 1999.

SOLER I MASÓ, Pere. «L'educació en el lleure a Girona. Les iniciatives de l'Administració, l'Església i la societat civil (1900-1981)». Director: Dr. Salomó Marquès i Sureda, 1994.

Universitat Rovira i Virgili. Tarragona

PITARCH MORELL, M. Teresa. «Els Ensenyaments impartits en el decurs de la història a l'actual Institut de Batxillerat Salvador Vilaseca de Reus: 1875-1993». Director: Enrique Fuentes Goyanes, 1997.

ACOSTA SÁNCHEZ, José Antonio. «Beneficiencia, formación y empleo en Valencia. 1874-1902. (Casa Hospicio Nuestra Señora de la Misericordia y Real Casa de Beneficencia)». Director: Cándido Ruiz Rodrigo, 1993.

AGUILAR RÓDENAS, Consol. «Educació i societat a Castelló al llarg de la Segona República». Director: Alejandro Mayordomo Pérez, 1995.

AGULLÓ DÍAZ, M. del Carmen. «La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia (1951-1970)». Director: Juan Manuel Fernández Soria, 1993.

ALTAVA RUBIO, Vicenta. «Aportaciones al estudio de la Enseñanza Media en Castellón 1846-1900». Director: Dr. León Esteban Mateo, 1993.

CRESPO LÓPEZ, Pablo Antonio. «El pensamiento social de D. Andrés Manjón». Director: Dr. León Esteban Mateo, 1993.

FABREGAT DEUSDAD, Artemio. «El pensamiento humanista de Ms. Vicente Enrique y Tarancón, Obispo de Solsona (1950-1964)». Director: Luis Miguel Lázaro Lorente, 1994.

GARCÍA SANZ, Ana Jesús. «La educación en la novela de Pérez Galdós». Director: Dr. Francisco Baila Herrera, 1995.

GOMBAU SOLER, Amparo. «La Pedagogía Amigoniana. Una alternativa a la educación de menores». Directora: Rosa Calatayud, 1991.

LLINARES CÍSCAR, M. Jesús. «La escolarización en una comunidad rural: Tavernes de la Valldigna (1857-1970)». Director: Alejandro Mayordomo Pérez, 1994.

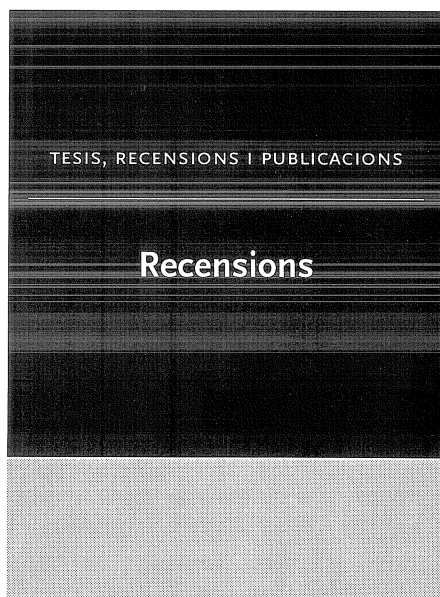
MARCO CARDO, Amparo. «Janusz Korczak: vida y pensamiento pedagógico». Directora: Rosa Calatayud, 1991.

MARTÍ FERRANDIZ, José Joaquín. «La Inspección Educativa en la política escolar de la España contemporánea». Director: Alejandro Mayordomo Pérez, 1996.

MATEO SORIANO, Mariano. «D. Julián López Catalán: un introductor y un difusor de las escuelas de párvulos en España». Director: León Esteban Mateo, 1993.

OTEIZA ALDASORO, Rosa. «Historia de la Escuela Normal de Maestros de Álava (1847-1900)». Director: León Esteban Mateo, 1993.

SENENT SÁNCHEZ, Joan Maria. «La formación de los educadores sociales en la Comunidad Europea». Directora: Rosa Calatayud / Luis Miguel Lázaro Lorente, 1993.



CANUT RUIZ, M.L.; AMORÓS PORTO-LÉS, J.L. *Maestras y libros (1850-1912): La primera Normal femenina de Baleares*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears; Maó: Institut d'Estudis Menorquins, 2000. 466 p.

L'obra de Maria Lluïsa Canut i José Luis Amorós, exhaustivament documentada, és una important contribució al coneixement històric de l'Escola Normal de Mestres, primera Normal femenina de Balears, creada l'any 1872, i de l'obra pedagògica de la que en fou directora des dels inicis, Cayetana Alberta Giménez, Madre Alberta. L'estudi recull, a través dels sis capítols que el componen, diversos aspectes de la història i diversos aspectes institucionals i didàctics d'aquesta institució.

El primer capítol ens presenta els precedents de l'Escola (1850-1871), tot realitzant una completa anàlisi del panorama educatiu de la segona meitat del segle XIX a les Illes Balears, caracteritzat per una forta discriminació social de la dona.

El segon capítol s'endinsa en el període que abraça des de la creació de l'Escola Normal femenina de Balears, el 1872, fins al moment en què la direcció fou assumida pel Ministeri d'Instrucció Pública, l'any 1912. Aquest període està marcat per la figura de la que en fou, durant aquests 40 anys, la directora, Cayetana Alberta Giménez, raó per la qual l'inici d'aquesta institució està íntimament relacionat amb el *Real Colegio de la Pureza*. S'analitzen les influències pedagògiques, procedents dels *Colleges* femenins nord-americans i d'Escoles Normals femenines com la d'Osca, i la seva pràctica quotidiana i esdeveniments importants que transcendiren en la tasca educativa de la institució. Així mateix, també trobem les llistes de les diverses promocions de mestres que es graduaren en l'Escola Normal de mestres femenina. A partir del curs 1913-14, la formació d'aquestes joves mestres passà a càrrec de l'Escola Normal de titularitat i gestió ministerial, i aquesta situació s'ha mantingut fins a l'actualitat.

El tercer capítol ens aproxima a la realitat geogràfica de les mestres, i es configura com una base de dades on es poden consultar, per ordre alfabè-

tic, els noms d'aquestes mestres segons el lloc de procedència (classificats per illes i municipis), amb la data de naixement i el seu currículum.

La biblioteca de la Normal femenina és l'eix central del quart capítol d'aquest llibre, on podem veure quin va ser el procés de formació a partir de l'arribada de la religiosa Madre Alberta a la direcció del centre. Sòlidament documentat, aquest capítol fa una revisió dels catàlegs i de les adquisicions de la biblioteca, classificant els títols per assignatures i arribant a una vertadera sistematització del fons. Així mateix, aquest estudi es complementa amb les biblioteques que la congregació de la Puresa creà als seus centres d'ensenyament de Valldemossa i Manacor.

El capítol cinquè ens aproxima als preceptes educatius femenins de les darreres dècades del segle XIX i la primera del XX, per tal d'emmarcar el model pedagògic i la tasca duta a terme per l'Escola Normal femenina. El model educatiu de Dona Forta, centre de referència de l'educació cristiana de la dona, queda reflectit en l'exhaustiu i documentat repàs fet pels autors a totes les matèries educatives incloses en el currículum femení vigent a l'època.

El sisè i darrer capítol, a mode d'epíleg, vol ser una aproximació a la vida i l'obra de tres mestres exemplars: Paula Canyelles, Margalida Florit i Margalida Comas, brillants exponents del feminisme social de les

nostres illes. Al llarg d'aquesta darre-
ra part de l'obra ens endisem en la
vida i l'ideari d'aquestes tres dones,
que posaren de manifest les contra-
diccions d'una educació tradicional
de la dona amb els preceptes de la
coeducació, la qual abanderaren amb
la seva pràctica pedagògica.

Aquesta obra, en definitiva, és una
important aportació al coneixement
de la història de les institucions ma-
llorquines dedicades a la formació del
mestratge a les darreres dècades del
segle XIX i, en particular, d'aquelles
que dedicaren l'activitat a l'educació
femenina. Convé recordar que, des de
1842 fins a 1872, any de la creació de
l'Escola Normal femenina, l'Escola
Normal de Mestres fou l'única insti-
tució dedicada a la formació de les
mestres a les nostres illes, per la qual
cosa aquesta obra constitueix un
important document de l'educació
femenina de l'època i, més concreta-
ment, de la formació de les mestres.

Cristina MARTÍ ÚBEDA

CERDÀ MARTÍN, Mateu. *L'escoltisme a
Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Pu-
blicacions de l'Abadia de Montserrat,
1999. 371 p.

Estudi exhaustiu i ben documentat
sobre la història de l'escoltisme a
Mallorca des dels orígens fins a l'ac-
tualitat.

L'autor, pedagog mallorquí, doctor
en Ciències de l'Educació i antic cap

d'agrupament escolta, aporta, amb
aquesta publicació, una visió àmplia
del que ha representat el moviment
escolta a Mallorca durant gairebé tot
un segle de vida, ressaltant-ne la ves-
sant educativa.

L'obra és fruit de la tesi doctoral de-
fensada per Mateu Cerdà a la Univer-
sitat de les Illes Balears l'any 1997. És
precisament un dels membres del tri-
bunal qui signa el pròleg, el Dr. Sa-
lomó Marquès, on destaca un dels fac-
tors que fan d'aquesta publicació una
obra de gran transcendència histo-
riogràfica: la seva contribució a l'hora
de completar la història de l'escoltisme
als Països Catalans. Aportació, ende-
més, elaborada amb una metodologia
d'investigació rigorosa, que es fona-
menta en una immensa quantitat de
fontes documentals escrites procedents
d'arxius públics i privats, completades
amb valuosos testimonis orals.

La publicació es divideix en quatre
grans apartats: El moviment scout:
orígens i actualitat; l'escoltisme a Ma-
llorca (1907-1936); l'escoltisme a Mallor-
ca (1956-1975), i l'escoltisme a Ma-
llorca (1975-1995).

El primer apartat serveix d'introduc-
ció al món del moviment scout, puix
que se n'expliquen els orígens, el
mètode i l'organització a nivell mun-
dial. Així mateix, en l'anàlisi de la
seva trajectòria històrica, l'autor ens
apropa a la situació actual del movi-
ment a Europa, i en concret a Espa-
nya, destacant les noves tendències
de l'educació scout.

Després d'aquesta visió panoràmica inicial, s'entra de ple en la història de l'escoltisme a Mallorca. Al segon apartat s'analitzen els orígens del moviment a l'illa i la seva expansió i transformació fins a la Guerra Civil. L'autor explica amb detall el sorgiment de les diferents agrupacions mallorquines de Trescadors i Exploradors durant aquest període, molt lligades a la tasca social de l'Església mallorquina de principi de segle. Amb exhaustivitat documental, exposa, dintre d'aquesta síntesi històrica, la microhistòria de cada un dels grups sorgits tant a Ciutat com als pobles de l'illa, des de la creació fins a la dissolució, i aconsegueix, amb això, una síntesi molt completa dels orígens de l'escoltisme a Mallorca.

L'anàlisi del moviment escolta durant la dictadura franquista és objecte d'estudi de la tercera part d'aquesta publicació. Passats els crítics anys de postguerra i repressió, torna a sorgir el moviment a l'illa, aquest cop de la mà del matrimoni format per Eladi Homs Zimmer i Maria Ferret Espanyol, procedents de l'escoltisme català. En aquest apartat transcendeixen les dificultats d'expansió amb què es trobaren els promotors d'aquesta represa davant el recel de les autoritats franquistes.

Finalment, l'autor dedica un apartat a l'actualitat escolta a Mallorca. Començant a la dècada del 70, acabada la Dictadura, ens acosta a l'evolució de l'escoltisme durant les tres darreres dècades.

En definitiva, estem davant una síntesi de la història de l'escoltisme a Mallorca sense precedents, puix malgrat gaudim de publicacions anteriors sobre aquest tema, per primer cop se'ns presenta una anàlisi general i àmplia que, partint dels orígens, segueix la trajectòria del moviment escolta a Mallorca fins a l'actualitat. Endemés, probablement perquè l'ha escrita un pedagog, la present publicació ens aporta una veritable anàlisi de l'evident vessant educativa de l'escoltisme. Transcendeix, així, en tots els apartats esmentats el caire pedagògic de les accions realitzades per totes les agrupacions.

Tot el que diem, acompanyat d'una selecció d'il·lustracions prou interessants i annexant una llista completa de les fonts documentals utilitzades, fan d'aquest número 209 de la Biblioteca Abat Oliba, una obra de referència per a historiadors en general i, en especial, per a estudiosos de la nostra història de l'educació.

Francesca COMAS RUBÍ

PALLICER PONS, E. *La construcció d'escoles a Ferreries*. Ferreries: Ajuntament de Ferreries: Institut Menorquí d'Estudis: Revista de Ferreries, 1999. 114 p.

Estudi exhaustiu i ben documentat sobre la història de les construccions escolars a Ferreries, que abraça des dels inicis al segle XIX fins a l'actualitat.

L'obra és el resultat d'una feina rigurosa i exhaustiva de recerca de dades sobre la construcció escolar al terme municipal de Ferreries realitzat per l'autora, Esperança Pallicer, i que fou guardonada amb el Premi d'Investigació de l'Ajuntament de Ferreries en el bienni 1996-97, premi instaurat amb la col·laboració de l'Institut Menorquí d'Estudis per tal de fomentar l'anàlisi i la recerca històrica ferrierenca de cara al coneixement del seu patrimoni cultural.

L'obra es divideix en vuit apartats, en els quals es fa un repàs successivament a: les primeres construccions escolars de segle XIX i principis del XX; les diverses escoles públiques —del carrer Fred, del carrer de la Pau i l'escola Castell de Santa Àgueda—, així com també les escoles rurals i l'Institut de Secundària; i, finalment, les escoles privades —la del Convent de les Monges i l'escola Sant Francesc d'Assís— que han existit a Ferreries des de 1839 fins a pràcticament l'actualitat.

En un primer apartat introductori es fa un breu repàs a la història de la població, per a després entrar de ple en la història de les construccions escolars del municipi. És, doncs, en aquests apartats que ja constatem aspectes de la realitat educativa de final de segle XIX i principi del XX de la població, com foren les dificultats econòmiques del municipi, que no permeteren d'agilitzar el procés de creació d'escoles i de contractació de

mestres, així com també l'estat i la situació de les escoles ja al segle XX. Finalment, també s'hi fa un repàs als diferents mestres que desenvoluparen la tasca docent a les escoles municipals.

D'altra banda, en successius apartats s'aprofundeix més sobre les principals escoles ferrierenques des dels inicis fins a l'actualitat, com són les escoles del carrer Fred i del carrer de la Pau i de l'actual escola Castell de Santa Àgueda, així com també dels diversos intents de construccions d'escoles rurals en el terme i de les escoles rurals de Santa Àgueda i de Binicallsitx.

Una atenció especial mereix la recent història de la construcció de l'Institut de Secundària, que començà cap a l'any 1990 i que no s'acabà fins al 1995, atès que fins aleshores tan sols existiren dues experiències d'ensenyament mitjà al poble, una l'any 1963, en què s'anuncià la creació d'una escola postescolar per a alumnes de més de 14 anys a càrrec del mestre estatal del moment i de les germanes franciscanes, i l'altra cap al 1968 amb la proposta de creació d'una acadèmia de batxillerat elemental que durà pocs anys.

Finalment, es fa també un repàs a les escoles privades del poble, com foren el Convent de les Monges (1923-1977) i l'escola Sant Francesc d'Assís, construïda després de l'esbucament del convent.

En definitiva, cal considerar l'obra com una síntesi de la història de les construccions escolars de Ferreries i de la mateixa història educativa que abraça des del segle XIX fins a l'actualitat, que potser sigui, juntament amb els estudis anteriors de Moneris Barberà i Janer Coll,¹ l'única aportació existent sobre la història educativa de Ferreries, la qual cosa fa que esdevingui un interessant document per als historiadors en general i, especialment, per als estudiosos interessats en la història educativa de Menorca.

Xavier MOTILLA SALAS

PIQUÉ I PADRÓ, Jordi. *La crisi de la reraguarda. Revolució i guerra civil a Tarragona (1936-1939)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998.

Aquest llibre de Jordi Piqué i Padró és una notable aportació al coneixement de la història local de Tarragona. L'obra, fruit d'anys d'investigació i part de la seva tesi doctoral, ens dóna una visió global, molt documentada i acurada, dels anys 1936-1939 de la revolució i Guerra Civil a Tarragona.

Aquest estudi està dividit en quatre grans blocs: 1. El moviment subversiu. 2. L'evolució política. 3. De l'as-

saig revolucionari a la paralització econòmica. 4. Les actituds de les classes populars i la guerra.

La recensió d'aquest llibre històric no s'inclou en la nostra revista per casualitat. L'autor dedica una part del quart capítol a la història de l'educació, concretament a l'evolució de l'ensenyament i les escoles a la Tarragona del 1936-39.

Després de la creació del Comitè de l'Escola Nova Unificada (CENU), a Tarragona, com a altres ciutats de Catalunya, la Generalitat, que ja havia confiscat una sèrie d'edificis religiosos, els posà a la seva disposició amb finalitats pedagògiques. A través de les planes del llibre ens situem a l'època i ens endinsem en el problema estructural i higiènic de la majoria dels edificis escolars. L'obra del CENU no fou fàcil, per tal com reformà i higienitzà gran part dels col·legis religiosos que passaven amb un altre nom a acollir els infants catalans i la gran massa de nens que ens venia de l'Espanya en guerra.

Però el problema no acabava en la resolució de l'espai. La manca de professorat, després d'una depuració del magisteri i la recerca de mestres «sans i idealistes» per transformar l'escola tradicional en una nova escola, obligà, segons Jordi Piqué, la Inspecció d'Ensenyament Primari de Tarragona a permetre dues sessions

1. MONERRIS BARBERÀ, M. *L'ensenyança pública a Ferreries*. Ferreries: Col·legi Públic de Ferreries, 1987; JANER COLL, O. *L'institut de Ferreries i els seus antecedents*. Ferreries: Institut d'Ensenyança Secundària, 1995.

de tres hores com a mínim, matí i tarda, per a grups diferents d'alumnes, en aquelles escoles que ho necessitessin per intentar reduir la desescolarització infantil.

El CENU, vinculat orgànicament al Departament de Cultura de la Generalitat, va exercir les funcions de control i fixació de principis i orientacions sobre totes les institucions docents de Catalunya, així com sobre les acadèmies particulars de la ciutat.

Un dels aspectes més innovadors aplicats per la nova escola era la coeducació, cosa que trencà amb la tradició de portar les nenes als col·legis religiosos. A la ciutat hi va haver una part de pares reticents a la integració de nens i nenes en una mateixa aula. Segons Francesc Blanc, secretari general de la FETE a les comarques tarragonines, darrere dels pretextos morals utilitzats pels contraris a l'educació mixta, s'amagava la voluntat de sostreure les nenes de la influència que damunt d'elles pogués exercir el contacte amb elements masculins (mestres i nens), sempre més disposats a captar els corrents liberals i revolucionaris.

A partir de l'estiu de 1937, amb l'increment dels bombardeigs, la població tarragonina es dispersà per masos i pobles, cosa que incidí negativament en la vida escolar. Hi va haver escoles que situaven les aules als patis i jardins, o com en el cas de l'Institut Martí d'Ardenya, que els professors impartien les classes als

jardins del col·legi de Saavedra, prop de la boca del refugi.

L'obra en general, i en particular el capítol dedicat a les escoles de Tarragona, constitueix un veritable plaer intel·lectual per als amants de la història de l'educació i, en concret, de la història local, en la qual ens fa una exposició oberta i extensa de la temàtica, contínuament documentada, que li dóna un rigor científic i interessant alhora.

M. Isabel MIRO

PUIG I REIXACH, Miquel. *L'Escola Pia de Sarrià (1894-1995). Història i crònica d'una escola religiosa a la Catalunya contemporània*. Barcelona: Escolapis de Sarrià: Escola pia de Sarrià-Calassanç, 1998. 591 p.

L'autor és prou conegut per tots els que seguim les Jornades d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana. Hi ha participat des dels primers anys i en els volums de les actes hom hi pot comprovar la vàlua de les seves aportacions. També ha col·laborat en els *Annals de la ciutat d'Olot*, en la revista *Catalaunia* —butlletí intern de l'Escola Pia de Catalunya— i en altres publicacions com, recentment, la *Revista del Col·legi, Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya* (núm. 107).

Vinculat a l'Escola Pia des dels primers anys de la seva vida com a alumne dels escolapis d'Olot i ara

com a professor al col·legi de l'Escola Pia de Sarrià. A la seva joventut s'afegí als estudis d'història sobre l'orde escolapi, tema que no ha abandonat. Saber que la història de l'Escola Pia de Sarrià estava escrita per Miquel Puig era una garantia que tindríem a les mans un llibre seriós, crític, complet. La realitat no s'ha distanciat pas de les previsions.

El llibre és voluminós, imprès en paper couché, pesant. La lletra és clara, però l'espai interlineal per a mi és massa estret, de manera que em resulta atapeït. Les il·lustracions estan distribuïdes entre el text i això redueix l'extensió de les pàgines i agilitza la lectura.

Les fonts que ha consultat l'autor són arxivístiques, impreses i orals. I no s'ha limitat a les internes o escolàpies sinó que ha furgat en externes, és a dir, en altres entitats relacionades amb l'escola. La recerca feta en revistes és una feina llarga i pesada, però que dóna els seus fruits amb una informació del moment dels fets. També és un encert l'intent de comptar amb una aportació oral d'antics alumnes i de pares de família. La història oral cobreix, naturalment, només una etapa, ja que no és possible de tenir testimonis dels primers anys.

El subtítol indica les dues parts del llibre, divisió que no sols respon a criteris de cronologia (1894-1936 i 1939-1995), sinó que fa que les dues parts tinguin tractament diferent. La primera part és temàtica, desenvolupada al

voltant d'uns eixos o temes. La segona part és tractada a manera de crònica. Aquesta presentació que ens fa l'autor té un to d'humilitat perquè la segona part és molt més que una crònica de fets, ja que s'hi troba la marxa de l'escola, l'estructuració, els canvis que s'operaren segons la situació social (la clausura de l'internat) o segons les reformes educatives (l'aplicació de la llei Villar-Palasi i la Reforma actual); el que sí que hi manca, en la crònica, és l'aparell crític de notes que enriqueixen la primera part.

En la primera part ens documenta la gènesi de la fundació o com sorgí la idea del col·legi-internat a Sarrià, la construcció de l'edifici, l'organització pedagògica, els estaments educatius (religiosos, professors seglars, «ayos» o famuls, personal de servei religiós o seglar, alumnes). La tasca de l'escola, la divideix en tres aspectes per raons didàctiques, no pas reals, ja que totes s'impliquen en la feina diària: col·legi religiós, educació i ensenyament. Dintre de l'ensenyament dedica un capítol als estudis comercials que tant de renom donaren a l'escola. Un capítol recorda les festes que al llarg de l'any animaven la quotidianitat tancada de l'internat. Els quatre darrers capítols de la primera part es titulen «escola i societat» i responen a quatre moments: 1898-1909, 1909-1923, 1923-1931 i 1931-1936; els talls queden marcats per la Setmana Tràgica, la dictadura de Primo de Rivera i la proclamació de la

Segona República Espanyola; aquí s'examina la relació que l'Escola Pia de Sarrià va tenir amb l'exterior: des de la guerra de Cuba, fins a l'esclat de la Guerra Civil del juliol de 1936, passant per la renovació escolar de l'escola nova a Catalunya, la problemàtica amb la dictadura primoriverista, la Mútua Escolar J. Gispert, etc.

Val la pena de fer esment de tres dels eixos analitzats en la primera part. Diguem que el primer és el que Miquel Puig titula «la polèmica sobre l'intrusisme». Els grans col·legis religiosos nascuts a finals del segle XIX es menjaven els petits, que pul·lulaven a Barcelona i dels quals vivien molts mestres, alguns bons cristians. A partir d'aquí, s'encetà una polèmica en la premsa. La construcció del gran edifici dels escolapis a Sarrià contribuï a posar sobre la taula una qüestió que venia d'abans i que no havien pas iniciat els religiosos, sinó altres estaments; grans col·legis eren, per exemple, els de Valldemia de Mataró (d'uns sacerdots que el traspassaren als Germans Maristes) i el Col·legi Terrassense (adquirit el 1901 pels escolapis). No entro en la qüestió, simplement anoto que és un element més a posar en llista a l'hora d'estuïar els fets de la Setmana Tràgica.

Un segon tema sobre el qual el llibre ens aporta alguna llum és la relació dels escolapis amb la dictadura de Primo de Rivera, és a dir, la polèmica interna entre escolapis espanyolistes i escolapis catalanistes; el col·legi

escolapi de Sarrià va viure alguns episodis del problema; el problema desborda l'àmbit d'un col·legi i fins i tot de la Província de l'Escola Pia de Catalunya; es produïren intervencions del govern militar de la província i de la Santa Seu, la qual arribà a desterrar dos escolapis a Cuba. El que ens diu Miquel Puig és d'esquitllada, falta una investigació més àmplia per a poder saber què va passar. Cal agrair-li la gosadia d'encetar un tema roent encara, i que ho hagi tractat amb delicadesa però amb fermesa crítica. No fou una qüestió merament política, va tenir implicacions pedagògiques, ja que ambdues parts tenien una concepció diferent de l'educació. El col·legi de Sarrià va ser l'expressió d'una de les postures. El tercer punt que voldria remarcar és l'anàlisi teòrica que presenta de la renovació pedagògica (capítol VII: «L'educació») basant-se en els discursos publicats en les memòries escolars, i que atribueix al P. Bonaventura Rigola. Crec que aquesta anàlisi té molta importància dins de la història de l'Escola Pia de Catalunya, perquè és la primera vegada que es presenta un plantejament del pensament educatiu en l'època de l'escola nova fonamentat en uns textos. Sabíem i havíem aportat moltes experiències concretes escolàpies que responien a aquest moviment (estudis comercials, renovació del parvulari, catequesi, etc.); aquí hi tenim una fonamentació doctrinal.

Altres temes analitzats en el llibre no tenen tanta novetat perquè ja s'han estudiat en altres ocasions, encara que no amb tanta profunditat ni relacionats amb l'Escola Pia de Sarrià; per això ara no entro a comentar-los. L'autor en més d'una ocasió qualifica el col·legi escolapi de Sarrià d'emblemàtic dintre dels de l'Escola Pia de Catalunya. Ho és, crec, com a col·legi molt visible que ha fet que moltes persones identifiquessin els escolapis amb els de Sarrià; també perquè a causa d'aquesta visibilitat del col·legi, l'autoritat civil en les etapes dictatorials ha intervingut per a mantenir-lo com a imatge del règim o els contraris a l'escola de l'Església l'han pres com a punt de mira dels seus atacs. Vist així, sí que els escolapis de Sarrià són un símbol. Però dintre dels escolapis catalans no s'ha vist en general com a model, sinó ben al contrari: quan un col·legi ha volgut copiar alguna cosa, no s'ha dirigit a Sarrià sinó a altres col·legis. Sant Antoni fou el creador de les Congregacions des de 1906, de la revista *Ave Maria*, que es popularitzà per totes les escoles; el col·legi de Nostra Senyora del carrer de la Diputació fou el mirall de la reforma litúrgica des de 1952 i, després, de l'escoltisme, etc. Quan a la postguerra sorgiren els suburbis, tots els col·legis de Barcelona (com els de Mataró, Sabadell, Vilanova i la Geltrú) hi orientaren grups d'alumnes, el de Sarrià fou una excepció. Sarrià fou un col·legi especial, no un model; per això a ve-

gades el llibre dóna la impressió que Sarrià és el centre de la Província, cosa que no considero del tot exacta. Sarrià va gaudir d'uns recursos i privilegis dintre de la Província que els altres col·legis no pogueren tenir. El 1955, any en què s'intentà de tancar col·legis petits, Sarrià era dels col·legis petits en nombre d'alumnes de primària (Sarrià 190, Moià 120, Olot 188, Caldes de Montbui 161, Tàrrrega 172, etc.); si s'hagués potenciat el batxillerat en aquests altres col·legis, probablement el nombre dels alumnes de primària hauria crescut, més encara el total. Sarrià tenia en aquell moment la comunitat més nombrosa (21 religiosos). Aquesta reflexió que m'he fet en llegir el llibre crec que val la pena de tenir-la en compte per a valorar la vida d'aquella escola concreta.

Anotem una mancança: l'índex de noms de persones, com a mínim. Per a mi el llibre ha estat motiu de reflexió. Alguna, l'acabo de fer en veu alta. Altres queden en el tinter. És un dels grans mèrits de Miquel Puig: ha ajudat a pensar. Quin millor elogi podem fer d'un llibre?

Joan FLORENSA i PARÉS

PUJOL I FABRELLES, David. *Els orígens de l'escola catalana*. Barcelona: CEAC, 1998.

David Pujol i Fabrelles és abans que tot mestre —mestre català— i des de l'interior de les aules, i amb la vena d'historiador de la Pedagogia, ens

presenta aquesta obra: *Els orígens de l'escola catalana*, fruit d'anys d'investigació i guardonada amb el XIX premi d'educació Josep Pallach.

El llibre està dividit en quatre capítols: 1. Les beceroles de la catalanització escolar. 2. L'impuls teòric i les primeres concrecions pràctiques. 3. L'Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana. 4. Els primers anys del Col·legi de Sant Jordi; ens presenta una etapa de l'educació escolar catalana que va des de 1869 fins a 1902, on descriu la lenta incorporació del català i la relació estreta de l'escola amb el moviment catalanista. La figura central, o més ben dit el protagonista d'aquesta obra, és el mestre Francesc Flos i Calcat, nascut a Arenys de Mar l'any 1859, i la seva aportació i experiències a l'ensenyament renovador i en català, tenint en compte les capacitats de l'alumne i potenciant la imaginació. Com diu el mateix Francesc Flos —i que ens recull David— en l'escrit «Las escuelas catalanas»: «per fer adquirir noves idees per a que sian sòlidas, deu fer-se treballar la intel·ligència del noi presentantli per graus, formas ben compresas, descendint per aquesta rahó al domini natural respecte del modo que té d'expressarse y no ab llengua desconeguda. Sols així s'enmotllan las facultats intelectuals del deixeble ab les impressions que reb diariament de novas idees.»

Més endavant, sota la protecció del Centre Escolar Catalanista, Francesc

Flos i Calcat publicà el 1887 un llibret, *La ensenyança en las escuelas catalanas*, en el qual continua amb el seu objectiu de catalanitzar l'escola i del qual David Pujol reproduïx íntegrament les «Bases d'instrucció per a las escuelas catalanas».

Continuant la valoració del mestre Francesc Flos, David Pujol ens cita el llibre *Geografia de Catalunya per a escolars, excursionistas i comerciants*, així com altres obres didàctiques a les quals dedica una bona part de les planes de la present obra, analitzant i contextualitzant el progressiu caminar del català a les nostres escoles.

La seva contribució a l'Agrupació Protectora de l'Ensenyança Catalana i el seu entusiasme per tirar endavant el seu somni, es concretaren en la fundació del Col·legi de Sant Jordi.

«Flos, home d'acció, no en tenia prou amb les prèdiques: necessitava actuar» (Josep Parnuella). La creació d'aquest col·legi va tenir un efecte multiplicador: després de la iniciativa de Flos i Calcat, van anar apareixent, al llarg dels anys, més escoles catalanes, moltes de les quals foren subvencionades per la Protectora.

El llibre també fa una pinzellada a altres catalans que van contribuir a aquesta forja de l'escola catalana: Valentí Almirall, que en el llibre *Lo catalanisme* ens parla de la llengua de l'ensenyament i planteja interrogants: «en la llengua dels vencedors se'ns mana, se'ns judica, lo jutge o el mestre són fills de la terra, no poden

exercir llurs funcions sinó empleant lo castellà.»

Josep Narcís Roca i Joan Mañé i Flaquer són altres personatges estudiats per l'autor i que contribuïren a tirar endavant l'esperit catalanista; el mateix Joan Mañé deia: «tots els mestres han de treballar sobre fusta catalana.» Sebastià Fernés, Bartomeu Sala, Agustí Rius..., aquest últim entusiasta propagador de l'obra de Baldori Reixac i que el 1888 va escriure el *Tratado de educación escolar* en el qual afirmava la poca explicació pedagògica que tenia el fet que el mestre es dirigís als seus alumnes amb una llengua que no entenien.

L'obra acaba amb tres annexos que ens ajuden a ampliar les dades que tan acuradament ens aporta al llarg del llibre.

David Pujol ha fet, conscientment o inconscientment, un manual perquè els futurs mestres puguin conèixer i valorar el camí fet fins arribar a l'escola catalana on ells explicaran i faran viure als alumnes uns continguts en la seva llengua: el català.

M. Isabel MIRÓ

SOLÀ I GUSSINYER, Pere. *Itineraris per a la sociabilitat meridional catalana. L'associacionisme i la cultura popular a la demarcació de Tarragona (1868-1964)*. Tarragona: Diputació de Tarragona, 1998.

L'autor és un investigador interessat des de les seves primeres recerques

per la història cultural i, més específicament, per la cultura popular en les diferents vessants; per això no ens ha d'estranyar que s'hagi especialitzat, en bona part, en l'estudi del moviment associatiu.

Els seus treballs sobre el territori nord-est català i sobre la demarcació de Barcelona avalen una trajectòria que s'iniciava ja fa uns 20 anys, partint de la base de contrastar les bases documentals amb la recerca de camp, la qual cosa requereix poder comptar amb els recursos necessaris que no sempre estan a l'abast dels qui treballen en aquest terreny. Com diu el mateix autor, com a portaveu, en certa manera, d'un col·lectiu fins a un cert punt indefens: «... sóc conscient que en l'aspecte de recursos tècnics i sobretot humans, ja no es pot anar amb aquesta sabata i espadenya a què volen condemnar els projectes humanístics els executius de la política de recerca d'aquests darrers anys.»

Igual que els seus anteriors estudis, el treball que ressenyem, al marge del pòsit que exigeix qualsevol recerca historiogràfica que compregui un període de temps relativament extens, es caracteritza per un afany d'objectivitat i exhaustivitat dins de la màxima orsiana de la feina ben feta, abraçant una gamma amplíssima del teixit associatiu de les comarques de la província de Tarragona, amb un gran aprofitament de les diverses fonts de consulta possibles.

Ens ha interessat extraordinàriament la seva aportació en el terreny teòric i l'intent de sortir del cofoisme de la nostra historiografia envers el fenomen associatiu, procurant situar-lo en un context que es projecti més enllà del nostre marc estricte: aquest cofoisme observat des de determinats punts de vista ha frenat, de ben segur, la investigació. Sense entrar en consideracions de cap tipus, escoltem el mateix autor: «Aquí i ara, la discussió teòrica encara es troba en una fase incipient, lligada i segons com emmascarada per altres qüestions que preocupen a la ciutadania, com la de la identitat de grup, el nacionalisme i la seva reconducció en la complexa realitat tecnològica i cultural del nostre món ...».

Al nostre entendre, un altre centre d'interès són les puntualitzacions que fa sobre els fenòmens i les possibles definicions en relació a tot allò que conforma la sociabilitat, l'associacionisme i l'acció social i, d'una manera especial, els lligams que puguin existir amb les situacions de revolta i d'immobilisme, tot plegat situat en el context de cada evolució històrica específica.

Tenint en compte que ja havia publicat un llibre dedicat a la repressió de la dictadura franquista sobre la cultura popular a Catalunya i conseqüentment sobre l'associacionisme català, torna a insistir en aquesta qüestió. A més d'oferir-nos noves pistes sobre la dita repressió, considerada en el con-

junt del Principat, la problemàtica concreta de les comarques tarragonines hi queda molt ben reflectida.

Dins de l'espectre social, cultural i religiós, etc., en el qual figuren les diferents formes d'esbarjo, en aquest estudi trobem inclosa la incidència educativa i cultural de la xarxa associativa, així com també la influència d'altres institucions d'educació no formal i informal que no formen part tradicionalment de l'educació formal i molt menys de l'educació reglada.

Fins no fa gaire, la major part dels professionals de la nostra història havien concretat els seus estudis, en bona part, a Barcelona; sortosament, encara que amb molts entrebancs, anem superant aquesta limitació. Precisament la sociabilitat i molt particularment l'associacionisme han adquirit entre nosaltres una gran dimensió no pas solament a la capital sinó arreu del país i Pere Solà, a més de ser-ne conscient, ens ho ha fet comprendre a nivell historiogràfic.

Coneixem, com ja hem apuntat, les dificultats que han de superar els investigadors en un país on la recerca en el terreny de les humanitats és clarament menystinguda, no solament pel món polític, sinó fins i tot per l'universitari. Tot i això, voldríem encoratjar Pere Solà en tres recerques concretes:

– En primer lloc, que continuï el camí emprès i que, per tant, porti a la conclusió, dins l'àmbit de tot el

Principat, la seva investigació en el camp associatiu, amb les seves relacions col·laterals.

- Creiem, d'altra banda, que caldria anar més enllà, especialment en l'espai del temps, si més no per tal d'oferir-nos informació que ens ajudi a comprendre, a nivell teòric i pràctic, els canvis quantitatius i qualitatius que des de final dels anys 70 i principis dels 80 ha sofert aquest país nostre en el terreny que ens ocupa.
- Finalment, i d'acord amb els interessos propis d'aquesta publicació, confiem que esdevingui una realitat tangible allò que ens promet en el paràgraf que reproduïm a continuació: «Tot aquest desplegament associatiu té, naturalment, una notable repercussió global en els

processos d'aprenentatge i de culturalització de la població. La falta de recursos humans, i la limitació d'espai i de temps, ens fa deixar per a una pròxima ocasió l'aprofundiment en el nexa entre riquesa associativa i alfabetització de la població tarragonina.»

Bé, doncs, ens trobem davant d'un treball que, com els que l'han precedit i els que, com esperem, l'han de seguir en un futur pròxim, resulta de consulta obligada i de preparació com a espai de reflexió per a tots aquells que vulguin conèixer aquest aspecte del nostre passat i molt particularment per a aquells a qui interressi la temàtica concreta d'aquesta recerca.

Jordi MONÉS i PUJOL-BUSQUETS

TESIS, RECENSIONS I PUBLICACIONS

Publicacions

Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: La formació inicial i permanent dels mestres. Vic: Eumo editorial, 1997.

Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: La formació professional i les transformacions socials i econòmiques. Mataró: Ajuntament de Mataró: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 1999.

AGUILAR RÓDENAS, C. *Educació i societat a Castelló al llarg de la Segona República.* Castelló: Diputació de Castelló, 1997.

ALABAU, J.; BOSCH, M. *Les escoles de Sant Jordi Desvalls. Cent anys d'història.* Girona: Ajuntament de Sant Jordi Desvalls, 1999.

ALBIÑANA, S.; MANCEBO, M.F. (ed.). *FUE. Órgano de la Federación Universitaria Escolar.* Edició facsímil de la

- revista, núms. 1-7. València: Universitat de València, 2000.
- ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA. *Carta a una mestra*. Vic: Eumo Editorial, 1998. (Textos Pedagògics; 36).
- ANTON PELAYO, J. *La herencia cultural. Alfabetización y lectura en la ciudad de Girona (1787-1807)*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.
- BAL·LE, M.; PERELLÓ, M. *Gabriel Comas i Ribas, la seva vida i obra*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1998. (Els nostres educadors; 6).
- BALLESTER ARTIGUES, T. *La Segona República a la Marina Alta*. Alacant: Institut de Cultura Juan Gil Albert, 1997.
- BANTULÀ, J; BOSOM, N; CARRANZA, M; MONÉS, J. *Passat i present de l'educació física a Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1997.
- BATLLORI, M. «La Universitat de València en l'àmbit cultural de la Corona d'Aragó». Lliçó magistral d'obertura de curs. Universitat de València, 1999.
- BELenguER CALPE, E.; GONZÁLEZ LUIS, M.L. *Humanismo y educación. Una Historia de la Pedagogía*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Cooperativa Universitària Sant Jordi, 1998.
- BERNILS I MACH, J. M. *25 anys de l'Escola d'Educació Especial Mare de Déu del Mont*. Vilafant: Ajuntament de Vilafant, 2000.
- BETANCOR, M.A.; VILANOU, C. *Historia de la Educación Física y el Deporte a través de los textos*. Barcelona: PPU, 1995.
- BLASCO, Y. *La Facultad de Derecho de Valencia durante la Restauración (1875-1900)*. València: Universitat de València, 2000. (Cinc Segles).
- BONFILL, A.; SALVADOR, M. 20è. *aniversari Escola Pública Doctor Arruga. Begur 1976-1996*. Begur: Escola Pública Doctor Arruga de Begur, 1996.
- BORRELL FELIP, N. *Dolors Moncerdà i la Pedagogia Social*. Barcelona: Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1999.
- BORRELL I SABATER, M. *L'ensenyament a Santa Coloma de Farners 1700-2000*. Santa Coloma de Farners: Ajuntament de Santa Coloma de Farners: Centre d'Estudis Selvatans, 1999.
- BOSCH FIOL, E.; FERRER PÉREZ, V. *El model de dona a la Secció Femenina (1939-1975)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears: Consell Insular de Mallorca, 1997.
- CACHO VIU, V. *Revisión de Eugenio d'Ors (1902-1930)*. Barcelona: Quaderns Crema: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 1997.
- CALASSANÇ, Josep de. *Documents fundacionals de l'Escola Pia*. Vic: Eumo Editorial, 1998. (Textos Pedagògics; 37).
- CALLÍS FRANCO, J. *Maria Antònia Canals i Tolosa. Aproximació biogràfica*. Barcelona: Mestres 68: Rosa Sensat, 1997.
- CAMPILLO, J.; PLA, C.; PONS, V. *El archivo de la Escuela de Artesanos de Valencia*. Inventario. València: Depar-

- tament d'Història de l'Antiguitat i la Cultura escrita de la Universitat de València, 1999.
- CAMPS I SAGUÉ, Ll. *Educació i ensenyament a Celrà*. Celrà: Taller d'Història de Celrà, 1999.
- CÀNAVES, M.; SERRA, J.; SERRA, M.A. *Francesc Rosselló i Gil i Margalida Bordoy i Sansó*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, 1997 (Els nostres educadors; 5).
- CANDEL, F. *Les meves escoles*. Barcelona: Columna, 1997.
- CANUT RUIZ, M.L.; AMORÓS PORTOLÉS, J.L. *Maestras y libros (1850-1912): La primera Normal femenina de Balears*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears; Maó: Institut d'Estudis Menorquins, 2000.
- CARABALLO, F.; CLADERA, M.; VALLS, C. *Mossèn Bartomeu Oliver i Amengual*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1998. (Els nostres educadors; 7).
- CARBÓ, E. *Mirant enrera, paraules dolces*. Girona, 1999.
- CARLOS GRAU, J. *Història de l'Escola del Treball. 1913-1990*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1995.
- CERDÀ MARTÍN, M. *L'escoltisme a Mallorca (1907-1995)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.
- CLARÀ, J.; CORNELLÀ, P.; PUIGBERT, J. *La Normal de Girona. 150 anys d'història (1844-1994)*. Girona: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Girona, 1995.
- CLUA, J.A. *El Humanismo en Cataluña en el siglo XIX: A. Bergnes de las Casas (1801-1879)*. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995.
- CODINA BAS, J.B. *El Colegio Jesús-María de Valencia (1873-1902)*. València: APA C. Jesús Maria, 1996.
- COLLELDEMONT, E. *La bellesa com a pedagogia. La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès Editors, 1997.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- COLOM, A.J. *La pedagogía institucional*. Madrid: Síntesis, 2000.
- COMAS RUBÍ, F. *Melcior Rosselló i Simonet, mestre*. Palma de Mallorca: Ajuntament de Santa Maria del Camí: Consell Insular de Mallorca, 1997. (Coanegra; 10).
- CONDORCET. *La instrucció pública*. Vic: Eumo Editorial, 1996. (Textos Pedagògics; 33).
- Constitucions fundacionals de la Universitat de València. 30 d'abril 1499*. Presentació de F. Gimeno Blay. Nota a l'edició de Manuel V. Febrer. València: Universitat de València, 1999.
- CÒNSUL, I (coord.). *Centenari Pere Vergés 1896-1966*. Barcelona: Edicions 62, 1996.
- CORBELLA, J. *Història de la Facultat de Medicina de Barcelona 1843-1985*. Barcelona: Fundació Uriach, 1996.
- CRESPO, M.V. *Retorno a la educación. El Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea*. Barcelona: Paidós, 1997.

- CRUZ OROZCO, J.I. *Escultismo, educación y tiempo libre. Historia del asociacionismo scout en Valencia*. València: Institut Valencià de la Joventut, 1995.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar. La Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- DELGADO CRIADO, B. *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.
- DELGADO CRIADO, B. *La Institución Libre de Enseñanza en Catalunya*. Barcelona, 2000.
- DIVERSOS AUTORS. *150 aniversari de l'I.B. Jaume Vicens Vives*. Barcelona: L'Eix Editorial, 1995.
- DIVERSOS AUTORS. *Joaquim Xirau, Filòsof i pedagog*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996.
- DIVERSOS AUTORS. *Dones a les Illes, treball, esplai i ensenyament (1895-1945)*. Palma de Mallorca: Govern Balear: Imp. Politècnica, 1997.
- DIVERSOS AUTORS. *IFP Sant Narcís 1952-1997. 45 anys de formació professional a les comarques gironines*. Girona: IFP Escola Industrial Sant Narcís, 1997.
- DIVERSOS AUTORS. *Doctores y escolares. II Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*. València: Universitat de València, 1998. 2 v. (Cinc Segles).
- DIVERSOS AUTORS. *Els rastres de l'alfabet. Escriptura i art*. Barcelona: Fundació La Caixa, 1998.
- DIVERSOS AUTORS. *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998.
- DIVERSOS AUTORS. *Infancia y arte moderno*. València: IVAM. Centre Julio González, 1998.
- DIVERSOS AUTORS. *Recull Pau Delclòs i Dols (1865-1942)*. Tarragona: Estació de Recerca Bibliogràfica i documental «Margalló del Balcó», 1998.
- DIVERSOS AUTORS. *250 anys de les Instruccions de Baldiri Reixac*. Separata de la *Revista de Girona*, núm. 192. Girona: Diputació de Girona: Ajuntament de Vilademuls, 1999.
- DIVERSOS AUTORS. *El mestre Gregori Artizà i Lapedra. Entre la pedagogia i el vi*. Capmany (Girona): Lleure, 1999.
- DIVERSOS AUTORS. *Pedagogia a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume I, 1999.
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. *Manuel Ainaud i la tasca pedagògica a l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995.
- DOMÈNECH I DOMÈNECH, S. *L'Institut-Escola de la Generalitat i el Dr. Josep Estatella*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998.
- DURAN, LL. *Pàtria i escola. L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona; Catarroja: Afers, 1997.
- ESCARTÍN, J.M.; SERRANO, A.R. *La dona a la Mallorca contemporània*. Palma de Mallorca: Documenta Balear, 1997. (Quaderns d'història contemporània de les Balears; 6).
- ESTEBAN MATEO, L. *Coret y Peris (1683-1760) o el Humanismo filológico y docente*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1996.

- ESTEBAN MATEO, L. *Cuatro estudios o una obra o «El Arte de enseñar de Juan Luis Vives»*. València: Ajuntament de València, 1997.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. *Cultura y libertad. La educación en las Juventudes Libertarias (1936-1939)*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1996.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. València: Tirant lo Blanch, 1998.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M.; AGULLO DÍAZ, M.C. *Maestros valencianos bajo el franquismo. La depuración del magisterio 1936-1944*. València: Alfons el Magnànim, 1999.
- FERRAN PERMANYER, M. *L'escola Isabel de Villena i la seva gent, 1939-1989*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997.
- FERRIÈRE, A. *L'autonomia dels escolars*. Vic: Eumo Editorial, 1997. (Textos Pedagògics; 35).
- FLORENSA I PARÉS, J. *L'ensenyament a Catalunya durant el trienni liberal (1820-1823). El mètode dels escolapis*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996.
- FLORENSA I PARÉS, J. *Tres-cents anys de l'Escola Pia de Balaguer*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.
- FOLCH I SOLER, A. *Román Albó i Martí*. Barcelona: Oikos-Tau, 1995.
- FRANCH, M.; RIAL, R.; RIBA, J.M. (ed.). *Escollisme i educació*. Vic: Eumo Editorial, 1999. (Interseccions; 23).
- GABRIEL, N.; VIÑAO, A. (ed.). *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, 1997.
- GALÍ, J. *Alexandre Galí i el seu temps. Notes i comentaris de Jordi Galí i Herrera*. Barcelona: Proa, 1995.
- GALLARDO, B. *L'escola del Pòsit del Port d'Alcúdia*. Alcúdia: Ajuntament d'Alcúdia, 1998.
- GARCÍA FERRER, M^a Neus. *Historia de la educación en la Ibiza contemporánea*. Eivissa: Víctor Books/Edicions can Sifre, 2000.
- GOERLICH, D.B.; PIQUERAS, N. *Sapientia Aedificavit. Una biografia de l'Estudi General de la Universitat de València*. València: Universitat de València, 1999.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS SUREDA, S. *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943). Segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (coord.). *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1998.
- GOODSON, Ivor F. *Historia del currículum. La construcció social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.
- GUERAU DE MONTMAJOR, G. *Breu descripció dels mestres que anaren a besar les mans a sa Majestat del rei Don Felip al real de la ciutat de València a 8 de febrer de 1586*. Edició a cura d'Antoni Furió. València: Universitat de València, 1999.
- GUEREÑA, J.L.; VIÑAO, A. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sis-*

- tema educativo nacional en España (1750-1850). Barcelona: EUB, 1996.
- HARE, R.M. *Ordenant l'ètica. Una classificació de les teories ètiques*. Vic/Girona: Eumo Editorial : Universitat de Girona, 2000. (Biblioteca Universitària. Pensament Contemporani; 6).
- HERAS, P.; VILANOU, C. (ed.). *Pedagogia amb veu de dones*. Barcelona: Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1999.
- HERAS, P.; VILANOU, C. (ed.). *Pedagogia del segle XX en femení*. Barcelona: Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 2000.
- HOUSSEY, J. *Quinze pedagogs. La seua influència avui*. Barcelona: Proa: UOC, 1995.
- IYANGA PENDI, A. *Introducción al estudio de la Historia de la Educación*. València: Nau Llibres, 1997.
- JANER COLL, O. *L'Institut de Ferreries i els seus antecedents*. Ferreries: Institut d'Ensenyança Secundària, 1995.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. *Freinet en España: La Revista Colaboración*. Barcelona: EUB, 1996.
- JULIÀ MUNÉ, J. *Pere Barnils: l'home, el lingüista i el mestre (1882-1933)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2000.
- KORCZAK, J. *Com estimar l'infant*. Vic: Eumo Editorial, 1999. (Textos Pedagògics; 40).
- LÁZARO LORENTE, L. M. *Prensa racionalista y educación en España (1901-1932)*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.
- LÓPEZ MARTÍN, R. *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera (II). Institutos y Universidades*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.
- LÓPEZ MARTÍN, R.; GARFELLA ESTEBAN, P. *El juego como recurso educativo. Guía antológica*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1997.
- LÓPEZ, G.; MAS, A. (coord.). *Joan Mascaró i Fornés (1897-1987)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1997.
- LÓPEZ TORRIJO, M. *Lecturas de metodología histórico-educativa. Hacia una historia de las mentalidades*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.
- LÓPEZ TORRIJO, M. *Textos para una historia de la educación especial*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.
- LÓPEZ TORRIJO, M.; PORTELA CARREIRO, M.T. *La educación en la mentalidad popular*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1997.
- LOZANO, C. (ed.). 1939, *el exilio pedagógico*. Barcelona: PPU, 1999.
- LUIS MARTÍN, F.; ARIAS GONZÁLEZ, L. *Las Casas del Pueblo socialistas en España (1900-1936)*. Barcelona: Ariel, 1997.

- MALLART, J. *L'educació activa*. Vic: Eumo Editorial, 1998. (Textos Pedagògics; 38).
- MARCET, P.; SOLÀ, J. *Història de la lingüística catalana: 1775-1900. Repertori crític*. Vic/Girona: Eumo Editorial : Universitat de Girona, 1998. 2 v. (Biblioteca Universitària. Història de la Llengua).
- MARQUÈS, S. *L'exili dels mestres (1939-1975)*. Girona: Universitat de Girona: Llibres del segle, 1995.
- MARQUÈS, S.; PUJOL, D. *Petita història de Baldri Reixac*. Girona: Mediterrània, 1999.
- MATA GARRIGA, M. Àngels Garriga. *La seua escola. La seua generació de mestres*. Saïfores: Fundació Àngels Garriga de Mata, 1998.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. *Socialización, educación social y clases populares. Estudios históricos*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel, 1998.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. (coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1998.
- MESTRAS I MARTÍ, LL. *Mestres d'aquell temps*. Edició a cura de Montserrat Mestres i David Pujol. Grup de Mestres de l'Empordà, 1999.
- MESTRES I PERPINYÀ, M. *L'Eiximenis. Memòria d'una escola (1908-1997)*. Escola Eiximenis, 1997.
- MIRA, E. *Psicologia i Medicina. Últimas conferencias*. Edició a cura d'Enrique Lafuente i Montserrat Mira. Madrid: UNED; Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998.
- MIRÓ MONTOLIU, M.I. *Història de l'educació jueva a la Catalunya de l'Edat Mitjana*. Tarragona: El Mèdol, 1996.
- MIRÓ MONTOLIU, M.I. *Un model antropològic i la seua transferència a l'educació actual*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1999.
- MIRÓ, S. *La repressió dels mestres a les Balears*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner, 1998.
- MONÉS, J. *L'Escola Normal de Barcelona (1845-1972)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.
- MORAGAS, J. de. *L'infant i la persona*. Vic: Eumo Editorial, 1999. (Textos Pedagògics; 41).
- MORENTE VALERO, F. *Tradición y represión. La depuración del Magisterio de Barcelona (1939-1942)*. Barcelona: PPU, 1996.
- MORENO SECO, M. *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la Segunda República (1931-1936)*. Alacant: Generalitat Valenciana: Institut de Cultura Juan Gil Albert, 1995.
- MOREU, A.; VILAFRANCA, I. *Margarida Comas. Pedagogia (1892-1973)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998.
- MUNAR, M. *La idea d'educació en l'obra de Joan Mascaró i Fornés*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1997.
- MUÑOZ, S. *Isidre Macau i Teixidor. Mestre i naturalista*. Palau-saverdera:

- Ajuntament de Palau-saverdera: Lleure, 1999. (Baldiri Reixac; 1).
- MUXACH, M. [et al.]. *El mestre Gregori Artizà i Lapedra. Entre la pedagogia i el vi*. Capmany: Ajuntament de Capmany: Lleure, 1999. (Baldiri Reixac; 2).
- NAVARRO, R. *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1810-1939)*. Barcelona: Textos Universitarios «Sant Jordi», 1998.
- NAVARRO NAVARRO, F. J. *El paraíso de la razón. La revista Estudios (1928-1937) y el mundo cultural anarquista*. València: Alfons el Magnànim: IVEI, 1997.
- NICOLAU, I. *L'educació a Alcúdia al segle XIX*. Alcúdia: Ajuntament d'Alcúdia, 1997.
- OROVAL MOLINA, R.; ALÒS BARBERÀ, R.; MARTÍNEZ SANTOS, V. *Institut de Batxillerat Lluís Vives de València. 150 anys d'història d'ensenyament públic*. València, 1997.
- PALACIO LIS, I.; RUIZ RODRIGO, C. *Asistencia social y educación. Documentos y textos comentados para una Historia de la Educación Social en España*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1996.
- PALLICER PONS, E. *La construcció d'escoles a Ferreries*. Ferreries: Ajuntament de Ferreries: Institut Menorquí d'Estudis; Revista de Ferreries, 1999.
- PESET, M. (coord.). *Bulas, constituciones y estatutos de la Universidad de València*. València: Universitat de València, 1999. 2 v. (Cinc Segles).
- PESET, M. (coord.). *Història de la Universitat de València*. València: Universitat de València, 2000. 3 v. (Cinc Segles).
- PIQUÉ I PADRÓ, J. *La crisi de la reraguarda. Revolució i guerra civil a Tarragona (1936-1939)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998.
- PUELLES, M.; BLAS, P.; PEDRO, F. (coord.). *Legislación e Instituciones en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE: Horsori, 1996.
- PUIG I REIXACH, M. *L'Escola Pia de Sarrià (1894-1995). Història i crònica d'una escola religiosa a la Catalunya contemporània*. Barcelona, 1998.
- PUJOL I FABRELLES, D. (cur.). *Quan jo anava a estudi*. Col·legi Públic El Ser rat de Siurana d'Emporda, 1996.
- PUJOL I FABRELLES, D. *Els orígens de l'escola catalana*. Barcelona: CEAC, 1998.
- Ratio Studiorum*. Vic: Eumo Editorial, 1999. (Textos Pedagògics; 39).
- RENOM, M.T. *Miquel Ferrer i Bauzà, protagonista en la societat de Mallorca*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998.
- REUS MAS, G. *Sor María Rafaela del Sagrado Corazón de Jesús*. Campos, 1996.
- RIAL CARBONELL, R. *Seminari Conciliar de Vic. Aproximació a la seva història (1749-1999)*. Vic: Seminari de Vic, 1999.
- RIERA FIGUEIRAS, M.A. *Les arrels de Blanquerna. Història de l'Escola de Magisteri Sagrat Cor (Blanquerna)*. Barcelona: Universitat Ramon Lull, 1998.

- RINCÓN IGEA, Benet del. *L'aportació pedagògica del mestre Rius*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999.
- ROIG RODRÍGUEZ, M.A. *S'Escola Graduada*. Mallorca: Ajuntament de Sa Pobla, 1998.
- RORTY, R. *El pragmatisme, una versió*. Vic: Eumo Editorial; Girona: Universitat de Girona, 1998. (Biblioteca Universitària. Pensament Contemporani; 5).
- ROTHBLATT, S.; WITTROCK, B. *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.
- ROVIRÓ, I. *Diccionari de filòsofs, teòlegs i mestres del Seminari de Vic (1749-1968)*. Vic: Patronat d'Estudis Osonencs, 2000.
- RUIZ RODRIGO, C.; PALACIO LIS, I. *Pauperismo y educación. Siglos XVIII y XIX. Apuntes para una Historia de la Educación Social en España*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1995.
- RUIZ RODRIGO, C.; PALACIO LIS, I. *Higienismo, educación ambiental y prevención escolar. Antecedentes y prácticas de educación social en España (1900-1936)*. València: Universitat de València. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 1998.
- RUIZ TORRES, P. (ed.). *Discursos sobre la historia. Lecciones de apertura de curso en la Universidad de Valencia (1870-1937)*. València: Universitat de València, 2000. (Cinc Segles).
- SALAS VIVES, P. *Guillem Cifre de Colònia. Un sant que no anava a missa*. Pollença: El Gall, 1999.
- SALVATELLA, P.; TROBAJO, N. *A l'escola falta gent!* Boadella d'Empordà: Ajuntament de Boadella d'Empordà, 1998.
- SANCHEZ SANTIRÓ, E. *Científics i professionals. La facultat de Ciències de València (1857-1939)*. València: Universitat de València, 1998. (Cinc Segles).
- SANTOLÀRIA, F. *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel, 1997.
- SASTRE, J.C. *Història de les dones a la Mallorca del segle XIX*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner, 1997.
- SENSAT, R. *Vers l'Escola Nova*. Vic: Eumo Editorial, 1996. (Textos Pedagògics; 34).
- SOLÀ I GUSSINYER, P. *Itineraris per a la sociabilitat meridional catalana. L'associacionisme i la cultura popular a la demarcació de Tarragona (1868-1964)*. Tarragona: Diputació de Tarragona, 1998.
- SOLER, P. *L'educació en el lleure a Girona. Les iniciatives de l'administració, l'església i la societat civil (1900-1981)*. Girona: Universitat de Girona: Llibres del segle, 1995.
- SUREDA GARCIA, B. *L'educació a les Balears en el segle XIX*. Palma de Mallorca: Documenta Balear, 1998. (Quaderns d'Història Contemporània de les Balears).

- TRILLA, J. *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona / Vic: Edicions 62 : Eumo Editorial, 2000.
- VALLS I MONTSERRAT, R. «Escola Noa» i pedagogia catequètica a Catalunya (1900-1963). Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, 1997.
- VALLS I MONTSERRAT, R. *Pedagogos comparatistas catalanes del s. XIX: Roselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Barcelona: Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1998.
- VILANOU, C. (coord.). *Joaquim Xirau filòsof i pedagog*. Barcelona: Facultats de Filosofia i de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, 1996.
- VILAS GIL, P. *Joaquim Gadea Fernández. La vida d'un mestre*. Eivissa: Universitat de les Illes Balears: Institut d'Estudis Eivissencs, 1995.
- VIÑAO, A. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel, 1998.
- XIRAU, J. *Obra completa I: Escritos fundamentales*. Edició a cura de Ramón Xirau. Barcelona: Fundación Caja Madrid: Anthropos, 1998.

